



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
UNIVERSITE Aboubakr BELKAID - TLEMCEN
Faculté des Lettres et des Langues



Ecole doctorale de français

Pôle Ouest

Antenne de Tlemcen

Thème :

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE
au secondaire algérien. Enjeux et perspectives**

Thèse de Doctorat de didactique

Présentée par :

Rabéa BENAMAR

Sous la codirection de :

M. Boumediène BENMOUSSAT (Professeur, Université Aboubakr Belkaid – Tlemcen)

Mme Mariella CAUSA (Maître de Conférences, Université Paris III)

Membres du jury :

Latifa KADI	Pr	U. Annaba	Présidente
Boumediene BENMOUSSAT	Pr	U. Tlemcen	Co-rapporteur
Mariella CAUSA	MCF	U. Paris III, Sorbonne Nouvelle	Co-rapporteuse
Claude SPRINGER	Pr	U. Aix-en-Provence	Examineur
Mohamed HADJADJ AOUAL	MC A	U. Tlemcen	Examineur
Saadane BRAIK	MC A	U. Mostaganem	Examineur

Dédicaces

A

mes parents,

mes enfants,

mon mari.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Remerciements

Au terme de cette recherche, j'aimerais exprimer ma gratitude envers mon encadreur Mr. Boumédiène BENMOUSSAT. Je lui suis redevable pour toute l'aide qu'il m'a apportée. Je remercie aussi vivement mon co-encadreur, Mme. Mariella CAUSA qui a su me donner de précieux conseils.

Mes remerciements vont aussi à tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Je tiens aussi à remercier Mme. OUDJEDI-DAMERDJI Aouïcha pour ses commentaires pertinents. Je remercie toutes les personnes qui ont pu m'aider, d'une manière ou d'une autre, à terminer ce travail.

Je ne saurais oublier tous les participants (élèves et enseignants) qui m'ont permis de mener à bien cette recherche.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p. 04
Chapitre 1 : Cadre théorique	p. 11
Chapitre 2 : Place de l'oral dans l'enseignement du français en Algérie : étude critique	p. 82
Chapitre 3 : Cadre méthodologique	p. 118
Chapitre 4 : Analyse des données	p. 145
Conclusion	p. 247

Introduction

La société algérienne est en train de changer car le phénomène de la mondialisation est une réalité à laquelle nous ne pouvons échapper. L'accroissement exponentiel des découvertes (scientifiques, technologiques et autres) a modifié la vision de la forme du savoir. Les besoins de communication entre les individus sont de plus en plus importants.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Une ouverture sur le monde ne peut se faire sans la connaissance et la maîtrise de plusieurs langues. L'Algérie doit suivre le mouvement et s'investir de manière significative dans la formation de futurs citoyens possédant l'outil indispensable à toute ouverture vers l'autre. Par conséquent, l'apprentissage des langues est un impératif de la mondialisation.

C'est dans ce contexte mondial que le système éducatif algérien s'adapte et qu'en juillet 2002 l'Assemblée Populaire Nationale¹ vote la réforme système éducatif. De ce fait, la rentrée scolaire de 2003 a marqué une étape décisive dans l'histoire de l'éducation en Algérie en proposant comme changements principaux l'introduction du français plus précocement, l'introduction de la pédagogie de projet² et la réhabilitation de l'oral.

L'aspect communicationnel de l'apprentissage d'une langue devient primordial. La communication orale est une des clés de l'apprentissage. A une époque dite de communication, l'accent est mis sur la compétence de communication car la faculté de communiquer est un facteur capital de réussite sociale et professionnelle.

Dans une perspective actionnelle, introduite par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues³ (2001), l'idée est que pour apprendre une langue, il faut l'utiliser dans la société. Prendre la parole, donner son avis, argumenter, etc. sont autant de compétences nécessaires pour communiquer avec l'autre.

Dans l'approche communicative, dont se réclament les programmes de français⁴ en Algérie, il ne s'agit donc pas seulement d'apprendre en situation le système d'une langue mais d'apprendre à communiquer. Cette approche recentre donc l'enseignement d'une

¹ L'APN : première chambre du Parlement algérien, habilitée à légiférer.

² Qui se trouve être beaucoup plus adaptée aux défis futurs. Une évolution méthodologique marquant le nouvel état d'esprit des concepteurs des programmes.

³ Désormais désigné par le sigle CECRL.

⁴ Qui soutiennent que la communication en classe doit se rapprocher le plus possible des conversations naturelles.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

langue étrangère sur la communication et l'apprenant. P.BANGE l'exprime très bien en soulignant que :

« l'activité d'enseignement doit être définie comme consistant à influencer sur et à manipuler la communication en L2 en vue de maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant » (BANGE, 1992a : 69).

Dès lors, l'enseignement d'un savoir linguistique ne suffit pas. Il est nécessaire de viser l'apprentissage de savoir-faire langagiers. Pour des élèves de français langue étrangère (désormais désigné par le sigle FLE), le développement des compétences orales nécessite des prises de parole quotidiennes. La compétence en expression orale ne peut s'acquérir en dehors de situations d'interactions verbales. Autrement dit, il faut pratiquer l'oral dans et hors la classe (comme sur internet, par exemple).

Dans le cadre scolaire algérien, le statut du français est celui d'une langue étrangère. Bien que son enseignement ait très souvent provoqué des débats, la langue française demeure un outil indispensable dans nos pratiques quotidiennes. Pour preuve, les récentes décisions gouvernementales (cf. chapitre 2) qui lui consacrent une place centrale⁵. Cette évolution se traduit au niveau de la conception même des processus éducatifs entraînant des implications à la fois didactiques et pédagogiques.

Apprendre une langue vivante, c'est avant tout savoir la parler, savoir l'utiliser pour communiquer dans différentes situations de communication. Et pourtant, véritable paradoxe, l'oral⁶ est l'éternel absent en classe de FLE en Algérie. Néanmoins, les objectifs terminaux à atteindre par les élèves prévoient qu'⁷ :

*« à la fin du cycle secondaire, **L'élève sera un utilisateur autonome du français***, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale »⁷. En d'autres termes, à sa sortie de*

⁵ Réforme qui laisse à la langue française son statut de première langue étrangère (cf. chapitre 2).

⁶ Il est utile de dire ici que nous entendons par oral une pratique continue de la parole visant, à terme, à améliorer les performances des élèves. Nous ne parlons pas des échanges qui ont lieu entre les élèves (comme les bavardages, par exemple) qui se font généralement en dialecte.

⁷ Programme du secondaire (2004).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

terminale, c'est-à-dire la troisième et dernière année du secondaire, l'élève est censé maîtriser cette langue. Or, la réalité nous montre que les élèves **ne sont pas du tout des utilisateurs autonomes*** dans la mesure où les étudiants, une fois arrivés à l'université, ne maîtrisent pas les capacités discursives attendues à la fin du cycle secondaire.

C'est ce constat qui a motivé notre étude. En effet, nous avons pu observer, en tant qu'enseignante au département de français de l'université de Tlemcen, que les étudiants de ce même département (et donc les anciens élèves de lycée) ont pour la majeure partie d'entre eux des difficultés d'expression orale. Les élèves éprouvent d'énormes difficultés à participer à des échanges verbaux en classe. Se pose alors la question de la compétence dans cette langue.

Certains auteurs ont souligné la difficulté des apprenants avancés à prendre part à des interactions verbales (PEKAREK DOEHLER, 2003). Ce 'déficit langagier' des étudiants est également reconnu par la plupart des enseignants universitaires algériens interrogés sur la question⁸. L'insatisfaction est générale. En effet, les enseignants, dont nous-mêmes, avons remarqué les carences des apprenants algériens en ce qui concerne la compréhension et l'expression orales, avons déploré le manque d'habileté, les difficultés de prise de parole, leur manque de spontanéité à l'oral et avons jugé qu'ils sont plus à l'aise en expression écrite. Ainsi, arrivés à l'université, les étudiants sont incapables de communiquer spontanément dans des interactions. Ce qui signifie que durant les neuf années d'enseignement/apprentissage du français, pendant leur scolarité, ces derniers n'ont développé aucune '*autonomie langagière*'⁹.

Certes, pour remédier à cette situation, les nouveaux programmes de FLE semblent vouloir accorder une priorité à l'oral. Une place qui fait apparaître l'émergence d'une spécificité (DELCAMBRE, 1999). Prendre la parole, donner son avis, argumenter, etc. sont autant de compétences nécessaires pour l'école et pour la vie future de l'apprenant.

⁸ Particulièrement, les enseignants, responsables de modules comme T.E.E.O (techniques d'expression écrite et orale), P.S.L. (pratique systématique de la langue), théâtre et autres modules exigeant une intervention orale de la part des étudiants, manifestent leurs désarroi face au mutisme des apprenants.

*souligné par nous.

⁹ Dans notre recherche, nous utiliserons cette expression telle que la définissent GERMAIN & NETTEN (2004b) (pour une définition de l'autonomie langagière, cf. 1.1.7.2.).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

L'oral occupe une place essentielle pour faire apprendre à communiquer mais aussi pour faire apprendre à lire et à écrire (GERMAIN & NETTEN, 2005).

Les instructions officielles mettent ainsi l'accent sur l'oral¹⁰. Les recherches sur l'oral (cf. note 15) ont sans doute permis ce regain d'intérêt. Nous entendons, par valorisation de l'oral, le renforcement des conditions communicatives favorables à la participation orale en cours de langue pour, d'une part, développer les compétences langagières orales des élèves et d'autre part, pour développer plus d'aisance dans l'usage dans cette langue. Ce qui, à terme, les conduit vers l'autonomie langagière. Cette problématique est au cœur de ce travail de recherche.

Cette recherche se propose d'évaluer les compétences langagières orales d'apprenants avancés en FLE, plus spécialement des élèves de terminale en cernant leur dynamique participative dans des débats. Mais de quelle participation parlons-nous ? Car la parole en classe peut se matérialiser sous diverses formes (prise de parole (individuelle ou en chœur), bavardages, chuchotements, etc.). Dans notre cas, ce sont les modalités de prises de parole pendant les débats¹¹ de classe qui nous intéressent dans la mesure où nous cherchons à connaître l'impact que la réforme a eu sur la communication en classe. Pour cela, nous analyserons la façon dont les élèves prennent la parole et parviennent à communiquer. Il ne s'agira pas de rechercher des facteurs qui pourraient affecter la production orale des élèves en classe mais plutôt de nous concentrer sur les enjeux de la communication orale en classe de FLE. De ce fait, notre recherche s'inscrit dans une approche interactionniste de l'apprentissage des langues¹².

Le présent travail se compose de quatre chapitres. Le premier chapitre servira de cadre théorique pour marquer les champs disciplinaires sur lesquels nous nous sommes fondée et à partir desquels nous avons élaboré notre problématique.

¹⁰ Cet intérêt pour l'oral n'est pas nouveau dans l'histoire de la didactique des langues étrangères. Mais cet intérêt de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, ne se retrouve que dans les nouveaux programmes.

¹¹ Nous noterons que le débat est une activité centrale dans les nouveaux programmes.

¹² Rappelons que P. BANGE (1992a) affirme 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, [...]* » (ibid, p. 54).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Aborder l'acquisition de la compétence orale amène à nous poser la question complexe de l'oral et de son enseignement. Le premier chapitre passe ainsi en revue la littérature portant sur l'oral afin de situer l'oral et ces différentes formes.

D'autre part, il n'est peut-être pas inutile de s'interroger sur ce qui fait la spécificité de la communication en classe de langue. A cet effet, nous rappellerons les modèles de la communication ainsi que les caractéristiques des interactions en général puis des interactions didactiques.

Le deuxième chapitre portera sur la place de l'oral dans l'enseignement du français en Algérie. Plus précisément, ce chapitre effectuera une analyse critique et comparative entre les anciens et les nouveaux programmes, ce qui permettra de mieux saisir les profils des élèves concernant leurs compétences langagières.

Cette comparaison entre l'ancien et le nouveau programme est, à nos yeux, indispensable car elle permet de cerner la place de l'oral et de montrer que, même si les anciens programmes se proclamaient de l'approche communicative, il n'y avait pas un réel intérêt pour un travail ciblé sur la compétence orale.

Dans le troisième chapitre, nous présenterons le cadre méthodologique de notre recherche : nous exposerons notre problématique, nos hypothèses de recherche et nos objectifs. Puis, après avoir présenté le contexte et le public choisis, nous définirons la notion de 'tour de parole', concept clé en analyse conversationnelle et notion de base de notre analyse. Nous justifierons aussi le choix d'une démarche ethnographique. Nous présenterons enfin notre corpus et exposerons les modalités de recueil du corpus ainsi que son traitement.

L'analyse comparative des données de notre corpus fera l'objet du quatrième et dernier chapitre. Ici, nous comparerons les comportements langagiers et communicatifs entre les élèves soumis à l'ancien programme¹³, (désormais **EAP**), et les élèves soumis au nouveau programme¹⁴, (désormais **ENP**). Ce chapitre s'intéressera aussi bien à la circulation de la parole qu'à la structuration de la communication en classe. Notre objectif

¹³ Désormais désigné par le sigle EAP

¹⁴ Désormais désigné par le sigle ENP

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

est d'évaluer la production orale des élèves (analyse quantitative) et leur expression orale (analyse qualitative) afin de démontrer que les ENP prennent plus la parole et sont plus compétents à l'oral que les EAP.

Plus précisément, à travers l'étude comparative des débats EAP et ceux des ENP, nous voudrions montrer que :

- * un enseignement axé sur l'oral en classe permettrait à l'élève de prendre plus spontanément la parole en classe et donc de développer ses compétences langagières orales et par là son autonomie langagière.

- * le rituel de la communication didactique aurait intérêt à être modifié. Nous utiliserons la distinction opérée par R. VION (1992/2000) entre cadre interactif, inhérent à l'institution, et espace interactif dans lequel les positionnements des interactants sont constamment négociés conduisant ainsi à des moments de '*déritualisation*' (COSTE, 2002).

Cette comparaison des prises de parole entre EAP et ENP nous aidera à mesurer, ce que les nouveaux programmes ont pu générer aussi bien au niveau des prises de parole qu'au niveau de la compétence communicative des élèves et, par voie de conséquence, sur la communication en classe.

CHAPITRE 1

CADRE THEORIQUE

La notion de langues vivantes évoque d'emblée la notion d'oral et de prise de parole. Cette question de l'oral a fait couler beaucoup d'encre¹⁵. Une question, qui pour J.F. HALTE (2002), est très récurrente depuis une trentaine d'années, mais assez récente

¹⁵ Le rôle central de l'oral dans les apprentissages scolaires a été mis en avant par E. NONNON (1999). De même, cette question a fait l'objet de nombreux articles, cf. entre autres, les différents articles dans :
- la revue Repères n° 17 (1998) L'oral pour apprendre ; Repères n° 24/25 (2001/2002) Enseigner l'oral ;
- les Cahiers pédagogiques n° 400 (2002) 'Oser l'oral' ;
- la revue Argos n° 26 de décembre 2000, L'oral, enjeux et pratiques
En témoignent aussi les manifestations sur la question de l'oral (avec entre autres :
- Séminaire : Didactique de l'oral des 14 et 15 juin 2002 à La Grande Motte (actes en ligne sur : <http://eduscol.education.fr/cid46413/didactiques-de-l-oral-14-et-15-juin-2002-a-la-grande-motte.html>).
- Colloque d'Arras, les 17,18 et 19 mars 2004 à l'IUFM Nord Pas de Calais - Faut-il parler pour apprendre ? etc.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

en Algérie. Comme nous l'avons souligné dans l'introduction, la place de l'oral a été occultée dans les anciens programmes de FLE qui ont donné plus d'importance à la langue écrite¹⁶. L'échec scolaire, concernant les compétences langagières orales des élèves, a amené les concepteurs des nouveaux programmes à prendre en compte l'oral¹⁷.

L'oral, nouvel objet d'enseignement/apprentissage¹⁸ vient alors bouleverser les habitudes ancrées depuis longtemps. Ce renouveau, dans l'enseignement du FLE, nous oblige alors à examiner tout d'abord ce que l'on entend par 'oral'.

Ainsi, pour aborder ce travail, s'inscrivant dans une pédagogie de l'oral, il nous semble nécessaire de répondre aux questions suivantes : qu'est-ce-que l'oral ? De quel oral s'agit-il ?

Nous étudierons cette notion¹⁹ d'une manière générale, puis par rapport à notre recherche (1.1). Cette forme de communication, qu'est l'oral, nous amènera ensuite à expliciter la communication en général et en particulier (1.2). Puis, nous élargirons nos points d'appui théorique vers la notion d'interaction d'une manière générale et sur la notion d'interactions didactiques, en particulier dans la mesure où ces dernières sont notre objet d'étude. (1.3).

1.1. Notion d'oral

Dans un monde dominé par la communication, l'importance de l'oral est incontestable. Par rapport à notre étude, il est alors nécessaire de savoir ce qu'est l'oral et sous quelle forme il se présente.

1.1.1. Qu'est ce que l'oral ?

¹⁶ Notons que ceci n'est pas propre à l'école algérienne mais que cela est consécutif à la mise en application des méthodes qui misaient essentiellement sur les compétences écrites.

¹⁷ Dans le même ordre d'idées, M. LAPARRA (2002) souligne que « *quand il y a de l'échec scolaire, on se souvient de l'oral, c'est une constante* » (ibid, p. 34). De son côté, J.F. HALTE (2005) montre la capacité de l'oral « [...] à resurgir périodiquement de l'océan des préoccupations pédagogiques » (ibid, p. 11).

¹⁸ Comme le souligne le nouveau programme de 1^{er}. A.S.

¹⁹ Nous nous sommes appuyée essentiellement sur la documentation ayant traité de l'aspect oral en langue maternelle étant donné que ceux en langue étrangère sont beaucoup plus rares.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

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

Selon DOLZ & SCHNEUWLY (1998/2002), l'oral

« du latin os, oris (bouche), se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout ce qui se transmet par la bouche » (ibid, p. 51).

Ainsi défini, l'oral renvoie au langage parlé, accompli au moyen de l'appareil phonatoire humain.

Cependant, l'oral n'est pas uniquement ce qui est transmis, ce qui sort par la voie buccale, c'est aussi

« ce qui est soutenu par le corps de soi et de l'autre, les regards, et tout ce qui donne un contexte aux paroles et en même temps les commente » (FRANÇOIS, 2002 :57).

J.M. COLLETTA (2002), pour sa part, soutient que définir l'oral est assez complexe dans la mesure où l'oral est un terme qui sous-entend à la fois le langage, la langue, la parole, la pensée, l'interaction, la conversation, le discours. En fait, il permet l'échange avec l'autre.

Dans une autre perspective, S. PLANE (2000) dit qu'il est difficile de définir l'oral car c'est un terme très polysémique qui renvoie à quatre sphères principales : - a) l'institution, - b) la demande sociale, - c) les enseignants, - d) la recherche (chercheurs ou équipes de recherche). Plus précisément :

a) l'institution : celle-ci concerne aussi bien les instructions officielles, que le recours à des enquêtes sur les pratiques enseignantes en matière d'oral que la formation.

b) la demande sociale : c'est-à-dire les attentes de la société qui demande de former des individus capables de s'exprimer. Dans notre cas, les élèves veulent acquérir une compétence orale leur permettant une meilleure communication.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

c) les enseignants : la vision de l'oral diffère d'un enseignant à un autre. En effet, son avis sur la question implique divers facteurs (la formation qu'il a reçue, son ancienneté dans le poste, etc.)²⁰.

d) la recherche : à partir de toutes ces représentations ci-dessus, différentes pistes de recherche sur l'oral peuvent être alors explorées²¹.

L'oral sert, avant tout, de moyen pour communiquer. En didactique des langues, J.-P. ROBERT (2002) avance que l'oral désigne

« le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques » (ibid, p. 120).

À partir de ce qui précède, nous pouvons d'ores et déjà donner une première définition de l'oral en classe. C'est tout ce qui est dit en classe dans un but d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère. Néanmoins, pour enseigner l'oral, il serait utile de préciser de quel type d'oral il s'agit.

1.1.2. Quel oral ?

²⁰ Pour rendre compte des représentations des enseignants, l'auteure s'est basée sur une enquête à partir d'un questionnaire ouvert. Les réponses aux questions relatives à une proposition de définition de l'oral se concentrent autour de quatre points, à savoir :

* l'oral associé à la communication : les enseignants rappellent tout d'abord les dimensions sociales de la communication orale. Puis, ils abordent cette notion par rapport à la communication écrite, la place de la communication orale dans le développement de l'enfant et ensuite le rôle de la communication orale dans les relations interpersonnelles.

* la fonction expressive de l'oral : plus spécialement l'expression d'une opinion personnelle. La dimension affective de l'oral est de moindre importance dans leurs définitions.

* les aspects linguistiques : où les spécificités de l'oral ne sont guère abordées. Les enseignants insistent sur le fait que l'oral donne l'accès à l'écrit permettant d'assimiler les structures de la langue.

* la dimension cognitive de l'oral : dans laquelle la parole est envisagée « [...] comme une mise en forme de la pensée, qui préexisterait hors langage » (ibid, p. 41).

²¹ Voir les différents travaux en ce sens, cf. note 15.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Selon M.F. CHANFRAULT-DUCHET (2005), ce terme recouvre des réalités diverses aux niveaux linguistique, didactique et scolaire :

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

- **le parlé** qui est le produit d'une interaction en face à face, ce qui implique de prendre en compte, d'une part le contexte et, d'autre part les travaux sur la spécificité du français parlé (cf. BLANCHE BENVENISTE, 1997). En d'autres termes, le parlé dans la classe se réfère aux échanges liés à la vie scolaire. C'est celui qui existe quotidiennement, qui se traduit par la parole spontanée ou suscitée, (comme par exemple, répondre à une question, présenter un exposé, ou parler entre pairs, etc.). Il est généralement lié à l'écrit et risque donc d'être sanctionner (par exemple, l'enseignant corrigeant un élève et disant 'cela ne se dit pas' ou les corrections de l'enseignant en marge des copies 'mal dit'). Dans ce cas là, l'oral se réfère à la norme²².

- **l'oral public** met l'accent sur les genres sociaux (cf. DOLZ & SCHNEUWLY, 1998/2002). Cet oral suppose la transposition en classe des pratiques langagières extrascolaires. C'est un oral pour apprendre (cf. 1.1.6.).

- **l'oralité**, caractérisée par des '*codes vocaux et mimogestuels*' (CHANFRAULT-DUCHET, 2005 : 35). L'oralité se définit comme le caractère de ce qui est oral et donc ne peut se réduire à l'écrit.

Cette conception renvoie aux différentes attitudes et comportements face à l'échange verbal et inclut le côté non verbal de la communication : la prosodie, l'intonation, le débit, les accents, etc. Pour E. LOTHE (2001), cette notion²³ est '*exigeante*' dans la mesure où elle implique l'individu tout entier²⁴. Ainsi,

²² Une norme est une règle à laquelle on doit se conformer. Selon M. ARRIVE & AL. (1986) « *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 » (ibid, p. 424). Cette norme se fait par le biais de relais, comme celui de l'école, par exemple « [...] où l'on traite la parole des élèves comme la combinaison d'une syntaxe et d'un vocabulaire » (LAHIRE, 1993 : 215).

²³Pour cette auteure, l'oralité est cette « [...] mise en acte d'un long processus psycho-socio-linguistico-physiologique qui s'accompagne d'une émission et/ou réception sonore faisant usage d'organes vocaux et auditifs » (p. 448).

²⁴ En effet, le locuteur met en jeu à la fois sa voix, sa personnalité et son corps.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

« en acceptant de rentrer dans le jeu de l'oralité, on redonne à l'apprenant l'initiative de la parole, on le rend responsable de ce qu'il dit, donc actif »
(ibid, p. 451).

L'enjeu de l'oralité est alors de mettre l'élève en position de sujet-parlant capable de s'approprier la langue.

B - au niveau didactique, ce sont les deux premiers pôles de l'oral qui sont concernés à savoir le parlé et l'oral public.

C - au niveau scolaire, l'oral réfère à des situations diverses (comme la lecture, l'exposé, la participation des élèves, etc.).

Dans notre corpus, nous retrouvons les diverses réalités que recouvre l'oral, plus précisément :

- **le parlé** : en tant que produit de l'interaction en face à face, est présent dans les classes. En effet, certains traits du parlé (comme les hésitations, les pauses, etc.) sont présents dans notre corpus.

- **l'oral public** : l'activité à laquelle participent les élèves et l'enseignant est le débat qui est un genre de l'oral public. Cet oral socialisé est beaucoup plus exploité dans les nouveaux programmes (cf. chap. 2). C'est un oral, qui, parmi tant d'autres activités, permet de pratiquer l'oral en classe. En effet, il prépare les élèves à participer à la vie sociale mais leur permet aussi de participer autrement en classe. Le débat les initie à l'argumentation, à l'écoute, à la prise de parole, au respect de l'autre, etc.

- **l'oralité** : est une forme de communication. La prise de parole suppose une forte implication²⁵ de l'élève.

Posant la problématique de l'enseignement de l'oral, E. NONNON (1999 : pp. 91-92), pour sa part, distingue trois contextes de questionnement.

²⁵ L'implication pour M. C. LAUGA-HAMID (1990), est ce « [...] phénomène qui se produit quand le sujet penche vers le pôle de la personne » (ibid, p. 57). Cette auteure fait une étude des marques linguistiques par lesquelles l'apprenant passe d'un sujet apprenant à un sujet personne, engagé dans une interaction (qui cesse alors d'être didactique, comme nous le verrons dans l'analyse de notre corpus).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- Le premier où la question de l'oral renvoie à celui du '*fonctionnement de la classe et de l'école comme lieu social*',
- Le second à celui des '*apprentissages de toutes disciplines où l'oral est invoqué comme médiateur privilégié de la construction de connaissances*',
- Le troisième à celui de '*l'acquisition de compétences langagières spécifiques*'.

C'est surtout à ce troisième niveau que nous nous situons car il s'agit pour les élèves, lors d'un cours de langue, d'apprendre la langue en question. C'est aussi à ce dernier niveau que, pour E. NONNON (1999), on peut parler d'une didactique de l'oral.

Certes, l'oral possède une place capitale pour faire apprendre à communiquer oralement (GERMAIN & NETTEN, 2005), néanmoins, il côtoie l'écrit dans la classe. Quelle est cette relation ? La constitution de l'oral en tant qu'objet à part entière peut-elle se faire de façon parallèle avec l'écrit ?

1.1.3. La relation Oral/Écrit

Le langage est perçu comme l'oralisation de la pensée ou '*le moyen de construire sa pensée*' (LE CUNFF, 2002 : 30) ; l'écrit permet à cette dernière de s'accomplir. Pour mieux comprendre les spécificités de la langue orale, il semble nécessaire, non pas de l'opposer²⁶, mais de la comparer à la langue écrite. Certains auteurs (dont PEYTARD, 1970 ; GADET, 1989 ; BLANCHE-BENVENISTE, 1997²⁷) ont montré que langue écrite et langue parlée sont deux ordres de réalisation de la langue.

L'association écrit/oral à bon/mauvais français est courante ; de même qu'associer langue orale à 'spontané' et langue écrite à 'norme'. En effet, selon C. BLANCHE-

²⁶ En effet, opposer l'oral et l'écrit reviendrait « [...] à limiter le français parlé à un domaine très étroit, celui du français 'familier', voire 'vulgaire', le plus souvent 'fautif', et à le comparer à un français écrit 'correct' » (BLANCHE-BENVENISTE, 1987 : 20-21).

²⁷ Autour de cette auteure, le Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe (GARS) a fait des recherches sur le français parlé et a tenté de montrer les structures syntaxiques dominantes à l'oral à partir de données authentiques. Rappelons que cette équipe a orienté sa recherche vers une perspective morphosyntaxique dans laquelle la notion de phrase n'existe pas et est remplacée par des concepts tels que 'construction grammaticale' ou 'configuration' (cf. BLANCHE-BENVENISTE & JEANJEAN, 1987).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

BENVENISTE (1997), les arguments sociolinguistiques avancent que l'oral est déprécié et favoriserait les fautes²⁸, les incorrections, voire même la vulgarité. Il « *confondrait là où l'écrit distingue* » (ibid, p. 9). En effet, un homonyme, par exemple peut être utilisé seul à l'écrit alors qu'à l'oral, il conviendrait d'y ajouter une '*phraséologie éclairante*' (ibid, p. 13).

En classe de FLE, il y a donc deux formes de la langue, l'écrit et l'oral. Les caractéristiques de l'oral, comme la syntaxe (BLANCHE-BENVENISTE, 1997), l'intonation²⁹ (MOREL & DANON-BOILEAU, 1998), étant mieux connues, ce dernier devient un objet d'étude à part entière.

A l'écrit, la communication est différée (c'est-à-dire que le scripteur et le destinataire ont un décalage temporel) alors qu'à l'oral, la communication est directe. L'écrit est régi par des signes graphiques (lettres, ponctuation, etc). Un scripteur peut réfléchir mentalement à son énonciation et revenir, si besoin est, sur ce qu'il a écrit. Ce qui n'est pas le cas à l'oral. En effet, l'oral repose sur des constructions clivées³⁰ ; il est marqué par des '*scories*' (GADET, 2000) c'est-à-dire des hésitations, des ruptures, des pauses, etc., mais aussi des phrases interrompues, reprises, des énoncés inachevés, reformulés, etc. (BLANCHE-BENVENISTE, 1997).

Pour cette distinction oral/écrit, des recherches ont été faites au niveau syntaxique (comme celle de BLANCHE-BENVENISTE & JEANJEAN, 1987). En effet, la syntaxe du français parlé se distingue du français écrit par certains traits, comme la simplification au niveau de la construction des phrases, l'apparition de constructions clivées, etc.

Parce que l'oral est régi par les sons, la gestuelle, l'intonation, la voix, le débit, etc., il implique de prendre en compte tous ces facteurs ainsi que leur interprétation puisque toute parole émise est destinée à un récepteur. En classe de langue, l'écrit peut

²⁸ En effet, cette auteure conçoit que les traits caractéristiques de l'oral ont très souvent été jugés comme des fautes.

²⁹ MOREL & DANON-BOILEAU (1998) soulignent la nécessité de prendre en compte tous les paramètres de l'intonation.

³⁰ Une construction clivée est un dispositif syntaxique qui est déplacé en tête de la construction (exemple : c'est que. On appelle clivage « [...] les divers dispositifs par lesquels un élément est séparé et distingué du reste de sa construction, comme l'est ce monde-là, le complément de je voulais découvrir placé en tête d'énoncé entre c'était et que : - c'était ce monde-là que je voulais découvrir à ce moment-là (Tché 211,23) » (BLANCHE-BENVENISTE, 1997 : 96).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

être conçu pour des devoirs écrits, pour la prise de notes, etc. et l'oral dans des activités telles que l'exposé, le débat, etc.

Dans une situation d'oral, le face à face engendre certains phénomènes inhérents au discours oral qui possède ses spécificités. Il est, donc à présent, nécessaire de mieux comprendre ses spécificités là puisque l'oral est l'objet de notre analyse.

1.1.3.1. Les spécificités du discours oral

Pour F. CARTON (1981), le discours est « [...] *la production (verbale et non-verbale) d'énoncés accompagnés de leurs circonstances de production et d'interprétation* » (ibid. p. 51). Autrement dit, c'est l'activité des interactants dans un contexte spécifique. La caractéristique principale du discours oral est sa composante dynamique.

Dans le cadre d'enseignement/apprentissage d'une langue, les manifestations indissociables de l'oral apparaissent (comme les reprises, les répétitions, les reformulations, etc.). Nous avons regroupé ces manifestations sous le nom de marqueurs du discours oral.

1.1.3.1.1. Les marqueurs du discours oral

Certaines marques de l'oral telles la répétition ou la reformulation peuvent apparaître dans le discours en classe. La reprise de la parole de l'autre est spécifique au discours de la classe (CICUREL, 1996). Plus particulièrement pour la reformulation³¹, ce sont des connecteurs ou des particules énonciatives qui peuvent avoir une double finalité : premièrement, servir à unir des expressions et deuxièmement servir un but conversationnel. Les particules énonciatives peuvent avoir aussi diverses fonctions, comme par exemple réguler la co-énonciation : bon, ben, hein, alors, enfin, etc.

Les discours de classe visent à une '*maximisation de l'apprentissage de L2*' (BANGE, 1992a). Ce qui implique de la part de l'enseignant la planification de conduites permettant la réalisation des buts de communication.

³¹ Avec des marqueurs comme : autrement dit, parce que, donc, etc.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Pour aider l'apprenant à mener à bien sa tâche communicative, l'enseignant lui offre une tutelle. En cela, l'étayage est *'un réservoir de ressources'* (VASSEUR, 2005) car

« [...] : 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. » (ibid, p. 243).

Ces ressources peuvent être des répétitions, des reformulations, des achèvements interactifs, etc. L'une des particularités du dialogue en classe est qu'il avance souvent sous la forme de *'discours en écho'* (CICUREL, 1996). Ces cas d'énonciations collectives peuvent se présenter ainsi :

« - 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. » (ibid, p. 88).

C'est donc un discours où le dire de l'un est repris par le dire de l'autre ; ce qui démontre le caractère interactif du discours. Ainsi, ce travail interactif basé sur la répétition, reprise et sur la reformulation est le reflet des différentes stratégies développées en classe.

A- La répétition

La répétition est la reprise exacte d'un énoncé formulé antérieurement. Pour M. FARACO (2002), elle est la *« [...] reproduction verbale de tout ou partie d'un segment »*.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

La répétition peut faciliter l'intercompréhension mais aussi aide à la communication. En effet, par le recours à la répétition, l'interaction peut progresser plus facilement dans la mesure où il y a une relance de l'échange.

L'étude comparative de deux niveaux d'apprenants débutants et avancés de M. FARACO (2002) a montré qu'au niveau débutant, les répétitions ont une double fonction : la compréhension des données de la langue et l'intercompréhension des participants, alors que chez des étudiants avancés, le locuteur natif « *perd le monopole des répétitions dont il était détenteur dans la classe de débutants* » (ibid)³².

La répétition chez l'apprenant avancé, d'une part, favorise la fluidité de l'échange, et, d'autre part, indique une double compétence : linguistique et communicative. La répétition peut lui permettre d'intervenir de façon autonome dans le débat, tout comme la reformulation.

B - La reformulation / La paraphrase

Dans la reformulation, le sens est le même mais ce sont les constituants linguistiques qui changent. Tout en se situant dans le cadre de l'analyse du discours, E. GÜLICH & T. KOTSCHI (1983) considèrent que la reformulation paraphrastique (ou paraphrase) a un rôle important dans l'organisation discursive de la communication orale. La paraphrase permet au locuteur de résoudre ses problèmes de compréhension et de formulation. Pour ces auteurs,

« 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

³² Pour notre part, nous avons pu remarquer, dans l'analyse de notre corpus, que les ENP utilisent beaucoup plus la répétition que les EAP. D'autre part, face à l'implication des ENP aux débats, l'enseignant répète beaucoup moins.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

(intonation, accentuation, vitesse du débit, puissance du son) » (ibid, p. 305).

En effet, le repérage des reformulations se fait à l'aide de marqueurs de reformulation paraphrastique (ou MRP³³), pouvant être soit de nature verbale ou de nature non verbale (GÜLICH ET KOTSCHI, 1983).

Ces auteurs distinguent trois constituants de la paraphrase (ibid, p. 308) :

- l'énoncé source
- l'énoncé doublon
- l'élément qui indique une relation paraphrastique : le ou les MRP.

Les reformulations peuvent être³⁴ :

- 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.

En classe de langue, la reformulation, au sens défini par R. VION (1992/2000) c'est à dire « *une reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus* » (ibid, p. 219), est un phénomène assez courant. Généralement, elle se manifeste sous la forme de paraphrases.

³³ MRP = Marqueurs de Reformulation Paraphrastique ou des « *expressions qui servent à marquer une relation de paraphrase entre deux segments de discours* » (GÜLICH ET KOTSCHI, 1983 : 305), (comme par exemple, c'est-à-dire, autrement dit, à savoir, donc, etc.). Ces marqueurs vont liés l'énoncé source avec l'énoncé reformulé.

³⁴ Cf. DE GAULMYN (1987b) ou VION (1992/2000).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Un bon nombre de recherches ont montré que dans le discours de l'enseignant, l'activité de reformulation y est très présente (entre autres, CIGUREL, 1985 ; BLONDEL, 1996 ; CAUSA, 1996, 2002). En effet, la reformulation est une opération langagière que l'enseignant exerce constamment face aux problèmes de communication en classe de langue. Elle permet à l'enseignant de revenir sur son énoncé ou celui de l'élève pour le clarifier, le rectifier, le compléter, etc. L'utilisation des MRP, en classe de FLE, est, entre autres, un moyen pour surmonter les problèmes de formulation et de compréhension. En effet, d'autres procédés peuvent être utilisés en classe pour maintenir la communication en classe, comme la répétition ou les achèvements interactifs.

C - Les achèvements interactifs

On parle d'achèvement interactif lorsque le locuteur natif (LN) intervient pour achever les propos du locuteur non natif (LNN). L'achèvement interactif, selon GÜLICH (1986 : 99), se constitue en général de trois éléments :

1. énoncé inachevé du LNN ;
2. énoncé du LN qui achève celui du LNN ;
3. énoncé complété par le LNN.

En classe de langue, cela peut se traduire ainsi :

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

Ce phénomène est donc une demande d'aide de l'élève visiblement en difficulté. Dans cette perspective, l'achèvement interactif peut être considéré comme une forme d'étayage. Cela se fait dans le sens élève/enseignant. Néanmoins, dans notre corpus, nous avons relevé de nombreux énoncés inachevés dans le sens enseignant/élève³⁵. C'est

³⁵ C'est aussi une des particularités dans le cas de communications exolingues.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

lorsque l'enseignant fournit les amorces que les élèves doivent compléter c'est-à-dire il donne le début d'un mot ou d'une phrase en s'interrompant volontairement pour faire produire la suite aux élèves. Nous les avons appelés des demandes d'achèvement ; celles-ci ont pour but de faire parler les élèves.

Ce procédé n'est pas sans rappeler celui de la coénonciation qui

« [...] 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 » (JEANNERET, 2001 : 81).

C'est le cas lorsqu'un locuteur **A** complète le tour de parole d'un locuteur **B**. T. JEANNERET (1999) distingue deux catégories de co-énonciation : la co-énonciation par attachement où le premier tour de parole est considéré comme achevé et le deuxième, comme un prolongement du premier et la co-énonciation en réparation où le premier tour de parole est considéré comme inachevé.

Ainsi, la demande d'achèvement et la co-énonciation établissent la collaboration entre les interactants et montre aussi le soutien à la production orale qu'offre l'enseignant aux élèves. En effet, les interventions de l'enseignant peuvent venir en aide aux élèves qui ne parviendraient pas à produire seuls. Cette hypothèse rejoint l'idée de VYGOTSKY (1934/1985) selon laquelle un enfant peut toujours faire plus avec la collaboration d'une personne plus compétente³⁶.

D - Les interruptions / Les chevauchements

Pour C. KERBRAT-ORECCHIONI (1990/1998), une interruption a lieu

« chaque fois qu'un L_2 prend la parole alors que L_1 n'a pas fini son tour, on dira que L_2 'interrompt' L_1 » (ibid, p.173)³⁷.

Les interruptions (comme les chevauchements) sont une entorse aux règles de l'alternance des tours de parole.

³⁶ En effet, pour cet auteur, l'interaction sociale joue un rôle constructif dans le développement de la cognition.

³⁷ L_1 = le locuteur en place (ou 'current speaker') ; L_2 = le successeur potentiel (ou next speaker) (KERBRAT-ORECCHIONI (1990/1998 : 160).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Cette auteure distingue divers types d'interruptions (pp. 177-179) :

- interruptions à fonction positive d'entraide : lorsque L₂ porte secours à L₁ (en cas de panne lexicale, par exemple³⁸).

- interruptions simplement coopératives : lorsque, par exemple L₂ manifeste son accord à L₁. Ces interruptions marquent à la fois une plus grande participation et une forte implication dans l'échange communicatif.

- interruptions non coopératives mais 'offensantes' pour L₁ : lorsque celui-ci transgresse un principe discursif (principe de pertinence, maxime de qualité, etc.).

- interruptions ni coopératives, ni légitimées par le comportement de L₁.

Ainsi, l'analyse des phénomènes expliqués ci-dessus (cf. chapitre 4) permettra de comprendre la manière dont les acteurs de la classe prennent la parole.

Après avoir explicité quelques marqueurs de l'oral, nous allons maintenant aborder les fonctions de l'oral.

1.1.4. Les fonctions de l'oral

Nous pensons comme E. NONNON (1999) que la pratique de l'oral doit faire l'objet d'un apprentissage c'est-à-dire que l'oral doit être enseigné, tout comme la grammaire, la lecture, ou l'écriture. A partir de là, une réflexion sur les fonctions de l'oral s'impose³⁹.

1.1.4.1. Les fonctions didactiques de l'oral selon S. PLANE (2004)

³⁸ Dans ce cas, C. KERBRAT-ORECCHIONI (1990/1998 : 177) parle d'intervention de 'soufflage', sollicité ou non par L2.

³⁹ Nous nous appuyons pour cela sur les travaux de S. PLANE, 2004 ; de C. GERMAIN & J. NETTEN, 2004, plus particulièrement.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

L'enseignement de l'oral est plus complexe. En cela, S. PLANE (2004) propose un cadre général d'analyse pour pouvoir identifier les différentes fonctions didactiques de l'oral dans la classe. Ces différentes fonctions de l'oral sont :

1) L'oral, moyen d'expression : « *l'expression orale favorise le développement personnel et la construction d'une identité sociale* » (ibid, p. 33). Il s'agit de favoriser l'expression personnelle et d'encourager la parole de l'élève. L'activité du débat est un excellent moyen. Dans notre cas, cette incitation à la parole peut se rapprocher de l'étayage⁴⁰.

2) L'oral, moyen d'enseignement : « *l'oral (du maître) sert à la transmission d'informations et à la régulation pédagogique* » (ibid, p. 33), comme par exemple expliciter un point grammatical précis ou contrôler les comportements des élèves. Dans ce cas là, la parole de l'enseignant sert à réguler la classe et à transmettre des informations.

3) L'oral, objet d'apprentissage : « *les élèves peuvent apprendre à communiquer, maîtriser la langue orale, maîtriser des genres oraux* » (ibid, p. 33). Dans cette perspective et à travers la pratique d'exercices variés, il s'agira de travailler des compétences aussi bien communicationnelles (s'exprimer, interagir, etc.) que langagières orales (répondre aux questions, manifester son accord, son désaccord, etc.).

4) L'oral, moyen d'apprentissage : « *les élèves apprennent par la verbalisation et par les interactions* » (ibid, p. 33). La refonte du système éducatif algérien (cf. chapitre 2) a opté pour le choix de la langue française pour l'enseignement des termes scientifiques⁴¹. L'oral devient un outil au service des disciplines non linguistiques (DNL), autre que le français (par exemple la langue française sera mise au service de la matière

⁴⁰ Notion que nous retrouvons beaucoup dans notre corpus EAP et qui est définie par J.S. BRUNER (1983) comme étant les interventions d'un adulte ayant pour effet de permettre à l'enfant de réaliser une performance qu'il ne pourrait pas pu réussir sans son aide.

⁴¹ En effet, dans la réforme, les matières scientifiques sont toujours enseignées en langue arabe. Néanmoins, la nouveauté réside dans le choix du français pour les termes scientifiques. Autrement dit, le cours sera toujours assuré en arabe mais l'enseignant devra utiliser le français pour les termes scientifiques. Ainsi, la langue française sera mise au service de la matière 'sciences' ou 'technologie'. Ce qui rejoint l'idée d'un apprentissage de l'oral intégré avancée par certains chercheurs (cf. Repères n° 17 (1998)). Cette pédagogie de l'oral est dite 'intégrée' dans le sens où d'autres disciplines (comme la technologie, les sciences naturelles, etc.) vont être mises à profit pour susciter des conduites verbales (telles l'explication, l'argumentation, etc.).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

'sciences' ou 'technologie'), C'est un oral considéré à la fois comme un savoir mais aussi comme un médium d'apprentissage.

5) l'oral, objet d'enseignement : « *il est possible de faire du travail de verbalisation et d'interaction un objet d'enseignement* » (ibid, p. 33). Dans ce cas, l'oral est considéré, tout comme la lecture, comme un objet d'enseignement à part entière. Néanmoins, des contraintes (temporelles, par exemple) peuvent rapprocher cette fonction de l'oral de l'écrit oralisé, qui ne favorise en rien l'expression personnelle (qui, elle, est inhérente à l'oral).

1.1.4.2. Les fonctions didactiques de l'oral selon C. Germain & J. Netten (2004b)

Pour GERMAIN ET NETTEN (2004b), la langue orale peut être conçue comme :

- objet d'étude, lorsqu'elle est considérée comme l'apprentissage d'un métalangage. Dans ce cas là, l'enseignement vise le développement d'un savoir.

- moyen de communication, lorsqu'elle est vue comme le développement d'une habileté à communiquer. Dans ce cas là, l'enseignement vise le développement d'un savoir-faire.

- moyen d'enseignement, lorsqu'elle est utilisée pour faire acquérir d'autres matières scolaires (les mathématiques, par exemple)⁴².

Pour ces auteurs, une conception de la langue comme objet d'étude mise davantage sur la forme alors qu'une conception de la langue, entendue comme moyen de communication, met l'accent plutôt sur les contenus des messages. De plus, enseigner la langue en tant que moyen de communication permet d'assurer le développement de l'autonomie langagière de l'apprenant.

1.1.5. L'oral est-il enseignable ?

⁴² Comme c'est le cas dans l'immersion ou dans l'enseignement bilingue. La langue, comme moyen d'enseignement est préconisée par les nouveaux programmes dans les DNL du primaire au secondaire en Algérie.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

De nombreuses équipes de recherches⁴³ posent la même question : l'oral est-il enseignable ?⁴⁴

En 1991, E. ROULET posait une série de questions à propos de l'oral : faut-il l'enseigner ? Si oui, pourquoi ? Quel oral ? Comment ? etc.

Pour sa part, E. NONNON (1999) souligne que « *les références théoriques en ce domaine sont assez récentes, peu stabilisées, [...]* » (ibid, p. 92). Pourtant, déjà dès les années 70-80, la réflexion sur l'enseignement de l'oral existait chez certains auteurs. Comme chez E. BAUTIER-CASTAING (1977) qui posait la question de la place de l'oral dans la pratique scolaire et proposait deux solutions, à savoir:

- l'oral comme instrument d'approche de l'écrit ;
- l'oral, comme sujet d'enseignement à part entière.

Dans le deuxième cas, cette auteure envisage l'enseignement de l'oral à partir d'une triple perspective :

* 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.

Plus récemment, DOLZ & SCHNEUWLY (1998/2002), soulignent la difficulté d'enseigner l'oral dans la mesure où il n'est pas considéré comme un objet scolaire et le seul oral qui puisse s'enseigner se réfère à l'écrit (récitation, lecture, donc de l'écrit oralisé). Cependant, l'oral, présent dans la classe, doit être pris en compte dans

⁴³ Entre autres celle de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) de Bretagne sous la direction de C. LE CUNFF ; celle autour de C. GARCIA-DEBANC (Oral1 et Oral2*) ; ou celle de l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève dirigée par J. DOLZ & B. SCHNEUWLY. (*Il s'agit de deux programmes de recherches mis en œuvre par l'INRP en partenariat avec des IUFM).

⁴⁴ Notons que la littérature sur ce sujet nous montre qu'en 1978 déjà, le sociologue P. BOURDIEU posait la question de savoir si l'oral peut s'enseigner.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

l'enseignement. De ce fait, il est nécessaire de savoir définir les caractéristiques de cet oral à enseigner.

Toujours pour DOLZ & SCHNEUWLY, (1998/2002), l'évolution d'un enseignement de l'oral réclame un travail de *'longue haleine'* (ibid, p. 20). Ils précisent les objectifs d'un travail sur l'oral ainsi :

« - 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 » (ibid, p. 20).

Dans son article 'enseigner l'oral', S. PLANE (2000) rapportent les résultats d'une enquête (cf. supra, note 5) dans laquelle les enseignants devaient :

- a) donner une définition de l'oral.
- b) déterminer ce qui leur apparaissait comme enseignable.

Cette auteure retenait, par ordre croissant d'importance :

- les compétences linguistiques ;
- la pratique des genres du discours ;
- les compétences communicationnelles ;
- les compétences interactionnelles.

A partir des résultats, l'auteure fait deux remarques ou plutôt soulignent deux contradictions : la première est que ce sont les compétences linguistiques qui priment alors que la fonction de communication de l'oral était le premier aspect dans leur définition de l'oral. La seconde est que l'appropriation d'un code linguistique oral est essentielle pour

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

ses enseignants, alors que dans le troisième point de leur définition de l'oral, les aspects linguistiques concernaient principalement l'écrit.

c) préciser ce qui leur paraissait difficile à enseigner. Les points évoqués par les enseignants sont :

- le développement des compétences discursives liées à l'argumentation ;
- l'appropriation d'un code linguistique (en insistant sur l'écrit);
- les compétences communicationnelles.

Les enseignants signalent des difficultés d'ordre pédagogique (gestion du groupe, établissement d'une progression et d'une évaluation).

En conséquence, de nombreuses difficultés apparaissent pour un enseignement de l'oral, qui « [...] est pourtant jugé en permanence comme indice des capacités langagières des élèves, [...] » (DE PIETRO & WIRTHNER, 1998 : 22).

Pour leur part, J.F. HALTE & M. RISPAIL (2005), ont rassemblé, dans leur ouvrage : *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, des articles portant sur le langage oral de l'enfant scolarisé en tentant de répondre aux questions suivantes : quand, comment, avec qui, de quoi, dans quel but parle-t-on en classe ? L'oral, doit-il être enseigné et si oui, quel oral ?

Les travaux cités ci-dessus se situent dans le domaine des langues maternelles où l'oral suppose une acquisition naturelle (qui débute dans le milieu socio-familial avant même d'arriver à l'école). Mais en est-il de même quant à la réflexion de l'oral dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères ? Dans la deuxième partie de son ouvrage *enseigner à communiquer en langue étrangère*, S. MOIRAND (1982/1990 : 68-121) propose des démarches pour une approche de l'oral interactionnel.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Les élèves algériens, dont il est question ici, ont besoin d'acquérir une compétence langagière orale en langue étrangère, que seule l'école peut fournir⁴⁵. Cet oral va leur servir de support d'apprentissage qui leur permettra de répondre aux questions de l'enseignant, de faire un exposé, de participer à un débat, etc. Il est donc nécessaire de penser l'oral à la fois comme mode de communication mais aussi comme la maîtrise de la pluralité de discours (expliquer, argumenter, etc.).

Néanmoins en classe de langue, maîtriser l'oral ne peut s'acquérir spontanément. Ce qui implique que l'oral pourrait être enseigné.

1.1.6. L'oral pour apprendre⁴⁶

Ainsi, prendre conscience d'un oral pour apprendre une langue étrangère implique le fait de donner une place centrale à l'oral dans l'enseignement d'une langue étrangère.

L'oral est alors utilisé pour former l'élève à argumenter, à expliquer, etc. Il sert de médiation pour apprendre la langue⁴⁷. Pour apprendre, l'élève doit pratiquer la langue à travers les répétitions, les reformulations, etc. D'où l'importance des interactions. En effet, dans la perspective d'un oral pour apprendre, les échanges en classe doivent faciliter la prise de parole des élèves. De plus, l'élève doit être mis en situation de parler pour acquérir un savoir-faire, pour acquérir des compétences langagières orales (comme poser des questions, argumenter, réfuter, etc.) mais aussi des compétences transversales (par exemple, le respect de l'autre, la socialisation, etc.). Ainsi, une fréquente pratique de l'oral en classe peut constituer un facteur déterminant dans le développement des compétences langagières.

⁴⁵ Cela ne veut pas dire que l'on ne peut apprendre une langue qu'en milieu guidée, mais pour la majorité des élèves algériens, l'école reste le seul lieu d'apprentissage d'une langue étrangère.

⁴⁶ Voir en ce sens, dans le domaine de la didactique des langues maternelles, l'article de C. LE CUNFF, (1998) 'L'oral pour apprendre : questions pour d'autres recherches' in Repères n° 17 L'oral pour apprendre (INRP).

⁴⁷ Comme le soulignent DE PIETRO & WIRTHNER (1998), « 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 » (ibid, p. 36).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

La notion d'oral est problématique alors que pour l'équipe de Genève, l'enjeu d'un enseignement de l'oral est dans l'ensemble reconnu. Pour DOLZ & SCHNEUWLY (1998/2002), il y a des genres de référence qui doivent devenir des objets d'enseignement, comme par exemple le débat, l'interview ou le compte-rendu. Ils essaient de transformer ces genres sociaux en outils pédagogiques. Ces mêmes auteurs s'accordent à dire qu'un enseignement de l'oral adapté est possible et soulignent que le but de l'enseignement de l'oral est de développer la compétence orale des élèves.

1.1.6.1. Les genres oraux

DE PIETRO & WIRTHNER (1998) préconisent de « *travailler l'oral à travers les genres dans lesquels il se manifeste* » (ibid, p. 38), c'est-à-dire apprendre à exposer, à débattre, à interviewer, etc. Or, chaque genre possédant ses propres caractéristiques, il est nécessaire de définir un cadre didactique spécifique.

Dans le même ordre d'idées et dans l'approche pédagogique prônée par DOLZ & SCHNEUWLY (1998/2002), exploiter un genre discursif en classe se traduit par la mise en œuvre de séquences didactiques ciblées. Travailler les genres implique pour l'apprenant la réalisation de diverses capacités qui sont nécessaires « [...] *pour la production (ou pour la compréhension) d'un genre textuel dans une situation de communication déterminée [...]* » (idid, p. 76). Pour pouvoir analyser les comportements langagiers des élèves, trois ordres de capacités⁴⁸ orales peuvent être mises en avant :

- les capacités d'action ou l'adaptation au cadre d'interaction. Autrement dit, la capacité de l'élève à s'adapter aux caractéristiques du contexte et du référent. Ce qui implique la mobilisation des représentations du locuteur par rapport à la situation de communication dans laquelle il se trouve (qui parle, à qui, où, etc.). Par rapport à notre étude, ces capacités d'action renvoient à la gestion des échanges et aux prises de parole des élèves.

⁴⁸ Ici, « *le terme capacité langagière réfère à ce qui est requis pour la production (ou pour la compréhension) d'un genre textuel dans une situation de communication déterminée [...]* » (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998/2002 : 76).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- les capacités discursives : qui renvoient à la connaissance des genres. Dans notre étude, ces capacités renvoient à l'aptitude de l'élève à argumenter, à justifier, à réfuter, etc.

- les capacités linguistico-discursives : c'est-à-dire tout ce qui concerne les opérations dans la production d'un texte (modalisations, temps de verbes, déictiques, etc.).

Ces divers ordres de capacités nous permettront d'estimer les capacités orales des élèves dans les débats, comme par exemple l'aptitude des élèves à argumenter, réfuter, etc.

Dans notre recherche, l'utilisation de connecteurs par les élèves, par exemple, rend compte des capacités linguistico-discursives des élèves.

L'unité d'enseignement pour l'oral est le genre de discours. Ce qui permet de travailler sur des '*objectifs de complexité variables*' (ibid, p. 85) et d'organiser l'enseignement/apprentissage de l'oral en fonction de quatre niveaux d'opération impliqués dans le discours oral, à savoir (cf. DOLZ & SCHNEUWLY, 1998/2002 : 85):

- la contextualisation, la représentation du contexte social (capacités d'action) ;
- la planification, la structuration discursive du texte (capacités discursives 1) ;
- la thématique, choix des contenus thématiques (capacités discursives 2) ;
- la textualisation ou le choix des unités linguistiques (capacités linguistico-discursives).

L'oral devient alors un objet autonome d'enseignement. Concernant l'apprentissage scolaire, DOLZ & SCHNEUWLY (1998/2002) proposent l'exposé, l'interview, la discussion en groupe, etc. et concernant la vie publique, ils proposent entre autres, le débat, le théâtre, la négociation.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

La pratique de ces genres est conseillée si l'on conçoit que pour apprendre à parler, il faut communiquer. Cela permettrait d'améliorer l'expression orale des élèves⁴⁹.

1.1.7. L'expression orale

L'expression orale est un des aspects de la communication. L'expression orale, c'est aussi :

« [...] savoir et pouvoir prendre la parole ? Ou encore :
- dire et se dire
- comment le dire ?
- pourquoi le dire ? » (BIZOUARD, 2006 : 5).

Dans le cadre d'un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'expression orale⁵⁰ est une compétence que l'élève doit acquérir⁵¹. Il s'agit, pour ce dernier, de pouvoir s'exprimer dans diverses situations.

Notons que l'expression orale met en jeu certains aspects du savoir-être des apprenants (timidité, peur de perdre la face, etc.) qui présentent des difficultés d'évaluation (VELTCHEFF & HILTON, 2003). Les problèmes d'expression orale des élèves doivent alors être pris au sérieux par les enseignants parce qu'ils peuvent bloquer la parole de l'apprenant et, par voie de conséquence, l'apprentissage.

Néanmoins, aujourd'hui encore, nous nous posons la même question que se posait, déjà en 1977, E. BAUTIER-CASTAING au sujet de l'apprentissage de l'oral pendant la scolarité,

⁴⁹ Nous rappelons que le débat était une activité pratiquement absente dans l'ancien programme mais beaucoup plus présente dans le nouveau.

⁵⁰ Ou production orale. En effet, « les termes de production et d'expression sont sémantiquement voisins et, en conséquence, employés comme synonymes. [...] le mot 'expression' renvoie davantage à un champ marqué par la subjectivité, à l'idée que l'on sort de soi quelque chose à dire ou à écrire ; ce terme, qui a dominé dans les années 70, a tendance aujourd'hui, sous l'influence des grammaires textuelles, à être remplacé par celui de production » (ROBERT, 2008 : 170)

⁵¹ Notons que cette compétence met en jeu d'autres paramètres, tels que la prononciation, l'intonation, etc. qui ne font pas l'objet de cette étude.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

« à quoi sert-il, si après des centaines d'heures, un élève moyen n'est guère capable de communiquer (parler, lire, écrire) dans la vie quotidienne, en dehors d'un cadre scolaire ? » (ibid, p. 29).

Effectivement, notre question⁵² est de savoir quelle est la compétence de nos élèves au bout de neuf années d'enseignement/apprentissage du FLE. Dans les nouveaux programmes, l'accent est mis sur l'expression orale. Mais cette compétence est double car parler veut aussi bien dire s'exprimer oralement en continu que converser (prendre part à une conversation...).

1.1.7.1. L'aisance à l'oral

L'enseignement d'une langue étrangère implique de développer, entre autres, chez l'apprenant, l'habileté à interagir à l'oral (CUQ & GRUCA, 2002). Mais pour cela, ce dernier doit pratiquer la langue. Cette pratique intensive devrait lui permettre (à terme) plus d'aisance dans l'expression⁵³.

L'aisance à communiquer est définie par GERMAIN & NETTEN, (2004a) comme :

« [...] l'habileté à mettre en relation avec facilité les diverses composantes de la communication (grammaticale et discursive, d'une part, fonctionnelle et socioculturelle, d'autre part) dans une situation réelle de communication. Dans cette perspective, nous considérons les hésitations, les pauses, les allongements vocaliques, les répétitions de mots ou de syllabes, etc. comme la simple manifestation externe d'un phénomène plus complexe sous-jacent : l'habileté à faire des liens, avec plus ou moins de facilité, entre les diverses composantes d'une communication, en situation réelle de communication » (ibid. pp. 4- 5).

⁵² C'est la même question que se posent les parents d'élèves et les institutions universitaires.

⁵³ Dans ce sens, GERMAIN & NETTEN (à paraître) ont démontré qu' « [...] après plusieurs milliers d'heures d'exposition à la langue française tout au long de leur cursus scolaire, les élèves de l'immersion (précoce, intermédiaire ou tardive) finissent par communiquer en français avec beaucoup plus d'aisance et de facilité (fluency) [...] » (ibid, p. 1).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Ces auteurs considèrent l'aisance (fluency) et la précision (accuracy) comme des composantes essentielles de la communication. Si, la précision renvoie au savoir, la notion d'aisance est associée, quant à elle, à un savoir-faire.

Selon eux, les critères pour évaluer l'aisance à communiquer sont :

- la capacité à utiliser un nombre important de phrases
- la capacité à produire des phrases complexes
- les hésitations : plusieurs cas de figure peuvent se présenter. Si la personne hésite longuement, on peut dire qu'il y a une absence d'aisance langagière fonctionnelle. Si le locuteur hésite entre le 'tu' et le 'vous' par exemple, cela dénote d'une absence d'aisance sur le plan pragmatique d'ordre socioculturel. Une hésitation sur l'accord d'un verbe est la marque d'une absence langagière grammaticale. Alors qu'une hésitation au niveau de l'enchaînement des phrases signale une absence d'aisance langagière discursive.

Ces critères ci-dessus nous aideront à évaluer l'aisance à communiquer des élèves de notre corpus. Nous nous référerons aussi à la grille proposée par le CECR. En effet, dans le CECR, les échelles d'évaluation de la production orale, soulignent qu'à un niveau avancé (ou indépendant)⁵⁴, l'apprenant :

« peut s'exprimer avec aisance et spontanéité, montrant souvent une remarquable aisance et une facilité d'expression même dans des énoncés complexes assez longs » (ibid, p. 100).

Dans nos programmes, l'activité du 'débat' consiste à faire parler les élèves (qui rappelons-le, sont de niveau avancé) qui doivent échanger des propos, argumenter, exprimer leurs points de vue, parler avec aisance, etc.

Ainsi, pour nous, la notion d'aisance est capitale dans la mesure où elle rend compte dans quelle mesure l'élève fonctionne en autonomie.

1.1.7.2. L'autonomie langagière en langue étrangère

⁵⁴ Qui correspond au niveau B2 du Cadre. Nous nous référons uniquement à ce niveau qui est celui des élèves de notre corpus.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Dans leur article intitulé '*Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS*', GERMAIN & NETTEN (2004b) décrivent les diverses formes d'autonomie (générale, langagière et d'apprentissage) comme suit :

« la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 ».

C'est donc la capacité qu'un l'élève possède pour prendre des initiatives ou pour prendre la parole sans être sollicité par l'enseignant.

Pour évaluer l'autonomie langagière, nous tiendrons compte des critères suivants :

- la production des énoncés nouveaux,
- l'aptitude à prendre des initiatives,
- l'aptitude à prendre des risques avec la langue,
- l'aptitude à soutenir une conversation,
- l'aptitude à utiliser la langue étrangère de manière spontanée.

Ces auteurs affirment que le développement de l'autonomie langagière passe par le développement de l'autonomie d'apprentissage⁵⁵.

Or, et comme nous le verrons dans l'analyse (cf. chapitre 4), nous avons remarqué que même arrivés en classe de terminale, la plupart de nos élèves sont incapables de s'exprimer avec aisance à l'oral en langue étrangère.

Alors des questions se posent : ont-ils pratiqué la langue durant leurs neuf années de scolarité ? Leur donnait-on suffisamment l'occasion de participer en classe ? A quel type d'oral s'entraînaient-ils ?

1.1.8. La participation à l'oral ou pourquoi faut-il 'oser l'oral'⁵⁶ ?

⁵⁵ Dans un contexte d'apprentissage d'une langue, HOLEC (1979) définit l'autonomie comme « [...] la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (ibid, p. 3).

⁵⁶ Pour reprendre l'intitulé du n° 400 des Cahiers 'Oser l'oral' (2002), coordonné par M. RISPAIL & F. FAYE. Le dossier 'Oser l'oral' est une réflexion portant sur la question de l'oral dans les pratiques éducatives.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

A cette question, J.F. HALTE (2002), dans le domaine de la langue maternelle, répondait notamment que ne pas prendre en compte l'oral serait une *'erreur didactique majeure'* (ibid. p. 17) car tout se développe à partir de l'oral lorsqu'on sait que les $\frac{3}{4}$ du temps scolaire sont des échanges de parole et qu'à travers ces échanges se joue l'essentiel de l'apprentissage. Dans le domaine de l'enseignement d'une langue étrangère, la communication orale n'est pas naturelle comme c'est le cas en langue maternelle.

Cependant, la participation orale en classe de langue est essentielle dans la mesure où il faut parler la langue pour l'apprendre. De ce fait, l'enseignant doit favoriser la participation orale des élèves par le biais d'activités donnant plus d'initiative à l'élève.

En langue maternelle, certaines études ont montré la faible participation des élèves en classe, comme celle d'A. FLORIN (1991), qui a montré que de nombreux enfants en maternelle ne participent pas ou très peu à la conversation scolaire. La recherche de C. Le CUNFF (2001) pour le primaire va dans le même sens.

Certes les raisons de la passivité des élèves ne sont pas les mêmes en langue maternelle et en langue étrangère. Dans notre cas, c'est au niveau institutionnel que nous en chercherons les raisons c'est-à-dire voir comment l'oral de la langue étrangère est enseigné.

Dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais, K. JULIE (1998), constate que :

« [...] le système scolaire actuel, et particulièrement celui du second cycle du secondaire, habitue non pas les élèves à prendre la parole mais à : parler le moins possible, parler le plus doucement possible, parler uniquement au professeur, ne jamais s'adresser au groupe » (ibid, p. 100).

Alors, dans de telles conditions, nous nous demandons comment l'élève peut exercer sa compétence langagière orale en classe ?

Dans les différents articles de ce dossier, de nombreux auteurs posent la problématique de l'oral qui est perceptible dans leurs intitulés (par exemple : 'Pourquoi faut-il oser l'oral ?' (J.F. HALTE) ; 'Prendre le risque de parler' (B. LANCIEN) ; 'S'emparer de sa parole' (A. DECROIX) ; 'Se taire pour enfin parler' (F. CARRAUD) ; 'L'enseignement de l'oral' (F. CASTINCAUD) ; 'L'oral, c'est quoi' (J.M. COLLETTA) ; etc.).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Au vu de ce qui précède, nous entendons, par participation orale en classe de FLE, toute prise de parole engageant l'élève dans l'interaction verbale, dans les échanges en classe. Cela ne va pas sans risques pour l'apprenant qui s'expose au regard des autres. Il y a aussi l'enjeu des paramètres d'ordre socio affectif (comme l'affirmation de soi (l'élève montre qu'il existe), le respect de l'autre et des règles de communication, la prise en compte du point de vue d'autrui, etc.) ou d'ordre socioculturel (parler de manière appropriée dans une situation donnée).

1.1.8. 1. Les prises de parole de l'élève

L'institution scolaire doit garantir un réel apprentissage de la prise de parole. L'enseignant doit favoriser les échanges, les interactions en valorisant la participation orale des élèves en classe. Mais, sous quelles formes se manifestent ces prises de parole ?

Les prises de parole ne fonctionnent pas de la même façon, nous dit F. FRANÇOIS (2002), selon la taille d'un groupe, selon que cette parole soit préparée ou spontanée. La capacité de l'élève pour intervenir oralement dépend donc de plusieurs facteurs. Cette participation orale en classe peut se manifester de diverses manières.

L'analyse du fonctionnement de l'émission de télévision 'Apostrophes' a permis à CROLL & GORMATI (1991) de distinguer trois façons d'accéder à la parole dans des échanges endolingues :

- le prenant : prendre la parole sans être sollicité ;
- le sollicité : être sollicité par l'animateur ;
- l'autorisé : demander la parole et être autorisé à s'exprimer.

Rapportées à une situation de classe, on distingue ces manières de prendre la parole ainsi :

- le prenant : l'élève prend la parole spontanément sans demande préalable et sans sollicitation de l'enseignant,
- le sollicité : il répond suite à une sollicitation de l'enseignant. Il arrive fréquemment que ce dernier s'adresse à un élève en particulier,

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- l'autorisé : dans ce cas, l'élève demande à prendre la parole (verbalement ou en levant le doigt) à l'enseignant, qui la lui donne.

Notons que l'élève '*sollicité*' est caractéristique de la classe de langue étrangère.

1.1.8.2. L'implication de l'élève

La communication en classe de langue fonctionnant selon de règles pré-établies (CICUREL, 1990), l'apprenant se présente plutôt comme un sujet « *cadencé par les contraintes du rôle dont il est investi* » (LAUGA-HAMID, 1990 : 56), donc par sa place dans l'institution scolaire.

Or, cet état de fait n'est pas définitif, car en classe l'apprenant peut et doit faire émerger sa personnalité en s'impliquant dans son apprentissage.

Dans l'article déjà cité, M.C. LAUGA-HAMID (1990) définit la notion d'implication comme un

« [...] phénomène qui se produit quand le sujet penche vers le pôle de la personne » (ibid, p. 57).

Autrement dit, lorsque le sujet apprenant (SA) se rapproche du sujet personne (SP). Concrètement, c'est lorsqu'un élève montre son intérêt pour une activité, lorsqu'il utilise des marques de personne (je, moi,) ⁵⁷.

En s'intéressant à ce qui se passe lorsque SA se rapproche de SP, cette même auteure relève certains marqueurs liés à l'implication et considérés comme des « *traces formelles d'une prise de parole authentique* » (ibidem, p. 57).

L'élève qui prend la parole existe en tant que personne. Il devient alors nécessaire de le motiver, car c'est principalement dans le cadre de la communication en classe que peuvent s'exercer les capacités langagières des élèves.

⁵⁷ Il est vrai que « *l'enfant ne peut être sérieusement incité à apprendre une langue étrangère que si on lui donne occasion de s'investir pleinement dans un échange communicatif qui le sollicite en tant que personne, et non pas seulement en tant qu'élève* » (HAGEGE, 1996 : 102).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

M.C. LAUGA-HAMID (1990 : 69) classe et résume, selon l'activité langagière, les différents marqueurs ainsi :

L'activité énonciative	<ul style="list-style-type: none"> - Marques de l'auto-référence - Verbes d'opinion, d'appréciation - Adverbes, expressions de sur-assertion sous-assertion
La négociation du sens	<ul style="list-style-type: none"> - Recours à l'incise métalinguistique - Utilisation de la paraphrase explicative - Recours à la négation métalinguistique - Prise à témoin du récepteur
L'argumentation	<ul style="list-style-type: none"> - Les modes de formulation du discours de l'apprenant (justification de l'opinion, recours à la langue maternelle⁵⁸, cohérence du message, reformulation) - Les stratégies de construction de l'interaction (expression de l'accord et du désaccord, la réfutation du message, l'implication du récepteur par le locuteur, la reformulation du discours de l'autre)
La gestion du flux discursif	<ul style="list-style-type: none"> - Refus de l'interruption
La construction de l'interaction pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - Série de chevauchements

⁵⁸ « Le passage à la langue maternelle pourrait, dans ce cas, être considéré comme une sorte de 'code-switching pédagogique' ; contrairement au cas de l'incise métalinguistique [dans le cas de la négociation du sens], les apprenants n'attendent pas de l'enseignant une correction linguistique. Leur désir de communiquer est si intense qu'ils n'acceptent pas d'interrompre la dynamique discursive et enchâssent donc des termes en langue maternelle » (LAUGA-HAMID, 1990 : 64).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Pour analyser notre corpus, nous aurons recours aux marqueurs de l'implication relevés par M.C. LAUGA-HAMID (1990), de manière à évaluer l'implication des élèves concernés par notre étude.

Pour terminer cette partie concernant l'oral, nous retiendrons que l'oral est un terme assez complexe (PLANE, 2001), de par sa polysémie. Ce terme suggère à la fois la parole, la participation en classe, un moyen d'expression, un moyen d'enseignement, un objet d'apprentissage, une compétence acquise, à acquérir ou à améliorer. Mais c'est aussi l'écoute, la gestuelle, les attitudes du corps. C'est donc une forme de communication, notion que nous allons développer ci-dessous.

1.2. De l'oral à la communication

Nous verrons plus loin la place de l'oral dans les nouveaux programmes de français en Algérie (cf. chapitre 2) et dans lesquels l'expression orale est considérée comme un savoir-faire essentiel. Ainsi, l'école doit travailler l'oral pour permettre aux élèves de pouvoir devenir autonomes (comme le stipule l'objectif terminal des nouveaux programmes) et de pouvoir s'intégrer dans une société moderne.

A partir des années 1980, l'approche communicative recentre l'enseignement d'une langue sur la notion de communication ; de ce fait, la priorité est donnée à la maîtrise de l'oral en tant qu'instrument de communication. Cette communication s'opère à l'aide du langage, de la parole qui est à la fois un moyen de communication et d'interaction sociale.

Nous allons tout d'abord présenter, ci-dessous, les modèles théoriques de la communication afin de savoir sur quel modèle de communication nous nous basons pour notre étude.

1.2.1. Rappel des théories de la communication

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Le terme de 'communication'⁵⁹ est de nature polysémique puisqu'il apparaît dans différents champs (communication en entreprise, communication dans le domaine de l'internet, etc.).

Etudier la communication en classe présuppose la connaissance des divers modèles de la communication. Il nous a semblé nécessaire de voir ce que sous entend ce concept de communication dans la mesure où celui-ci est un terme clé dans la compréhension de notre problématique.

Les études sur le langage ont d'abord porté sur le code avant de s'inscrire dans la mouvance interactionniste, comme nous allons le voir ci-dessous.

S'inspirant du domaine de la technologie des télécommunications, les premiers théoriciens (SHANNON & WEAVER, 1949) de la communication ont présenté un modèle de conception télégraphique dans lequel la communication est réduite à la transmission d'une information. Cette théorie a inspiré divers champs disciplinaires (les mathématiques, la psychologie, la linguistique, etc.).

Le domaine qui nous intéresse ici même est celui de la linguistique. L'intérêt du modèle de Roman JAKOBSON (1963) est d'avoir rompu avec cette perception mécaniste. R. JAKOBSON adapte le modèle de SHANNON ET WEAVER aux sciences humaines, qui par la suite s'avérera important pour les sciences du langage.

Selon son modèle, l'émetteur envoie au récepteur un message en utilisant un code dans un contexte donné par le biais d'un canal, comme le montre le schéma ci-après :

⁵⁹ Pour suivre l'évolution sémantique de ce terme, cf. WINKIN. Y. (1981)

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

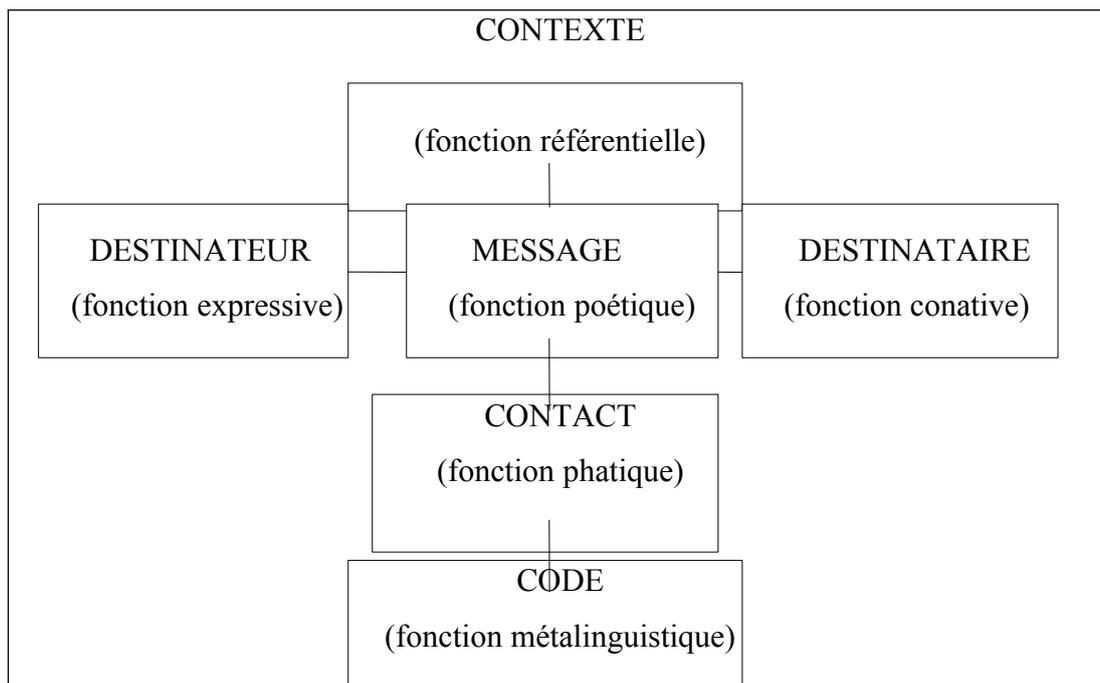


Schéma 1. Modèle de la communication verbale (JAKOBSON, 1963 : 214)

Cet auteur introduit la notion de contexte situationnel et définit la communication par six fonctions (référentielle, expressive, conative, phatique, métalinguistique et poétique). Ce modèle accorde de l'importance aux sujets parlants (destinateur et destinataire). Ce qui dépasse le simple processus de transmission d'informations.

- le destinateur, lié à la fonction expressive du message (centrée sur l'émetteur, informer le récepteur de quelque chose, exprimer son émotion, son affectivité – traits suprasegmentaux (intonation, etc.) ; - prédominance de la première personne) ;

- le message, lié à la fonction poétique du message (axée sur l'esthétique de la communication ;

- le destinataire, lié à la fonction conative du message (centrée sur le récepteur, puisque dans toute communication, l'émetteur cherche à influencer l'autre) ;

- le contexte, lié à la fonction référentielle du message (centrée sur le contexte de la communication) ;

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- le code, lié à la fonction métalinguistique du message (c'est-à-dire utiliser le code pour parler du code; dans le cas de notre recherche, nous étudions le code sous sa forme orale).

- le contact, lié à la fonction phatique du message (centrée sur le canal de transmission). La fonction phatique consiste à établir et à maintenir le contact. Les 'euh', les 'hein' sont nécessaires pour le maintien et le bon fonctionnement de l'échange.

Dans notre corpus, les 'euh' peuvent signaler que l'apprenant cherche ses mots ou bien qu'il veuille garder son tour de parole ; ce qui démontre sa compétence interactionnelle.

Certaines fonctions reconnues par R. JAKOBSON sont intéressantes par rapport à notre travail dans la mesure où ces fonctions peuvent exister (bien entendu à divers degrés) dans toute production langagière. Mais, nous focaliserons plus sur la fonction expressive en tant que moyen d'expression, la fonction phatique, car c'est à travers elle que les interlocuteurs essaient de garder le plus longtemps la parole mais aussi s'assurent de leur intercompréhension. Par exemple, l'enseignant maintient la communication en recourant à la fonction phatique (par exemple, oui, d'accord, etc.).

La dimension métalinguistique est aussi importante puisque :

« la spécificité de la parole en classe de langue est le fait que l'objet à apprendre est la langue et le moyen pour y parvenir est également la langue » (CICUREL, 1985 : 9, souligné par l'auteur),

Pour cela, divers procédés (la circonlocution, la paraphrase, la répétition, la traduction, etc.) peuvent être utilisés.

Appliqué à la communication en classe de FLE, le schéma de R. JAKOBSON montre que communiquer équivaut à transmettre à partir d'un émetteur (l'enseignant) vers un récepteur (un élève ou le groupe classe) un message via un code commun⁶⁰.

⁶⁰ C'est en ce sens que la communication peut paraître plus ou moins difficile en début d'apprentissage.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

C'est une conception dite « *modèle du code* »⁶¹ (MOESCHLER & AUHLIN, 1997 : 155), assez réductrice car elle est unilatérale et donne un rôle passif au récepteur ; ce qui ne favorise en rien l'interaction.

Dans une telle perspective, il ne faut donc pas s'attendre à une co-construction de la communication. L'aspect social du langage étant relégué au second plan, on ne peut pas non plus s'attendre au développement d'une véritable compétence de communication.

Or, l'évolution des sciences du langage, dans l'analyse de la spécificité de la communication verbale, ainsi que certains facteurs, comme des interrogations portant sur le sujet dans la communication, sur les règles régissant la communication ou sur les rôles et places des interactants (MARTINEZ, 2004), amènent les chercheurs à définir d'autres modèles⁶². La perspective interactionniste change alors les conceptions classiques de la communication.

En effet, dans une conception interactive de la communication, « *les phases d'émission et de réception sont en relation de détermination mutuelle [...]* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990/1998 : 25). Ainsi, l'émetteur contrôle la transmission du message et le récepteur y participe activement (avec des moyens verbaux et non verbaux⁶³).

Dans cette conception de la communication, les notions d'émetteur et de récepteur ne sont plus adaptées. En effet, C. KERBRAT-Orecchioni dit que :

« [...] la distinction émetteur/récepteur, clef de voûte du fameux 'schéma de la communication', s'écroule dès lors que l'on prend en compte la totalité des signes échangés dans l'interaction, puisqu'en un instant T1,

L1 parle : il émet des unités verbales et non verbales, en même temps qu'il reçoit les régulateurs verbaux, et tous les signes non verbaux, émis par L2 ;

⁶¹ VION (1992/2000), quant à lui préfère parler « [...] d'une linguistique du message que d'une linguistique du code » (ibid, p. 12).

⁶² Le modèle de JAKOBSON n'étant plus adéquat pour étudier la structure d'un phénomène de communication, d'autres modèles feront leur apparition, comme ceux de D. HYMES, de GOFFMAN, etc. que nous traiterons plus loin dans la partie interaction (cf. 1.5.2.) puisque pour ces derniers, la communication repose sur des interactions.

⁶³ Cf. plus loin la communication verbale et non verbale.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

L2 écoute : il reçoit les signes verbaux et non verbaux produits par L1, mais il produit en même temps des régulateurs verbaux, et un abondant matériel non verbal » (ibid, p. 28).

Cette auteure souligne que le processus de communication est en réalité beaucoup plus complexe que la simple émission/réception de messages.

On notera dans cette définition la notion de locuteur qui montre que nous sommes dans une situation de communication verbale où les interlocuteurs prennent la parole tour à tour en tant qu'émetteur et récepteur, et, où les rôles sont interchangeable⁶⁴.

Cela nous conduira, dans notre corpus, à nous intéresser à la communication sous l'angle du statut des locuteurs. En effet, nous verrons qu'un élève qui prend la parole est lui aussi un locuteur à part entière, qu'il est véritablement engagé dans la communication. On peut dire alors que cette conception de la communication, dans laquelle nous nous situons, sous-tend un réel travail de collaboration, de coopération entre les interactants.

1.2.2. La communication non verbale⁶⁵

La communication humaine comporte deux aspects : le verbal et le non verbal. Le non verbal (c'est-à-dire les gestes, les expressions faciales, le ton de la voix, etc.) a aussi son importance.

Dans son article, '*éthologie du dialogue*', J. COSNIER (1987) distingue, au niveau de l'aspect non verbal de la communication, les catégories suivantes :

- les 'co-verbaux' qui correspondent aux « *mouvements accompagnateurs du flux parolier* » (ibid, p. 298). Dans notre corpus, enseignant et élèves utilisent les co-verbaux pour donner et/ou prendre la parole. De ce fait, ils accompagnent l'activité de parole.

⁶⁴ Ce qui rejoint le CECR (2001), lorsqu'il souligne que « *dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle de locuteur ou de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération* » (ibid, p. 60).

⁶⁵ Certains travaux ont été faits en ce sens (cf. entre autres : COSNIER & BROSSARD, 1984 ; KIDA, 2006).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- les 'expressifs' qui sont particulièrement des mimiques faciales (le sourire, par exemple).

- les 'regards' : « *il apparait que :*

*a – celui qui est en situation de réception (verbale)
regarde presque en permanence l'émetteur*

*b – ce dernier par contre détourne souvent son
regard [...]*» (ibid, p. 300).

Ce qui n'est pas le cas dans les débats de classe étudiés où c'est le récepteur, c'est-à-dire l'élève, qui aurait tendance à détourner son regard.

- les 'extraverbaux' : gestes centrés sur le corps (bras croisés, main sur le menton).

En classe, plusieurs canaux (oral, écrit, geste, etc.) sont mobilisés. Face au manque de prise de parole des apprenants, l'enseignant utilise les moyens non verbaux, comme le geste, par exemple. Dans une interaction exolingue, le geste devient alors une stratégie dans la mesure où, généralement, les gestes de l'enseignant⁶⁶ (mouvement de la tête, des bras, des mains, etc.) ont un but pédagogique. Par conséquent, le non verbal peut être une forme d'étayage.

Les fonctions du non verbal sont diverses. L'enseignant se sert de gestes afin de clarifier son discours, afin de se faire comprendre des apprenants mais aussi pour les solliciter, pour les amener à prendre la parole (comme c'est le cas dans notre étude).

Ainsi, il nous a paru important de prendre en compte les différentes spécificités de la communication et d'intégrer les constituants non verbaux de l'interaction orale à notre analyse⁶⁷.

Mais qu'en est-il de la communication au sein de la classe de langue ⁶⁸ ?

⁶⁶ Très souvent en classe de langue, l'enseignant utilise ses mains pour expliquer une notion ou pour décrire un objet aux élèves (cf. par exemple D1TP011).

⁶⁷ Nous soulignons, toutefois, que cet aspect n'est pas primordial dans cette étude mais peut servir à mieux comprendre certains phénomènes d'aide à la production orale.

⁶⁸ En ce sens, le numéro 70 de Langue française (1986) est consacré au thème de 'communication et enseignement' dans lequel et dans l'introduction de leur article, CHISS & FILLIOLET soulignent que « *si la communication constitue indiscutablement l'une des lignes de force du renouveau en didactique des langues depuis une vingtaine d'années, ses référents théoriques et ses techniques pédagogiques ont changé : alors que les travaux structuralistes s'ordonnent autour de notions comme outil ou fonction de communication, la nouvelle matrice pragmatique se construit en intégrant les concepts de situation, d'énonciation, d'interaction ;*

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

1.3. La communication en classe de langue étrangère

En didactique des langues, la définition du concept de communication a évolué⁶⁹ avec l'apport des travaux de la sociolinguistique et de la pragmatique. Notre recherche se situant dans ce domaine, nous donnerons au terme de communication le sens que lui donne S. MOIRAND (1982,1990) :

« il s'agit d'un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages » (ibid, p. 10).

Ainsi, le locuteur utilise la langue comme un outil de communication à travers des échanges. Les composantes extralinguistiques (qui n'étaient pas prises en compte dans les modèles dits du code) prennent alors tout leur sens. Finalement, cette conception de la communication vient supplanter celle de la communication à sens unique.

La classe de langue a pour objectif principal la 'maximisation' (BANGE, 1992a) de l'apprentissage de L2. Une bonne communication en classe de langue est ainsi fondamentale pour l'acquisition de la langue. Dans les recherches sur l'acquisition des langues, les travaux de VYGOTSKY (1985) et de BRUNER(1983) :

« ont contribué de façon substantielle à orienter l'attention de certains chercheurs vers le rôle central de l'interaction pour le développement du langage et vers les conditions sociales qui le régissent » (PEKAREK DOEHLER & MARTINEZ, 2000 : 192/1993).

En effet, leurs travaux ont mis en évidence le rôle essentiel que peuvent jouer les pairs dans l'apprentissage. Le premier souligne que la collaboration est le mécanisme

une réflexion plus élaborée sur stratégie d'enseignement/situation d'apprentissage/processus d'acquisition, impliquant la diversité des approches et le renouvellement des pratiques pédagogiques (en particulier par l'appel aux 'documents authentiques') vient contester les procédures imprégnatives que l'exercice structural organisait » (ibid, p. 87).

⁶⁹ En effet, « en didactique des langues, l'évolution des conceptions de la communication implique de s'intéresser non seulement à l'émetteur, au canal, au message et au récepteur mais aussi à l'interprétation, et aux effets produits sur celui-ci » (CUQ, 2003 : 47). De la sorte, toutes les données de la communication sont prises en compte, mais sans privilégier l'une par rapport à l'autre.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

principal du développement cognitif qui se réalise parallèlement à celui du langage et à celui du développement social. En effet, il considère que le langage est un outil pour la pensée et où l'adulte doit intervenir auprès de l'enfant tout en se souciant de son niveau de développement.

Dans cette perspective, l'apprentissage va se produire à travers les interactions sociales et la médiation de tuteurs. Le second avance les notions de tutelle et d'étayage pour montrer que l'aide de l'adulte permet la résolution de problèmes par l'enfant qui ne pourrait accomplir seul. Les approches socio-constructivistes ont été utilisées dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues.

Pour reprendre ce qui précède, la communication en classe, c'est l'ensemble des échanges aussi bien verbaux que non verbaux qui se déroulent au sein de la classe. La communication est orientée vers des buts d'apprentissage. Une telle orientation implique des styles de communication différents de la conversation ordinaire.

1.3.1. Quelques formats de communication en classe

En classe de langue, la parole circule, se donne, se prend, etc. pourtant, la communication en classe manque d'authenticité dans la mesure où elle s'inscrit dans un cadre institutionnel et que la structure des échanges en classe est prévisible (cf. séquence IRE).

Différents types de communication sont repérables en classe. Selon D. COSTE (1984), en classe de langue, deux formats communicatifs sont repérables :

- « 1. Les activités de classe devraient simuler au plus près les échanges auxquels l'apprenant est susceptible d'avoir affaire en langue étrangère.*
- 2. simuler d'éventuels usages futurs ne suffit pas ; ce qui compte, c'est que les apprenants s'engagent, en classe même, dans des événements de communication qu'ils leur importent hic et nunc et où ils aient à interagir de façon plus intense et plus complexe que dans leur position habituelle d'élève-répondant-aux-questions-du-maître » (ibid, p. 22).*

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Le second format nous semble essentiel car il est nécessaire d'offrir à l'apprenant des activités lui permettant une prise de parole plus authentique, une plus grande initiative afin de le conduire vers l'autonomie dans des situations de communication quotidiennes.

De son côté, F. WEISS (2001) distingue quatre types de communication :

- la communication didactique, qui est « [...] *avant tout l'apanage de l'enseignant qui utilise la langue étrangère pour organiser le travail dans la classe en donnant des consignes et des ordres [...] Elle est importante par le fait qu'elle constitue une exposition régulière et prolongée à la langue étrangère* » (ibid, p. 112-113) ; Dans ce cas là, l'enseignant donne des explications, des consignes, pose des questions, distribue la parole, bref tout ce qui caractérise la classe traditionnelle⁷⁰. Il dirige totalement la classe dans laquelle les élèves parlent pour être évalués. C'est dans ce type de communication que l'apprentissage peut avoir lieu, puisque l'apprentissage est explicite et orienté vers la forme.

- la communication imitée : « *caractérisée par la répétition des modèles donnés par l'enseignant [...], par des exercices d'application et de fixation ainsi que des exercices de transfert guidés* » (ibid, p. 113) ; dans ce cas-là, la communication est caractérisée par la récitation, l'apprentissage 'par cœur', les exercices structuraux, etc. et laisse très peu d'initiative à l'élève.

- la communication simulée : dans laquelle « *l'élève doit faire preuve de beaucoup plus d'imagination et d'initiative [...]. Il est appelé à s'impliquer davantage, à donner son opinion, à réagir à celles des autres, bref l'élève est appelé à participer à une véritable interaction dans la salle de classe* » (ibid, p. 113). L'élève doit participer à des débats et doit faire preuve de beaucoup d'imagination et d'initiative. Néanmoins, il s'agit de communiquer dans un cadre abstrait, coupé de la réalité.

⁷⁰ C'est-à-dire une classe dans laquelle « *l'activité reste massivement centrée sur un maître tout puissant, gérant la parole, des gestes et des tâches, pourvoyeurs d'information et de savoir, distributeur de jugements et de sanctions* » (COSTE, 1984 : 16).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- la communication authentique ⁷¹: « *lorsque l'élève prend l'initiative de la parole [...]* » (ibid, p. 113). Celui-ci parle en son propre nom en prenant fréquemment l'initiative de la parole. Cette communication permet à l'élève de parler librement comme dans une situation réelle et donc de sortir du cadre rigide de la communication didactique. La pratique de la langue se fait de manière plus 'naturelle'. C'est donc un type de communication qui facilite l'acquisition de la langue dans la mesure où il s'agit d'imiter dans la classe des processus naturels. Cela contribue à faire évoluer les élèves vers l'autonomie langagière. Nous retrouvons ce format de communication dans les débats des ENP (cf. chapitre 4.2.2.).

La communication simulée et la communication authentique permettent à l'élève de jouer pleinement son rôle d'interlocuteur et ainsi de progresser dans son apprentissage et d'accéder à l'autonomie.

Dans les classes étudiées, ce sont les deux premiers formats de communication qui priment dans le corpus EAP. A l'inverse, de larges échanges montrent que les deux derniers formats apparaissent dans le corpus ENP. En effet, certains passages dans les débats des ENP montrent que les règles de circulation de la parole diffèrent de celles repérées dans les débats des EAP comme par exemple, les tours de parole qui ne sont pas attribués par l'enseignant, qui sont auto-sélectionnés (comme dans une conversation ordinaire) et où l'élève prend la parole spontanément.

1.3.1.1. Les réseaux de communication en classe

Généralement, la circulation de la parole en classe peut prendre plusieurs directions, à savoir :

- l'enseignant parle au groupe classe : il s'adresse aux élèves en général ;
- l'enseignant parle à un élève en particulier : ce cas de figure est assez fréquent dans notre corpus, surtout dans des moments de silence c'est-à-dire que personne ne prend la parole. L'enseignant s'adresse alors soit explicitement, soit à l'aide de moyens

⁷¹ L'authenticité est aussi le postulat de l'approche communicative (cf. chapitre 1) qui préconise des activités qui peuvent susciter des échanges réels. Cette communication 'authentique' « [...] demande à l'apprenant d'être actif, de prendre souvent l'initiative » (BERARD, 1991 : 59).

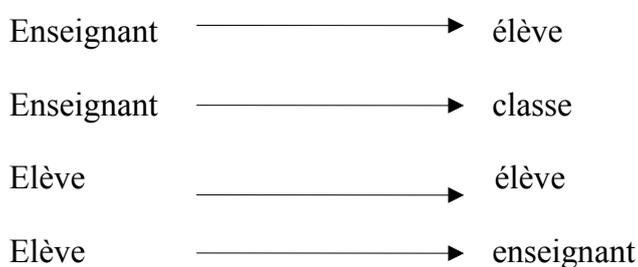
Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

non verbaux (regard, geste) à un élève en particulier afin qu'il puisse prendre la parole. Ceci dans le but de combler le vide, le silence de la classe ;

- un élève parle à l'enseignant : deux cas de figure se présentent : soit il est sollicité par l'enseignant, soit il prend la parole spontanément.

- les élèves parlent à l'enseignant : deux, trois ou plusieurs élèves répondent ensemble à une question de l'enseignant (c'est le cas dans les chevauchements de parole).

Ce qui implique que la communication pourrait se faire dans plusieurs directions, comme le montre le schéma suivant :



Or, dans notre corpus, nous avons noté d'une part, l'absence de communication entre les élèves⁷² et, d'autre part, le monopole de la parole de l'enseignant⁷³ dans le processus de communication.

1.3.1.2. Les 'dilemmes' de la communication en classe

L'apprenant doit communiquer pour apprendre la langue. La production orale joue un rôle primordial en classe de langue. De ce fait, il est important pour l'élève de prendre autant que possible la parole. Or, dans la réalité de la classe, il est en souvent autrement.

Les programmes de FLE en Algérie recommandent des situations de communication dans lesquelles l'élève est censé développer son savoir-faire langagier. Néanmoins, les interactions en classe sont malheureusement trop souvent didactiques sans possibilité de réemploi dans la vie quotidienne. C'est ce que F. CICUREL appelle le 'paradoxe' de la classe de langue.

⁷² Aussi bien dans les débats des EAP que dans ceux des ENP.

⁷³ Voir à ce sujet les travaux, entre autres, de POSTIC (1979) et de SCHIFFLER (1984).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Nous nous sommes inspirée des principales contradictions de la communication dans une classe que Ph. PERRENOUD (1994) énumère dans son article, *'La communication en classe : 11 dilemmes'*⁷⁴.

Nous ne reprendrons que les dilemmes qui sont en rapport avec notre problématique. Plus précisément :

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

L'enseignant doit favoriser les échanges, inciter les élèves à prendre la parole. Or, la communication en classe a ses spécificités, ses règles ; l'enseignant est vu comme étant le 'chef d'orchestre des échanges'. C'est lui qui gère la circulation de la parole, qui a le privilège de rompre ou d'imposer le silence⁷⁵. Néanmoins, laisser place à l'initiative, la spontanéité et donner aux élèves plus d'occasions de prendre la parole dans un cours de langue faciliterait l'apprentissage de celle-ci.

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

La construction des compétences langagières orales ne peut se faire que si l'enseignant favorise les échanges en classe et laisse les élèves s'exprimer. Or, cela n'est possible que si l'enseignant donne cette occasion à tous les élèves y compris ceux qui ont le plus de difficultés à l'oral.

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

⁷⁴ Bien que cet auteur parle de l'enseignement en général, nous nous sommes inspirée de certains de ces dilemmes, qui peuvent tout aussi bien se retrouver en classe de FLE.

⁷⁵ Dans ce sens, Ph. PERRENOUD (1994) souligne que lorsque l'enseignant « veut 'entendre voler une mouche', la parole des élèves le dérange. Lorsqu'au contraire, il sollicite leur participation, leur silence lui pèse, et devient intolérable s'il l'interprète comme un signe de résistance, d'indifférence, de dérision, de manque d'intérêt ». C'est donc à l'enseignant que revient le droit de gérer la parole en classe. Ce droit, que s'octroie l'enseignant, implique une communication dans laquelle les élèves n'auront pas d'initiative, pas d'implication. En somme, une communication centrée sur l'enseignant.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Dans ce cas, deux positions peuvent être adoptées par l'enseignant. Soit, il corrige systématiquement les erreurs des apprenants, soit il demande au groupe classe de corriger.

Dans un cours de langue, l'on sait bien que l'interruption systématique d'un élève entraîne le manque de prise de risque qui le contraint à se taire.

Mais, dans ces formats de communication, l'élément essentiel est la relation sociale qui implique les notions de statut et de rôle.

1.3.2. Les statuts, les rôles et les places des interlocuteurs en classe

La notion de statut peut être définie comme un :

« ensemble de positions sociales assumées par un sujet (sexe, âge, métier, position familiale, religieuse, sociale, politique...) constituant autant d'attributs sociaux » (VION (1992/2000 : 78).

La notion de statut ne peut se définir sans la notion de rôle, qui est, selon R. LINTON (1977 : 71-72), « l'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné » (cité par VION, 1992/2000 : 81). Cette notion :

[...] englobe par conséquent les attitudes, les valeurs et les comportements que la société assigne à une personne et à toutes les personnes qui occupent ce statut. [...] En tant qu'il représente un comportement explicite, le rôle est l'aspect dynamique du statut : ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut » (ibid, pp. 81-82).

Dans le cas présent et dans le système des relations existant dans la classe de langue, les interactants occupent, pour l'un le statut d'enseignant et pour les autres, le statut d'apprenant.

Ces positions sont dites 'institutionnalisées' (VION, 1992/2000 :79), c'est-à-dire définies préalablement et déterminées par l'institution sociale et sont donc antérieures au déroulement de l'interaction.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Nous retenons de ces définitions que, d'une part, le statut est la position d'un individu au sein d'une société et que, d'autre part, le rôle interactionnel n'est pas statique. En effet,

« [...] le rôle n'est rien d'autre que le côté dynamique ou, comme disent d'aucuns, processuel du statut en tant que celui-ci enclenche un processus d'actions et de comportements caractéristiques [...] » De COSTER & AL, 2006 ; 135).

Cela veut dire que plusieurs rôles peuvent correspondre à un seul statut. Notons que R. VION (1992/2000 : 82) distingue les '*rôles institutionnalisés*' des '*rôles occasionnels*' (ou '*interactionnels*').

1.3.2.1. Le rôle de l'enseignant

L. DABENE (1984) attribue à l'enseignant de langue des fonctions⁷⁶ essentielles, telles que :

- fonction de vecteur d'information : c'est lui qui est censé posséder un certain savoir à transmettre aux apprenants ;
- fonction de meneur de jeu⁷⁷ : c'est lui qui gère les prises de parole, qui suggère les thèmes à discuter, qui propose les activités, qui donne, reprend la parole, etc. bref, celui qui gère les échanges. Il est en ce sens

⁷⁶ Nous remarquerons que Louise DABENE utilise le mot fonction à la place de celui de rôle. Selon le Dictionnaire de la Langue Française (1996) nous avons pour :

- l'entrée fonction : « 1.1. *Activité imposée par un emploi, une charge. S'acquitter de ses fonctions.* » (ibid, p.515)

- l'entrée rôle : « [...] II. 3. *Fonction, emploi. Quel est votre rôle dans l'entreprise ? Action, influence exercée.* [...] » (ibid, p. 1115).

Néanmoins, bien que ces deux termes puissent être considérés comme équivalents, quelques nuances s'imposent. En effet, la fonction, étant une '*activité imposée*', ici par l'institution, implique la notion d'attentes ; en d'autres termes, c'est un ensemble de compétences attendues de la part de l'enseignant où il lui est demandé d'informer, d'évaluer, etc. La notion de rôle implique certes la fonction, mais l'action et l'influence exercée implique d'une part, de l'implication et, d'autre part, plus de liberté de l'enseignant. Il peut, de ce fait, y avoir une modification de la relation dans l'enseignement/apprentissage.

⁷⁷ Lors de notre analyse, nous avons pu remarquer que l'enseignant est obligé d'assurer cette fonction parce que justement les élèves ne prennent pas suffisamment la parole spontanément (alors que le but de l'activité du débat est justement de laisser la parole aux élèves, qui doivent la prendre spontanément).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

aussi un modérateur c'est-à-dire le '*distributeur officiel de tours*' (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996 : 6). Par rapport à notre recherche, nous retiendrons principalement cette fonction.

- fonction d'évaluateur : c'est lui qui fait les corrections, qui évalue les productions des apprenants. L'évaluation peut se faire soit explicitement par une appréciation (oui, bien, c'est juste, etc.), soit implicitement par une correction en reprenant l'énoncé de l'élève, soit à l'aide de moyens non verbaux (signe de la tête) (cf. supra communication non verbale).

On remarque ainsi que, de par ses multiples fonctions, le rôle de l'enseignant est dominant. Néanmoins, aujourd'hui, les fonctions de l'enseignant sont plus variées.

Ainsi, d'autres fonctions pourraient être attribuées à l'enseignant car il n'est plus celui qui transmet uniquement un savoir donné. Son rôle est surtout d'être un '*médiateur*'⁷⁸, un '*guide*' et un '*animateur*' (CICUREL, 1985) ; en somme, un '*facilitateur*'⁷⁹ du processus d'apprentissage.

1.3.2.2. Le rôle de l'élève

La place de l'élève dans le système éducatif a aussi changé. Dans les anciens programmes en Algérie, l'enseignement du français était centré surtout sur l'acquisition des connaissances linguistiques. Dans cette perspective, le rôle de l'élève se limitait

⁷⁸ « Dans la théorie socioconstructiviste de VYGOTSKY (1985), la culture et la socialisation sont les seules à pouvoir assurer le développement cognitif de l'enfant. La pensée se développe par l'imitation et par le langage, qui est une '*médiation sémiotique*' entre l'enfant et l'adulte, mais aussi entre l'enfant et le savoir. [...] La médiation est donc une interposition facilitante de l'adulte entre l'enfant et la culture. Les médiateurs sont les parents et les enseignants ; [...] Dans un contexte d'enseignement, la médiation fait partie du contrat didactique : les élèves s'attendent légitimement à ce que le maître assure une régulation, qu'il montre, suggère et facilite. La médiation est donc un ensemble d'aides et de supports (parole, gestes, tableau, ordinateur, etc.) proposés aux élèves par le formateur en vue de rendre le savoir plus accessible » (MINDER, 2001 : 176). Dans notre cas, l'enseignant assure la médiation en agissant sur les prises de parole des élèves en reformulant, en faisant reformuler, en encourageant leur prise de parole.

⁷⁹ G. HOLTZER (1995) précise que « la définition de l'enseignant comme '*facilitateur d'apprentissage*' est vraisemblablement un emprunt à C. Rogers dont l'ouvrage '*Freedom to learn*' est paru en 1969. Il s'agit en effet de l'un des termes clefs de la conception rogérienne où l'enseignant a pour rôle essentiel de libérer le potentiel des étudiants, de permettre leur développement personnel et de susciter leur capacité à changer » (ibid, p. 63). Pour notre part et dans le cadre de notre recherche, c'est une fonction récurrente de l'enseignant qui intervient dans les échanges pour aider les élèves à prendre la parole.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

surtout à celui d'un récepteur passif alors qu'au terme de sa scolarité, il lui était demandé d'être un 'utilisateur autonome' de la langue.

Depuis l'application de l'approche communicative dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, l'élève ne doit plus être celui qui reçoit passivement de l'information mais celui qui doit le construire. Il prend en charge son propre apprentissage de manière autonome et a donc une plus grande part de responsabilité.

Dans une perspective de centration sur l'apprenant, la relation enseignant/enseigné devient alors une relation de soutien. Une relation qui doit tendre vers la collaboration, vers la coopération.

La communication qui prime dans les débats que nous avons étudiés ici même est assez particulière. Elle est dite exolingue.

1.4. La communication exolingue

A partir des années 80, les recherches sur la communication entre locuteur natif (LN) et locuteur non natif (LNN) en milieu naturel, c'est-à-dire la communication exolingue⁸⁰, connaissent un véritable essor⁸¹.

Rappelons que la communication exolingue est « *celle qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une L1 commune* » PORQUIER (1979 : 50). Quelques années plus tard, ce même auteur précise que dans cette situation de communication est :

*« - les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans
une langue maternelle commune [...] ;
- les participants sont conscients de cet état de chose ;*

⁸⁰ Celle-ci présente des caractéristiques avec la communication interalloglotte, définie par SIGRID BEHRENT (2007) comme l'interaction entre interlocuteurs « [...] dont la langue de communication n'est pas la langue primaire, mais la langue cible commune » (ibid, p. 10) c'est-à-dire une interaction entre interlocuteurs qui communiquent dans une langue cible commune mais dont les langues maternelles sont différentes. Ce qui n'est pas le cas dans la présente recherche.

⁸¹ Nous citons quelques travaux, qui nous semblent intéressants, sur la conversation exolingue entre LN et LNN : ALBER & PY (1986) ; GÜLICH (1986) ; DE PIETRO, MATTHEY & PY (1989) ; DAYSENDSCHÖN-GAY & KRAFFT (1991).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- la communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants ;

- les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières. » (PORQUIER 1984, p. 18/19).

En 1988, De PIETRO souligne qu'il y a

« communication exolingue lorsque les divergences entre les répertoires respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction, c'est-à-dire lorsque le recours à des procédés d'ajustement réciproque, d'auto/hétérofacilitation, etc. devient un trait saillant de la communication » (ibid, p. 71).

Ici, l'auteur met l'accent sur la dissymétrie dans les compétences linguistiques des participants. On doit alors prendre en compte la divergence des répertoires langagiers des locuteurs (MATTHEY, 1996/2003). Ces divergences peuvent apparaître à différents niveaux.

Par conséquent, c'est un type de communication qui présente des spécificités (problèmes de formulation et de compréhension, énoncés inachevés, etc.). Cela peut engendrer des malentendus⁸² mais aussi peut favoriser la mise en œuvre de stratégies particulières.

Néanmoins, la communication exolingue ne s'applique pas forcément aux interactions natifs/ non natifs. La communication en classe peut être envisagée comme une situation de communication exolingue dans la mesure où les locuteurs sont conscients de leurs divergences communicatives et adaptent ainsi leurs comportements communicatifs afin que l'échange puisse avoir lieu. Ainsi, l'enseignant peut être considéré comme le locuteur natif maîtrisant la langue étrangère et l'élève, le locuteur non natif.

En cours de FLE, la langue employée par les élèves n'est pas leur langue maternelle. Pour l'enseignant, non plus mais le locuteur linguistiquement fort s'adapte au

⁸² A ce propos, cf. DE HEREDIA-DEPREZ, (1990).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

locuteur linguistiquement faible ; cette adaptation étant un facteur essentiel pour le bon déroulement de l'interaction.

L'intercompréhension étant la préoccupation majeure en classe, il est indispensable pour les participants à l'interaction de mettre en œuvre des stratégies de communication pour remédier à cette situation.

1.4.1. Les stratégies de communication

Les nouveaux programmes algériens de FLE se basent sur l'approche par compétences. Ce qui implique que l'entrée dans les programmes ne s'opère pas en termes de contenus mais en termes de savoir-faire. C'est par la résolution de problèmes que l'élève construit alors ses connaissances. Pour les résoudre, il fait appel à des stratégies.

Les stratégies de communication sont des moyens conscients (ou pas) pour atteindre un objectif précis. Ce sont des démarches personnelles en vue de résoudre un problème de communication⁸³.

En classe de langue, les stratégies communicatives sont :

« l'ensemble des actions dirigées par les sujets communicants pour atteindre l'accomplissement d'une tâche globale visant à la transmission/à l'appropriation des données en langue cible et, en même temps, à la résolution de problèmes communicatifs qui tiennent au déséquilibre des compétences en langue cible chez les acteurs de l'espace-classe » (CAUSA, 2002 : 57).

Celles-ci peuvent donc être repérables aussi bien chez l'enseignant que chez l'élève.

⁸³ Auparavant, d'autres chercheurs ont tenté de définir les stratégies de communication (entre autres, TARONE, 1980 ; KNAPP-POTTHOFF & KNAPP, 1982 ; PY & ALBER, 1986 ; BANGE, 1992). Certains (ALBER & PY, 1986) ont décrit les stratégies propres à la conversation exolingue en milieu naturel à savoir : la mention, la facilitation, la réparation, la ponctuation, la paraphrase. D'autres encore (GIACOMI & HEREDIA, 1986) distinguent les stratégies préventives (ibid, pp. 17-19) (ayant comme finalité de faciliter les échanges) des stratégies de gestion (ibid, pp. 20-23) (afin de gérer les ratés de la communication pour poursuivre la conversation).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

A – Les stratégies d'apprentissage :

C. KRAMSCH (1984) souligne le fait que les stratégies des apprenants sont déjà utilisées en langue maternelle mais qu'elles peuvent aussi être déployées en langue étrangère. Elle distingue :

- les stratégies d'interprétation (pour saisir le sens du discours),
- les stratégies d'expression (exprimer et créer son propre sens),
- les stratégies de négociation (établir l'échange et la compréhension mutuelle).

Ainsi, l'interprétation, l'expression et la négociation du sens sont les principes généraux de la construction du discours.

Quant à la taxonomie proposée par O'MALLEY & CHAMOT (1990), elle regroupe les stratégies d'apprentissage d'une L2 en trois catégories :

- premièrement les stratégies cognitives (pratique de la langue, paraphrase, traduction, mémorisation, révision, etc.), qui sont au centre de l'apprentissage,
- deuxièmement, les stratégies métacognitives (l'attention, l'autogestion, l'anticipation, etc.) que les élèves de niveau avancé développent plus que ceux d'un niveau inférieur (CYR, 1998),
- troisièmement, les stratégies socio-affectives (la coopération, la gestion des émotions, etc.) qui impliquent une interaction avec les autres.

A partir des travaux de TARONE (1980), de KNAPP-POTTHOFF & KNAPP (1982) et de FAERCH ET KASPER (1983), P. BANGE (1992) établit une classification des stratégies de l'apprenant ainsi ⁸⁴ :

⁸⁴ Pour une synthèse des travaux auxquels se réfèrent P. BANGE, cf. le schéma des stratégies de communication dans l'ouvrage de cet auteur (1992 : 60).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- les stratégies d'évitement : par exemple lorsque l'apprenant évite les savoirs non maîtrisés. Il évite de produire des énoncés incorrects. Ce sont les stratégies de réduction formelle qui ne favorisent pas l'épanouissement de la communication. Cette réduction peut se faire aux niveaux lexical, phonétique ou morphosyntaxique.

Ce qui est très fréquent dans notre corpus lorsque les élèves répondent, par exemple, par un mot seulement. Il arrive aussi que l'élève évite le sujet de conversation en abandonnant la communication ; il réduit donc ses objectifs communicationnels. Ce sont les stratégies de réduction fonctionnelle.

Ces stratégies ne permettent pas à l'apprenant d'élargir son interlangue⁸⁵ et, par conséquent, ne favorisent pas l'épanouissement de la communication.

- les stratégies de substitution : dans lesquelles l'apprenant peut avoir recours à des substituts (comme le recours à la langue maternelle, la gestualité, la mimique, etc.) afin de résoudre ses difficultés de communication. Ces stratégies peuvent réguler l'intercompréhension et ainsi favoriser l'apprentissage. Dans l'analyse de notre corpus, nous verrons que les ENP recourent à la langue maternelle lorsqu'ils sont confrontés à un problème de communication.

- les stratégies de réalisation des buts de communication : l'apprenant prend des risques ; il accepte l'erreur. Ce sont les stratégies les plus favorables à la communication dans la mesure où elles favorisent plus de prises de parole des élèves. Ce sont donc les plus propices à l'apprentissage. Prendre des risques permet au LNN de prendre le rôle d'un 'candidat-apprenant' (BANGE, 1992a).

La notion de stratégie d'apprentissage en L2 renvoie donc à :

⁸⁵ Notion définie par CUQ (2003) comme « [...] la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (langue maternelle ou autres langues acquises postérieurement ou simultanément), sans que l'on puisse y voir seulement l'addition ou le mélange de l'une et de l'autre » (ibid, p. 139/140). H. BESSE et R. PORQUIER (1991), quant à eux, utilisent le terme de 'grammaire intériorisée' (ibid, p. 217).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

« un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible » (CYR, 1998 : 5).

Elle renvoie, de ce fait, aux moyens utilisés, consciemment ou inconsciemment, par l'apprenant pour tenter de résoudre ses problèmes de communication.

Dans notre corpus, les apprenants utilisent des stratégies verbales (les répétitions, le recours à la langue maternelle, les hésitations, etc.) et non verbales (les pauses, les gestes, etc.).

Néanmoins, on doit faire la différence entre stratégies communicatives d'apprentissage et stratégies communicatives d'enseignement.

B - Les stratégies d'enseignement

En milieu naturel, l'aide apportée par le LN peut se traduire par l'emploi de '*procédés facilitateurs*' (ALBER & PY, 1986 ; 85). Celui-ci a une 'responsabilité particulière que KRAFFT & DAUSENDSCHÖN-GAY (1994) nomment '*fonction de tutelle pour communiquer*' se traduisant par les caractéristiques du 'foreigner talk' .

En classe de langue, les objectifs de l'enseignant :

« [...] sont avant tout des objectifs de transmission de connaissances et de savoir-faire en langue étrangère [...] » (CAUSA, 2002 : 59).

L'enseignant doit, d'une part, veiller à ce que les apprenants puissent communiquer dans la langue cible et, d'autre part, doit soutenir les processus d'acquisition des apprenants (BANGE, 1996). Pour cela, il déploie diverses stratégies. Les stratégies communicatives dans l'enseignement d'une langue sont l'ensemble des opérations mises en œuvre par l'enseignant en vue de la transmission optimale des contenus d'enseignement de la langue cible⁸⁶. Elles sont des techniques, planifiées ou spontanées, en vue d'aider l'élève à être indépendant. La notion de stratégie doit alors être

⁸⁶ Les stratégies développées par l'enseignant sont aussi susceptibles de favoriser l'apprentissage de la langue cible. Ces moments particuliers sont appelés par DE PIETRO, MATTHEY & PY, (1989) séquences potentiellement acquisitionnelles (ou SPA).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

mise en étroite relation avec celles de tutelle ou d'étayage, proposées par BRUNER (1983).

Ainsi, de par son statut, l'enseignant a une double responsabilité : il exerce une tutelle pour communiquer et une tutelle pour apprendre (BIGOT, 2002).

« La tutelle pour communiquer et pour apprendre que l'enseignant exerce peut être comparée aux comportements tutélaires qu'adopte tout locuteur expert engagé dans une interaction exolingue, mais elle présente également un certain nombre de spécificités qui manifestent le statut de locuteur 'didactiquement expert' de l'enseignant » (BIGOT, 2002).

Dans notre corpus, en effet, nous avons remarqué dans sa gestion de la circulation de la parole en classe, dans ses injonctions⁸⁷ de dire, la spécificité de sa tutelle de communication que l'on ne rencontre pas en milieu naturel. L'enseignant a recours aussi bien à des moyens verbaux, comme le questionnement, la répétition, la reformulation, les demandes d'achèvement, etc., que paraverbaux, comme l'allongement vocalique et/ou l'intonation, voire à des moyens non verbaux, comme le geste, le regard, etc.

En définitive, nous noterons qu'il ne faut pas confondre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage⁸⁸. En effet, leur but n'est pas le même : les premières visent la résolution de problèmes à court terme (dans l'immédiat) alors que les secondes visent l'acquisition de savoir-faire pour communiquer en langue étrangère, à long terme. Néanmoins P. BANGE (1992) nous dit qu'« *il y a congruence entre communication et apprentissage* » c'est-à-dire que les stratégies de communication peuvent devenir des stratégies d'apprentissage. Cependant, elles ne le deviennent pas systématiquement. Cela dépend de l'intention de l'apprenant (CYR, 1998).

Pour terminer cette partie sur la communication, nous rappelons avec WATZLAWICK qu' : « *on ne peut pas ne pas communiquer* ». Cela nous semble valable

⁸⁷ « L'injonction est une demande de dire ou de faire émanant d'un individu à l'autre. Dans le contexte d'apprentissage d'une langue, cette injonction peut être réalisée par les énoncés : Parlez Parlez mieux Parlez encore Ne parlez plus » (CICUREL, 1994 : 96).

⁸⁸ « La distinction souvent admise entre stratégie d'apprentissage (dont la visée serait de saisir et de traiter des informations sur le fonctionnement de la langue [...]) et stratégie de communication (dont la visée serait d'établir ou de maintenir une communication avec des moyens linguistiques défailants) n'est pas forcément toujours aussi claire qu'il y paraît » (GAONAC'H, 1991 : 180).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

dans tout type d'interaction y compris l'interaction en classe de langue. Dans cette perspective, il est donc nécessaire que l'élève puisse développer sa compétence de communication et s'impliquer fortement dans les échanges langagiers qui s'y produisent. Par conséquent, la communication orale se caractérise par la participation de deux ou plusieurs personnes partageant un même espace dans un temps donnée. La communication orale est donc une '*forme particulière d'interaction*' (BANGE, 1992b : 125).

C'est précisément de cette notion d'interaction qu'il s'agira de définir ci-dessous.

1. 5. De la communication à l'interaction

La notion d'oral, que nous avons définie plus haut, ne peut pas être appréhendée sans parler d'échanges, de rapports, de relations entre des individus, voire d'interactions⁸⁹.

Du fait de sa transdisciplinarité (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990/1998), nous noterons que le terme d'interaction acquiert diverses définitions. Il nous semble donc nécessaire d'explicitier le concept d'interaction afin de nous situer par rapport à cette notion.

1.5.1. Définition de la notion d'interaction

Cette notion est clairement définie dans l'explication de GOFFMAN (1973), qui, en s'intéressant à la vie quotidienne⁹⁰, définit l'interaction comme un '*face à face*' déterminé comme une '*influence réciproque*' (*ibid.*, p. 23). En proposant la notion de « *face à face* »⁹¹ qui suppose que la présence physique des interactants est nécessaire à l'interaction, GOFFMAN (1974) va plus loin dans sa définition.

⁸⁹ En effet, l'oral, c'est « *quelque chose qui se pratique, et implique des relations, des interactions entre des personnes qui (se) parlent* » (VANOYE & AL, 1981 : 9).

⁹⁰ Dans ses travaux, I. GOFFMAN (1973, 1974) s'intéresse à la vie quotidienne mise en scène par l'échange verbal en face à face.

⁹¹ Nous ferons remarquer que des auteurs comme KERBRAT-ORECCHIONI (1990) ou VION (1992), entre autres, ont critiqué cette définition restrictive car on peut tout aussi bien parler d'interaction lorsque des sujets sont engagés dans une communication à distance (comme par exemple la communication téléphonique). Nous ne traiterons pas de ce point de vue dans la mesure où les échanges étudiés ici même mettent face à face un enseignant et des élèves.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Néanmoins, si l'on distingue tout comme le fait GOFFMAN (1973) l'interaction en face-à-face, c'est-à-dire

« [...] l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; [...] »,

d'une interaction, c'est-à-dire,

« [...] l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres » (ibid. p. 23),

Nous pouvons alors dire que ce terme possède alors deux acceptions.

* La première définition, en tant que phénomène général, met l'accent sur l'idée d'action conjointe des interactants et par là signifie tout le processus d'interaction lui-même ;

* la seconde, particulière renvoie à un cadre spatio-temporel qui n'est pas délimité et qu'il s'agira de spécifier et est donc considérée comme une unité interactionnelle, définie par certains critères (cf. infra).

La notion de présence se retrouve aussi chez Robert VION, pour lequel ce terme même d'interaction (qui s'expliquerait d'ailleurs par une pluralité de rapports de places)

« intègre toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs » (VION, 1992/2000 : 17).

Il est souligné qu'un locuteur prend la parole à la fois pour exprimer quelque chose et pour influencer sur autrui. Cela implique un processus à la fois actif et relationnel supposant la notion de présence.

Ces définitions conviennent aux interactions entre un enseignant et des apprenants.

Considérons, à présent, la définition donnée par le dictionnaire de la langue française, à savoir :

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- « *action mutuelle réciproque de deux phénomènes, de deux personnes* » (1996 : 668).⁹²

De cette dernière définition, nous retenons deux notions essentielles : celle d'action⁹³ et celle de réciprocité. La parole est donc une activité sociale qui s'effectue à plusieurs. Ce qui renvoie au postulat de base de l'approche interactionniste à savoir que « *tout discours est une construction collective* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990/1998 : 13).

L'action d'une personne s'inscrit dans un cadre social comprenant la présence d'autres personnes. A ce titre, nous dit R. VION (1992/2000), ce terme peut recouvrir

« [...] *aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières, les jeux amoureux que les matches de boxe* » (ibid, p. 17).

A partir de cette idée, on peut penser que, dans un échange verbal, l'utilisation du langage par un locuteur ne sert pas seulement à exprimer un contenu mais contribue à influencer sur l'autre.

Il paraît donc difficile dans l'analyse des interactions verbales de diviser l'émetteur du récepteur mais, bien au contraire, il faut prendre en compte les partenaires de l'interaction mis tour à tour en position d'émission et de réception.

1.5.2. Les interactions verbales : un cadre théorique

Dans notre recherche, nous utiliserons les théories des interactions verbales qui vont nous fournir les outils nécessaires à la description des échanges dans la classe. Pour mener à bien notre étude, nous nous sommes référée en grande partie aux travaux de C. KERBRAT-ORECCHIONI (1990/1998), de R. VION (1990/2000) mais aussi ceux de SACKS & AL. (1974) pour l'analyse des interactions.

⁹² Pour BAYLON & MIGNOT (1999), c'est dans son étymologie même que le vocable d'interaction inspire « *l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité* » (ibid, p. 193).

⁹³ Selon P. BANGE (1992b), l'action désigne un comportement d'un individu dans une situation donnée, interprétable suivant une intention de réaliser un but qui lui donne un sens

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Pour notre analyse, nous avons emprunté les outils de l'analyse conversationnelle, telle qu'elle est pratiquée en France (R. VION, 1992/2000 mais aussi et principalement par l'équipe de Lyon, dirigée par C. KERBRAT-ORECCHIONI, 1990/1998).

Ce sont d'abord des travaux américains⁹⁴ qui s'intéressent au domaine des interactions verbales. Ces chercheurs se sont intéressés plus particulièrement à la manière dont les tours de parole s'organisent dans l'interaction.

En Europe⁹⁵, les recherches sur les interactions verbales sont reprises en Suisse et en France. Tout d'abord, en Suisse avec les travaux de l'école de Genève.

Puis, en France avec l'ouvrage de C. KERBRAT-ORECCHIONI : Les interactions verbales (Tome I, II et III)⁹⁶. Cet ouvrage présente les bases théoriques et les outils descriptifs de l'analyse des interactions verbales.

Pour ce qui est de ce domaine, C. KERBRAT-ORECCHIONI (1990/1998) souligne l'importance d'une approche transdisciplinaire qui emprunte :

« [...] à des théories extrêmement diverses – ethnométhodologie pour ce qui concerne la 'technologie' des conversations, modèle genevois pour ce qui est de leur structuration hiérarchique, sociologie goffmanienne pour les notions de 'face' et de 'rituel', ethnographie des communications pour, une approche interculturelle etc. » (ibid, p. 7).

⁹⁴ En effet, « c'est dans le champ de la sociologie américaine que cette notion a reçu simultanément son statut théorique, et son efficacité descriptive » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990/1998 : 54).

⁹⁵ Avec principalement les travaux lyonnais sous la direction de C. KERBRAT-ORECCHIONI, qui se situent dans le champ de 'l'analyse du discours en interaction' (ADI) ; les travaux aixois dirigés par R. VION, qui effectue des recherches dans les domaines de l'énonciation, la pragmatique et l'interaction et les travaux de l'Ecole de Genève fondée par E. ROULET (1981 ; 1985). Dans ces derniers travaux, le modèle hiérarchique d'analyse de la conversation, inspiré des travaux de l'école de Birmingham, est considéré comme un modèle de référence en analyse du discours. Notons que les travaux de cette école ont appliqué le modèle hiérarchique à des discours autres que ceux de la classe.

⁹⁶ Dans le prolongement de ceux-ci, cf. aussi l'ouvrage : Le discours en interaction (2005), dans lequel cette même auteure analyse les particularités du discours en interaction tout en défendant une approche éclectique de l'interaction.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

En effet, l'étude des interactions verbales⁹⁷ s'est enrichi par l'apport de différents domaines (comme la sociologie, la linguistique, la psychologie, la pragmatique, l'ethnographie de la communication, etc.⁹⁸). La notion d'interaction couvre donc un champ disciplinaire très vaste à partir duquel notre travail doit être situé.

Les interactions verbales supposent l'analyse de situations d'oral qui mettent en présence deux ou plusieurs participants dans une situation donnée.

Dans la perspective d'une analyse des interactions en classe de français langue étrangère, il nous a semblé opportun de revenir aux sources de l'interactionnisme en présentant succinctement les courants les plus importants de cette 'mouvance' pour exposer un certain nombre d'outils d'analyse utilisés pour cette recherche.

1.5.2.1 Courants interactionnistes

L'interactionnisme s'alimente de divers travaux issus de différents champs disciplinaires. C. KERBRAT-ORECCHIONI (1990/1998) distingue quatre grands types d'approches⁹⁹ : l'approche « psy », les approches ethno-sociologiques, l'approche linguistique et l'approche philosophique. Nous développons ci-dessous uniquement celles qui servent à l'analyse de notre corpus.

A- L'école de Palo-Alto

C'est grâce à ses différents principes de base que cette école a pu élargir la notion de communication. Le premier axiome formulé par les chercheurs de cette école est qu' *'on ne peut pas ne pas communiquer'*. Ils proposent une autre conception de la

⁹⁷ Quelques exemples de recherches sur les interactions verbales : ANDRE-LAROCHEBOUVY ,1984 ; ROULET (1981) ; ROULET & AL. (1985) ; KERBRAT-ORECCHIONI (1990/1998) ; VION (1992/2000) ; BANGE (1992). Ceux-ci parmi tant d'autres. On peut aussi consulter les articles réunis dans des ouvrages tels que : COSNIER & KERBRAT-ORECCHIONI (1987) ; HALTE (1993) ; VERONIQUE & VION (1995).

⁹⁸ Toutes ces disciplines sont regroupées sous le vocable 'interactionnisme', car celles-ci ont été plus ou moins influencées, à divers degrés, par les travaux de l'école de Chicago qui portent en partie sur l'observation des comportements sociaux des individus.

⁹⁹ Cf. aussi TRAVERSO (1999) qui propose des repères considérés comme des 'orientations de lecture' (ibid., p.8).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

communication, une communication multicanale et plurimodale dans laquelle se combinent paroles, regards, gestes, etc. (cf. WINKIN, 1981 : 24).

Les chercheurs de cette école soulignent que tout comportement humain a une valeur de message. Ceci démontre aussi bien l'importance du langage verbal que l'importance des comportements non verbaux dans la communication humaine. Ce qui inclut que tout comportement, quel qu'il soit, constitue une forme de communication. De ce fait, nous considérons le terme 'comportement' comme étant égal à celui de 'communication'.

Par exemple, dans l'analyse de notre corpus, nous avons pu remarquer de nombreux silences, plus ou moins longs, de la part des élèves. Ne pas prendre la parole peut vouloir signifier quelque chose (la peur de faire des erreurs, le manque de compétence linguistique de l'élève, etc.).

Bien que leurs préoccupations soient d'ordre thérapeutique, les chercheurs de cette école proposent une théorie plus large de la communication. Effectivement, les concepts qu'ils ont élaborés peuvent s'appliquer à la communication ordinaire (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990/1998 : 58), comme par exemple l'opposition entre communication '*symétrique*' vs '*complémentaire*'¹⁰⁰.

Le cadre interactif dans lequel les échanges verbaux, étudiés ici même, vont se dérouler sera tantôt complémentaire tantôt symétrique.

B- L'ethnographie de la communication

L'ethnographie de la communication a exercé une influence sur l'analyse des interactions. Pour ce courant,

¹⁰⁰ WATZLAWICK & al. soulignent que « dans la relation complémentaire, il y a deux positions différentes possibles. L'un des partenaires occupe une position qui a été désignée comme supérieure, première ou 'haute' (one-up), et l'autre la position correspondante dite inférieure, seconde ou 'basse' (one-down) [...]. Le contexte social ou culturel fixe dans certains cas une relation complémentaire (par exemple mère-enfant, médecin-malade, professeur-étudiant), ou bien ce style de relation peut être propre à une dyade déterminée. Soulignons dans les deux cas la solidarité de cette relation, où des comportements, dissemblables mais adaptés l'un à l'autre, s'appellent réciproquement » (WATZLAWICK & al. 1972 : 66-67 ; cité par VION 1992/2000 : 124). Ainsi, la relation symétrique est fondée sur l'égalité des interlocuteurs alors que dans une relation complémentaire le comportement de l'un complète le comportement de l'autre.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

« la parole est un processus de communication à étudier dans son contexte social à la manière des ethnographes » (HYMES, 1962, cité par KERBRAT-ORECCHIONI, 1990/1998 : 59).

En effet, le fonctionnement du langage s'étudie en situation. Cette approche met en évidence ce qui relève de la compétence communicative c'est-à-dire l'ensemble des règles sociales qui permet d'utiliser de manière adéquate les compétences verbales.

Les ethnographes de la communication (HYMES (1984), en particulier.) ont marqué la réflexion sur l'étude de l'usage de la langue en contexte, avec, d'une part la création du modèle SPEAKING¹⁰¹ (HYMES, 1967) utilisé pour décrire les données situationnelles, et d'autre part, l'introduction de la notion de compétence de communication.

Ce modèle met l'accent sur le contexte social dans lequel se déroule la communication. D'une manière générale, il fait référence à l'intention et la relation entre les participants d'un acte communicatif, au lieu social de production ainsi qu'aux normes régissant l'interaction. Ce sont là bien des éléments qui permettent aux sujets parlants d'être reconnus en tant que tel. Ainsi, l'ethnographie de la communication peut être mise au service de ce qui se passe en cours de français et servir de modèle pour l'analyse de notre corpus.

A partir du modèle de Hymes, nous retiendrons les notions de cadre de l'interaction qui incluent toutes les personnes (c'est-à-dire tous les participants, qu'ils soient actifs ou passifs) présentes pendant les débats ; la finalité (l'intention et le but de l'activité de communication) ; les normes d'interaction (comme les comportements qui permettent de gérer l'interaction ainsi que les mécanismes régissant la conversation comme les tours de parole, les interruptions, etc.) : la notion de genre (le débat dans lequel les participants s'engagent).

C- L'ethnométhodologie

L'ethnométhodologie se subdivise donc en divers courants dont l'analyse conversationnelle. Cette dernière s'est développée sous l'influence de SACKS,

¹⁰¹ Modèle créé par Dell HYMES.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

SCHEGLOFF & JEFFERSON (1974) qui observèrent, entre autres, les mécanismes de circulation de la parole (VION, 1992/2000).

Ce courant se propose de décrire le déroulement des conversations quotidiennes en situation naturelle et plus particulièrement la :

« [...] 'technologie de la conversation' telle qu'elle peut être dégagée à partir de l'observation minutieuse d'échantillons enregistrés » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990/1998 : 63).

De ce fait, c'est une approche empirique qui cherche à identifier les méthodes utilisées par les interactants.

L'analyse conversationnelle s'intéresse particulièrement à la séquentialisation, c'est-à-dire l'ordre co-élaboré par les interactants (TRAVERSO, 2005). Certains travaux ont porté sur les séquences d'ouverture et de clôture (entre autres, SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON, 1974).

a) Notion de tour de parole en analyse conversationnelle

L'analyse conversationnelle considère le tour de parole comme étant l'unité de base qui apparaît à chaque changement de locuteur. L'élément essentiel de l'organisation séquentielle reste la 'machinerie' du TP (SACKS & AL, 1974)¹⁰².

Dans toute interaction verbale, il y a des manières de prendre la parole. Ces mêmes auteurs ont dégagé quelques caractéristiques fondamentales du système du 'turn-taking'. Dans toute conversation, ils observent ce qui suit :

- « 1) Le changement de locuteur se reproduit, ou tout au moins se produit
- 2) pour la grande majorité, une partie parle à la fois
- 3) l'occurrence de plus qu'un locuteur à la fois est commune, mais de courte durée (brève)

¹⁰² Alors que dans le modèle genevois, (ROULET & AL. 1985), rappelons-le, l'intervention (qui elle, peut être initiative, réactive ou évaluative) ne doit pas être confondue avec le tour de parole. Un tour de parole peut contenir plusieurs interventions, comme dans le cas où l'enseignant évalue la réponse d'un élève et dans le même tour de parole, formule une autre question.

L'intervention se définit par rapport à l'échange puisqu'elle correspond à la « [...] contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990/1998 : 225).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- 4) les transitions (d'un tour à un autre) sans écartement et sans chevauchement sont fréquentes. Ensemble, avec des transitions caractérisées par un léger écartement ou léger chevauchement, elles forment la grande majorité des transitions
- 5) l'ordre du tour n'est pas fixe, mais il varie
- 6) la taille du tour n'est pas fixe, mais elle varie
- 7) la durée de la conversation n'est pas spécifiée à l'avance
- 8) ce que les locuteurs disent n'est pas spécifié à l'avance
- 9) la répartition relative des tours n'est pas spécifiée à l'avance
- 10) le nombre de parties (locuteurs) peut varier
- 11) la discussion peut être continue ou discontinue
- 12) les techniques d'attribution de tour sont évidemment utilisées. Un locuteur peut sélectionner un autre locuteur (comme quand il aborde une question à une autre partie), ou les parties peuvent choisir eux-mêmes pour commencer à parler
- 13) plusieurs unités de construction de tour sont employées, par exemple, les tours peuvent être un seul mot de longueur, ou ils peuvent être de longueur phrastique.
- 14) les mécanismes de réparation existent pour faire face aux erreurs et les violations de prise de tour, par exemple, si deux parties se trouvent entrain de parler en même temps, l'un d'eux s'arrête prématurément, pour réparer ainsi le problème »¹⁰³ .

En somme, il y a dans ces règles conversationnelles, des principes, des techniques d'allocation, de prise et de maintien de la parole.

Nous noterons que la notion de conversation¹⁰⁴ renvoie à la parole en interaction. Cependant, l'analyse conversationnelle focalise plus sur le discours¹⁰⁵ que sur l'interaction.

¹⁰³Traduction de : 1) Speaker-change recurs, or at least occurs ; 2) Overwhelmingly, one party talks at a time ; 3) Occurrences of more than one speaker at a time are common, but brief ; 4) Transitions (from one turn to a next) with no gap and no overlap are common. Together with transitions characterized by slight gap or slight overlap, they make up the vast majority of transitions ; 5) Turn order is not fixed, but varies ; 6) Turn size is not fixed, but varies ; 7) Length of conversation is not specified in advance ; 8) What parties say is not specified in advance ; 9) Relative distribution of turns is not specified in advance ; 10) Number of parties can vary ; 11) Talk can be continuous or discontinuous ; 12) Turn-allocation techniques are obviously used. A current speaker may select a next speaker (as when he addresses a question to another party) ; or parties may self-select in strating to talk ; 13) Various 'turn-constructural units' are employed ; eg., turns can be projectedly 'one word long', or they can be sentential in length ; 14) Repairs mechanisms exist for dealing with turn-taking errors and violations ; eg., if two parties find themselves talking at the same time, one of them will stop prematurely, thus repairing the trouble." SACKS, SCHEFLOFF, JEFFERSON, 1974 : 700-701).

Traduction faite par Mr. Noureddine MOUHADJER (Enseignant filière anglais du département des langues étrangères de l'université de Tlemcen).

¹⁰⁴ Nous notons, cependant, ici, d'une part 'l'usage extensif' de ce terme donné par Goffman et d'autre part l'usage restreint donné par KERBRAT-ORECCHIONI (1990/1998) à savoir que la conversation: « [...] n'est qu'un type particulier d'interaction verbale » (*ibid*, p. : 114). Elle en souligne son caractère 'immédiat', 'familier', 'gratuit' ou 'non finalisé' et 'égalitaire'. Seul le premier caractère peut être pris en compte dans les débats étudiés en classe de langue.

¹⁰⁵ C'est ainsi que KERBRAT-ORECCHIONI parle de discours en interaction (ADI)

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

D- Approches énonciatives

C'est à partir des années 1980, que les travaux en linguistique interactionniste française¹⁰⁶ se développent.

Bien que les approches énonciatives ne découlent pas directement des approches interactionnistes, elles mettent l'accent sur la position du locuteur dans la production d'un énoncé donné (VION, 1992/2000).

L'approche énonciative nous permet de rendre compte de la manière dont les locuteurs s'inscrivent dans leurs discours¹⁰⁷. En effet,

« c'est dans l'instance de discours où je désigne le locuteur que celui-ci s'énonce comme 'sujet' » (BENVENISTE, 1966 : 262).

En classe de langue, les apprenants co-produisent le discours avec l'enseignant (CICUREL, 2002). Comme nous le verrons, lors de l'analyse de notre corpus, nous avons relevé les traces qui renvoient à l'acte de production de l'énoncé à travers des indiciels (ou déictiques¹⁰⁸, comme les indices de personne, par exemple).

1.6. Structure des interactions

Notre étude vise en particulier le discours oral. Pour pouvoir l'analyser, nous avons besoin du modèle hiérarchique. Pour cela, nous nous fonderons particulièrement sur les travaux de C. KERBRAT-ORECCHIONI (1990/1998).

1.6.1. Les unités d'analyse : le modèle hiérarchique

¹⁰⁶ Cf. notamment l'étude de référence de C. KERBRAT-ORECCHIONI (1990/1998)

¹⁰⁷ Le discours étant défini comme « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière » (BENVENISTE, 1966 : 242).

¹⁰⁸ « L'un des points forts de l'approche énonciative a été de montrer que le sujet parlant laissait, dans ses productions, la trace de ses activités avec, notamment, les déictiques personnels, spatiaux et temporels » (VION, 1992/2000 : 46)

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Dans un échange verbal, il faut distinguer tout d'abord les niveaux suivants
KERBRAT-ORECCHIONI (1990/1998 : 213) :

unités dialogales	Interaction (ou 'incursion')
	Séquence ('transaction', 'épisode', 'phase', 'section')
	Echange ('exchange', 'interchange')
unités monologiques	Intervention ('move' chez Sinclair et Coulthard et chez Goffman ; 'contribution chez Hudemot)
	Acte de langage

-1- L'interaction ¹⁰⁹

D'après le schéma ci-dessus, l'interaction est pour ce modèle l'unité de premier rang¹¹⁰ ou de rang supérieur. Nous avons vu (cf. supra) les différentes définitions de l'interaction. Cependant, celles-ci ne répondent pas à la question de savoir comment on peut circonscrire cette unité supérieure.

C. KERBRAT-ORECCHIONI (1990-1998) tente d'y répondre et de délimiter l'interaction comme suit :

« pour que l'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais

¹⁰⁹ Notons toutefois le changement d'appellations selon les écoles : rencontre (GOFFMAN), speech event (HYMES), incursion (Ecole de Genève), ou encore interaction (KERBRAT-ORECCHIONI).

¹¹⁰ Cette unité n'est pas considérée par R. VION (1992/2000) comme étant de premier rang dans la mesure où elle s'intègre dans un ensemble encore plus large à savoir l'*histoire interactionnelle*' (ibid. p. 99) d'un individu qui « est constituée de la totalité des interactions auxquelles il a participé ou assisté » (ibid. p. 99). Cette histoire *s'appuie sur des précédents*. Dans notre cas, on peut penser que dans le temps, tout au long d'un cursus scolaire et tout au long de l'apprentissage d'une langue, « la connaissance des 'règles' et des 'normes', les compétences et les capacités stratégiques dépendent de cette longue histoire au travers de laquelle le sujet se construit tout en communiquant et communique tout en se socialisant » (ibidem. p. 99).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture » (ibid. p. 216).

Plusieurs conditions sont donc nécessaires à la délimitation d'une interaction. L'idée essentielle est qu'il ne doit pas y avoir de rupture¹¹¹.

Nous noterons que la plupart des interactions se déroulent selon de modèle suivant :

- séquence d'ouverture ;
- corps de l'interaction (qui peut comporter un nombre indéfini de séquences ;
- séquence de clôture.

-2- La séquence¹¹²

Les séquences composent le corps de l'interaction. Cette unité dialogale de deuxième rang peut se caractériser « [...] comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990 : 218). (- sémantique : c'est-à-dire en rapport avec un seul thème ; - pragmatique : à savoir relatif à un but ou à une tâche).

Cependant, tout comme l'interaction, la séquence reste une unité aux contours assez flous sauf les séquences 'encadrantes' (c'est-à-dire les séquences d'ouverture et de fermeture ayant pour fonction respective d'ouvrir et de fermer l'interaction) qui sont facilement repérables.

La séquence peut être composée d'échanges.

-3- L'échange

¹¹¹ La rupture chez R. VION (1992/2000) correspond à la modification du cadre interactif et « [...] ce moment de rupture permet d'établir une limite entre deux interactions constitutives de la rencontre » (ibid. p. 148). Ainsi, la notion de cadre interactif permet de définir la spécificité d'une interaction et donc de la délimiter (cf. chapitre I).

¹¹² Ou transaction dans le modèle genevois (ROULET, 1985) ou épisode chez D. ANDRE-LAROCHEBOUVY (1984) et/ou chez M. ALTET (1994).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

L'échange est la plus petite unité, au niveau des unités dialogales, pour décrire l'interaction. C'est un rang capital puisque c'est avec lui « [...] que commence l'échange, c'est-à-dire le dialogue au sens strict » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990/1998 : 224). Il peut être constitué d'une, de deux, de trois interventions. Il est, par conséquent une unité 'constituée' et 'constituante'. C. KERBRAT-ORECCHIONI (1990/1998) décrit plusieurs types d'échanges :

- échanges à une seule intervention : par exemple à quelqu'un qui frappe à la porte, on peut répondre : « entrez ! ».
- échanges à deux interventions (échanges binaire ou échange minimal). C'est le cas de la paire adjacente (SCHEFFLOFF & SACKS, 1973). Celle-ci est constituée d'une suite de deux tours de parole (de deux locuteurs différents) en considérant le premier tour comme première partie de la paire adjacente et le second de la deuxième¹¹³. Les deux tours sont liés par une dépendance conditionnelle, dans la mesure où la seconde partie de la paire dépend de la première.
- échanges à trois interventions (ou ternaire) : c'est le cas de l'échange initié par une question. On aura en effet : - question, réponse, validation (pouvant parfois être une simple reprise de la réponse) ou réfutation. La troisième intervention fait fonction 'd'accusé de réception' (ou fonction d'évaluation dans le cas d'un discours en classe).

Moeschler et Reboul (1994 : 481) représentent la structure basique d'un échange sous la forme suivante :

	I1	initiative	E = échange
			I = intervention
E	I2	réaction	
	I3	évaluation	

¹¹³ Dans le même sens, GOFFMAN (1975) souligne que « questions et réponses offrent un exemple, peut-être l'exemple canonique, de ce que Harvey Sacks a appelé 'première partie de paire' et 'deuxième partie de paire', autrement dit un couplet, une unité dialogique minimale, un tour long de deux énonciations, chacune du même 'type', se suivant immédiatement dans le temps ; bref, une 'paire adjacente' » (cité par KERBRAT-ORECCHIONI, 1990/1998 : 236).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- échanges constitués de plus de trois interventions (ou échanges étendus). En effet, si la réaction est négative, alors l'échange se poursuit. En effet, celui-ci peut compter plusieurs interventions jusqu'à ce que la 'contrainte du double accord'¹¹⁴ ROULET (1986) soit satisfaite.

-4- L'intervention

L'intervention est l'unité supérieure au niveau des unités monologiques et peut avoir diverses fonctions :

- initiative (ouverture d'un échange)
- réactive (réaction à l'initiative)
- évaluative (évalue la précédente et clôt l'échange)

L'action produite par un locuteur entraîne des contraintes sur l'action de l'autre (une question appelle une réponse).

L'intervention initiative est nécessairement la première d'un échange dans la mesure où elle assure la gestion thématique de celui-ci. Au niveau de l'enchaînement du dialogue, l'intervention réactive¹¹⁵ dépend de l'intervention initiative.

L'intervention monologique peut être formée d'un ou de plusieurs actes de langage. Le modèle hiérarchique s'appuie ainsi sur la théorie des actes de langage.

-5- L'acte de langage : (ou acte de parole) c'est une notion essentielle dans le domaine de la pragmatique linguistique. L'acte de langage est la plus petite unité au niveau des unités monologiques.

Tel est le modèle à cinq rangs proposé par C. KERBRAT-ORECCHIONI (1990/1998). Néanmoins, nos analyses quantitatives et qualitatives se focaliseront sur l'action produite par un seul locuteur, l'intervention.

En définitive, au niveau structural, on peut considérer l'interaction verbale comme un enchaînement de paroles émises par des interlocuteurs qui parlent à tour de rôle (alternance de tours).

¹¹⁴ Il y a 'double accord' lorsque la réaction et l'évaluation sont positives, sans cela l'échange peut s'étendre sur plusieurs interventions. Le double accord conditionne la clôture de la négociation en cours.

¹¹⁵ C. KERBRAT-ORECCHIONI (1990/1998) utilise le terme de 'réaction' « [...] comme un terme générique, désignant toute forme de comportement, verbal ou non verbal, suscité par un comportement précédent ; [...] » (idid, p. 206).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

L'essentiel est que quelqu'un puisse toujours intervenir sans quoi la communication se bloque.

1.7. L'interaction didactique

Rappelons que l'interaction étudiée ici entre dans le cadre d'interactions complémentaire en face à face, dans un contexte précis : la classe de langue¹¹⁶. Cette interaction, comme toute interaction sociale, a ses caractéristiques propres.

1.7.1. Structure de l'interaction didactique

L'interaction en classe de langue est assez simple à délimiter contrairement aux interactions en milieu naturel. Pour cela, nous reprendrons brièvement les critères proposés par KERBRAT-ORECCHIONI en les adaptant à notre corpus.

L'unité communicative de rang supérieur, c'est-à-dire l'interaction, équivaut à la séance de cours de français. Chaque interaction didactique commence à partir du moment où l'enseignant débute la séance et se termine (temporairement¹¹⁷) à la fin de l'heure impartie au cours de français.

La 'séquence d'ouverture' introduit d'emblée sur l'objet du cours. Dans notre cas précis, l'enseignant propose, ou plutôt impose (cf. BANGE, 1992a), le thème du 'débat' aux élèves.

Quant à la 'séquence de fermeture', c'est généralement l'enseignant qui intervient pour clore le cours.

Les deux rangs suivants sont 'l'échange' et 'l'intervention'. Par rapport à notre problématique, ces deux rangs sont les plus intéressants car leur étude rendra compte des prises de parole de chacun dans les débats.

En ce qui concerne les échanges, C. KERBRAT-ORECCHIONI (1990/1998) distingue :

¹¹⁶ Précisions ici avec P. BANGE (2006) qu' « historiquement, en classe de langue étrangère, le but de l'interaction a été défini d'abord comme l'apprentissage de la langue étrangère en tant que système linguistique, puis comme l'apprentissage de la communication en langue étrangère » (ibid, p. 61).

¹¹⁷ En effet, il est fréquent que l'enseignant termine sa leçon ultérieurement, ceci faute de ne pouvoir terminer sa leçon dans les temps.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- échange à une intervention : en classe, il arrive que l'enseignant pose une question à un élève qui répond en ayant recours au non verbal.

- échange à deux interventions : la première intervention sera dite initiative et la deuxième, réactive ; comme par exemple dans le couple question/réponse. L'intervention initiative demande des contraintes sur l'intervention réactive du second locuteur c'est-à-dire que la question du premier locuteur appelle une réponse du second locuteur.

- échanges à trois interventions : c'est ce que SINCLAIR & COULTHARD (1975) ont appelé 'échange ternaire' et qui caractérise l'interaction de la classe :

- * Initiative de l'enseignant (I);
- * Réplique (ou réponse) de l'élève (R);
- * Evaluation de l'enseignant (E).

Néanmoins, dans un débat où il est question de prendre position, de convaincre, etc., la réplique peut ne pas apparaître au tour suivant l'initiative, dans ce cas-là :

« [...] , l'initiateur emploie un certain nombre de stratégies jusqu'à ce que la réplique attendue apparaisse. C'est la séquence étendue » (MEHAN, 1979 cité par BANGE, 1992 : 70).

Ainsi, il arrive qu'un échange soit constitué de plus de trois interventions et s'étend sur un nombre plus ou moins grand d'interventions à l'image de la conversation naturelle¹¹⁸.

Pour analyser l'évolution de la structure des échanges au cours de nos débats, nous ferons ainsi référence aux notions d'échanges 'restreints' et 'complexes' (macro-échange ou étendus).

¹¹⁸ En effet, il arrive que « les échanges complexes peuvent compter un nombre théoriquement infini d'interventions. Dans la pratique cependant [ils] semblent rarement comporter plus de sept interventions » EGNER (1988 : 32), cité par KERBRAT-ORECCHIONI (1990/1998 : 238).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Dans cette partie, nous avons effectué un tour d'horizon sur les théories de la communication ainsi que les diverses études sur les interactions afin de dégager les principaux éléments théoriques et méthodologiques. Nous avons présenté, d'abord, les niveaux de structure des interactions dans des situations de communication ordinaire pour arriver progressivement aux interactions didactiques afin d'explicitier les fondements théoriques et les outils d'analyse sur lesquels nous nous fondons.

Nous garderons à l'esprit que les échanges à dominante verbale, en classe,

« [...] n'ont pas comme objectif d'engager simplement un dialogue, mais de montrer comment on sait / on ne sait pas parler en LE, [...] » (Cambra-Giné, 2003 : 115).

D'où la spécificité de cette interaction.

CHAPITRE 2

Place de l'oral dans l'enseignement du français en Algérie : Etude critique

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Afin de poser quelques préalables indispensables à la compréhension de notre problématique, il convient de replacer celle-ci dans son contexte. Aussi, est-il essentiel de connaître le contexte dans lequel les élèves algériens évoluent.

Tout d'abord, nous présenterons brièvement la situation linguistique algérienne et décrirons le statut qu'occupe la langue française (2.1).

Puis, nous décrirons la place qu'occupe la langue française par rapport aux nouvelles réformes (2.2), la manière dont celle-ci a évolué dans le système éducatif algérien (2.3).

Ensuite, nous ferons une étude comparative des anciens et des nouveaux programmes d'enseignement du français (2.4), ce qui nous permettra de mieux saisir les différences ou les similitudes quant aux comportements langagiers des élèves.

Enfin, ce détour par les programmes nous contraindra à expliciter rapidement les bases théoriques sur lesquelles ils se sont fondés notamment l'approche communicative, la pédagogie de projet et l'approche par compétences (2.5).

2 – 1. Situation linguistique algérienne

L'Algérie est un espace sociolinguistique qui est traversé par des divergences et des liens conflictuels qu'entretiennent les différentes langues en présence.

En effet, la situation sociolinguistique algérienne se caractérise par un plurilinguisme et comme le souligne R. SEBAA (2002) :

« ceux qui connaissent l'Algérie savent qu'il existe dans cette société une configuration linguistique quadridimensionnelle, se composant fondamentalement de l'arabe algérien, la langue de la majorité, de l'arabe classique ou conventionnel, pour l'usage de l'officialité, de la langue française pour l'enseignement scientifique, le savoir et la rationalité et de la langue amazighe, plus communément connue sous l'appellation de langue berbère, pour l'usage naturel d'une grande partie de la population confinée à une quasi clandestinité ».

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Le paysage linguistique algérien montre la coexistence de plusieurs langues : c'est un espace où plusieurs langues se côtoient, se rencontrent et se mélangent. Un espace dans lequel l'arabe classique va se mêler à plusieurs variétés d'arabe dialectal, de plusieurs variétés de berbères, mais aussi de la langue française. Parmi ces langues, la langue française occupe une place fondamentale. Le français existe dans la réalité sociolinguistique de l'Algérie.

Ce qui démontre bien de l'hétérogénéité linguistique de l'Algérie. Cette situation est facilitée par un environnement adéquat (média, presse, publicité, etc.).

De son côté, G. GRANDGUILLAUME (1983) définit ces langues comme suit :

« Dans le Maghreb actuel, trois langues sont utilisées : la langue arabe, la langue française et la langue maternelle. Les deux premières sont des langues de culture, de statut écrit. Le français est aussi largement pratiqué comme langue de conversation. Toutefois, la langue maternelle, véritablement parlée dans la vie quotidienne, est toujours un dialecte, arabe ou berbère [...] » (ibid, p. 11).

L'une des manifestations de cette cohabitation linguistique est l'alternance codique, définie par J. GUMPERZ (1989) comme « *la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents* » (ibid, p. 57). Un locuteur fait usage de deux langues en les alternant. Cela renvoie à la notion de parler bilingue c'est-à-dire une situation où un sujet parlant choisit de passer d'une langue à une autre.

En contexte didactique, l'alternance des langues a fait l'objet de divers travaux¹¹⁹. L'alternance codique en situation de classe est fréquente.

Nous noterons, ici, que D. MOORE (1996) distingue les alternances codiques 'relais' des alternances codiques 'tremplins'. Les premières fonctionnent comme des 'bouées' et permettent de poursuivre la communication ; les secondes favorisent l'acquisition de la L2.

¹¹⁹ Dans ces travaux (cf. entre autres CAUSA, 2002), l'alternance codique est étudiée en tant que stratégie (cf. 1.4.1.).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

2 – 1. 1. Quel statut pour la langue française en Algérie ?

Malgré son caractère 'non officiel'¹²⁰, cette langue occupe une place très importante dans l'Algérie actuelle. La langue française en Algérie est historiquement la langue de la puissance coloniale.

L'Algérie était considérée comme une colonie française à part entière. Après l'indépendance, la langue française fût ramenée petit à petit au rang de langue étrangère. Le statut de la langue française a été ainsi renversé.

La décolonisation de l'Algérie s'est accompagnée d'une politique d'arabisation¹²¹. Une politique qui avait pour objectif d'éliminer sinon de restreindre la place de la langue française. Néanmoins, le français a une incontestable place de choix dans l'espace communicatif algérien où cette langue conserve jusqu'à ce jour un usage privilégié.

Considérée comme '*résidu de la domination coloniale*' (GAADI, 1995 : 131), la langue française est tout de même vue comme une langue de promotion sociale et d'ouverture sur le monde, un monde de modernité et de techniques.

C'est une langue qui est largement utilisée dans l'ensemble des secteurs socioculturels et en particulier dans celui des médias.

Bien que la volonté d'arabisation soit incontestable dans l'enseignement, il n'en demeure pas moins que la langue française n'a pas perdu de son influence. L'arabisation n'a donc pas compromis l'usage de cette langue, présente durant les 132 années de colonisation de l'Algérie.

Toutefois, au niveau de l'enseignement de cette langue, on peut noter sa situation ambigüe car,

¹²⁰ C'est ce que nous tenterons d'étudier ci-dessous.

¹²¹ C'est une politique linguistique qui « [...] s'est traduite par des mesures de planification et d'aménagement linguistiques concrètes, revêtant le plus souvent la forme de lois. [...] L'une des mesures les plus symboliques a été l'imposition rapide de la langue arabe comme langue d'enseignement dans le cycle primaire. Plus tard, la généralisation de l'enseignement en langue arabe des disciplines relevant des sciences humaines connaîtra une courbe ascendante : d'abord, l'instruction civique et religieuse, l'histoire et la géographie, les lettres et la philosophie, puis les disciplines scientifiques autant dans le cycle primaire que secondaire » (QUEFFELEC, 2002 : 50-51).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

« [...] , du point de vue officiel, le français est une langue étrangère jusqu'en terminale, jusqu'en juin précisément, et quelques mois plus tard en octobre, le français devient subitement langue d'enseignement, d'où le taux excessivement élevé d'échec à l'université où l'enseignement scientifique et technique est à dominance francophone » (BENRAMDANE, 2002).

Aujourd'hui, les débats sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère sont quelque peu empreints de discours pessimistes. Les spécialistes du domaine tirent la sonnette d'alarme. Les enseignants de langue française sont unanimes pour remarquer une baisse du niveau et les nombreux échecs, voire même le déficit de la maîtrise des outils linguistique de base. Les élèves, les étudiants sont dans l'incapacité d'enchaîner des phrases correctes sans recourir à la langue maternelle.

Bref, que de constats négatifs. Mais quelles peuvent en être les causes ?

Néanmoins, le système éducatif algérien se remet en question par une volonté et une

« [...] détermination à 'mondialiser' un système d'éducation et de formation qui était resté jusque-là exagérément replié sur lui-même, ethnocentré » (TOUALBI-THAALIBI, 2005 : 27).

En effet, à cause des contraintes de la mondialisation et la non-conformité des programmes à des directives universelles, la réforme du système éducatif est devenue une nécessité. Cette dernière doit répondre aux exigences de la modernité (mondialisation des échanges commerciaux, développement des technologies de l'information et de la communication, etc.).

L'application des nouveaux programmes s'est faite progressivement. Pour mieux cerner notre problématique, il convient donc de voir quelle place occupe la langue française dans le système éducatif algérien.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

2 – 2. Langue française et nouvelle(s) réforme(s) du système éducatif algérien

Actuellement, dans le domaine de l'enseignement de la langue française, et de l'avis de la majorité des enseignants, le niveau des élèves est en nette régression. Cette baisse de niveau touche tous les paliers de l'enseignement ainsi que le supérieur. Néanmoins, des changements et des réformes ont eu lieu afin de pallier les insuffisances méthodologiques. La réforme du système éducatif a été mise en place dès la rentrée scolaire 2003/2004¹²².

La refonte de l'école algérienne a proposé les grandes lignes suivantes :

- L'instruction ;
- la socialisation,
- la qualification ;
- la préparation à l'exercice de la citoyenneté ;
- l'ouverture sur le monde.

Cette réforme reflète plus globalement la refonte de la pédagogie avec, entre autres, le développement de l'enseignement des langues étrangères introduit dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement moyen.

Certains changements sont apparus comme :

- la généralisation d'une année de préscolaire ;
- la durée du cycle primaire passe de six à cinq ans ;
- la durée du cycle moyen passe de trois à quatre ans ;
- à la rentrée 2004/2005, l'enseignement de la langue française débute dès la 2^e année primaire¹²³ au lieu de la 4^e année ;
- l'enseignement de la langue anglaise, qui est la deuxième langue étrangère, commence dès la 1^{ière} année au lieu de la 2^e année du collège ;
- l'introduction de Tamazight¹²⁴ en 4^e primaire ;
- l'utilisation transdisciplinaire de la langue étrangère 1. En effet, le choix de la langue française pour enseigner les disciplines non linguistiques (les mathématiques, par exemple)¹²⁵. Ce n'est plus seulement dans la

¹²² En application des décisions du conseil des ministres du 30 avril 2002.

¹²³ Mais, dès 2006, on la recule d'une année, soit en 3^e. année primaire, sans plus d'explications (cf. infra).

¹²⁴ Nous signalons que le Parlement algérien a adopté une modification institutionnelle instituant, en avril 2002, Tamazight comme langue nationale.

¹²⁵ C'est surtout au niveau des termes scientifiques que la langue française joue un rôle.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

matière 'français' que les élèves sont exposés à la langue. De la sorte, la durée d'exposition à la langue pourrait augmenter.

- la formation des enseignants.

Par rapport à notre recherche, nous nous intéresserons particulièrement aux changements opérés dans l'enseignement de la langue française. En effet, avec la réforme du système éducatif, le français est désormais enseigné à partir de la 2^e année du primaire ; cette directive a été appliquée à partir de l'année scolaire 2004-2005. Mais deux années après cette décision, des changements sont intervenus prévoyant l'enseignement du français à partir de la 3^e année du primaire au lieu de la 2^e année. Le ministre de l'éducation nationale décide et annonce

« [...] son énième réformette : repousser l'enseignement de la langue française de la 2.e année à la 3. année du primaire à compter de la prochaine rentrée des classes » (MOALI, 2006 : 7).

Le ministre s'explique en soulignant que cette décision a une explication pédagogique et que

« c'était une précipitation d'enseigner la langue française dès la 2^e. année primaire, les deux premières années du cycle primaire doivent être réservées spécialement et spécifiquement à la maîtrise de la langue maternelle » (ibid, p.7).

En fait, la principale crainte était que l'acquisition d'une langue seconde se fasse au détriment de la langue maternelle. Pendant de nombreuses années, des idées préconçues assurèrent que le mélange linguistique était nuisible. Néanmoins, cela n'était pas fondé sur des arguments scientifiques. Pour preuve, il faut rappeler que l'enseignement du français en 2^e. année primaire avait été préconisé par la Commission BENZAGHOU¹²⁶. Celle-ci était composée de spécialistes en sciences de l'éducation mais aussi en psychopédagogie. Tous ces problèmes découlent en fait de considérations politiques.

¹²⁶ La commission BENZAGHOU, du nom de son président, a été chargée d'une réforme de l'école en 2004.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

En effet, nous pensons que l'introduction de la langue française en 2^e année primaire, puis en 3^e année s'est faite dans la précipitation, le terrain pédagogique n'étant pas suffisamment organisé à l'avance, comme la préparation des programmes à l'avance ou la formation des enseignants, par exemple.

Le ministère n'avait en effet pas conçu de formation appropriée : la programmation et de la mise en place des programmes avaient débuté simultanément. En fait, les enseignants ont pris connaissance de ces programmes à la rentrée scolaire, et par conséquent ils ont dû à la fois s'en imprégner et les appliquer. Ce changement de paradigme nous amène à nous poser la question primordiale qui est de savoir comment les enseignants peuvent-ils passer de l'ancien programme au nouveau programme, de juin à septembre, sans formation préalable. A. SEGHOUANI (2005¹²⁷), dit à ce sujet :

« comment faire pour passer, en douceur, d'une évaluation des apprentissages, dans le cadre d'une pédagogie traditionnelle qui se limite à une simple transmission des connaissances induisant des procédures d'évaluation basées essentiellement sur la restitution des connaissances transmises, à la mise en place, progressive d'un dispositif d'évaluation des compétences que les nouveaux programmes sont censés développer et installer ? » (ibid, p. 74).

Aujourd'hui, la langue française est enseignée à partir de la 3^e année primaire. Elle est aussi langue d'enseignement avec la langue arabe en ce qui concerne les cours de mathématiques et de sciences technologiques. Notons ici que si le français devient la langue d'enseignement d'autres disciplines, elle n'est donc pas uniquement LE mais L2. Cependant, sur le terrain, cela n'est pas encore observable. C'est pour cette raison que nous considérons cette langue comme LE et non pas comme L2.

L'école algérienne se veut donc moderne et ouverte sur le monde en ayant pour but de rendre l'élève capable d'agir concrètement au quotidien et d'être un citoyen du monde. Cela suppose bien évidemment l'acquisition d'autres langues étrangères.

C'est peut-être là que se trouve la clé de voute du changement en matière d'enseignement. Le français, n'étant plus considéré comme une langue étrangère parmi

¹²⁷ A cette date, A. SEGHOUANI était le conseiller du ministre de l'Education nationale.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

d'autres, mais bien la langue qui devra désormais prendre en charge des contenus disciplinaires.

2 – 3. L'évolution de l'enseignement du français dans le système éducatif algérien

Avant d'exposer l'évolution de la langue française dans le système éducatif algérien, il est utile d'en connaître sa composition.

L'enseignement public¹²⁸ comporte quatre niveaux :

- le premier ou l'enseignement primaire est réparti en cinq années¹²⁹. Celui-ci débute à l'âge de six ans.

- le deuxième ou l'enseignement moyen (ou le collège) est divisé en quatre années¹³⁰. La fin de celles-ci est sanctionnée par un examen (BEM : Brevet d'Enseignement Moyen).

- le troisième correspond au lycée et dure trois années (première, deuxième et terminale). Le Baccalauréat est l'examen final de leur cursus scolaire dont la réussite permettra aux lycéens l'accès à l'université.

- le quatrième et dernier niveau est l'enseignement supérieur. L'affectation dans une branche donnée dépend des résultats au Baccalauréat.

La langue française est enseignée à raison de trois heures par semaine pour les filières scientifiques et de quatre heures pour les filières langues étrangères.

Depuis l'indépendance de l'Algérie (1962), l'évolution du système éducatif s'est réalisée à un rythme relativement rapide. Depuis une dizaine d'années environ, l'Algérie a connu des transformations aussi bien sur le plan politique, économique que social. Dans ce contexte, le système éducatif est inévitablement appelé à changer.

En ce sens, S. TAWIL (2005) souligne que :

¹²⁸ Nous notons qu'il existe en Algérie des écoles privées qui dispensaient un enseignement (toutes disciplines confondues) en langue française. Néanmoins, celles-ci ont été sommées par le ministère de l'éducation, d'arabiser leur enseignement (cf. ORDONNANCE n° 05-07 du 23 août 2005 fixant les règles générales régissant l'enseignement dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement et en particulier l'article 8 du chapitre II de cette même ordonnance).

¹²⁹ Au lieu de six avant la réforme.

¹³⁰ Au lieu de trois avant la réforme.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

« la refonte de la pédagogie et des programmes – visant à améliorer la pertinence et la qualité des apprentissages – représente une nouvelle vision de l'éducation qui se voudrait une 'rupture' pédagogique avec le passé » (ibid, p. 34).

Le domaine de l'éducation a connu différentes réformes. Au lendemain de l'indépendance (1962), la priorité fut la récupération de la souveraineté nationale, ce qui impliqua donc l'algérianisation du système hérité de la colonisation française et par là même une redéfinition de l'enseignement du français.

Depuis les années 1960, des mesures importantes ont été prises au sujet de la place de la langue arabe. Depuis 1962, date de l'indépendance, l'arabisation s'est faite graduellement dans l'enseignement primaire. Puis, 1989 a été l'année de l'arabisation totale du cycle secondaire¹³¹. Ainsi, entre 1962 et 1989, la langue française était considéré comme deuxième langue et cela jusqu'à la mise en place de l'école fondamentale¹³² qui prône l'arabisation de l'enseignement. Cela a engendré la perte de la place prépondérante que la langue française possédait auparavant.

Les différentes orientations¹³³ politiques et pédagogiques, entre autres celles de 1974, 1976 et plus tard celles de 1981/1983, ont chacune eu pour but de mieux définir les programmes de l'enseignement des langues étrangères.

A - Les orientations pédagogiques de 1974

Avec l'apparition de l'école fondamentale, les orientations de 1974 vont reléguer la langue française au statut de langue étrangère en soulignant que :

« [...] le français, si répandu qu'en soit l'usage, doit être à présent considéré comme une langue étrangère »¹³⁴.

¹³¹ Mais officiellement, c'est en 1991 par l'article 15 de la loi 91-05 du 16 janvier 1991 que l'enseignement exclusif de la langue arabe est imposé.

¹³² Nous utilisons ce terme dans l'expression générique 'école fondamentale' c'est-à-dire en rapport avec la réforme généralisée en 1976. L'école fondamentale est un « système d'enseignement mis en place dans le cadre de la réforme d'avril 1975 ». (Queffelec, 2002 : 294). Mais depuis la réforme du système éducatif de 2003, ce système a été remplacé par le système d'enseignement moyen.

¹³³ Les orientations pédagogiques sont les principes de base régissant l'enseignement fondamental en général.

¹³⁴ CHARTE NATIONALE de 1974.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

L'enseignement fondamental concerne les enfants de six à quatorze ans. Il représente l'étape obligatoire de la scolarité et a pour but d'assurer une éducation de base commune à tous les élèves¹³⁵.

La mission de l'école fondamentale est aussi de prodiguer aux élèves un :

« enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compétence mutuelle entre les peuples »¹³⁶.

Les objectifs de la nécessité de l'acquisition des langues étrangères faciliteront :

« [...] la constante communication avec l'extérieur, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes [...] »¹³⁷.

Dans les programmes de 1974¹³⁸, le but de l'enseignement de la langue française est comme suit :

- cet enseignement doit s'assigner des objectifs essentiellement linguistiques.
- Il s'agit d'enseigner une langue plutôt qu'une culture.

Il ne s'agit plus de programme de littérature mais d'un enseignement/apprentissage de la langue véhiculaire scientifique et technique. Ce qui n'a rien de communicatif c'est-à-dire que la langue n'est pas apprise en tant qu'outil de communication, mais bien au contraire la langue est employée dans des situations bien déterminées, bien programmées par les enseignants. Or, depuis une vingtaine d'années, les didacticiens unissent les deux notions de culture et de communication et parlent d'enseignement d'une langue/culture (cf. entre autres PUREN, 1998).

¹³⁵ Cf. article 24 de l'ORDONNANCE n° 75-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation. pp. 428-438.

¹³⁶ Alinéa 7 (et dernier) de l'article 25 de l'ordonnance de 1976.

¹³⁷ CHARTE NATIONALE, 1976 p. 66.

¹³⁸ Programmes et directives de 1974. Direction des programmes du secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Le premier objectif de l'école fondamentale est l'ouverture sur le monde ; le second étant d'ordre fonctionnel, il s'agit alors de doter l'élève d'un outil afin d'accéder aux disciplines scientifiques et techniques. Les activités de classe consistent à initier l'élève au fonctionnement du texte à caractère scientifique. Cependant, le problème se posait au niveau des enseignants, car ces derniers n'étaient pas formés pour l'enseignement des langues de spécialité.

D'un point de vue méthodologique, les programmes de 1974 préconisent les méthodes audio-visuelles avec pour l'essentiel la manipulation d'exercices structuraux. Ces programmes incluent un nouveau concept à savoir l'unité didactique¹³⁹ qui puise ses fondements théoriques dans la méthodologie structuro-globale.

B – Les orientations de 1976

Les orientations de 1976 vont orienter l'enseignement du français vers l'enseignement du français fonctionnel afin de lui permettre de s'ouvrir à l'international en adoptant des approches nouvelles (comme l'approche communicative, par exemple) et accéder à la science et à la technologie. L'élève devra développer des savoir-faire dans des situations de communication à caractère scientifique et technique.

C - Les orientations de 1981/1983

Les orientations de 1981 et de 1983 reprennent les grandes lignes de ceux de 1976. Elles assoient définitivement la langue française au rang de langue étrangère. Les objectifs du français sont définis ainsi ¹⁴⁰ :

¹³⁹ L'unité didactique est « une période d'enseignement d'une durée variable faisant partie d'un projet d'apprentissage et au cours de laquelle est dispensé un nombre fini d'exercices et d'activités soumis à évaluation ».

¹⁴⁰ Programme de français. Secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire et technique. Direction des enseignements. Alger. 1983.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- l'enseignement du français vise à la maîtrise d'un outil linguistique c'est-à-dire un outil de communication ;
- il doit aussi permettre l'accès à des savoirs spécifiques.

Autrement dit, l'objectif principal de ces programmes est de préparer l'élève à accéder à l'université et à y recevoir éventuellement une formation scientifique ou technique en langue française, et pour les formations arabisées, permettre la lecture de documentations spécifiques en français. C'est donc, pour l'enseignant d'aider l'élève à avoir une documentation scientifique et technique en langue française dans le but de préparer l'élève aux études supérieures.

Dans l'enseignement supérieur, le français possède une place particulière car, dans la majorité des cas, il est la langue d'enseignement notamment dans les disciplines scientifiques et techniques¹⁴¹. Par conséquent, c'est par l'intermédiaire de la langue française que l'accès à la connaissance et au savoir technique va se réaliser.

D - Les programmes de 1998

En 1998¹⁴², des réaménagements ont été opérés par la direction de l'enseignement fondamental. Après diverses évaluations, les promoteurs des programmes jugent que toutes les activités de l'unité didactique (UD) doivent converger vers l'objectif terminal basé sur l'écrit. Ainsi, « *la séance d'expression orale qui ouvrait chaque dossier de langue est supprimée* » (ibid, p. 40). En ce qui concerne cette activité, ces mêmes décideurs disent que « *s'il s'agit de présenter un thème, d'en imprégner les élèves, pourquoi y consacrer une heure ? Cinq à sept minutes y suffiraient largement* » (ibid, p. 40). Néanmoins, la question qui se pose est de savoir comment les enseignants feront pour faire parler trente-cinq ou quarante élèves, voire plus dans certaines classes, en cinq ou sept minutes.

¹⁴¹ Ce qui nous permet de dire ici, à l'instar de K. TALEB IBRAHIMI (1997) qu' « *au-delà du recul de la position de la langue française dans le système éducatif (effet de l'arabisation massive de ce secteur) c'est le degré d'utilisation du français dans la société qui est le plus significatif* » (ibid, p. 40).

¹⁴² Cf. le programme de français 1^{ière} langue étrangère 2^e et 3^e cycles. Direction de l'enseignement fondamental. Mai 1998.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Dans l'ancien programme, l'UD¹⁴³ était l'unité de base de l'enseignement du français. Toutes les activités sont essentiellement de l'écrit. La pratique de la langue française se limitait surtout à l'analyse et à l'explication des textes littéraires (E. ZOLA, M. DIB, etc.). Les activités concernaient principalement la lecture, la reconstitution de textes, l'analyse lexicale¹⁴⁴, etc. Les performances attendues des élèves se matérialisaient dans des commentaires, des comptes-rendus, des essais, etc., c'est-à-dire toutes les activités concernant l'écrit.

Pendant l'heure de lecture entraînement, l'oralisation du texte constitue un moyen d'évaluation du niveau de maîtrise atteint dans ce savoir-faire. L'objectif principal de la lecture-poésie est le perfectionnement de l'acte de lecture alors que la lecture suivie et dirigée est d'initier les élèves à la lecture du texte mais aussi de développer leur goût pour la lecture en leur proposant des récits motivants qui correspondent à leur âge. Généralement, cette activité a pour but de favoriser la lecture silencieuse. Le seul oral présent se réduit à l'écrit oralisé (qui ne favorise pas l'expression personnelle).

E - Les programmes de 2003

Après une pédagogie menée sous forme d'unités didactique, l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie s'organise sous forme de 'projet' c'est à dire une forme de pédagogie dans laquelle l'élève est associé à l'élaboration de ses savoirs. Un projet se négocie entre les élèves eux-mêmes et avec l'enseignant. C'est donc une rencontre avec l'autre. Le travail en équipes permet l'aboutissement du projet. Notons aussi qu'il y a une certaine liberté pour l'apprenant. Chaque séquence propose une heure d'expression orale.

2 – 4. La place de l'oral dans les anciens et les nouveaux programmes : étude comparative

¹⁴³ Selon Robert (2008), elle est « une période d'enseignement d'une durée variable faisant partie d'un projet d'apprentissage et au cours de laquelle est dispensé un nombre fini d'exercices et d'activités soumis à évaluation » (ibid, p. 99).

¹⁴⁴ Qui prenait, selon T. BOUGUERRA (1991), généralement les ¾ du temps imparti à la leçon.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

L'enseignement du FLE en Algérie doit permettre l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs mais aussi vise la sensibilisation aux technologies modernes de la communication.

Cette maîtrise de l'outil de communication va permettre alors l'accès à la vie moderne. Alors quelle place l'oral possède-t-il dans les programmes de FLE ?

2 – 4. 1. La place de l'oral dans les programmes du primaire

Dans l'école primaire algérienne, l'enseignement du français a pour but de conférer à l'élève une compétence de base. Les anciens programmes (1998)¹⁴⁵ soulignent l'importance de permettre à l'élève :

*« d'inter-agir dans des situations authentiques de la vie scolaire,
ou dans des situations de la vie courante simulées en classe » (ibid, p.
6).*

Dans les anciens programmes, il était surtout question d'apprendre à l'élève du primaire :

- d'écouter, en éduquant ses capacités discriminatoires auditives, ses capacités d'attention et de mémorisation ;
- de reproduire un modèle tout en respectant la prononciation, l'intonation et le rythme ;
- de dire un court texte mémorisé, résumer une histoire écoutée et produire la suite d'une histoire écoutée ;
- de décrire un être ou un objet et émettre un avis sur un personnage ;
- de dire un texte de façon expressive ;
- de répondre de façon adaptée à une demande en fonction de la situation de communication ;
- de décrire, dans une langue simple, des personnages ou des objets ;

¹⁴⁵ Nous nous sommes référée au programme de français 1^{ière} Langue Etrangère 2^e et 3^e cycles (mai 1998).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- d'exprimer un sentiment, un avis.

Ainsi, l'apprentissage de la langue devait passer par un apprentissage de l'écoute ainsi que celui de la prononciation à travers des exercices. Ceux-ci étaient systématisés dans des séances de phonétique articulatoire qui étaient complétés par des activités plus fonctionnelles, comme par exemple les histoires racontées, pour l'écoute et pour la prononciation.

Les activités de lecture étaient privilégiées. Par conséquent, les prises de parole des élèves se résument la plupart du temps à de l'écrit oralisé. La notion d'oral était donc ramenée principalement à des considérations phonétiques.

Les nouveaux programmes ¹⁴⁶ (2003), quant à eux, insistent sur la nécessité de développer :

« des compétences à l'oral et à l'écrit dans un nombre limité de situations de communication » (ibid, p. 3).

Nous remarquerons, dans les nouveaux programmes, la référence explicite à la notion de compétence de communication. L'enfant devra développer des compétences aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Il s'agira d'apprendre à l'élève à :

- reconnaître les phonèmes de la langue,
- réaliser correctement ces phonèmes,
- reproduire des énoncés en respectant le schéma intonatif,
- identifier l'émetteur et le référent dans une situation de communication,
- utiliser un vocabulaire simple pour rapporter des faits de la vie quotidienne (celle de l'apprenant),
- répondre à un message oral simple,
- prendre la parole dans un échange à deux pour se présenter et parler de soi.

¹⁴⁶ Nous nous sommes référée au programme de français langue étrangère 2^e année primaire (2003).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Ce sont les savoir-faire qui sont visés ainsi que la mise en place d'automatismes (comme la prononciation-articulation des sons) afin d'initier l'élève à la lecture-écriture et à la prise de parole dans l'échange. Les activités de prononciation et de discrimination seront privilégiées. La mémorisation, la répétition, la reformulation et l'expression devront être constantes pour une bonne prise de parole.

A sa sortie du primaire, l'élève doit être capable de comprendre, lire, dire et écrire des énoncés simples, adaptés à des situations de communication ordinaires.

2 – 4. 2. Place de l'oral dans les programmes du collège

Les anciens programmes (1998) proposaient une pratique de la langue à travers différents types de textes en privilégiant cependant la narration, alors qu'à l'examen du B.E.F.¹⁴⁷, l'élève était essentiellement confronté aux textes argumentatifs. En effet, on questionne l'élève, par exemple, sur le métier qu'il voudrait exercer plus tard ainsi que sur les raisons qui motivent son choix. Or, l'élève n'a pas appris au collège à justifier ou à défendre son point de vue en langue étrangère.

Les nouveaux programmes du collège (2010), quant à eux, soulignent que :

« les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication [...] ».

Les principaux objectifs en première année du collège visent ainsi la consolidation des acquis du cycle primaire¹⁴⁸. A son arrivée au collège, l'élève est en mesure de :

- réagir à des sollicitations verbales par un comportement approprié, verbal ou non verbal.
- prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles.
- dire un poème.

¹⁴⁷ Brevet d'Enseignement Fondamental

¹⁴⁸ Ainsi, le « le rappel des prérequis poursuit deux objectifs : d'une part, activer les savoirs nécessaires au nouvel apprentissage afin de relier celui-ci à la structure cognitive préexistante, et d'autre part, permettre une remédiation en ce qui concerne les prérequis qui ne seraient pas acquis » (GERARD & ROEGIERS, 2003 : 71).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- questionner, répondre et s'exprimer à partir d'un support écrit ou visuel.

Il est donc supposé savoir prendre la parole de façon autonome et de s'exprimer de manière compréhensible dans des échanges ordinaires.

L'apprentissage du français au collège contribue à développer chez l'apprenant l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de plusieurs types de discours. Au cours des quatre années de collège la narration (1^e année), la description (2^e année), l'explication (3^e année) et l'argumentation (4^e année) se compléteront.

A sa sortie du collège, l'élève sera ainsi capable, à l'oral de :

- distinguer les différents types de textes et d'identifier le sujet traité dans ces textes ;
- reformuler un court énoncé narratif, descriptif, etc. ;
- produire un court énoncé argumentatif, narratif, etc. ;
- donner son point de vue ;
- conforter l'argument à l'aide d'exemples, d'explications, de définitions, etc. ;
- reformuler une argumentation écoutée.

De ce fait, l'oral comme forme première dans l'échange langagier est une priorité au collège.

2 – 4. 3. La place de l'oral dans les programmes au secondaire

Après l'indépendance de l'Algérie (1962), les concepteurs des programmes ont voulu 'algérianiser' les contenus et les programmes pour opérer une coupure avec ceux reçus du système colonial.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

C'est dans cette optique que les anciens programmes¹⁴⁹ ont été élaborés tout en leur retirant les textes littéraires trop marqués idéologiquement.

Déjà en 1991, T. BOUGUERRA avait anticipé sur ces programmes en soulignant que :

« les élèves qui arrivent en 1^e. A.S. [année secondaire], devraient théoriquement disposer d'une compétence linguistique comparable à celle du niveau II des méthodes audio-visuelles. Ils devraient avoir balayé l'ensemble du système linguistique aux niveaux grammatical, phonétique, prosodique et disposer d'une bonne compétence de lecture et d'écriture. Au niveau communicatif les élèves devraient disposer d'une compétence de communication comparable à celle du Niveau-seuil¹⁵⁰. Ils sont censés savoir ' désigner, caractériser, situer, énumérer, constater, quantifier, exprimer une intention, une demande, une destination, un but le moyen, la manière, la ressemblance, la comparaison, la cause, la conséquence, l'expression du temps (antériorité, postérité, simultanéité, etc.) '» (ibid, p. 97¹⁵¹).

D'après ce que nous venons de citer, les élèves doivent être capables d'accomplir un certain nombre de tâches. Néanmoins, la réalité montre que le niveau des élèves en français reste faible. L'une des raisons réside dans le fait que les thèmes imposés aux élèves sont d'ordre universel¹⁵² et n'ont rien à voir avec la réalité, avec l'environnement immédiat ou le vécu de l'apprenant. En effet, les apprenants peuvent avoir des difficultés à développer une argumentation s'ils se sentent éloignés des thèmes abordés alors que notre expérience montre que des thèmes se rapprochant de leur vécu les incitent à prendre davantage la parole.

Les programmes de 2003 donnent une nouvelle dynamique à l'apprentissage de la langue française. L'enseignement de celle-ci doit permettre :

¹⁴⁹ Cf. le programme de français de 1^e. A.S. Direction de l'enseignement secondaire général mai 1999 pp. 2-3

¹⁵⁰ Le niveau seuil est un niveau de connaissances et d'aptitudes qu'un apprenant doit acquérir.

¹⁵¹ Souligné par nous.

¹⁵² C'est-à-dire touchant à des problèmes d'ordre général (comme par exemple des thèmes comme le tabac).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- « - l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs,
- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication,
 - la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle,
 - l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son environnement » (ibid, p. 25).

Ces programmes ont, par conséquent, l'ambition de doter l'apprenant d'une compétence de communication, plus particulièrement la compétence de production orale. Les programmes insistent sur la situation monologale (comme l'exposé, par exemple) et la situation d'interlocution (comme le débat, la discussion, etc.).

En situation de monologue¹⁵³, l'élève doit être capable :

- d'annoncer le thème de son exposé et son intention ;
- d'adapter le volume de la voix aux conditions matérielles de la situation de communication ;
- d'adapter son propos à son auditoire ;
- d'utiliser la syntaxe de l'oral ; (encore faudrait-il que les enseignants connaissent les principes de la syntaxe de l'oral, ce qui revient donc à poser le problème de la formation des enseignants) ;
- d'utiliser une gestuelle en rapport avec ses propos ;
- de soigner sa prononciation pour éviter des contresens ;
- de respecter le schéma intonatif de la phrase ;
- d'éviter autant que possible de lire ses notes.

En situation d'interlocution, l'élève sera capable :

- d'établir le contact avec l'interlocuteur ;
- de tenir compte du statut de l'interlocuteur ;
- d'établir son propos au propos de l'interlocuteur ;

¹⁵³ Idem. p. 35

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- d'établir une interaction en posant des questions pour : négocier le sens d'un mot, demander un complément d'information, demander une explication, montrer son intérêt (et alors, et après, etc.) ;
- de respecter le temps de parole ;
- de reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension ;
- de reformuler son propre propos quand cela est nécessaire.

Ceci favorisera l'intégration de savoir-être car l'apprenant :

- montrera son intérêt pour les propositions émises par l'enseignant ou les autres élèves,
- respectera les règles établies dans le groupe,
- construira des relations basées sur la tolérance et le respect,
- s'affirmera en tant que sujet, etc.

En troisième année, année qui parachève le cycle secondaire et qui finalise les apprentissages du cycle, les apprenants auront ainsi ¹⁵⁴ :

- acquis une maîtrise suffisante du français pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus ;
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;
- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position).

¹⁵⁴ Ibidem. p. 8.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Les compétences attendues en production orale sont de produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution¹⁵⁵ pour exposer des faits en manifestant son esprit critique. De la sorte, l'élève doit pouvoir dialoguer pour confronter des points de vue ainsi que participer à un débat d'idées. Grâce à l'apprentissage de notions clés (comme le lexique en relation avec le thème) ou encore des différentes figures de rhétorique (comme la concession, l'atténuation, l'opposition, la restriction, l'euphémisme et l'emphase)¹⁵⁶. Dans cette pratique discursive, l'élève doit s'impliquer fortement en ayant recours à la première personne puisque le texte argumentatif relève du discours qui est à l'initiative du locuteur.

Selon ces programmes, à la fin de son cursus, l'élève doit ainsi être capable de lire, de produire des discours de registres différents en tenant compte des contraintes sociales et culturelles de la communication. Or, dans la réalité, lorsque ces élèves sont sollicités, ils ont des difficultés à produire des énoncés en français donc à prendre la parole de manière autonome. Nous noterons que les programmes supposent des tâches précises à effectuer par l'enseignant et par l'élève. Les finalités du système éducatif doivent aussi se représenter dans les manuels scolaires. Celles-ci se reflètent selon, GERARD & ROEGIERS (2003 : 65), à deux niveaux :

- à un niveau explicite : tout ce qui est dit explicitement dans les programmes doit apparaître explicitement dans les manuels. Si le programme accorde une priorité à l'oral, on doit retrouver des activités qui permettent la compréhension et l'expression orales dans le manuel.
- à un niveau implicite : à l'intérieur de ces activités, on doit retrouver les valeurs véhiculées par le programme (par exemple au niveau des thèmes choisis). Ce qui

¹⁵⁵ Nous avons observé qu'en classe de langue, les discours peuvent être monogérés ou polygérés. Dans l'oral monogéré, le discours est généré par un seul émetteur. C'est le cas, par exemple, d'un exposé, où l'élève devra informer, expliquer, etc. De ce fait, la dimension monogéré du discours s'apparente quelque peu à l'écrit. Quant à l'oral polygéré, le discours se construit à plusieurs, comme dans notre exemple, le débat, où l'élève devra expliquer, argumenter, questionner, etc.

¹⁵⁶ En effet, la prise de parole suppose aussi un vocabulaire. L'élève pourra se manifester en utilisant des verbes d'opinion. La modalisation est un des moyens qui permet à l'élève de s'affirmer et de prendre position. En argumentant, ce dernier va utiliser des expressions qui vont confirmer sa conviction (sans aucun doute, il est vrai que, etc.).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

n'est pas le cas pour la 2^e. A.S. par exemple où les nouveaux manuels proposent des thèmes qui n'appartiennent pas à l'environnement immédiat de l'élève.

Nous retiendrons de l'étude comparée des programmes de français que le texte, dans l'ancien programme était envisagé comme un système. Cette approche systémique imposait à l'élève de reproduire, en expression écrite surtout, le modèle textuel étudié. Prenons l'exemple du texte argumentatif qui fonctionne de la manière suivante : introduction, thèse, antithèse et synthèse. Il s'agira alors de montrer à l'élève le fonctionnement du texte en tant que tout de manière à ce que celui-ci le reproduise à l'écrit. Autrement dit, il faut que l'élève saisisse la logique inhérente à chaque type de texte (argumentatif, descriptif, prescriptif, etc.).

Les nouveaux programmes quant à eux, supposent la prise en compte des principes méthodologiques suivants : le recours à une pédagogie active qui implique l'élève et favorise sa participation, la prise en compte des prérequis de l'apprenant et de ses besoins dans le choix des stratégies d'enseignement/apprentissage et la mise en œuvre de projets dans le but de développer chez l'élève l'autonomie et l'esprit d'initiative. La conception de l'oral dans les nouveaux programmes dépasse les seuls mécanismes de production mais prend en compte de tout ce qui entoure l'acte de production (l'interlocuteur, l'objet même de la prise de parole) c'est-à-dire la situation de communication dans sa complétude et dans sa complexité.

Un tel programme doit être accompagné de tous les outils didactiques nécessaires à sa mise en place ainsi que la formation, le recyclage des enseignants qui ne vont plus communiquer du savoir mais faire apprendre à apprendre. La rupture avec l'ancien programme ne peut être effective que si les enseignants sont formés pour affronter ces changements.

C'est ce que préconisent les nouveaux programmes de français en soulignant clairement qu'il s'agit de permettre aux enseignants de :

« - passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarche qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront 'd'apprendre à apprendre' pour

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école » (2007 : 6, souligné par les auteurs du curriculum¹⁵⁷).

Ainsi, la visée principale de ces programmes est d'impliquer l'apprenant dans son apprentissage de la langue par le développement de l'esprit critique, du jugement et de l'affirmation de soi. 'Apprendre à apprendre' suppose une pédagogie active. Il s'agit donc de permettre à l'enseignant de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, large c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, car l'enseignant n'est plus considéré comme le détenteur du savoir, mais celui qui guide, oriente et corrige. Par conséquent, les apprenants doivent être, eux aussi, des partenaires actifs dans leur propre apprentissage mais en même temps ils doivent agir sur les informations reçues car il ne suffit pas d'apprendre un fait pour le retenir et de l'utiliser par la suite.

En valorisant l'oral, les nouveaux programmes de langue française ainsi que les manuels se veulent être une rupture avec les anciens programmes (ces derniers ayant montré leurs limites et leurs insuffisances). Désormais, l'oral dispose d'une place en tant que savoir disciplinaire précis.

A partir d'une conception structuraliste et béhavioriste, les anciens programmes sont restés confinés dans le modèle des quatre skills (ou savoir-faire : écouter, parler, écrire et lire) qui provoquent des comportements mécaniques. Alors que les nouveaux programmes insistent plus sur l'interaction et la médiation. En ce sens, C. SPRINGER (1999) souligne que :

¹⁵⁷ On remarquera que la Commission Nationale des Programmes du Ministère de l'Education Nationale a changé d'appellation. En effet, il ne s'agit plus d'un programme mais d'un curriculum. Ce qui démontre cette volonté de couper avec les idées mêmes que véhiculaient les anciens programmes. En effet, généralement utilisé en pédagogie traditionnelle, le **programme** désigne une liste de contenus à enseigner qui s'accompagne « [...] d'instructions méthodologiques qui les justifient et donnent des indications sur la méthode ou l'approche que ses auteurs jugent la meilleure ou la plus pertinente pour enseigner ces contenus » (D'HAINAUT, 1977 : 21) alors qu'un **curriculum** est « un énoncé d'intentions de formation comprenant :

- la définition,
- les finalités
- les objectifs
- les contenus
- la description du système d'évaluation
- la planification des activités
- les effets attendus quant à la modification des attitudes et des comportements des individus en formation » (RAYNAL & RIEUNIER, 1997 : 96). Dans ce cas, le pédagogue concepteur s'intéresse à :
- que faut-il enseigner ? - à qui ? - pourquoi ? - comment évaluer l'apprentissage ? C'est donc un plan d'action plus étendu qu'un programme d'enseignement.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

« dans une option structuraliste et behavioriste (approche audiovisuelle), on peut se contenter de définir les skills comme des activités physiologiques, des comportements verbaux, et tenter de provoquer les automatismes comportementaux nécessaires par simple dressage physiologique, c'est-à-dire un travail d'association par répétition selon le schéma Stimulus-Réponse-Encouragement. L'option cognitiviste et constructiviste, dans laquelle nous nous situons aujourd'hui, considère au contraire l'apprentissage/acquisition comme un phénomène cognitif extrêmement complexe » (ibid, p. 44).

Le modèle behavioriste (prôné dans les anciens programmes) est donc insuffisant empêchant par là un apprentissage basé sur la construction du savoir (recommandé par les nouveaux programmes). Par conséquent, dans une perspective où l'apprentissage d'une langue passe nécessairement par le développement de la compétence communicative, il ne s'agira plus alors pour l'apprenant, d'emmagasiner des informations mais d'acquérir les moyens de communiquer dans des situations variées c'est-à-dire des savoir-faire.

Les nouveaux programmes s'appuient sur l'approche communicative, l'approche par compétences (APC) et font aussi le choix de s'inscrire dans la pédagogie de projet.

2 – 5. Les choix théorique, méthodologique et pédagogique des nouveaux programmes

Nous allons voir ci-dessous les courants théoriques sur lesquels se fondent les programmes de FLE de 2003. La méthodologie recommandée par les programmes fait référence à : l'approche communicative, l'approche par compétences, la pédagogie de projet.

2 – 5. 1. L'approche communicative

C'est dans le courant des années 70 que l'approche communicative (AC) apparaît en remettant en cause les méthodes audio-orales et audio-visuelles qui se fondaient essentiellement sur la linguistique structurale et la psychologie behavioriste. Elle ne se

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

base pas uniquement sur une seule théorie mais emprunte à diverses sciences (sociolinguistique, psycholinguistique, l'ethnographie de la communication, etc.).

Son objectif principal est l'utilisation de la langue dans des situations authentiques. Ainsi, l'AC accorde une large place à la production des apprenants et considère la langue à la fois comme instrument de communication et d'interaction sociale.

Apprendre une langue dans une perspective communicative est de parvenir à une communication efficace. Celle-ci implique ce que C. GERMAIN (1993) appelle une '*double dimension adaptative de la langue*' (ibid, p. 203) c'est-à-dire que les formes linguistiques doivent être adaptées à la fois à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière : demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.). Savoir communiquer signifierait produire des énoncés linguistiques conformes à la fois à la situation de communication et à l'intention de communication.

Dans l'AC, l'apprentissage n'est pas considéré comme passif mais comme un processus actif dans lequel le rôle de l'enseignant doit être de créer une relation pédagogique authentique avec les élèves.

L'approche choisie en cours de FLE au secondaire algérien se réclame de l'AC, puisque, d'une part elle aborde la langue comme un outil de communication et, d'autre part, elle encourage un enseignement de l'oral basé sur des situations de classe se rapprochant le plus possible des conditions réelles de communication et qui rende l'apprenant autonome.

En se basant sur l'AC, les programmes de FLE en Algérie ont retenu essentiellement l'idée centrale de communication et de production orale.

2 – 5. 1. 1. La notion de 'compétence'

L'AC se base sur la 'compétence de communication'. Il nous semble ainsi utile de donner une définition détaillée de cette notion qui est centrale dans notre travail.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

La compétence, dans le dictionnaire de la langue française (1996), est définie ainsi :

«1. aptitude d'une autorité administrative ou judiciaire à procéder à certains actes dans des conditions déterminées par la loi.

2. Connaissance, expérience qu'une personne a acquise dans tel ou tel domaine et qui lui donne qualité pour en bien juger [...] » (ibid, p. 276).

De ces définitions, nous retenons les éléments suivants : aptitude et connaissance.

La notion de 'compétence' se retrouve aussi dans le domaine professionnel. Dans le domaine des entreprises, ce concept est apparu vers la fin des années 60, période de changements économiques, sociologiques, etc. et où la société prend conscience des « critères de l'autonomie et de la responsabilité » (ZARIFIAN, 2001 : 19).

Selon cet auteur, la compétence peut se manifester à cinq niveaux : - l'autonomie, la prise d'initiative, la responsabilité, la coopération et la rigueur. Selon G. LE BOTERF¹⁵⁸ (2008), la compétence est un 'ensemble de ressources' d'un individu.

D'un point de vue linguistique, cette notion renvoie à CHOMSKY. Elle renvoie à un

« système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites » (DUBOIS, 2002 : 100).

Une compétence est donc un ensemble de comportements particuliers.

D'après ces définitions, nous remarquerons que la notion de compétence s'apparente à celle de ressource, de savoir-faire ou de capacité.

¹⁵⁸ Guy LE BOTERF est un spécialiste du management et du développement des compétences.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Définir cette notion dans le domaine de la didactique des langues s'avère difficile dans la mesure où diverses approches (sciences du langage, psychologie, sociologie, etc.) se rencontrent. Néanmoins, cette notion de compétence

« [...] amène inéluctablement à des approches qui donnent priorité à la maîtrise des stratégies illocutoires et discursives, des pratiques et des genres : approches communicatives ou notionnelle-fonctionnelle par exemple » (CUQ, 2003 : 48-49).

Nous avons vu (cf. supra) que les objectifs des programmes de FLE sont définis en termes de 'compétences' qui sont au nombre de quatre : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite. Dans les programmes, une compétence est formulée sous la forme suivante : l'élève sera capable de...

La spécificité de l'AC est d'avoir recentré l'enseignement de la langue étrangère sur la communication en demandant à l'apprenant d'être plus actif et de prendre plus d'initiative (BERARD, 1991), d'où l'importance de la prise de parole de l'élève.

2 – 5. 1. 2. La compétence de communication

La compétence de communication est un concept clé dans le domaine de l'ethnographie de la communication (GUMPERZ & HYMES, 1964 ; 1972). Se démarquant d'une linguistique structurale (et afin de le distinguer du concept de compétence proposé en grammaire générative par CHOMSKY (1965)¹⁵⁹), D. HYMES¹⁶⁰, propose un concept plus large, celui de compétence communicative qui permet une communication efficace dans une langue en prenant en compte le contexte, l'interlocuteur, etc. Elle englobe donc la compétence linguistique d'un locuteur ainsi que sa performance.

¹⁵⁹ En effet, pour la grammaire générative, la compétence reflète l'aptitude d'un locuteur natif à produire et à comprendre un nombre infini de phrases grammaticales ; elle est la capacité innée d'un locuteur/auditeur idéal à produire des énoncés nouveaux qu'il n'a jamais entendus auparavant. La notion de compétence est alors opposée à celle de performance. Analyser les performances des apprenants reste tributaire de cette grammaire idéalisée. Apprendre à communiquer se limite donc à maîtriser les règles grammaticales d'une langue. Celle-ci fut le point de départ à la création de la notion de 'compétence de communication'.

¹⁶⁰ Qui est un ethnographe de la communication et pour qui, « [...] l'usage de la langue est encore plus important que sa structure, le sens du message est toujours situé dans son contexte naturel » (BACHMANN & AL., 1981 : 60).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Il s'agit ainsi d'une :

« [...] *connaissance conjugquée de normes de grammaire et de normes d'emploi* » (HYMES, 1984 : 47),

c'est-à-dire que pour communiquer, la seule compétence linguistique n'est pas suffisante, elle doit être associée à un 'savoir sociolinguistique' ou la connaissance de '*normes d'emploi*'. Autrement dit, il s'agit d'utiliser la langue de manière appropriée dans son contexte social.

Plusieurs typologies ont été proposées concernant les différentes composantes de la compétence de communication.

A - La compétence de communication selon CANALE & SWAIN (1980)

Selon CANALE & SWAIN (1980), la compétence de communication inclut trois compétences principales :

- compétence grammaticale : incluant une connaissance du lexique et des règles de morphologie, de syntaxe, etc. ;
- compétence sociolinguistique : constitué de deux ensembles de règles : règles socioculturelles (ou les connaissances des règles sociales dans une groupe donné) et règles du discours (connaître les différentes formes du discours) ;
- compétence stratégique : stratégies de communication verbales ou non verbales permettant de résoudre les difficultés de communication.

B - La compétence de communication selon S. MOIRAND (1982/1990)

Pour S. MOIRAND (1982/1990 : 20), la compétence de communication repose sur la combinaison de quatre composantes :

- composante linguistique, connaissance et appropriation de modèles lexicaux, phonétiques, grammaticaux et textuels du système de la langue ;

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- composante discursive, connaissance et l'appropriation des différents types de discours, de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- composante référentielle, connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation ;
- composante socioculturelle, connaissance et appropriation des règles sociales, des normes d'interaction entre les individus.

Pour cette auteure, lorsque l'une des composantes vient à manquer, des '*phénomènes de compensation*' interviennent au moment de l'actualisation de cette compétence de communication, phénomènes qu'elle définit comme des '*stratégies individuelles de communication*', (contrairement à CANALE & SWAIN (1980), qui considère la compétence stratégique comme une composante de la compétence de communication à part entière). La conception de S. MOIRAND va avoir une grande portée en didactique des langues étrangères.

C - La compétence de communication selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR, 2001)¹⁶¹

Les nouveaux programmes de FLE en Algérie semblent converger avec les principes du CECR. En effet, les nouveaux programmes évoquent la perspective actionnelle (par le biais de projets, cf. plus haut), mais expriment aussi leurs directives en termes d'objectifs et de compétences. Les programmes s'inspirant donc du CECR, il est alors utile de quelques principes essentiels prônés par cet outil.

Le CECR a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues à travers cinq compétences : compréhension de l'oral (CO), compréhension de l'écrit (CE), expression orale en interaction (EO1), expression orale en continu (EO2) et expression écrite (EE).

¹⁶¹ Le CECR est un cadre de référence qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement. Aussi définit-il des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans divers domaines de compétences.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Le CECR distingue trois composantes de la compétence de communication : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

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

Par exemple, en termes de compétences linguistiques, il est attendu d'un apprenant B2¹⁶² ; qu'il puisse « *s'exprimer clairement et sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 87). L'apprenant dispose alors d'une « *gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complètes* ».

- la compétence sociolinguistique : parce que parler n'est pas que faire des phrases, il est nécessaire de prendre en compte des marques relatives à l'usage de la langue (les règles d'adresse, de politesse, vouvoiement, les rituels, les dialectes, les accents, etc.). Cette composante affecte la communication langagière entre des individus de cultures différentes.

En termes de compétences sociolinguistiques, l'apprenant de niveau B2 « *peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 95).

- la compétence pragmatique qui englobe :

* la compétence discursive : la connaissance de l'organisation des phrases, la capacité à organiser, à structurer son discours, la cohérence, la cohésion, les tours de parole¹⁶³.

¹⁶² Les élèves de notre corpus sont de niveau B2 ; c'est la raison pour laquelle nous n'avons choisi que ce niveau en exemple.

¹⁶³ Le CECR propose quatre échelles rejoignant cette compétence : souplesse, tours de parole, développement thématique et cohérence et cohésion (cf. pp. 87-98).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- * la compétence fonctionnelle : capacité à utiliser un discours oral ou écrit en termes de communication à des fins fonctionnelles, par exemple décrire, commenter, argumenter, etc.
- * la compétence interactionnelle : capacité à utiliser des schémas dans les échanges verbaux.

Les descripteurs proposés par le CECR vont permettre d'évaluer les compétences langagières orales des élèves.

Notons que pour le Cadre, le terme de compétence renvoie à une à une notion empruntée au monde professionnel. Ce changement de perspective préconisée par le Cadre est :

*« [...] de type actionnel en ce qu'elle [la perspective actionnelle] considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] »
(CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : 15).*

* Premièrement, il ne s'agit donc plus seulement de communiquer avec autrui (interaction) mais plutôt d'agir avec autrui (action), ce qui montre la place des interactions dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue¹⁶⁴.

* Deuxièmement, la notion de 'tâche'¹⁶⁵ ne renvoie pas forcément au langagier.

Les auteurs du Cadre mettent l'accent sur l'action dans la mesure où ils considèrent les utilisateurs (les apprenants) comme des 'acteurs sociaux', ayant des tâches à accomplir. Ces derniers développent donc un ensemble de compétences générales et plus

¹⁶⁴ Cependant, ce n'est pas une nouveauté. D'autres approches ont souligné l'importance de l'interaction, comme les travaux qui ont mis l'accent sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue (cf. entre autres CIGUREL & VERONIQUE, 2002 ; KRAFFT & DAUDSENDSCHÖN-GAY, 1994 ; PEKAREK DOEHLER, 2000).

¹⁶⁵ La notion de tâche est le point nodal du cadre. Elle est définie comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé... » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : 16). La tâche ne doit pas être confondue avec l'exercice. Un exercice est l'action d'exercer et *exercer est, selon le dictionnaire de la langue française (1996) : « 1. Dresser, former par une pratique fréquente. 2. Mettre fréquemment en activité (un faculté) pour la développer »* (ibid, p. 483). En classe, l'exercice vise à faire acquérir ou à contrôler un savoir ou un savoir-faire. De ce fait, la notion d'exercice renvoie plutôt à l'exercice structural préconisé par les méthodes SGAV.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

particulièrement une compétence à communiquer langagièrement leur permettant d'agir, se traduisant au niveau des activités de communication langagière, ainsi :

- la réception (orale et/ou écrite) ;
- la production (orale et/ou écrite) : bien que ces activités soient étudiées séparément dans le Cadre, nous pensons qu'à un niveau avancé, ces activités vont de pair.
- l'interaction : où au moins deux acteurs participent à un échange oral ou écrit.
- la médiation : qui apporte de l'aide à l'autre par le biais de la traduction, la reformulation, etc.

Or, ce qui fait défaut aux apprenants algériens (et c'est l'une de nos hypothèses de départ), c'est le développement de savoir-faire pratiques, désignés par PEKAREK & AL. (1996) par le terme général de '*compétences discursives*'¹⁶⁶ (ibid, p. 87). En effet, communiquer en langue étrangère (tout comme en langue maternelle) ne signifie pas de produire des phrases bien structurées mais aussi de construire des énoncés appropriés au contexte.

Nous avons vu que les nouveaux programmes se basent sur l'approche communicative. De la sorte, un programme ne peut plus être basé sur la seule logique d'exposition à la langue, comme c'était le cas dans l'ancien programme, mais sur la base de compétences à mettre en place, d'où l'importance de la référence à l'approche par compétences.

2 – 5. 2. L'approche par compétences (l'APC)

Nous avons vu que la société algérienne doit s'aligner aux exigences de la mondialisation auxquelles le monde de l'éducation n'échappe pas. En effet, l'école doit relever de nouveaux défis pour permettre à l'élève d'être capable d'agir concrètement

¹⁶⁶ Celles-ci «ont trait par exemple à la gestion des changements de tours de parole, au maniement de la trame thématique, au traitement des difficultés d'intercompréhension, ou encore à la prise d'initiatives à tous les niveaux du discours. Les compétences discursives contribuent à assurer l'efficacité des actes de communication dans des contextes divers d'interaction verbale » PEKAREK & AL. (1996 : 87).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

dans sa vie de tous les jours et être ainsi un citoyen du monde. Dans cette perspective, une refonte du système éducatif (2002) s'est imposée pour pouvoir répondre à ces défis.

Initialement retenue dans le domaine de la formation professionnelle puis transposée dans celui de l'éducation, cette approche se réclame principalement de la théorie constructiviste¹⁶⁷ (MILED, 2005). Ce sont les compétences qui imposent le choix des objectifs à atteindre pour permettre la construction du savoir.

Pour les concepteurs du nouveau programme, (qui s'appuyaient davantage sur la pédagogie par objectif¹⁶⁸), l'approche par compétences a donc été jugée la meilleure approche pour pouvoir répondre aux exigences de la société moderne. En optant pour l'APC, ils mettent l'accent sur la capacité de l'élève de réinvestir ses acquis dans de nouvelles situations aussi bien à l'école que dans sa vie de tous les jours.

Ainsi, la compétence ne peut s'acquérir qu'en mettant l'apprenant au centre de l'apprentissage et en donnant plus de latitudes et plus d'autonomie à l'enseignant (TAWIL, 2005 : 34), contrairement à ce qui se faisait par le passé.

2 – 5. 3. La pédagogie de projet

D'après J.P. BOUTINET (1999),

« c'est sans doute en réaction contre l'échec de la pédagogie par objectifs [recommandée par les anciens programmes] qu'est apparue la pédagogie de projet » (ibid, p. 197).

L'enseignement du français dans les classes algériennes s'inscrit dans cette dernière démarche.

¹⁶⁷ Le constructivisme désigne un ensemble de conceptions issues surtout des travaux de PIAGET et de VYGOTSKY. Néanmoins, les travaux de ce dernier sont plutôt désigner sous le terme de socioconstructivisme (parce qu'il met plus l'accent sur l'importance des relations sociales de l'enfant que sur le développement de son intelligence).

¹⁶⁸ En effet, dans les anciens programmes, les contenus visaient différents objectifs (principal, secondaire). L'élève devait atteindre l'objectif voulu à chaque niveau de sa scolarité. En effet, « [...] : l'organisation des contenus scolaires s'opère à partir de la délimitation de différentes catégories d'objectifs (généraux, spécifiques et opérationnels) qui ont permis, certes, d'avoir des visées précises de l'enseignement, en définissant des savoir-faire variés, mais qui ont provoqué une juxtaposition et par là-même un morcellement des activités scolaires en rapport avec ces objectifs morcelés » (MILED, 2005 : 129).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Comme la notion de 'compétence', la pédagogie de projet se fonde sur le socio-constructivisme. C'est une organisation du travail de groupe dans lequel les élèves sont engagés dans des projets sociaux. A un niveau pratique, cette démarche est, selon Ph. PERRENOUD (2002), une entreprise collective qui s'oriente vers une production concrète en dégageant des tâches dans la production dans lesquelles tous les élèves jouent un rôle actif. Cette pédagogie favorise le développement de l'autonomie.

Ainsi, faire un projet, c'est décider, d'un commun accord, de ce que les protagonistes de la classe vont faire, pourquoi et comment. Ce mode d'enseignement prône une méthodologie active. Ce qui a changé fondamentalement pour les élèves, c'est que les projets qu'ils ont la charge de réaliser pendant l'année les motivent beaucoup plus car ils sentent qu'ils apprennent le français pour 'faire quelque chose'. Ces projets sont immédiatement accés sur l'environnement immédiat de l'élève donc il y aura moins de complexe ou de conflit d'idéologie par rapport à la langue. C'est ce qui va motiver les apprentissages car la langue va permettre à l'élève de décrire et de se positionner dans son environnement immédiat.

La pédagogie de projet est certainement une façon de maintenir l'intérêt de l'élève et de l'impliquer dans son apprentissage puisqu'il s'agit d'un travail en commun autour d'un thème commun et de tâches à effectuer¹⁶⁹. En conséquence, on peut penser qu'agir avec la langue rend l'élève plus actif dans l'apprentissage de celle-ci.

Néanmoins, le projet étant une réalisation collective, le problème est de savoir comment les réalisations individuelles peuvent être évaluées¹⁷⁰.

Pour clore ce chapitre, nous retiendrons que la langue française conserve encore une place privilégiée dans l'espace communicatif algérien. L'analyse des programmes a été utile afin de mieux comprendre la pédagogie ainsi que les finalités attribuées à cette langue. Les nouveaux programmes appuient sur les compétences de production, de réception et même d'interaction et défendent l'idée que la primauté de l'enseignement du

¹⁶⁹ De cette manière, la pédagogie de projet s'inscrit dans la logique du CECR. En effet, la notion de tâche est centrale dans le CECR. Notons que les projets réalisés par les élèves vont dans le sens de cette approche actionnelle dans la mesure où ils aboutissent sur une réalisation concrète.

¹⁷⁰ En effet, la lecture d'exposés oraux, par exemple, est généralement assurée par l'un ou les meilleurs élèves.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

français est la communication. L'objectif principal est donc de donner les moyens d'acquérir une compétence de communication. Il s'agit alors de mettre l'élève en situation d'agir, d'exprimer son opinion, etc., mais aussi de l'entraîner dans des opérations discursives et non pas de lui transmettre seulement des connaissances.

Par conséquent, dans le nouveau programme de FLE, l'oral a ses spécificités et devient alors un objet d'apprentissage à part entière, différent de l'écrit oralisé des anciens programmes. Il s'agit de faire parler les élèves en français dans des situations authentiques de communication. Les nouveaux programmes prennent en compte les besoins langagiers réels des apprenants. Certes, ces besoins langagiers ne se trouvent pas seulement en classe mais les activités proposées par ces programmes peuvent encourager l'élève à apprendre à mieux communiquer en langue française.

CHAPITRE 3

Cadre Méthodologique

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Dans cette étude, nous abordons le langage à travers sa fonction première, c'est-à-dire la communication. Cette recherche est dirigée principalement vers la communication orale en classe, dans un contexte algérien.

Sans minimiser l'écrit, notre choix s'est porté sur l'oral car

« [...] c'est d'abord sous forme orale que se réalise le langage verbal » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990/1998 : 38).

Mais si nous avons choisi la forme orale des productions langagières, c'est surtout parce qu'en Algérie, les études dans ce domaine sont peu nombreuses.

Beaucoup de questions concernant l'enseignement de l'expression orale en cours de français langue étrangère ont été soulevées par de nombreux enseignants qui observent le manque d'aisance et d'autonomie dans la prise de parole des élèves. Il nous a donc semblé important de travailler cet aspect de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ce chapitre indiquera la méthodologie suivie pour effectuer cette recherche qui se fonde sur une analyse descriptive et comparative des interactions de deux classes de lycée.

Dans un premier temps, nous présentons notre problématique (3.1.), les hypothèses sur lesquelles nous nous basons (3.2.), les problématiques liées à l'enseignement de l'oral et les objectifs que nous assignons à cette thèse (3.3.).

Dans un deuxième temps, seront abordés le contexte de notre étude (3.4.), l'activité du débat (3.5.) et les relations (3.6.) qui se tissent entre l'enseignant et les apprenant, aspect nécessaire à la compréhension de la situation de communication étudiée.

Enfin, nous présenterons le corpus sur lequel nous avons travaillé ainsi que les approches choisies pour l'analyse des données (3.8.) et expliciterons de manière détaillée le traitement de ces données (3.9.).

3. 1. La problématique

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Les nouveaux programmes de FLE en Algérie se donnent comme objectif essentiel de viser l'acquisition de compétences langagières (en particulier orales) des élèves. L'expression orale devient une priorité en classe de langue.

Dans cette perspective, la parole est fortement souhaitée car elle est à la fois outil et objet d'apprentissage (cf. chapitre 1).

Néanmoins, en Algérie, un problème se pose au niveau de l'oral. Les étudiants ne sont guère disposés à prendre la parole spontanément en cours. Nous nous sommes alors interrogée sur les difficultés liées à la participation orale de nos étudiants, véritable enjeu de la communication en classe.

Les points évoqués nous amènent à avancer la problématique suivante :

Une valorisation de l'oral, dans les nouveaux programmes de FLE, garantit-elle une plus grande prise de parole des élèves ? Et, question subsidiaire, quel impact pourrait-elle avoir sur la communication en classe de FLE ? ¹⁷¹

¹⁷¹ Par valorisation, nous entendons : donner plus d'importance à quelque chose. Dans notre cas, il s'agit de donner de l'importance à l'oral comme par exemple à travers des activités orales plus intenses, comme le débat, l'exposé, etc. de manière à ce que l'élève puisse avoir le maximum de chances pour pouvoir prendre la parole.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

A partir de cette question principale, d'autres interrogations ont surgi, plus précisément :

- quelle est la place de l'oral dans les programmes d'enseignement du FLE en Algérie ?
- quelles sont les perspectives d'un enseignement axé sur l'oral ou comment les changements proposés par les nouveaux programmes se traduisent-ils au niveau de la participation des élèves ? Quelles répercussions sur la communication et les interactions en classe ?
- la pratique orale intensive permet-elle le développement des compétences langagières orales des élèves et les amène-t-elle vers l'autonomie langagière ?
- les stratégies d'aide à la production orale de l'enseignant sont-elles favorables à la prise de parole des élèves ?
- comment se déroulent les échanges en classe : qui parle ? À qui ? Quand ? Comment ? Et combien de fois les élèves prennent-ils la parole en classe ?
- quels sont les comportements communicatifs des élèves en classe de FLE ? (autrement dit, interviennent-ils spontanément ? posent-ils des questions ? sont-ils à la fois émetteurs et récepteurs ? etc.)
- le remaniement des programmes a-t-il favorisé l'émergence d'une nouvelle vision de l'enseignement de la compétence orale ? Autrement dit, cette approche a-t-elle changé l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie ?

Notre questionnement a pris forme durant les cours que nous dispensions aux premières années de licence de langue française.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

3. 2. Les hypothèses de départ

Les anciens programmes de FLE en Algérie étaient fondés sur le développement des compétences écrites. A l'inverse, les nouveaux programmes sont fondés sur le développement des compétences orales. Les hypothèses que nous formulons sont les suivantes :

- Hypothèse 1 :

❖ l'enseignement/apprentissage d'une langue est fondé sur l'interaction¹⁷². En valorisant l'oral, les nouveaux programmes devraient donner plus de place à l'oral et proposer des situations de communication variées dans lesquelles l'élève **doit** prendre la parole. Cela devrait augmenter la participation des élèves. Ainsi, notre première hypothèse présume que les élèves soumis au nouveau programme (les ENP) participent plus en classe de FLE que les élèves soumis à l'ancien programme (les EAP).

- Hypothèse 2 :

❖ La dimension orale de la langue, privilégiée dans les nouveaux programmes, contraint l'élève à communiquer oralement. Cela implique que l'acquisition de cette langue passe essentiellement par sa pratique. Dans cette perspective¹⁷³, « *la compétence d'un locuteur, c'est l'ensemble des règles procédurales dont il dispose pour exécuter une performance* » (BANGE, 2005 : 11). Cette compétence orale se développe par les nombreux essais d'utilisation et de réutilisation de la langue à travers de nombreuses activités orales¹⁷⁴. En conséquence, notre seconde hypothèse suppose qu'il est possible que les élèves puissent, à terme, acquérir ce savoir procédural. Cette valorisation de l'oral entraînerait aussi une complexification des structures langagières et aurait donc un effet positif sur la compétence communicative.

¹⁷² Nous rappelons ici les approches didactiques, comme l'approche communicative et/ou l'approche actionnelle, prévues dans les programmes.

¹⁷³ Nous nous plaçons ici dans la perspective adoptée par certains chercheurs qui s'inscrivent dans une approche socio-cognitive (tels BANGE & al. 2005) et pour qui l'apprentissage d'une langue étrangère, et plus précisément l'acquisition de cette compétence, est considéré comme un apprentissage procédural.

¹⁷⁴ Comme le préconisent les nouveaux programmes.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- Hypothèse 3 :

❖ les changements de '*modes de production*' conduisent à des changements de positionnement¹⁷⁵ (GOFFMAN, 1981/1987 : 179) et à une implication plus forte des élèves. La participation active renforce la relation interpersonnelle qui se tisse en classe, qui, elle-même, influe sur la communication.

Notre troisième hypothèse est que la valorisation de l'oral permet à l'élève de dépasser le 'tabou communicationnel', hérité des anciens programmes et d'avoir accès à une communication plus libre, plus 'authentique' et comparable à celle des interactions ordinaires.

- Hypothèse 4 :

❖ Pour parvenir à communiquer en classe de langue étrangère, les interactants ont recours à des stratégies. La quatrième et dernière hypothèse est donc qu'en situation d'enseignement/apprentissage en contexte exolingue¹⁷⁶, l'enseignant et les élèves mobilisent des stratégies de communication (comme la répétition, la reformulation, le recours à l'alternance codique, etc.) afin de contourner les obstacles en langue étrangère et de parvenir à une intercompréhension.

Ces stratégies sont constitutives de la compétence de communication et sont favorables à une plus grande prise de parole.

Nous rassemblons ci-dessous, sous forme de schéma, les axes de notre recherche :

Valorisation de l'oral

¹⁷⁵ C'est-à-dire « *la posture, l'attitude, la disposition, le moi projeté des participants [...]* » (GOFFMAN, 1981/1987). Pour cet auteur : « [...] *les locuteurs en interaction ne cessent de changer de position, et que c'est là un trait constant de la parole naturelle* » (ibid, p. 138).

¹⁷⁶vs endolingue, c'est-à-dire un acte de communication où émetteur et récepteur n'ont pas de divergences significatives au niveau de leurs répertoires linguistiques. L. DABENE (1994), quant à elle, utilise la terminologie suivante : homoglotte vs alloglotte. En effet, elle distingue le milieu homoglotte du milieu alloglotte. Une situation homoglotte est une situation d'apprentissage de la langue parlée dans le pays alors qu'une situation alloglotte met face à face un locuteur natif et un non natif.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

Profil d'apprenants :

Profil d'apprenants :

Ancien programme (-d'oral)

Nouveau programme (+d'oral)

Prises de parole

Prises de parole

Effets sur la communication en classe

Communication (+/-) didactique

Communication (+/--authentique)

2. Schéma initial des axes de notre recherche

3. 3. Les objectifs visés par l'analyse des données

Comme le souligne l'intitulé de notre thèse, notre propos est d'observer et de décrire le fonctionnement des interactions verbales en classe de FLE (plus précisément en

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

classes de terminale¹⁷⁷) afin de démontrer qu'un travail plus ciblé sur l'oral favorise, à terme, une communication plus autonome.

Ainsi, nous réaliserons une étude comparative entre deux classes de terminale ayant été soumises à l'ancien programme et deux classes de terminale ayant été soumises au nouveau programme. À partir d'un corpus de débats enregistrés et transcrits, il s'agira pour nous :

- de quantifier les prises de parole de chacun des participants à l'interaction pour répondre à la question de qui parle.
- de catégoriser ces prises de parole.
- de démontrer comment la communication en classe peut glisser du didactique vers l'authentique.

Nous voudrions ainsi montrer comment un enseignement axé sur des activités orales peut modifier le rituel de la communication didactique.

En conséquence, cette étude devrait permettre de rendre compte de la dynamique communicationnelle en classe de langue par et dans l'interaction, de l'engagement des élèves dans les échanges communicatifs ainsi que de l'amélioration de leurs compétences discursives et communicationnelles.

3. 4. La description du contexte d'étude

¹⁷⁷ Ce choix de la troisième et dernière année du secondaire n'est pas fortuit car les étudiants de première année universitaire ne sont autres que les anciens élèves du lycée. En effet, peu de temps (environ quatre mois) sépare la dernière année secondaire de la première année universitaire. Ainsi, pour nous, le profil de sortie de la terminale correspond au profil d'entrée de la première année universitaire.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Lorsqu'il s'agit de décrire une situation de pratiques communicatives en classe de langue, le recours à la notion de contexte¹⁷⁸ est indispensable car il permet de situer une interaction. Le modèle SPEAKING¹⁷⁹ de D. HYMES nous offre un cadre qui nous permet de décrire les interactions étudiées ici.

SPEAKING est l'acronyme de¹⁸⁰ :

- **Setting** : c'est-à-dire le cadre spatio-temporel dans lequel se déroule l'interaction et du cadre psychologique

- **Participants** : qui sont à la fois le locuteur, l'interlocuteur ainsi que les autres individus présents

- **Ends** : ou la finalité¹⁸¹ c'est-à-dire ce que l'on veut faire en communiquant ; en d'autres termes connaître quel est le but même de l'activité de parole

- **Acts** : qui recouvrent à la fois le contenu et la forme du message, structuration des actes verbaux (prise de parole) et non verbaux

- **Keys** : correspond à la tonalité (ton, accent).

- **Instrumentalities** : renvoie aux moyens de communication (ici l'oral, que nous traitons dans le chapitre 1).

- **Norms** : il s'agit des normes d'interaction (qui permettent de gérer l'interaction, c'est-à-dire les mécanismes interactionnels de la conversation – tours de parole, etc. mais aussi les comportements spatiaux, para-verbaux, etc.) et des normes d'interprétation (donner du sens aux comportements communicatifs)

¹⁷⁸ Pour J.-M. COLLETTA (2004 : 54), les différents usages du terme 'contexte' le rendent ambiguë et retient donc les dénominations suivantes : contexte situationnel (site physique et social d'une interaction) ; contexte interlocutif (relations sociales entre les individus) ; contexte discursif (l'activité en cours) et contexte cognitif (représentations relatives aux trois contextes précédents).

¹⁷⁹ SPEAKING : anagramme qui recense les aspects à considérer pour rendre compte de la communication.

¹⁸⁰ D'après BACHMANN & AL., (1981 : 74-76)

¹⁸¹ A ce propos, R. VION (1992/2000) distingue les interactions selon qu'elles ont une finalité interne ou externe.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- **Genres** : correspondant au type d'activité de langage (s'agit-il d'une conversation, d'un conte, d'une conférence, etc).

A partir de ce modèle, nous ne décrivons que les trois premiers car ils sont les éléments constitutifs de notre matériau d'analyse à savoir le cadre spatio-temporel et les participants et le but.

3. 4. 1. Le cadre spatio-temporel

Notre étude s'est déroulée dans des classes du lycée MAHI de Tlemcen. Tlemcen est une ville située dans l'ouest algérien, non loin de la frontière marocaine. Le setting explique l'environnement dans lequel se déroulent les interactions.

Dans notre cas, le cadre spatial est la classe de langue et le cadre temporel, l'heure de cours de français. Il est donc important de connaître le milieu institutionnel dans lequel se déroule cette interaction.

3. 4. 1. 1. La classe de langue

Habituellement, l'interaction didactique se déroule dans un cadre spatio-temporel fermé : la classe de langue. Enfin, c'est du moins le cas dans les classes de langue en Algérie. Le site reste donc inchangé tout au long de la rencontre des participants.

Dans les classes étudiées, les tables sont disposées en rangées¹⁸² avec en face le tableau noir et sur le côté, le bureau de l'enseignant. Cette disposition spatiale étant très traditionnelle.

La classe de langue en Algérie a ceci de particulier que la langue étudiée n'est pas le véhicule utilisée ordinairement hors de la classe.

La classe devient alors un lieu institutionnellement consacré à l'apprentissage (Bange, 1996) car la langue étrangère n'est pas parlée hors de la classe.

Ainsi, parler consiste à pratiquer la langue, d'où notre hypothèse qui souligne qu'une plus grande participation orale peut amener les élèves à apprendre la langue.

¹⁸² Pourtant, une classe installée en forme de U semble être meilleure pour favoriser les échanges verbaux. L'agencement de la classe peut affecter le cadre de participation (cf. I. 3.7.1.).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Dans une perspective didactique, la classe de langue est

« [...] un lieu privilégié d'échanges où s'établit une relation entre professeur et élèves d'une part, entre élèves d'autre part, un endroit clos où l'étude est basée sur la communication entre personnes » (Robert, 2002 : 24).

Cet auteur parle de '*relation*' entre les acteurs d'une classe. Alors qui sont ces participants ?

3. 4. 2. Les participants

Les participants représentent l'ensemble des personnes présentes dans les débats. Dans cette recherche, le public que nous avons choisi comprend l'enseignant et les élèves de terminale.

Nous n'avons pas voulu donner de consignes spécifiques aux participants car nous voulions qu'ils aient les mêmes conduites langagières adoptées lors d'interactions précédentes.

3. 4. 2. 1. L'enseignant

L'enseignant, qui a bien voulu se prêter à notre étude, n'a pas hésité à nous aider, sous réserve d'avoir l'approbation du directeur du lycée (que nous avons eu ultérieurement). Cet enseignant est un algérien de 35 ans. Sa langue maternelle est l'arabe dialectal. Il a fait des études universitaires. Plus précisément, il possède une licence de langue française et a effectué une première année de magistère (option sciences du langage) au département des langues étrangères, section : français de Tlemcen. Il n'a pas terminé son magistère pour des raisons personnelles. Il continue alors d'enseigner la langue française au lycée. Il a une dizaine d'années d'expérience.

Pour la récolte des données, nous ne lui avons donné aucune consigne particulière. Ceci afin d'avoir des résultats au plus près de la réalité¹⁸³.

¹⁸³ Nous voulions des discours authentiques c'est-à-dire des discours qui représentent le plus possible les performances des élèves.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

3. 4. 2. 2. Les élèves

Les élèves concernés par cette étude ont le même âge : 16/17ans¹⁸⁴. Ce sont des élèves de niveau avancé¹⁸⁵. En dernière année du cursus scolaire, ces élèves sont censés être des 'utilisateurs autonomes' du français. Par rapport au CECR, ces élèves sont de niveau B2.

Leur répertoire verbal est constitué de l'arabe dialectal (langue maternelle¹⁸⁶), de l'arabe standard (langue d'étude), du français (première langue étrangère) et de l'anglais (deuxième langue étrangère).

L'élève algérien est déjà un locuteur actif dans sa langue maternelle. Néanmoins, il est sujet à des représentations préconçues sur la langue étrangère à étudier qui peuvent ou non faire obstacle à son apprentissage. Ces conceptions dépendent, en grande partie, du statut de la langue (cf. 2.1.1.).

La seule particularité est que les élèves des deux premières classes ont été soumis à l'ancien programme¹⁸⁷ et les élèves des deux dernières classes ont été soumis au nouveau programme¹⁸⁸.

Nous signalerons que les élèves ont été avertis qu'ils seraient filmés. Certains ont d'emblée été d'accord alors que d'autres ont accepté sous réserve de ne pas diffuser le film. Nous les avons assuré, d'une part de la confidentialité du document et d'autre part que nous n'avions nullement l'intention de les évaluer¹⁸⁹.

3. 4. 3. Le but (ou 'purpose')

Le but est la raison pour laquelle les participants sont réunis¹⁹⁰ et renvoie ainsi à l'objectif global de l'interaction ou '*maxi-purpose*', dans la terminologie de BROWN &

¹⁸⁴ Ils résident tous à proximité du lycée MAHI (Tlemcen) dans lequel ils étudient.

¹⁸⁵ Ce terme est utilisé en référence aux niveaux tels que définis par le CECR.

¹⁸⁶ Ou langue de première socialisation.

¹⁸⁷ Désignés, tout au long du travail, ainsi : EAP.

¹⁸⁸ Désignés, tout au long du travail, ainsi : ENP.

¹⁸⁹ Dans le sens où ils ne seraient pas notés.

¹⁹⁰ Les composantes du modèle de HYMES (cf. infra) peuvent nous aider à savoir pourquoi les élèves sont là. Néanmoins, C. KERBRAT-ORECCHIONI (1990/1998) s'inspire plutôt du modèle de BROWN & FRASER (1979), moins hétérogène, selon elle.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

FRASER (1979, cité par KERBRAT-ORECCHIONI, 1990/1998 : 79). Dans notre cas, le but de l'interaction est situable : le but d'une interaction didactique est l'apprentissage.

3. 5. L'activité du débat¹⁹¹

Afin de mieux situer l'activité du débat dans la typologie des interactions verbales, nous reprenons les critères donnés par R. VION (1992/2000) à savoir :

- symétrie/complémentarité : la symétrie implique l'égalité et la minimalisation de la différence entre les interlocuteurs alors que la complémentarité se fonde sur une maximalisation de la différence liée, par exemple, au statut respectifs des interactants ;
- coopération/compétition : la coopération suppose que les interactants sont à la recherche d'un accord (comme dans la conversation) alors que la compétition se définit par sa nature conflictuelle (comme la dispute ou la débat) ;
- nature de la finalité : qui peut être externe ou interne. Les interactions à finalité externe (comme le débat, par exemple) « [...] vise à enregistrer des gains ou des pertes symboliques » (VION, 1992/2000 : 128) ;
- caractère formel/informel : ce caractère sera fonction des contraintes liés au déroulement de l'interaction, comme le nombre des participants, la nature des rituels d'ouverture et de clôture, etc.

A partir des critères évoqués par R. VION, nous pouvons dire que le débat est un type d'interaction plus ou moins symétrique qui met en présence au moins deux sujets et où la compétition l'emporte sur la coopération. Le débat est une discussion organisée, informelle (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990/1998) où il est question de donner son point de vue, de le confronter, d'échanger des idées¹⁹².

Le débat se distingue par la présence d'un arbitre ou modérateur (ici, l'enseignant) qui en déterminera la durée, énoncera les thèmes, distribuera la parole, etc.

¹⁹¹ Si l'on se base sur la typologie de R. VION (1992/2000), le débat fait partie des interactions à structure d'échanges. L'activité du débat est prévue dans les programmes d'enseignement du FLE. Les nouveaux programmes de FLE incluent cette activité à partir du collège.

¹⁹² Dans notre cas, cela peut et doit se faire aussi bien dans le sens enseignant-élève(s) que dans le sens élève-élève. Néanmoins, comme nous le verrons dans l'analyse de notre corpus, les échanges se font principalement dans la direction enseignant-élève(s).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Ce modèle du débat se rapproche de la mise en place de l'activité constituant notre corpus.

Notons que l'activité du débat en classe peut alors être un outil mobilisateur pour les apprenants de langue étrangère et peut, par conséquent, être envisagée comme un entraînement à la prise de parole, à l'argumentation mais aussi pour l'acquisition de stratégies et développer l'esprit critique.

Le débat offre, par ailleurs, l'avantage de pouvoir prendre la parole de manière spontané, ce que les élèves n'ont guère l'occasion de faire dans d'autres moments de classe.

Pour analyser notre corpus, nous avons choisi de relever les moyens linguistiques nécessaires pour participer à un débat.

Ainsi, l'élève doit pouvoir :

- prendre la parole, émettre une opinion, donner son point de vue,
- utiliser des verbes d'opinion (je pense que, je crois que, etc.)
- réfuter des arguments (non, mais non, je suis contre, etc.)
- utiliser des connecteurs (parce que, mais, etc.)
- poser des questions, etc.

Les débats étudiés ici se sont tous déroulés dans les salles respectives des élèves. Comme nous l'avons dit plus haut, nous n'avons pas voulu changer, ni le lieu, ni la disposition spatiale de la classe, pour ne pas troubler de quelque manière que ce soit les élèves.

Nous n'avons eu aucune revendication particulière. Nous avons préféré laisser l'enseignant faire comme il avait l'habitude d'organiser et d'agir dans sa classe¹⁹³, car notre but est de rendre compte de la réalité de la classe.

Le tableau ci-dessous donne une vision d'ensemble des données recueillies :

¹⁹³ Nous noterons que l'enseignant n'a pas fait le choix de diviser la classe : les partisans du pour et ceux du contre.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Débats n°	Date	Durée	Thème	Nbre. d'élèves	Nbre. Total de T.P.
1	Novembre 2006 ¹⁹⁴	38 mn. et 30 s.	Les mass-médias	34	344
2	Avril 2007	42 mn. et 45 s.	La pollution	32	384
3	Novembre 2007	41 mn. et 46 s.	La réforme scolaire	27	312
4	Décembre 2008	40 mn. et 20 s.	La science et le nucléaire	25	324

Remarque : les élèves du débat 4 ont été soumis au nouveau programme depuis la dernière année du collège¹⁹⁵. Ce qui nous permettra de voir les premiers résultats de cette réforme, quatre ans après le début de l'application.

3. 5. 1. Le débat en tant que 'genre'

Le débat est un des genres de l'oral parmi d'autres. Pour certains auteurs (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998/2002), le débat apparaît comme un genre public formel. Dans la perspective d'un enseignement de l'oral, l'activité du débat vise à faire acquérir aux élèves la maîtrise d'un genre oral formel.

Ces mêmes auteurs (cf. p. 28 et ss.) distinguent trois formes de débats :

- le débat d'opinion sur fond de controverse, qui vise à influencer la position d'autrui, comme c'est le cas dans cette étude où les élèves peuvent donner leur point de vue, le défendre, voire même influencer autrui ;

¹⁹⁴ L'année 2006/2007 fût la dernière année de l'ancien programme.

¹⁹⁵ Nous notons ici que c'est à partir de la deuxième année du collège que l'élève est amené à prendre sa place dans un échange à deux ou à plusieurs interlocuteurs.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- la délibération, qui vise à prendre une décision ;
- le débat à fin de résolution de problème, qui ne sont pas des opinions qui s'opposent, mais des (quasi-) savoirs.

Le débat d'opinion est le type de débat qui se déroule dans les classes enregistrées. Le choix de cette activité pour notre étude n'est pas fortuit car c'est un lieu de pratique de la parole par excellence. Le débat nous permet de montrer comment les élèves interviennent et nous permet aussi de mieux faire la comparaison entre les prises de parole des EAP et des ENP afin de rendre compte au mieux de leur compétence communicative.

Aussi, rappelons que ce genre d'activité répond-elle à l'idée de départ de ce travail, à savoir que pour apprendre à parler, il faut communiquer. Il faut multiplier les occasions d'interactions entre différents locuteurs.

3. 6. La relation interpersonnelle

A travers la communication, chacun vise une certaine place. Ainsi, l'analyse interactionnelle doit prendre en compte le sujet à partir des notions de statut, de place et de rôle (cf. 1.3.2.). La notion de relation interpersonnelle nous aidera à décrire le fonctionnement des interactions verbales à travers les relations qui relient les participants entre eux car la prise de parole dépend des caractéristiques sociales des individus.

Pour mieux saisir la relation interpersonnelle dans nos interactions, nous allons suivre R. VION (1992/2000) lorsqu'il distingue le cadre interactif c'est-à-dire

« [...] la nature du rapport social établi d'entrée, par et dans la situation, rapport qui se maintient jusqu'au terme de l'interaction »¹⁹⁶
(ibid., p. 110)

de l'espace interactif qui :

¹⁹⁶ Il y a donc un cadre interactif permanent.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

« se construit à tout moment dans et par les activités discursives, les choix lexicaux, les attitudes, les manières de s'impliquer ou d'interpeller »¹⁹⁷ (ibid., p. 112).

Cependant, la possibilité de parler à partir de différentes places remet en cause la stabilité de l'espace interactif. Cette place est négociable car elle est fonction de la place sollicitée, par d'autres, au moyen de ce que C. KERBRAT-ORECCHIONI (1987) appelle des taxèmes.

3. 6. 1. Les taxèmes

Pour analyser le rapport de places, (KERBRAT-ORECCHIONI, 1987) propose la notion de 'taxèmes' qui sont des signaux de nature verbale, paraverbale ou non verbale.

Certains taxèmes visent à réduire la relation inégalitaire (par exemple le tutoiement). D'autres, au contraire, indiquent la position haute de l'interactant (corriger, interrompre, etc.). Nous verrons que dans les débats, certains ENP usent de taxèmes de position haute. Ainsi, dans ce cadre interactif défini comme tel, peut s'ouvrir un espace interactif où le rapport de places peut être remis en question, car renégocié de telle sorte que la communication en classe oscille entre une interaction guidée et une interaction proche d'une conversation ordinaire où il y a plus de liberté de parole.

La relation hiérarchique enseignant/élève a assurément un effet sur la communication en classe et détermine le cadre interactif.

3. 7. La participation

En principe, celui qui parle ne se préoccupe pas de sa parole alors que celui qui écoute se concentre sur ce qui est dit. Sur la base de la paire adjacente, ils prennent tour à

¹⁹⁷ Et renvoie donc à la pluralité des rapports de places, à la mise en œuvre de stratégies, etc. dans une interaction. L'espace interactif est donc susceptible de changements.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

tour les rôles de locuteur et d'auditeur. Néanmoins, lors d'une activité réunissant plusieurs participants, GOFFMAN (1981/1987) considère le modèle dyadique inadapté pour rendre compte de la relation entre les participants car pour lui ces derniers, du fait de leur présence, ne sont pas forcément concernés par les paroles du locuteur et propose la notion de cadre de participation.

3. 7. 1. Le cadre de participation

Dans cette étude, nous nous intéresserons au cadre participatif¹⁹⁸ en classe de FLE dans la mesure où nous voulons savoir ce qui se passe dans les débats en classe de FLE. La notion de cadre de participation ouvre une nouvelle perspective pour l'analyse d'interaction de plusieurs participants.

Ainsi, nous répondrons aux questions suivantes : qui parle ? À qui ? Comment ? L'élève est-il simple répondant¹⁹⁹ aux questions de l'enseignant ou interlocuteur à part entière ? Au niveau des prises de parole, y-a-t-il co-construction de l'interaction ? Les prises de parole sont-elles égales entre tous les participants ? etc.

Pour M. CAMBRA-GINE (2003), le cadre de participation est :

«la façon dont s'organise la scène de l'interlocution, aussi bien par rapport à la prise de parole et les transitions, que le comportement des interlocuteurs et les rôles communicatifs qu'ils assument dans la gestion de l'interaction» (ibid, p. 72).

Selon le modèle de GOFFMAN (1981/1987), les personnes se trouvant dans l'espace de l'interaction sont des participants. Nous prendrons alors en compte tous les individus concernés par la parole au sein de la classe.

Le nombre de participants est très important dans la mesure où l'alternance des TP peut se faire différemment. En effet, dans le cas de deux participants, chacun est tour à tour locuteur puis interlocuteur alors que dans le cas de trois ou plusieurs participants la

¹⁹⁸ C'est-à-dire « l'ensemble des rôles interlocutifs actualisés durant une interaction » (COLLETTA, 2005 : 50)

¹⁹⁹ Comme dans le modèle IRE.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

notion de cadre participatif (GOFFMAN, 1981/1987) semble plus appropriée. Le nombre des participants contraint donc le cadre participatif.

En classe de langue, les élèves sont tous des locuteurs et interlocuteurs potentiels.

3. 7. 1. 1. Les formats de production et de réception

GOFFMAN, (1981/1987) entend par cadre participatif, l'ensemble des statuts de participation dans une interaction. En effet,

« chaque fois qu'un mot est prononcé, tous ceux qui se trouvent à portée de l'évènement possèdent, par rapport à lui, un certain statut de participation » (ibid, p.9).

Ce même auteur décompose ce cadre en format de production et format de réception. Le format de production est celui du locuteur²⁰⁰. Celui-ci peut faire fonction d'animateur c'est-à-dire qu'il fait office de '*caisse de résonance*' ou de '*machine parlante*' (GOFFMAN, 1981/1987 : 153/154) ou d'*'auteur*' (ibid, p. 154) lorsque les mots qu'il prononce sont l'expression de ses sentiments. Dans notre étude, le format de production nous renseignera sur l'engagement des élèves dans les débats.

Le format de réception est celui des participants ratifiés (GOFFMAN, 1981/1987). Ceci renvoie au phénomène de l'adressage. En effet, un locuteur peut choisir de s'adresser soit à un seul soit à plusieurs participants.

Selon la terminologie empruntée à GOFFMAN, (1981/1987), parmi les élèves enregistrés, nous distinguerons trois sortes d'auditeurs :

- les participants non ratifiés, qui entendent par inadvertance ou non, ils sont physiquement présents mais ne sont pas impliqués.
- les participants ratifiés, parmi lesquels il ya :
 - l'auditeur désigné : *« celui vers qui le locuteur dirige son attention visuelle et à qui, secondairement, il s'attend à remettre le rôle de locuteur » (ibid, p. 142)* ; En contexte didactique, l'enseignant peut s'adresser²⁰¹ à toute la classe, en balayant du regard la classe entière. Mais il est fréquent que l'enseignant s'adresse

²⁰⁰ Dans le même sens, C. KERBRAT-ORECCHIONI (1990/1998) souligne que le « [...] le format de production est rempli par le locuteur, personne unique (sauf en cas de chevauchement de parole), [...] » (ibid, p. 85).

²⁰¹ Notons ici que les gestes, le regard peuvent aussi contribuer à la désignation du destinataire.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

à un élève²⁰² en particulier (soit en l'appelant par son prénom soit en le regardant ou en le désignant avec l'index) qui est donc le destinataire désigné,

à distinguer de :

- l'auditeur non désigné : celui auquel le locuteur ne s'adresse pas mais qui peut réagir quand même. C'est le cas des élèves qui prennent la parole sans avoir été sollicité (nominativement) par l'enseignant. Ils réagissent donc en tant qu'auditeurs non désignés.

Ces distinctions nous permettront de voir l'implication des élèves dans les débats. L'examen des tours de parole déterminera qui est le locuteur.

3. 7. 2. Prise de parole et tour de parole (TP)

Dialoguer implique d'obéir à des règles d'enchaînement des prises de parole. En ce sens, l'activité conversationnelle devrait être très ordonnée puisque, normalement, chaque participant prend la parole tour à tour.

Nous avons vu, dans notre partie théorique, qu'il y a des règles conversationnelles, des principes, des techniques d'allocation, de prise et de maintien de la parole.

Les modalités d'attribution de la parole résultent de la situation de communication. Le cadre interactif de la classe de langue fait que les tours de parole sont généralement prévisibles, attendu que c'est généralement l'enseignant qui distribue la parole. Il sélectionne un élève à l'aide de signaux verbaux ou non verbaux (hétéro-sélection). Un élève peut prendre la parole spontanément (auto-sélection) en profitant d'une place transitionnelle ou non (chevauchement ou interruption), cherchant à être reconnu comme le locuteur suivant et s'impose donc comme locuteur à part entière. Cette gestion des tours de parole est une compétence nécessaire, pour intervenir oralement.

Pour C. KERBRAT-ORECCHIONI (1990/1998), le terme de TP désigne :

*« [...] d'abord le mécanisme d'alternance des prises de parole, puis
par métonymie, la contribution verbale d'un locuteur déterminé à un*

²⁰² L'inverse est aussi vrai. Dans notre corpus, nous avons de nombreux exemples où l'élève appelle l'enseignant (monsieur) pour signaler qu'il veut prendre la parole.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

moment déterminé du déroulement de l'interaction (production continue délimitée par deux changements de tour, qui peut du reste avoir une longueur extrêmement variable, allant du simple morphème à l'ample 'tirade' » (ibid, p. 159).

C'est donc le laps de temps, plus ou moins long, pendant lequel un locuteur possède la parole durant un laps de temps plus ou moins long. Ainsi, dans le cadre de notre corpus, à chaque fois qu'un locuteur se met à parler, il y a un nouveau TP que nous considérons comme une unité fonctionnelle.

Le TP coïncide alors avec la contribution verbale d'un locuteur en l'occurrence à la prise de parole d'un locuteur à un moment de l'échange verbal. Le TP est alors toute parole émise par un locuteur. Par conséquent, dans cette étude, les notions de tour de parole ou de prise de parole seront équivalentes.

3. 8. La récolte des données

Les données ont été recueillies dans quatre classes de terminale. Les débats ont été filmés et transcrits intégralement. L'enregistrement a une durée totale de 162 mn. et 41 secondes. Travailler sur le terrain nous aide à mieux comprendre le contexte dans lequel les participants évoluent.

Dans une perspective ethnographique, l'observation, l'enregistrement et la transcription des interactions en classe est un procédé, de recueil de données authentiques, capital.

3. 8. 1. L'observation

Notre choix s'est porté sur une approche ethnographique de la classe au sens donné par M. CAMBRA GINE (2003) qui se fonde sur l'observation participante.

Cette auteure souligne l'importance de ne pouvoir étudier le monde sans en faire partie de l'intérieur. Néanmoins, notre seul souci fut que notre présence puisse influencer

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

de quelque manière que ce soit les interactions car nous étions tout de même consciente que cela pourrait éventuellement entraîner une modification dans les comportements des élèves et, partant, réduire la fiabilité des données recueillies. C'est ce que nous avons ressenti au début des débats mais, d'une manière générale, les échanges verbaux ont pu se dérouler normalement.

Nous avons donc observé, dans les quatre classes de terminale, la manière dont la parole circule, plus précisément la façon dont les élèves prennent la parole. Il s'agit pour nous, uniquement, de nous en

« [...] tenir à ce que les membres rendent manifeste par leurs pratiques » (CAMBRA GINE, 2003)

afin de rendre compte, quantitativement et qualitativement, des productions orales des élèves.

L'observation de notre corpus nous a permis de relever différentes catégories de prises de parole que nous avons classées en fonction des débats EAP ou ENP. Ce qui a donné pour les débats EAP les types de prises de parole suivants : - la parole privilégié ; la parole refoulée ; la parole limitée et la parole facilitée et pour les débats ENP : la parole impliquée ; la parole partagée et la parole spontanée.

3. 8. 2. L'enregistrement

Pour pouvoir analyser des productions orales, il est impératif de les enregistrer. En effet, parce qu'elles sont éphémères, volatiles et ne laissent pas de traces, cette 'fixation' de l'image et du son nous permettra d'identifier qui parle, à qui et comment. L'enregistrement des données s'est fait avec l'accord de tous les participants aux débats (enseignant et élèves), mais aussi du directeur du lycée. Sans leur accord, nous n'aurions jamais pu filmer ces débats.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

C'est donc à partir d'un enregistrement suivi d'une transcription que nous pourrions étudier notre corpus.

3. 8. 3. La transcription²⁰³

La transcription est :

« [...] une condition nécessaire à tout travail linguistique d'analyse » (VION, 1992/2000 : 177).

La transcription doit rendre compte, le plus fidèlement possible, la parole des interactants et doit faciliter la lisibilité du texte.²⁰⁴

Nous devons dire que cette partie de notre travail nous a pris un temps assez long. En effet, nous avons tout transcrit et n'avons pas suivi le procédé de segmentation²⁰⁵, comme proposé dans le modèle de M. CAMBRA-GINE (2003), car il ne se prêtait pas à notre objectif qui devait rendre compte de la participation orale des élèves.

L'écoute et la vision des données récoltées ont été aussi des éléments importants pour permettre une transcription la plus fiable possible.

Lors de l'analyse, nous avons choisi, par commodité, de ne reporter que le passage ou l'extrait pertinent pour l'analyse. Toutefois, le lecteur peut à tout moment se référer au corpus dans sa totalité en annexe.

Pour chaque extrait, nous avons donné des indications que nous allons expliquer ci-dessous :

Exemple (n°) :

²⁰³ En annexe, nous pouvons retrouver la totalité des transcriptions : annexe 1 = débat 1 ; annexe 2 = débat 2 ; annexe 3 = débat 3 ; annexe 4 = débat 4.

²⁰⁴ Il est vrai que la transcription, comme le souligne M. CAMBRA-GINE (2003) « a des coûts très élevés en temps, en efforts et en travail monotone » (ibid, p. 102).

²⁰⁵ C'est-à-dire de ne transcrire que le segment qui serait intéressant pour une analyse donnée.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

D3 – TP009- E3 : *cette méthode pousse les élèves pour travailler plus*

TP010 - P : *oui euh comment*

- * D3 : la lettre D correspond au débat ; le numéro correspond au numéro du débat qui renvoie lui-même à la classe de terminale (ici la troisième classe de terminale).
- * P : correspond à l'enseignant
- * E3 : E correspond à l'élève et 3 correspond à la place de l'élève dans l'espace de la classe.
- * 009 et 010 : correspondent aux interventions de chaque locuteur. En effet, afin de faciliter la lecture de l'analyse, chaque intervention est numérotée.

Chaque retour à la ligne correspond au tour de parole d'un locuteur.

3. 8. 3. 1. Les conventions de transcription

Pour transcrire notre corpus, nous avons utilisé des signes diacritiques afin de rendre compte de certains phénomènes essentiels.

Nous avons suivi le mode de transcription orthographique (principalement celui de R. VION, 1992/2000), en gardant au maximum aussi bien les données verbales que paraverbales (intonation, gestes, etc.). Nous n'avons pas utilisé les signes de ponctuation propres à l'écrit.

Le tableau ci-dessous permet de voir les conventions utilisées pour analyser notre corpus :

/	Interruption d'un énoncé par l'intervention d'un autre
---	--------------------------------------------------------

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

+	Pauses ²⁰⁶ courtes
++	Pauses moyennes
+++	Pauses longues
'	Intonation montante
P : ça <u>commence à</u> E6 : <u>elle se réveille</u> (sourire)	Chevauchement
parce qu'il y a UN	Accentuation d'un mot ou d'une syllabe
oui:	Allongement vocalique
oui:::	Le nombre de : est proportionnel à la longueur de l'allongement
(rire)	Description comportement non verbal
<..... ?>	Enoncé inaudible ou incompréhensible
X, XX, XXX	Mot inaudible. Le nombre de X est proportionnel au nombre de syllabes

La transcription comporte des caractères en minuscules. Les majuscules concernent les initiales de l'enseignant et des élèves.

D'autres conventions ont été utilisées pour faciliter la lisibilité des transcriptions et protéger l'anonymat des interactants :

- P : l'enseignant
- E1 : E désigne l'élève ; le numéro désigne la place qu'occupe cet élève dans la classe
- Ex : un élève non identifié
- E0 : tous les élèves ensemble
- Les passages en arabe ont été transcrits en suivant la graphie de la langue française. Les alternances codiques sont marquées entre parenthèses en italiques et les traductions, signalées en note de bas de page.

La transcription a fait l'objet d'interprétation de notre part car il s'agissait, à partir d'analyse conversationnelle et discursive, de décrire puis d'analyser la dynamique des interactions en classe de FLE.

3. 9. Le traitement des données

²⁰⁶ Ces pauses sont des pauses silencieuses. Les pauses oralisées (comme les hésitations, par exemple) ont toujours été transcrites (exemple : hein, hum, etc).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Nous avons eu recours à une méthode basée sur une analyse conversationnelle, comme le conçoit le courant ethnométhodologique (cf. chapitre 1.), qui privilégie l'étude des pratiques langagières. Autrement dit, nous ferons une étude de l'organisation séquentielle des tours de parole. Afin de décrire la circulation de la parole dans les débats, nous avons retenu certains critères proposés par des travaux en analyse conversationnelle qui ont été développés dans notre partie théorique.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de travail, une double analyse a été nécessaire : la première renvoie aux données quantitatives (les statistiques des prises de parole), la deuxième, aux données qualitatives (le discours des participants).

L'analyse quantitative a pour but de comptabiliser le nombre de prises de parole de chacun des interactants. Etudier la fréquence des prises de parole des élèves et celle de l'enseignant sont les données qui ont guidé notre recherche. Autrement dit, nous étudierons à la fois le '*dynamisme communicatif*' et la '*dominance communicative*'²⁰⁷ en classe de FLE en contexte algérien. L'objectif principal de cette étude quantitative est de répondre à la question de savoir qui parle de plus souvent en classe : est-ce les EAP ou les ENP ?

Cependant, au-delà de l'analyse quantitative, il s'agira de mettre en évidence la dynamique des échanges langagiers. En cela, l'analyse qualitative, appuyée par l'analyse conversationnelle de notre corpus, permettra de rendre compte de la manière dont les élèves prennent la parole.

Nous avons vu qu'une valorisation de l'oral pourrait casser le 'tabou communicationnel' hérité des anciens programmes. En conséquence, la communication habituelle en classe chargée d'artificialité devrait laisser place à une communication plus naturelle.

Dans cette perspective, notre analyse comparative entre EAP et ENP nous a permis d'observer deux principaux types de communication (WEISS, 1984 ; 2001). En effet, dans les débats des EAP, la communication a tendance à rester trop 'didactique' alors que dans les débats des ENP, la communication penche vers 'l'authentique'. Nous avons pu ainsi catégoriser les prises de parole des élèves.

²⁰⁷ Expressions empruntées à R. BOUCHARD (1984).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

L'analyse qualitative nous permettra ainsi de voir :

- la manière dont les élèves mettent en pratique leurs compétences langagières et pragmatiques en langue étrangère.

- la manière dont les participants gèrent l'interaction dans laquelle ils se trouvent en examinant, d'une part, les stratégies de l'enseignant et, d'autre part, celles employées par les élèves.

Notre démarche se veut empirique, descriptive et inductive car :

« elle part des données en cherchant à identifier des comportements interactionnels récurrents, pour en proposer des catégorisations et formuler des généralisations. La démarche est résolument descriptive »
(TRAVERSO, 1999 : 22).

CHAPITRE 4

L'analyse des données

Le présent chapitre est consacré à l'analyse des données que nous avons recueillies. A ce propos, nous rappelons que notre étude s'appuie sur un corpus constitué de quatre débats d'idées en cours de FLE dans des classes de terminale.

Les deux premiers débats ont été enregistrés dans des classes où les élèves étaient soumis à l'ancien programme (débats EAP), les deux derniers, dans des classes où les élèves étaient soumis au nouveau programme (débats ENP).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Il s'agira de répondre de manière empirique à notre problématique et de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de travail. Pour rappel, nous avons émis les hypothèses de recherche suivantes :

1. La valorisation de l'oral, dans les nouveaux programmes, aurait, quantitativement, un rôle positif sur la prise de parole des élèves ;

2. Cette plus grande production des élèves permettrait la complexification de leurs structures langagières. Ce qui aurait alors un effet positif sur leur compétence communicative.

3. La situation particulière de la classe de FLE amène les participants à mobiliser diverses stratégies (comme la reformulation, la répétition, etc.) afin d'assurer une bonne communication en classe et pour la prise de parole, qui sont (pour les élèves) constitutives de leur compétence de communication.

4. La valorisation de l'oral pourrait affecter la communication et modifier le cours de l'interaction. De ce fait et par rapport aux EAP, les ENP briseraient le 'tabou communicationnel', hérité des anciens programmes. Ainsi, leurs interactions se rapprocheraient plus des interactions authentiques que celles des EAP.

4.1. Evaluation et comparaison de la dynamique communicationnelle : Analyse quantitative

En classe de langue, la participation orale rend compte de la dynamique des échanges langagiers. Nous avons vu (cf. chapitre 2) que, dans les nouveaux

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

programmes algériens, l'accent est mis sur l'oral. Nous nous intéressons ici en particulier à la prise de parole des élèves dans des débats d'idées.

Afin de mieux comprendre la portée du nouveau programme de FLE dans le domaine de l'oral, une analyse quantitative est nécessaire. En effet, celle-ci nous permettra de voir quels sont les élèves (EAP vs ENP) qui parlent davantage en classe.

L'analyse quantitative des prises de parole lors des différents débats a pour but de relever leur fréquence chez chaque élève. Il est évident que pour apprécier la participation de ces derniers, nous comptabiliserons, à titre comparatif, les prises de parole de l'enseignant.

Les données quantitatives seront d'abord représentées sous forme de tableaux suivies de commentaires explicatifs.

4.1.1. Fréquence des prises de parole dans le débat 1²⁰⁸ : « les mass-médias »

Le tableau ci-dessous comptabilise le nombre de prise de parole des élèves ainsi que celui de l'enseignant, lors du premier débat des EAP (corpus-débat 1) qui a duré 38 mn. et 30 secondes. Nous précisons que le nombre d'élèves de cette classe est de 34.

Elèves	Nombre des prises de parole	%
E1	14	7,3
E2	16	8,3

²⁰⁸ Nous rappelons que les élèves du débat 1 sont des EAP.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

E3	14	7,3
E4	07	3,6
E5	20	10,4
E6	43	22,3
E7	05	2,6
E8	17	8,8
E9	06	3,1
E10	06	3,1
E11	01	0,5
E0	43	22,3
Nombre total des prises de parole des élèves		
	192	55,8 %
Nombre des prises de parole de l'enseignant		
	152	44,2 %
Nombre total des prises de parole		
	344	100 %

Tableau 1. Fréquence des prises de parole dans le corpus-débat 1

Commentaire :

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Sur un nombre total de 344 tours de parole (TP)²⁰⁹ dans le premier débat des EAP, l'enseignant prend, à lui seul, la parole 152 fois, soit une fréquence de 44 %. Nous pouvons remarquer que le volume des TP de l'ensemble des élèves est supérieur au volume des tours de parole de l'enseignant ; soit 192 fois pour les élèves et 152 fois pour l'enseignant.

Cependant d'un point de vue individuel, on remarque que le nombre de prise de parole des élèves est très inégal. Le nombre de ces tours varie d'un élève à l'autre. C'est E6 qui arrive 'en tête' du classement en totalisant 43 prises de parole. Ce nombre de prises de parole est équivalent à celui d'E0, c'est-à-dire les TP de tous les élèves réunis.

Ils ont donc été au total 11 élèves, sur 34, à prendre la parole dans le débat 1. Il y a donc 23 élèves qui n'ont pas participé au débat.

4.1.2. Fréquence des prises de parole dans le débat 2 : « La pollution »

Le tableau suivant montre la fréquence des prises de parole de tous les participants au deuxième débat des EAP (corpus-débat 2) qui a duré 42 mn. et 45 secondes. Dans ce débat, les élèves sont au nombre de 32.

Elèves	Nombre de prises de parole	%
E14	52	26,5
E2	05	2,5
E3	17	8,6
E4	06	3
E10	03	1,5
E9	47	23,9

²⁰⁹ Nous rappellerons ici ce que nous entendons par tour de parole (ou TP). En effet, à chaque fois qu'un locuteur prend la parole, il y a un nouveau TP qui correspond à la contribution verbale d'un locuteur à un moment de l'échange verbal. De ce fait, nous considérons la prise de parole ou le TP comme étant équivalent car la prise de parole par un locuteur ou le TP d'un locuteur est alors toute parole émise par un locuteur (cf. chapitre 2).

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

E1	10	5,1
E8	23	11,7
E20	06	3
E11	01	0,5
E0	26	13,2
Nombre total des prises de parole des élèves		
	196	51 %
Nombre des prises de parole de l'enseignant		
	188	49 %
Nombre total de T.P.		
	384	100 %

Tableau 2. Fréquence des prises de parole dans le corpus-débat 2

Commentaire :

Dans ce tableau, on remarque que le nombre total des prises de parole des élèves est égal à 196. Tout comme dans le premier débat, l'ensemble des prises de parole des élèves est supérieur à celles de l'enseignant qui intervient 188 fois sur un total de TP de 384.

E1 prend la parole 52 fois ; ce qui est non négligeable pour un total de TP des élèves de 196 dans leur ensemble. Nous constatons que 10 élèves seulement sur 32 prennent la parole dans cette classe.

4.1.3. Fréquence des prises de parole dans le débat 3²¹⁰ : « La réforme scolaire »

²¹⁰ Dans le débat 3, les élèves sont des ENP.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

Le tableau ci-dessous indique la fréquence des prises de parole des 27 élèves et de leur enseignant dans le premier débat des ENP (corpus-débat 3), qui a duré 41 mn. et 46 secondes.

Elèves	Nombre de prises de parole	%
E2	01	0,6
E3	25	14,7
E7	03	1,7
E8	05	2,9
E9	02	1,1
E10	23	13,5
E11	02	1,1
E12	06	3,5
E13	16	9,4
E15	03	1,7
E16	23	13,5
E17	02	1,1
E18	09	5,2
E19	02	1,1
E20	22	12,9
E21	03	1,7
E0	17	10
Ex	06	3,5
Nombre total des prises de parole	170	54,5

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

des élèves		%
Nombre des prises de parole de l'enseignant	142	45,5 %
Nombre total de T.P.	312	100 %

Tableau 3. Fréquence des prises de parole dans le corpus-débat 3

Commentaire :

Ici, nous observons une augmentation du nombre d'élèves qui prennent la parole par rapport aux débats des EAP.

Nous relevons ainsi que 16 élèves sur 27, soit un peu plus de la moitié, interviennent dans la discussion.

Autre particularité de ce débat, c'est la prise de parole simultanée de plusieurs élèves en même temps (Ex). Ce qui semble montrer une prise de parole plus spontanée de la part des élèves ENP. Parfois même, l'énoncé est incompréhensible²¹¹ mais cela montre, néanmoins, la motivation ainsi que la prise de risques de certains élèves.

4.1.4. Fréquence des prises de parole dans le débat 4²¹² : «La science et le nucléaire »

Le tableau n° 5 ci-dessous présente le nombre des prises de parole des 25 élèves du deuxième débat des ENP (corpus-débat 4) qui a duré 40 minutes et 20 secondes.

Elèves	Nombre de prises de parole	%
E1	03	1,54
E2	19	9,7

²¹¹ Par exemple D3-TP145.

²¹² Dans le débat 4, les élèves sont aussi des ENP.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

E3	03	1,54
E4	21	10,8
E5	04	2
E6	03	1,54
E7	04	2
E8	11	5,6
E9	03	1,54
E10	23	11,8
E11	03	1,54
E12	08	4,1
E13	11	5,6
E14	02	1
E15	27	13,9
E16	03	1,54
E17	04	2
E18	02	1
E19	02	1
E20	05	2,5
E21	03	1,54
E0	04	2
Ex	26	13,4
Nombre total des prises de parole des élèves	194	59,9 %
Nombre des prises de parole de l'enseignant	130	40,1 %
Nombre total de T.P.	324	100 %

Tableau 4. Fréquence des prises de parole dans le corpus-débat 4

Commentaire :

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

D'un point de vue quantitatif, il ressort de ce tableau que la parole a été prise par pas moins de 21 élèves sur un total de 25 (soit pratiquement toute la classe, à quatre élèves près).

L'enseignant prend beaucoup moins la parole par rapport aux précédents débats, seulement 130 TP (contre 152 pour le premier débat, 188 pour le second et 142 TP pour le troisième).

4.1.5. Analyse comparative de la fréquence des prises de parole dans les débats 1, 2, 3 et 4

Ce tableau récapitulatif reprend le nombre des prises de parole dans l'ensemble des débats.

Elèves	Débat 1		Débat 2		Débat 3		Débat 4	
	Nombre de T.P.	%						
E1	14	7,3	52	26,5	/	/	03	1,54
E2	16	8,3	05	2,5	01	0,6	19	9,7
E3	14	7,3	17	8,6	25	14,7	03	1,54
E4	07	3,6	06	3	/	/	21	10,8
E5	20	10,4	03	1,5	/	/	04	2
E6	43	22,3	47	23,9	/	/	03	1,54
E7	05	2,6	10	5,1	03	1,7	04	2
E8	17	8,8	23	11,7	05	2,9	11	5,6
E9	06	3,1	06	3	02	1,1	03	1,54
E10	06	3,1	–	/	23	13,5	23	11,8
E11	01	0,5	01	0,5	02	1,1	03	1,54
E12	/	/	/	/	06	3,5	08	4,1
E13	/	/	/	/	16	9,4	11	5,6

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

E14	/	/	/	/	/	/	02	1
E15	/	/	/	/	03	1,7	27	13,9
E16	/	/	/	/	23	13,5	03	1,54
E17	/	/	/	/	02	1,1	04	2
E18	/	/	/	/	09	5,2	02	1
E19	/	/	/	/	02	1,1	02	1
E20	/	/	/	/	22	12,9	05	2,5
E21	/	/	/	/	03	1,7	03	1,54
E0	43	22,3	26	13,2	17	10	04	2
Ex	/	/	/	/	06	3,5	26	13,4
	Débat 1	%	Débat 2	%	Débat 3	%	Débat 4	%
Nombre total des prises de parole des élèves	192	55,8	196	51	170	54,5	194	59,9
Nombre de T.P. de l'enseignant	152	44,2	188	49	142	45,5	130	40,1
Nombre total de T.P.	344	100	384	100	312	100	324	100

**Tableau 5. Récapitulatif de la fréquence des prises de parole
(corpus-débats 1, 2, 3 & 4)**

L'on peut ici noter que les élèves qui s'impliquent davantage dans les débats, ce sont les élèves ayant suivi le nouveau programme (les ENP).

D'autre part, le nombre de répliques ne rend pas compte de la longueur de celles-ci. Ainsi, par exemple, dans le débat 3, le nombre de répliques est plus limité

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

mais la durée des TP est plus importante c'est-à-dire que le nombre de mots est plus grand.

Quant au nombre total des prises de parole, il est plus élevé dans le corpus-débat 2 (à savoir : 196), cela peut s'expliquer par sa durée plus longue par rapport aux autres débats.

A présent, si nous calculons la différence entre les T.P. de l'enseignant et celui de l'ensemble des élèves des différentes classes, nous pouvons remarquer que :

- dans le corpus-débat 1, les EAP ont 40 T. P. de plus que l'enseignant,
- dans le corpus-débat 2, les EAP ont 08 T. P. de plus que l'enseignant,
- dans le corpus-débat 3, les ENP ont 28 T. P. de plus que l'enseignant,
- dans le corpus-débat 4, les ENP ont 64 T. P. de plus que l'enseignant.

Dans le deuxième débat, les élèves prennent seulement 08 fois plus la parole que l'enseignant.

Maintenant, si nous nous intéressons uniquement aux prises de parole de l'enseignant, on remarque que :

- dans le corpus-débat 2 (où il prend la parole 36 fois de plus que dans le premier débat), le nombre de prises de parole de l'enseignant est le plus élevé (188),

- dans le corpus-débat 3, l'enseignant intervient 10 fois de moins par rapport au premier débat et 46 fois de moins que dans le deuxième débat,

- dans le corpus-débat 4, il intervient encore moins que dans les débats 1, 2 et 3. Il intervient 22 fois de moins que dans le premier débat, 58 fois de moins que dans le second débat et 12 fois de moins que dans le troisième débat.

Ainsi, d'après ce tableau récapitulatif, nous pouvons alors voir que la fréquence des prises de parole de l'enseignant est plus élevée dans les débats des EAP. L'analyse des prises de parole a donc montré la prédominance de la parole chez

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

l'enseignant dans les débats EAP où les élèves sont encore sous « *le règne de la parole magistrale* » (CICUREL 2003).

Alors que le pourcentage des interventions de l'enseignant baisse dans les deux derniers débats (respectivement 45,5 % et 40,1 %) et ainsi la parole n'appartient plus seulement au maître.

Autre remarque : le nombre des prises de parole collective (E0) diminue en passant de 43 à 26 pour les EAP et de 17 à 4 prises de parole collective pour les ENP. Ce qui permet de dire que les ENP interviennent beaucoup moins collectivement que les EAP.

Pour reprendre, nous avons effectué une analyse quantitative afin de comparer les prises de parole entre les EAP et les ENP ; ceci dans le but de déterminer si un enseignement axé sur l'oral favoriserait davantage la participation orale des élèves en classe de FLE.

Ainsi, cette analyse quantitative fait apparaître une diminution de la prise de parole de l'enseignant au niveau des débats des ENP au profit de celle des élèves.

Nous avons, par conséquent, remarqué une tendance croissante du taux de participation orale des ENP dans les débats, taux plus élevé que celui des EAP.

Cette augmentation des prises de parole ne se trouvant qu'au niveau du corpus-débat des ENP montre une plus grande dynamique discursive et probablement une plus grande autonomie.

Ces résultats semblent ainsi confirmer notre hypothèse de départ à savoir que les ENP prennent plus souvent la parole que les EAP.

Cette étude quantitative reste cependant insuffisante sans une étude qualitative, qui, elle, permettrait de connaître la manière dont se font les prises de parole. Nous répondrons donc à la question de savoir comment cette prise de parole des élèves s'opère dans les classes observées.

4.2. Analyse qualitative du corpus

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Au début de ce travail, nous sommes partie de l'idée 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, [...]* » (BANGE, 1992a : 54). Aussi, avons-nous émis l'hypothèse qu'un enseignement orienté sur l'oral favoriserait la communication orale en classe de FLE. Autrement dit, par une pratique intensive de l'oral, l'élève développerait plus aisément une meilleure compétence orale.

Selon les critères définis par R. VION (1992/2000), les classes de langue peuvent être définies comme étant des interactions complémentaires. Or, lors de l'analyse de notre corpus, nous avons relevé tantôt une relation complémentaire, tantôt une relation symétrique. Cette distinction nous a permis d'analyser notre corpus à travers deux types de communication : une communication 'didactique' et une communication 'authentique' ou du moins une communication 'pseudo authentique' sachant que, dans un contexte institutionnalisé, la communication reste tout de même artificielle (dans la mesure où la finalité n'est pas gratuite (VION, 1992/2000)).

4.2.1. Les débats dans les classes EAP

Dans le chapitre 1, nous avons mentionné le modèle IRE. L'observation des débats EAP nous a permis de décrire des échanges langagiers majoritairement soumis à une alternance des tours de parole spécifique à savoir une intervention initiative suivie d'une intervention réactive. Nous allons tenter de démontrer ci-après que la communication verbale dans les débats EAP est avant tout une communication didactique, donc '*inéga*le' (FRANÇOIS, 1990). Pour cela, nous analyserons le caractère rituel de l'activité du débat en examinant essentiellement la manière dont les échanges des classes observées sont structurés.

Les modes de production sont différents dans les débats EAP et dans les débats ENP. Dans les débats EAP, nous avons distingué quatre principales formes de prises de parole. Ces modes de production sont :

- la parole privilégiée ;
- la parole refoulée ;
- la parole limitée ;

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- la parole facilitée.

4.2.1.1. La parole privilégiée

Dans notre recherche, nous parlerons de 'parole privilégiée' lorsque l'enseignant profite de sa position haute²¹³ pour monopoliser la parole. Dans notre analyse quantitative, les débats des EAP ont déjà montré la supériorité langagière de l'enseignant par rapport aux élèves.

Certains indices dans les séquences d'ouverture du corpus EAP (débats 1 et 2) laissent supposer que nous sommes dans une interaction didactique.

Exemple 1 :

D1 – TP001 – P : c'est un thème d'ordre général et qui euh tout le monde est touché personnellement euh c'est une culture personnelle euh et cette culture personnelle est ce que elle est favorisée par : euh par le fait que ces dernières années il y a eu l'apparition de plusieurs chaînes de télévision le fait de zapper d'une euh de surfer alors zapper c'est:: euh té::

TP002 - E0 : télévision

Exemple 2 :

D2 – TP001 – P : si aujourd'hui on parle de pollution euh:: c'est le problème international c'est:: celui de la pollution le PHEnomène de la pollution augmente le problème QUI DErange QUI menace l'Homme ++ bien sur la planète toute entière est concernée alors si on dit la la pollution ce qui évidemment X directement c'est les types de:: pollution Alors

²¹³ Dans notre partie théorique, nous avons vu que les interactions didactiques se déploient à partir d'un rapport de places inégalitaire et prédéterminé qui fait apparaître une position haute (occupée par l'enseignant) en relation avec une position basse (occupée par l'apprenant). Enseignant et apprenants se trouvent donc 'positionnés' (KERBRAT-ORECCHIONI, 1987 : 319) différemment dans l'interaction.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

quels sont les types de pollution' ++ oui (en montrant E14 du doigt)

TP002 - E14 : *la pollution de la terre + la pollution de la mer et la pollution de l'air*

Dans les exemples ci-dessus, l'ouverture des débats confère d'emblée une position haute à l'enseignant. Dans le premier exemple, l'enseignant présente le thème et termine son tour de parole par une demande d'achèvement interactif²¹⁴ qui est complété par l'ensemble des élèves en TP002.

Dans le second exemple, la séquence d'ouverture va dans le même sens, puisque l'enseignant annonce le thème. La gestion du thème confère à ce dernier une position haute. Dans ce même exemple, il pose une question fermée à laquelle les élèves n'ont guère d'alternative et, de ce fait, n'ont pas la possibilité de montrer leur compétence discursive. Avec cette question fermée, l'enseignant décide, voire impose la réponse aux élèves.

4.2.1.2. La parole refoulée²¹⁵

Nous entendons par 'parole refoulée' les TP où l'enseignant coupe ou chevauche la parole de l'élève.

Nous avons pu différencier trois types d'interruptions (a, b et c) :

a/ - l'enseignant interrompt subitement un élève sans aucune raison apparente (interruption ni coopérative, ni légitimée par le comportement de l'élève) ;

b/ - l'enseignant interrompt un élève suite à un obstacle lexical (interruption à fonction positive d'entraide) ;

c/ - l'enseignant interrompt un élève pour corriger (interruption coopérative, à fonction positive d'entraide) ;

²¹⁴ cf. chapitre 1

²¹⁵ Cf. chapitre 1 Les interruptions et les chevauchements.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Dans les extraits ci-dessous, nous allons voir concrètement ces trois cas d'interruptions.

Exemple 3 :

D1 – TP134 – E6 : *le euh l'enfant va être distrait par ::
euh par la télévision et/*

TP135 - P : *et ça va l'occuper oui très bien ++
quoi d'autre'*

Ici, l'enseignant interrompt subitement un élève sans que celui-ci ne donne de signe particulier. En TP134, l'élève parle et subitement l'enseignant lui coupe la parole sans aucune raison apparente (TP135), alors que dans le tour précédent, rien ne montre que l'élève ait terminé son énoncé (par exemple, le ton descendant). E6 est en effet interrompu par l'enseignant qui termine l'énoncé de l'élève.

Ensuite, l'enseignant clôt l'échange (*oui très bien*) et c'est comme si ce dernier intime à E6 l'ordre de se taire et enchaîne en demandant au groupe classe de parler (TP135 : '*quoi d'autre'*).

Exemple 4 :

D1 – TP200 - E10 : *faut choisir euh*

TP201 - P : *la SElection des pro::*

TP202 - E0 : *programmes*

Dans l'extrait 4, l'enseignant interrompt un élève suite à un obstacle lexical. En effet, E10 ne trouve pas le mot qui conviendrait ici et hésite (euh – TP200) mais cela ne montre pas qu'il a fini de parler.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Il arrive donc qu'en raison d'une 'panne lexicale' ou à la recherche d'une idée, l'élève marque une pause oralisée, pause dont profite l'enseignant pour reprendre la parole en coupant la parole de l'élève.

Néanmoins, il arrive que l'enseignant termine l'énoncé de l'élève, comme le montre l'exemple suivant :

Exemple 5 :

D1 – TP284 – E1 : oui pour améliorer la le le:: /

TP285 - P : la situation

Dans le TP284 de l'exemple 5, la répétition du déterminant montre que l'élève ne connaissait pas le genre du mot ; ce qui est interprété par l'enseignant comme un 'signe de panne' (PY, 1995) lexicale de l'élève. Ainsi, l'enseignant se donne le droit d'interrompre E1.

Dans les TP135 (exemple 3) et 285 (exemple 5), l'enseignant prend alors la place énonciative (VION, 1992/2000) de l'élève, ne lui laissant, de ce fait, aucune initiative.

Exemple 6 :

D2 – TP037 – E1 : oui euh des euh fumes de voitures/

TP038 - P : *des fuMEES de voiture*

Ici, l'enseignant interrompt un élève afin de le corriger. Dans l'exemple 6 et suite à la mauvaise prononciation d'E1(TP037), l'enseignant (TP 038) accentue la fin du mot 'fumées' (pour appuyer sur l'accent aigu) ; ceci dans le but de montrer à l'élève qu'il a fait une erreur.

Néanmoins, la correction de l'enseignant peut avoir des conséquences sur la participation orale des élèves en classe. En effet, nous avons remarqué qu'après avoir

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

pris la parole trois fois (TP026, TP035, TP037) cet élève ne reprendra plus la parole jusqu'au tour 081 seulement.

La correction est peut-être nécessaire mais ne doit pas entraver la participation orale en classe.

Comme pour les interruptions, nous avons pu aussi dégager le cas de chevauchements de parole où l'enseignant interrompt l'élève en parlant en même temps que lui.

Exemple 7 :

D1 – TP329 – E8 : *je propose culturer intelligemment*

TP330 - P :

CULTiver

revenons donc à notre culture il faut donc se CUL

TP331 – E8 : cultiver intelligemment

Dans l'exemple 7, le TP330 de l'enseignant chevauche le TP329 d'E8. En effet, l'enseignant interrompt E8 parce que ce dernier a enfreint les '*règles discursives*' de la classe (CICUREL, 1985) car l'élève doit montrer qu'il sait utiliser correctement la langue. Or, dans le TP329, E8 utilise le mot '*culturer*' au lieu de '*cultiver*'.

Le TP329 est chevauché par le TP330 dans lequel l'enseignant, pour corriger l'élève, n'attend pas qu'E8 termine son énoncé. Ce qui nous pousse à penser à la séquence potentiellement acquisitionnelle (SPA²¹⁶) (DE PIETRO, MATTHEY & PY, 1989 ; MATTHEY, 1996/2003) dans laquelle l'activité communicationnelle est abandonnée au profit d'une focalisation sur la forme²¹⁷.

²¹⁶ Nous notons ici que les SPA sont des séquences propices à l'acquisition. Une SPA articule « [...] deux mouvements complémentaires : un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable » (PY : 1990 : 83). Concrètement, une SPA présente les caractéristiques suivantes : « [...] une production de l'apprenant (dite 'auto-structurante'), une réaction (reprise, demande, etc.) 'hétéro-structurante' du natif et une reprise 'auto-structurante' de l'apprenant » (VERONIQUE, 1992).

²¹⁷ Cf. notion de bifocalisation introduite par P. BANGE (1992).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Dans notre exemple, la focalisation sur le code se fait par la correction du mot erroné 'culturer'. Ceci démontre bien qu'il s'agit d'une situation en milieu guidé où la communication didactique prend alors le dessus.

L'extrait ci-dessous montre la combinaison de l'interruption et du chevauchement. L'enseignant non seulement interrompt l'élève, parle en même temps que lui et lui prend sa place énonciative.

Exemple 8 :

D2 – TP057 – E1 : *augmenter*

TP058 – P : *augmenter le niveau de la température de +*

Les cas de 'parole refoulée' sont une entrave à la dynamique des échanges langagiers dans les débats. En effet, en coupant systématiquement l'élève, l'enseignant 'lèse le territoire' (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990/1998 : 176) de l'élève. Il ne lui laisse aucune chance de garder la parole et de prouver, le cas échéant, sa performance en langue étrangère.

4.2.1.3. La parole limitée

Nous entendons par 'parole limitée', les prises de parole rares, restreintes, brèves c'est-à-dire un ou quelques mots seulement et non une phrase complète. Ce sont très souvent des interventions ponctuées de pauses, d'hésitations²¹⁸. Dans le corpus des EAP, de nombreux exemples attestent de cette parole limitée.²¹⁹

4.2.1.4. Parole facilitée²²⁰

²¹⁸ Dans la production orale, les hésitations sont des activités métalinguistiques fréquentes chez le non natif (cf. CICUREL, 1985).

²¹⁹ Cf. par exemple, D1-TP002, 004, 012, 014, 016, 018, 020, 022, 025, 029, 038, 040, 042, 044, 046, 054, 057, etc.

²²⁰ Ce type de parole correspond à celle qui passe par la mise en œuvre de stratégies.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Nous avons qualifié de 'parole facilitée' toute parole de l'enseignant facilitant la prise de parole des élèves. En effet, sachant que l'élève possède une interlangue²²¹ limitée, l'enseignant lui vient en aide en utilisant diverses stratégies pour lui permettre de prendre la parole²²².

L'enseignant doit alors savoir donner²²³ la parole aux élèves, sinon la leur faciliter. En ce sens, nous avons répertorié, dans notre corpus, de nombreuses séquences d'aide à la production orale des élèves. Dans les différentes stratégies que nous avons relevées, l'enseignant use aussi bien de moyens verbaux, paraverbaux que non verbaux, ainsi que nous allons le montrer dans les paragraphes suivants.

4.2.1.4.1. Les stratégies verbales de sollicitation

Les moyens verbaux relevés dans les débats analysés sont les questions, les reformulations, les répétitions, les demandes d'achèvements.

A - Les questions

Dans la structure IRE (cf. chapitre 1), la première intervention est généralement celle de l'enseignant. En effet, de par son statut et afin de faciliter la tâche de l'élève, le rôle de l'enseignant est d'initier les échanges, généralement en posant des questions. En parallèle, l'élève doit répondre à ces questions.

En analysant notre corpus, nous avons pu relever plusieurs formes de questions²²⁴. Leur analyse rendra compte du '*degré de liberté ou d'enfermement des apprenants*' (RICCI, 1996 : 131). En effet, la manière dont l'enseignant pose les

²²¹ On retrouve cette notion dans les travaux de P. CORDER (1967/1980), qui est un « système linguistique spécifique » (ibid, p. 13) de l'apprenant. C'est, selon P. BANGE (1992a) : « [...] un ensemble non nécessairement cohérent ni complet de régularités de comportement linguistique et pragmatique dont le LNN fait l'hypothèse qu'elles sont suffisamment conformes aux schémas de fonctionnement de la langue-cible pour permettre la communication » (ibid, p. 65). Ainsi, l'interlangue est comprise comme un système intermédiaire, transitoire que se construit l'apprenant.

²²² De ce fait, « [...] le recours à des stratégies comme le guidage, l'étayage, les instructions, les réparations, les explications » (CICUREL, 2002 : 149) en classe de langue devient une nécessité.

²²³ Mais pour pouvoir donner la parole, il faut tout d'abord savoir se taire. Laisser parler l'autre est une forme d'attention qui peut favoriser et encourager la prise de parole.

²²⁴ Nous avons empruntée une partie de la typologie que propose L. RICCI (1996).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

questions peut renseigner sur la possibilité donnée aux élèves de prendre la parole (surtout en termes qualitatifs).

Les différentes formes de questions, relevés dans les débats, sont : questions fermées, questions 'injonctions', questions 'batterie', questions pour lancer ou relancer la conversation.

a) Les questions fermées

Nous avons repéré un grand nombre de questions fermées. Celles-ci entraînent généralement de la part d'un interlocuteur des réponses courtes, comme le montre l'exemple 9 ci-dessous :

Exemple 9 :

D1 – TP108 – P : *des fléaux est ce que ça participe à la culture diversifiée' +++ Alors c'est le fait de conclure et de dire à la fin c'est que non euh est ce que c'est OUI ou NON*

TP109 - E3 : *non*

L'enseignant pose une question propositionnelle introduite par 'est-ce que' puis à la fin de son TP, il demande explicitement : '*est ce que c'est OUI ou NON*'. L'élève n'a pas d'autre choix possibles et ne peut répondre autrement. Certes, la réponse des élèves fait progresser l'interaction mais cette attitude ne favorise pas l'initiative de l'élève, ni une réelle prise de risques.

Comme l'illustre également l'extrait 10 qui montre que les élèves produisent des énoncés prévisibles :

Exemple 10 :

D2 – TP132 – P : *des ordures et est-ce que les ordures sont mis dans leurs places destinées*

TP1033 - E0 : *non*

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Nous noterons que des réponses de ce type font que les élèves ne suivent pas le « *rituel communicatif* » (CICUREL, 1985 : 11) dans la mesure où en classe de langue, l'élève doit pouvoir faire des phrases complètes et correctes²²⁵.

Le fait que l'enseignant pose très souvent des questions fermées, non seulement amène l'élève à fournir des réponses brèves, mais réduit considérablement le « *travail discursif des élèves* » (PEKAREK, 2002 : 120).

On peut alors comprendre l'une des raisons de la faible productivité verbale des élèves, puisque l'apprenant reste toujours en '*liberté surveillée*' (RICCI, 1996).

Ce type d'échanges met l'élève dans l'obligation de répondre mais la réponse qu'il apporte doit être, éventuellement, une réponse attendue par l'enseignant. Ce qui rend bien compte du rapport de place complémentaire et qui conforte ce dernier dans sa position haute.

b) Les questions 'injonctions'²²⁶

Le discours de l'enseignant se caractérise par un '*dire de faire*' (CICUREL & RIVIERE, 2008). L'extrait ci-dessous est intéressant dans la mesure où l'enseignant va plus loin dans la sollicitation.

Face au mutisme des élèves, il demande explicitement (exemple 11) des exemples²²⁷ aux élèves afin que ceux-ci puissent prendre la parole.

Exemple 11 :

D2 – TP361 – P : *dans les pays sous développés bien +++
donnez moi un exemple*

²²⁵ Comme dans les TP068, TP145 du débat 1 qui montre bien que l'on se trouve dans un contexte institutionnel.

²²⁶ « L'injonction est une demande de dire ou de faire émanant d'un individu à l'autre. Dans le contexte d'apprentissage d'une langue, cette injonction peut être réalisée par les énoncés : Parlez, Parlez mieux, Parlez encore, Ne parlez plus » (CICUREL, 1994b : 96).

²²⁷ L'exemplification, comme l'explicitation, est une des caractéristiques du dialogue didactique.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Cette injonction (TP361 : *donnez moi un exemple*) fait suite à une pause assez prolongée. Nous remarquons que, faute d'initiatives des élèves, l'enseignant encourage la prise de parole des élèves par le biais de questions.

Dans le deuxième débat, on peut trouver d'autres exemples (12, 13, 14, 15, 16 et 17) où l'enseignant demande plus de production orale des élèves²²⁸ :

Exemple 12 :

D2 – TP011 – P : *les déchets de l'homme c'est bon les déchets de l'homme + les ordures ça y est quoi encore' +++ AVEC quoi on peut:: on peut XXX la terre*

Exemple 13 :

D2 – TP013 – P : *les égouts bien ++ les évacuations qui sont endommagées quoi d'autres'*

Exemple 14 :

D2 – TP015 – P : *alors c'est-à-dire pour l'évacuation de l'eau euh::: ces avaloirs sont bouchés alors ça risque <..... ?> c'est-à-dire la pollution de la terre quoi encore'*

Exemple 15 :

D2 – TP048 – P : *les guerres avec les bombes c'est-à-dire + ++ tout +++ fumées nocives toXIQUES qui vont être déversées dans la nature ++ c'est bien quoi d'autre'*

²²⁸ En effet, chacun réalise des actes de parole spécifiques et ici de par sa « [...] position enseignante il y a production d'une catégorie d'actes de parole destinés à susciter le Dire et le Faire des apprenants » (CICUREL, 1994 : 96).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Exemple 16 :

D2 – TP333 – P : oui ils veulent rester les maîtres du monde
(sourire) très bien quoi d'autre' (p. 15 s.)

Exemple 17 :

D2 – TP273 – P : *DEséquilibrer très bien et ce déséquilibre
+ il est perceptible en quoi ++ lorsqu'il y a le réchauffement euh
beaucoup euh beaucoup de chaleur de chaleur beaucoup de
température + la température moyenne ayant augmenté de presque
trois degrés quelles sont les conséquences +++ beaucoup de chaleur
euh beaucoup de température élevée ++alors'*

On voit bien dans les exemples 12 à 17 que l'enseignant invite les élèves à parler encore : - exemple 12 : *quoi encore'* ; exemple 13 : *quoi d'autre'* ; exemple 14 : *quoi encore'* ; exemple 15 : *quoi d'autre'* ; exemple 16 : *quoi d'autre'* ; exemple 17 : *alors'*.

Suite aux nombreuses pauses plus ou moins longues (exemples 12, 15 ou 17), l'enseignant fait tout ce qui est 'en son pouvoir' pour faire parler les élèves. Il pose des questions, reformule, simplifie afin de faciliter l'intercompréhension, de permettre à l'apprenant d'élaborer sa pensée et d'encourager la parole des élèves.

Dans le dernier exemple, l'utilisation de l'adverbe '*alors'*' montre ici qu'il attend que ses élèves se manifestent, qu'ils s'engagent à prendre la parole. Il enjoint ainsi les élèves à sortir de leur silence et prendre la parole pour dire quelles sont les causes de la pollution et de développer leur pensée.

A partir de ce qui précède, nous pouvons dire que la fonction essentielle des injonctions est de servir au maintien et à la progression de l'interaction. Mais, cela montre surtout, l'encouragement de la prise de parole par les élèves, de la part de l'enseignant.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

c) *Les questions 'batterie'*

Nous entendons par 'questions batterie' une série de questions successives comme l'indique l'extrait 18 ci-dessous :

Exemple 18 :

D1 – TP007 – P : *oui mais on parle de culture c'est quoi la culture' ++ euh comment vous voyez ça + euh est ce que c'est une euh ça peut favoriser une culture diversifiée'*

Face au silence des élèves (pauses silencieuses ++), l'enseignant insiste et n'hésite pas à inciter les élèves à parler. Ces questions peuvent orienter les élèves et stimuler leur participation²²⁹.

Un autre exemple ci-dessous où l'enseignant enchaîne les questions :

Exemple 19 :

D2 – TP005 – P : *et ON va ici on va X concernant la pollution de la terre quelles sont les causes de la pollution de la terre' (p.15s.) COMMENT se fait la pollution de la terre'::: +++ PAR quoi peut on polluer la terre' et lorsqu'on dit la terre alors nous avons dit TERRE MER et hm*

Ici, un silence de 15 secondes contraint l'enseignant à relancer et, en même temps, à accentuer le début de chaque question afin d'aider les élèves à comprendre la question.

d) *Les questions pour lancer le débat*

Ces questions servent, généralement, à aider les élèves à se positionner dans le thème abordé. Néanmoins, une analyse comparative des séquences d'ouverture des

²²⁹ Ce qui n'est pas le cas dans l'étude de L. RICCI qui pense que les 'questions-batterie' « [...] musèlent l'apprenant en ne lui accordant qu'un rôle de 'bouche-trou' de la parole de l'enseignant » (ibid, p. 138).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

quatre débats va nous permettre de mettre en évidence, le mode 'd'énonciation pédagogique'²³⁰ de l'enseignant comme le montre les exemples 20, 21, 22 et 23 diffère d'un débat à l'autre.

Exemple 20 :

D1 – TP001 – P : *c'est un thème d'ordre général et qui euh tout le monde est touché personnellement euh c'est une culture personnelle euh et cette culture personnelle est ce que elle est favorisée par: euh par le fait que ces dernières années il y a eu l'apparition de plusieurs chaînes de télévision le fait de zapper d'une euh de surfer alors zapper c'est:: euh té::*

TP002 – E0 : *télévision*

TP003 – P : *et surfer*

TP004 – E0 : *internet*

TP005 – P : *alors les informations qu'on trouve sur internet les informations qu'on peut aussi récolter à travers dans différentes chaînes et les MASS MEDIA est ce que euh est ce que ces moyens participent à une culture diversifiée' oui ou non notamment de l'algérien +++*

L'exemple 20 coïncide avec la séquence d'ouverture²³¹ du premier débat EAP (D1) et l'on observe que ce n'est qu'au cinquième tour de parole que l'enseignant lance le thème du débat sur les 'mass-médias'. Les EAP du débat 1 attendent un signal de leur enseignant pour pouvoir prendre la parole.

Ainsi, dans ce même TP, l'enseignant pose une question. Cette question 'met en demeure' les élèves, c'est-à-dire qu'ils sont dans l'obligation de répondre :

²³⁰ Cf. C. ROMAIN (2004 : 102).

²³¹ Nous rappelons que ces séquences ont pour fonction de « [...] permettre la mise en place de l'interaction » (VION, 1992/2000 : 151). Dans notre cas, la séquence d'ouverture tout comme la séquence de clôture, d'ailleurs, « [...] ne sont pas négociées entre les partenaires, mais imposées par l'enseignant » (BANGE, 1992a : 72).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Contrairement à l'extrait que nous venons de commenter, dans l'exemple suivant (n° 21), le thème du deuxième débat intervient dans le premier tour de parole de l'enseignant :

Exemple 21 :

D2 – TP001 – P : *si aujourd'hui on parle de pollution euh :: c'est le problème international c'est :: celui de la pollution le PHEnomène de la pollution augmente le problème QUI DErange QUI menace l'Homme +++ bien sûr la planète toute entière est concernée alors si on dit la la pollution ce qui évidemment X directement c'est les types de :: pollution Alors quels sont les types de pollution' ++ oui (en montrant un élève du doigt E14)*

Après avoir donné le thème, suit une première, pause durant laquelle l'enseignant laisse un temps de réflexion aux élèves. Il continue son énoncé mais, n'ayant pas de réponses, est contraint de poser la question suivante : *Alors quels sont les types de pollution'*. Suite aux deux pauses silencieuses, il sollicite alors directement un élève (E14). On remarquera qu'avant la première pause, l'enseignant n'avait pas posé de questions. Par conséquent, et comme dans le débat 1, les élèves attendent une question de l'enseignant pour pouvoir prendre la parole.

Dans l'exemple 22 ci-dessous, pour lancer le premier débat des ENP (D3), l'enseignant pose une question (*qu'est ce que vous pensez sur le système scolaire'*) dès la première réplique.

Exemple 22 :

D3 – TP001 - P : *Vous êtes la première promotion avec laquelle euh on a euh on est passé de l'ancien système vers le nouveau système dès la première A.S. et que euh vous allez affronter le euh le l'examen du bac dans euh + un flou qui a régné ces derniers temps alors j'aimerais bien que vous que l'on*

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

discute le euh problème et de voir les opinions divergentes le pour et le contre concernant la réforme scolaire que nous sommes en train d'exercer sur dans le système éducatif en Algérie ++ alors c'est à vous de discuter j'aimerais bien commencer par les arguments pour et ensuite des arguments contre et on euh on essaie tout au moins à atteindre le le:: euh de d'établir une plateforme ou bien c'est-à-dire une certaine entente à la fin c'est-à-dire comme synthèse +++ alors X (s'adressant à E1) qu'est ce que vous pensez sur le système scolaire'

Ici, la réplique de l'enseignant porte directement sur le sujet du thème (à savoir la réforme du système scolaire).

Contrairement aux deux premiers débats, la question ouverte de l'enseignant donne une totale liberté quant à la réponse, tout comme l'illustre aussi l'exemple 23.

Exemple 23 :

D4 - TP001 - P : *Alors aujourd'hui euh vous le savez euh on va parler euh euh ensemble de de euh on va faire un débat euh sur euh alors sur ce qui se passe sur la scène internationale et le sujet le plus frappant qui attire la population toute entière c'est le euh::: le l'invasion de de l'armée israélienne sur la bande de Ghaza en utilisant des euh des armes qui sont prohibés c'est-à-dire interdites sur l'échelle internationale avec des lois même internationales alors malgré ceci les israéliens sont en train euh d'utilisa euh d'utiliser ce type de euh ce type d'arme et de:: massacrer une population complètement démunie alors on discute sur euh quelle est le euh l'origine de ces armes + c'est la science la science alors lorsque on a normalement euh le monde a connu ce qu'on appelle la révolution industrielle X sur tous les domaines c'est que l'humanité a attendu que le côté positif de la science OR il n'y a pas de positif sans qu'il y ait c'est-à-dire avec un XX côté négatif c'est que la science est une lame à double tranchant et elle apporte le bien comme aussi elle apporte le mal c'est que la science n'a pas traversé le euh seulement le droit chemin elle a dévié*

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

en utilisant les armes chimiques dans le côté de la destruction c'est que euh elle a connu une déviation alors on va discuter à propos de ça euh que ce soit euh on prend comme exemple euh le euh:: la bande de Ghaza avec les israéliens et les massacres et plus ou moins c'est-à-dire sur la scène internationale pourquoi les Etats-Unis euh à leur tête euh c'est-à-dire les Etats-Unis sont contre ce qui se passe euh avec la fertilisation du nucléaire euh sur euh donc le euh en Iran pourquoi les pays développés profitent du nucléaire et pourquoi c'est interdit dans les pays sous-développés alors on va lancer la discussion on parle avec ce thème et j'aimerais bien euh le fructifier avec vos interventions ++ alors qu'est ce que vous euh qu'est ce que tu penses alors' (en regardant à E8)

L'exemple 23 montre que pour lancer le débat, et ceci durant toute la séquence d'ouverture, l'enseignant, après s'être adressé à toute la classe²³² se rétracte pour finalement poser la question à l'élève E8²³³ (*qu'est ce que tu penses alors'*) qui devient ainsi l'interlocuteur privilégié.

À la différence des exemples 20 et 21, l'enseignant utilise, dans la séquence d'ouverture (exemples 22 et 23), des mots, tels que : discuter, avoir les opinions divergentes, une entente, etc. Ce qui sous entend que l'enseignant donne le 'comment' doit se dérouler un débat. Il cherche à ce que les apprenants prennent la parole même si leurs idées sont différentes les uns par rapport aux autres puisque le but n'est pas tant ce qu'ils disent mais surtout le fait de se décider à le dire. Une discussion qui nécessite la présence d'au moins un émetteur et d'un récepteur dans laquelle l'enseignant les encourage ainsi à écouter puis à se positionner par rapport à la thématique générale du débat et aux opinions qui vont être exposées²³⁴.

²³² Notons ici que l'enseignant utilise plusieurs termes d'adresse, qui sont pour nous des indices de la relation interpersonnelle (*vous le savez, on va faire un débat, on va lancer la discussion, on parle avec ce thème et j'aimerais bien euh le fructifier avec vos interventions*).

²³³ Dans notre corpus, en sollicitant les élèves, l'enseignant les tutoie, les appelle par leur prénom ou leur nom de famille. Les élèves, quant à eux, l'appellent monsieur.

²³⁴ Nous rappelons alors que le nouveau programme encourage non seulement la prise de parole spontanée, et, comme le préconise l'approche communicative, il invite l'apprenant à conditionner son discours en fonction des conditions réelles d'un échange.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Nous noterons aussi le mode d'adresse²³⁵ utilisé par l'enseignant. L'entrée en matière dans les débats EAP est beaucoup plus impersonnelle (l'enseignant utilise 'on', voir exemples 20 et 21). En revanche, dans les débats ENP, l'utilisation du pronom personnel 'vous' (voir exemples 22 et 23) montre que l'enseignant implique immédiatement les élèves.

L'analyse des stratégies de sollicitation dans les débats nous permet de mettre en évidence le caractère pédagogique de cette pratique, qui, de par sa spécificité incitative oblige les apprenants à prendre la parole. D'une manière générale, les enseignants étayent la production langagière des élèves en leur posant des questions afin de les amener à prendre la parole. Les prises de parole sont alors conditionnées par les questions de l'enseignant. Ce type de '*dialogue interrogatif*' renvoie à la communication didactique qui est beaucoup plus présente dans les débats EAP²³⁶ et où l'enseignant, « [...], toujours sous forme de questionnement, conduit les échanges et fait circuler le savoir » (RICCI, 1996 : 131).

Ainsi, l'analyse des différentes formes de questions montre qu'elles maintiennent l'élève dans « *son rôle d'élève docile* » (ibid, p. 144). L'enseignant devient alors un guide pour l'élève.

B - Les reformulations

La reformulation, nous l'avons vu dans notre partie théorique, est « *une reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus* » VION (1992/2000 : 219). Le procédé de reformulation est très courant en classe de langue. Sa fonction principale est d'orienter les élèves vers l'accès au sens et d'assurer l'intercompréhension entre les participants. C'est une activité métalinguistique destinée à rendre un énoncé plus accessible et vise aussi à réparer les 'pannes dans la communication' (BANGE, 1996 : 199).

²³⁵ Selon C. ROMAIN (2004), les termes d'adresse correspondent à : « [...] l'ensemble des expressions dont dispose le locuteur pour désigner son (ses) allocutaire(s) » (ibid, p. 25) (par exemple, nous, vous, on, tu). Outre leur valeur déictique, ils possèdent une valeur relationnelle qui permet aux interactants d'établir une forme particulière de lien social.

²³⁶ Les questions de l'enseignant : 53 (débat 1) et 59 (débat 2) contre 49 (débat 3) et 28 (débat 4).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Dans nos données, nous avons distingué :

1. L'auto-reformulation :

L'enseignant reformule ses propos, comme dans l'exemple ci-dessous. Après la pause moyenne, il reformule ses propres dires afin de remplir le silence (+++) mais aussi pour faciliter l'accès au sens du mot '*culture diversifiée*'. [énoncé source : '*culture diversifiée*' ; énoncé doublon (ou reformulant) : '*le fait d'avoir beaucoup d'informations*'].

Exemple 24 :

D1 – TP019 – P : *bien chez nous alors puisque le monde est chez nous euh on a le la euh une panoplie de d'informations et aussi de:: de chaines et on a le choix de choisir n'importe quelle chaine et aussi de se documenter et de se cultiver ainsi de suite c'est que euh et est ce que l'idée de se:: de cette culture (à ce moment il se retourne vers le tableau pour écrire les mots culture et diversifiée) diversifiée est réelle ++ c'est le fait d'avoir beaucoup d'information dans euh dans les différents domaines l'idée de domaine dans dans::: (s'adressant à E6)*

L'exemple 25 illustre le cas d'une auto-reformulation explicite par l'utilisation du marqueur de reformulation paraphrastique (MRP) (GÜLICH ET KOTSCHI, 1983²³⁷) '*c'est-à-dire*' :

Exemple 25 :

D1 – TP063 – P : *une égalité + c'est que euh la télévision ou bien les chaines XX à avoir cette culture diversifiée mais ne ne participent pas à un point vraiment X c'est-à-dire pour dire que cet homme euh on on doit pas se contenter seulement euh il faut que je*

²³⁷ Au sujet de l'usage de la reformulation paraphrastique par les enseignants, E. BLONDEL (1996) souligne que « récurrent, ce type de reformulation apparaît dans ces classes comme une des activités discursives qu'ils privilégient » (ibid, p. 47).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

*reformule ma phrase on doit pas se contenter seulement de l'internet
ou bien seulement de de::*

Ici, l'enseignant annonce qu'il va devoir reformuler sa phrase à travers le MRP. On se rend bien compte que l'enseignant fait tout ce qui est en son pouvoir pour simplifier son énoncé pour les apprenants.

2. L'hétéro-reformulation :

Dans ce cas, l'enseignant reformule la parole d'un élève, comme dans les deux extraits suivants :

Exemple 26 :

D1 – TP271 – E5 : *avec des conférences le vendredi*

TP272 – P : *le euh vendredi les conférences ah*

TP273 – E0 : *(rires)*

TP274 – P : *les leçons du vendredi (sourire) alors
c'est ce qu'on appelle les prêches du vendredi alors c'est le nom euh
d'inculquer et de sensibiliser c'est l'idée de la sensibilisation*

Exemple 27 :

D1 – TP169 – E8 : *il peut bouziller ses yeux*

TP170 – P : *oui (sourire) avoir des problèmes de vue
c'est bien quoi d'autre*

Dans l'exemple 26, l'enseignant reprend le contenu de l'intervention d'E5 (TP274) ; dans ce cas là, l'énoncé reformulant s'apparente à une '*substitution synonymique*' (DE GAULMAYN, 1987b : 168). Dans l'exemple 27, l'enseignant reprend le contenu de l'intervention d'E8 (TP170) dans un but de clarification car il s'agit d'expliquer le mot 'bouziller', qui relève du registre familier.

3. La reformulation hétéro-reformulée avec utilisation d'un MRP

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Autrement dit, l'énoncé reformulant est lié à l'énoncé source par des marqueurs (c'est-à-dire, donc, cela veut dire que, enfin, etc.), comme le montre l'exemple 28 :

Exemple 28 :

D1 –TP280 - E1 : *on peut pas XX des gens qui essaient à aider les enfants comme on trouve des enfants qui qui vendent les sachets au marché en principe en principe on l'aidait à à être à un école*

TP281 - P : *à être DANS une école euh donc chercher le problème*

TP282 - E1 : *oui pou pour::*

TP283 - E6 : *améliorer*

TP284 - E1 : *oui pour améliorer la le le::*

TP285 - P : *la situation*

TP286 - E1 : *la situation et euh comment dire euh (sourire)*

TP287 - E6 : *le niveau*

TP288 - E1 : *le niveau des gens des gens cultivés euh euh (en mordillant ses doigts) euh avec (met à main devant la bouche et sourit) ça y est*

TP289 – P : *ça y est j'ai compris ce que tu voulais dire c'est-à-dire votre camarade veut dire que l'état doit prendre en charge euh l'enfant*

Dans l'exemple 28, l'enseignant reformule l'énoncé d'E1 tout d'abord pour lui-même mais aussi pour le faire comprendre aux autres élèves en utilisant le MRP 'c'est-à-dire'.

Un autre cas de reformulation précédé par un MRP :

Exemple 29 :

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

D2 – TP094 – E1 : l'humanité

TP095 – P : bien l'humanité euh tous les hommes tous ensemble donc l'humanité toute entière ++ Alors puisque on a parlé euh des:: causes

L'enseignant reformule le terme 'humanité' une première fois par 'tous les hommes' puis une deuxième fois par 'tous ensemble' et enfin, à l'aide du marqueur de reformulation paraphrastique, la conjonction de coordination : 'donc', synthétise 'l'humanité toute entière'.

Dans les exemples cités, l'enseignant reformule soit sa propre parole, soit celle des élèves. Ainsi, pour prévenir les difficultés des élèves, ce dernier « [...] se fait l'interprète de ses propres énoncés et de ses reformulations » (BLONDEL, 1996 : 50) mais aussi l'interprète des énoncés des élèves dans le but de permettre aux élèves l'accès au sens.

C - Les répétitions

La parole répétée²³⁸, tout comme la parole reformulée, est un trait distinctif du discours didactique (CICUREL, 1994). Nous noterons que la répétition se distingue de la reformulation. En effet, il s'agit d'une répétition exacte d'un énoncé formulé antérieurement par l'un ou par l'autre interlocuteur (auto-répétition et hétéro-répétition). Rappelons que, tout comme les reformulations, les répétitions sont un phénomène courant dans des conversations quotidiennes et elles peuvent avoir plusieurs fonctions²³⁹ :

1. Les hétéro-répétitions :

²³⁸ Dans le premier débat EAP, l'enseignant répète les propos des élèves 55 fois et dans le second débat EAP, 134 fois. Alors que dans le premier débat ENP, il répète 38 et dans le deuxième débat ENP, 30 fois.

²³⁹ cf. chapitre 1. Cf. VION, 1992/2000 ; FARACO, 2002.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Rappelons qu'une hétéro-répétition²⁴⁰ reprend une intervention d'autrui. C'est une reprise en simple écho.

Exemple 30 :

D1 – TP012 – E2 : *ouvert*

TP013 – P : *bien OUVERT sur::*

TP014 – E3 : *le monde*

TP015 – P : *sur le monde euh c'est que nous avons le monde le monde'*

Exemple 31 :

D2 – TP012 – E4 : *les égouts*

TP013 – P : *les égouts bien ++ les évacuations qui sont endommagées quoi d'autres'*

Dans les extraits ci-dessus, les TP013 et 015 sont les répétitions des TP012 d'E2 et TP014 d'E3 dans lesquels l'enseignant valide (*bien*) les énoncés de ces élèves.

D'autre part, l'intonation montante à la fin des TP015 et TP013 marque une invitation aux élèves à poursuivre et donc de prendre la parole.

Par les répétitions, l'enseignant peut aussi exprimer implicitement un acquiescement ou pour éviter les moments de silence, comme l'illustre l'exemple 32 ci-dessous dans lequel cette « *opération indirecte* » (DABENE, 1984 : 134) signifie l'acceptabilité des énoncés des élèves.

Exemple 32 :

D1 – TP024 – E6 : *on a vu le:: le:: euh l'apparition de euh la télévision de l'écran ::: euh plat*

TP025 – E1 : *plat*

²⁴⁰ Notons ici qu'E. ROULET (1985) oppose les reprises diaphoniques c'est-à-dire les reprises du discours de l'interlocuteur aux auto-reprises c'est-à-dire les reprises de son propre discours.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

TP026 – P : *oui écran plat*

2. Les reprises réparatrices :

La 'répétition réparatrice' est une intervention de l'enseignant qui reprend l'élève tout en le corrigeant, comme le montre l'exemple 33.

Exemple 33 :

D2 – TP286 – E14 : *les quatre saisons seront pas enchaînées*

TP287 – P : *NE seront pas enchaînées
c'est-à-dire les unes après les autres*

Ici, l'enseignant reprend l'énoncé d'E14 qui a omis la négation (ne). L'intervention réparatrice de l'enseignant n'a pas eu d'effet sur cet élève qui n'a pas pris la parole, contrairement aux deux exemples suivants :

Exemple 34 :

D2 – TP302 – E6 : *je vous l'ai déjà dit il faut faire euh des règles de nouveaux règles*

TP303 – P : *DE NOUvelles de nouvelles règles*

TP304 – E6 : *de nouvelles règles XX il faut prendre le problème en main il faut régler*

Dans l'exemple 34, la réparation de l'enseignant est acceptée par E6 qui la répète, comme dans l'exemple suivant :

Exemple 35 :

D1 – TP016 – E4 : *dans la euh dans nous*

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP017 – P : CHEZ²⁴¹ nous + chez nous euh avec euh
avec ses / avec l'apparition des paraboles le monde est::
est

TP018 – E0 : chez nous

L'enseignant se concentre sur l'exactitude formelle des productions des élèves, qui, en reprenant ces formes correctes, se placent en position d'apprenant.

Respectivement, dans les exemples 34 et 35, les TP304 et 018 sont une répétition 'correcte', plus exactement une '*prise en écho*' (MATTHEY, 1996/2003) de l'énoncé de l'enseignant. Nous noterons que, dans notre corpus, l'enseignant ne fait aucun commentaire sur ces corrections ; il se contente juste de donner la forme correcte.

Cette '*prise en écho*' apparaît très souvent chez les EAP qui répètent fréquemment un mot ou une partie de l'énoncé de l'enseignant (généralement la fin de l'énoncé).

Dans les exemples 33, 34 et 35, l'intention de l'enseignant n'est pas l'intercompréhension ; mais au contraire, c'est par souci d'exactitude des formes correctes de la langue. Ces abondantes répétitions dans les débats des EAP sont le reflet d'une communication particulière qui a un but principal, celui de la transmission. Ce qui va à l'encontre de ce que recommandent les programmes, notamment l'approche par compétences. Au contraire, les exemples ci-dessus confortent la dimension behavioriste de l'apprentissage.

En définitive, l'enseignant, qui se trouve alors en position d'expert, reprend très fréquemment les productions des élèves afin d'assurer une '*continuité interdiscursive*' (WAENDENDRIES, 1996²⁴²).

D - Les achèvements interactifs

²⁴¹ Nous noterons que, très souvent, l'enseignant s'appuie sur l'accentuation pour marquer un contenu sur lequel il veut mettre l'accent.

²⁴² Pour M. WAENDENDRIES (1996), « la continuité interdiscursive [est] (celle qui relie la parole des apprenants à celle du professeur) et la continuité intradiscursive (celle qui relie les différentes prises de parole du professeur et qui permet de faire émerger son 'projet' pédagogique' » (ibid, p. 174).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Il est fréquent qu'en contexte naturel, le locuteur natif (LN) intervienne pour achever interactionnellement les propos du locuteur non natif (LNN) (GÜLICH, 1986). Rappelons que suite à une difficulté manifestée par un LNN, le LN lui fournit un terme, repris par le LNN. Comme nous l'avons souligné au chapitre 1, en classe de langue, cela est aussi fréquent. Généralement, à la suite d'une hésitation d'un élève, l'enseignant donne le mot ou la formulation manquante à l'élève se trouvant en difficulté²⁴³, comme le montre l'exemple 36 :

Exemple 36 :

D1 – TP284 – E1 : *oui pour améliorer la le le::*

TP285 – P : *la situation*

Pourtant, et comme nous l'avons constaté à maintes reprises dans notre corpus²⁴⁴, ce phénomène se produit très souvent dans le sens enseignant/élève²⁴⁵. En effet, il arrive très souvent que l'enseignant donne le début d'un mot ou le début d'une phrase. Il s'interrompt volontairement pour faire produire la suite aux élèves. Ce procédé s'accompagne généralement d'une intonation montante. Il se produit dans le sens enseignant/élève. C'est une formulation conjointe.

Exemple 37 :

D1 – TP043 – P : *alors on a dit masse en parallèle qu'est ce qu'il y a ++ on a dit majorité et et::*

TP044 – E0 : *minorité*

Ici, la demande d'achèvement de l'enseignant (TP043) et la continuation des élèves se compose de deux tours de parole : TP043 et T044.

²⁴³ Les demandes d'achèvements de la part des élèves sont au nombre de 03 pour le débat 1, 03 pour le débat 2, 01 pour le débat 3 et 02 fois dans le débat 4.

²⁴⁴ Les demandes d'achèvements de la part de l'enseignant sont au nombre de 40 pour le débat 1, 43 pour le débat 2, 08 pour le débat 3 et 04 fois dans le débat 4.

²⁴⁵ Un phénomène que nous avons appelé 'demande d'achèvement' c'est-à-dire que c'est l'enseignant qui fournit les amorces que les élèves doivent compléter. La sollicitation de l'enseignant à achever son énoncé est donc une offre d'aide à la production orale des élèves.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Nous remarquons aussi que la sollicitation de l'enseignant est souvent marquée par un allongement vocalique. Le TP044 est ainsi une réponse collective à la sollicitation de l'enseignant.

Nous pouvons alors considérer la demande d'achèvement comme une stratégie grâce à laquelle l'enseignant tente de faire parler les élèves²⁴⁶.

Chez les EAP, la fréquence de ces achèvements interactifs témoigne de leur dépendance vis-à-vis de l'enseignant dans la mesure où ils ont besoin d'être guidés. Ils trouvent de l'aide chez l'enseignant et se limitent à compléter un mot car, sans cela, ils ne prendraient peut-être pas la parole.

4.2.1.4.2. Les stratégies non verbales de sollicitation

Nous ne pouvons pas ignorer le rôle de la communication non verbale²⁴⁷ qui parfois peut remplacer la parole. Dans les exemples suivants, cette communication accompagne la parole de l'enseignant. Dans notre corpus, plusieurs stratégies de sollicitation non verbale peuvent être repérées : les expressifs (comme le regard) et les extraverbaux (comme le geste) (COSNIER, 1987).

A - Le geste

Lorsque personne ne s'auto-sélectionne, l'enseignant est contraint de désigner un élève. Ici, il le fait par l'intermédiaire du geste. Dans l'exemple 38 ci-dessous, l'enseignant désigne du doigt un élève en particulier. A l'aide du geste, l'enseignant lui demande de prendre la parole.

Exemple 38 :

D 1 – TP072 – P : *d'élites oui (montrant du doigt E7)*

TP073 – E7 : *personnes cultivés*

²⁴⁶ Mais aussi dans le but d'évaluer leur compétence lexicale car il ne faut pas oublier que nous sommes dans un contexte d'enseignement/apprentissage.

²⁴⁷ Cf. 1.2.2.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

B - Le regard

L'enseignant peut diriger son regard vers tel ou tel élève pour l'inciter à prendre la parole. Au TP032, l'enseignant sélectionne, par le regard, E3 comme destinataire. C'est à travers le regard, que ce dernier comprend qu'il doit prendre la parole.

Exemple 39 :

D1 – TP032 – P : *UN ensemble d'informations euh ou bien un autre information que euh concernant la culture (p. 15 s.) alors oui (regardant E3)*

TP033 – E3 : *c'est l'ensemble de:: d'informations euh qui qui sont sauvegardées dans dans le cerveau humain*

4.2.1.4.3. Les stratégies de sollicitation ayant recours au paraverbal

Dans ce qui suit, nous nous intéresserons, en particulier, à l'allongement vocalique²⁴⁸ et à l'intonation.

A - L'allongement vocalique et l'intonation

Dans l'exemple ci-dessous, c'est par le biais de l'allongement vocalique que l'enseignant essaie de passer la parole à l'élève. En allongeant la voyelle finale, l'enseignant signale qu'il passe le tour de parole à un autre locuteur.

Exemple 40 :

D 1 – TP086 – P : *la société et c'est c'est:::*

TP087 – E1 : *c'est général*

L'enseignant peut aussi associer à l'allongement vocalique une intonation montante comme le montre l'exemple suivant, qui sert à la fois à attirer l'attention

²⁴⁸ Nous remarquerons que lorsque l'allongement vocalique est produit par l'élève, il peut traduire une forme d'insécurité (au niveau lexical par exemple), comme le montre l'exemple suivant : **D1 – TP024 – E6 :** *on a vu le:: le:: l'apparition de euh la télévision de l'écran::: plat*

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

des élèves et à leur demander de poursuivre l'énoncé. Ce qui a un effet certain sur les élèves qui répondent sans hésiter comme au TP061 de l'exemple 41 :

Exemple 41 :

D2 – TP060 – P : *de:: la terre et ça la pollution qui va::
pousser à ce qu'on appelle le: ++ c'est que notre thème va nous
mener ++ à parler d'un autre thème qui est le::: le ré:: le
réch::'*

TP061 – E0 : réchauffement

L'extrait 42 ci-dessous montre que par l'intonation, l'enseignant invite les élèves à terminer son énoncé. Ce que l'on peut qualifier d'*intonation de continuité*' (FARACO, 2002).

Exemple 42 :

D1 – TP110 – P : *non la réponse de cette question NON +
l'apparition de plusieurs autres chaînes de télévision ne participe
pas à la culture diversifiée + cette culture pour dire d'une
personne cultivée comme le dit André Malraux dans une
déclaration c'est quoi la culture et la culture est ce qui reste dans
l'esprit quand on a tout oublié par ailleurs euh je crois que nous
avons vu euh avec la définition de Valéry la culture c'est quoi la
culture + c'est un' c'est un'*

Pour résumer ce qui précède, nous noterons que la notion de stratégie est en étroite relation avec celle d'étayage²⁴⁹, proposée par Bruner (1983), car l'apprenant bénéficie de l'aide de l'enseignant. Ce dernier assume alors le rôle de 'facilitateur'.

L'utilisation de stratégies de sollicitation à la production orale, rend bien compte des difficultés des élèves. Nous venons de voir, à travers les exemples tirés du corpus EAP, que la communication tend beaucoup plus vers la communication

²⁴⁹ Cf. cette notion 1.2.5.1.1.1.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

didactique dans la mesure où les réponses des élèves consistent très souvent à répéter ou compléter la parole de l'enseignant.

De plus, la participation orale des EAP aux débats est quantitativement faible (cf. tableaux 1 et 2) et leurs énoncés sont purement réactifs et brefs, ils n'ont guère produits de phrases complexes et de longs tours de parole. Très peu d'élèves prennent la parole de leur propre initiative. C'est pour cette raison que l'enseignant doit constamment solliciter les élèves. Le nombre des prises de parole des EAP est ainsi à mettre en corrélation aux nombreuses stratégies d'aide à la production orale de l'enseignant.

De nombreuses études ont confirmé que c'est le format question/réponse qui prévaut au niveau des échanges dans les interactions en classe de langue. Notre analyse des débats des EAP le confirme.

Au contraire, et comme nous l'observerons dans les pages suivantes, les données des ENP montrent que, dans ces classes, la prise de parole des apprenants est plus importante. En effet, dans ces débats, d'une part les interventions des ENP dépassent la simple production de formes langagières, et d'autre part, nous avons dégagé de nombreux exemples où les indices d'implication (cf. chapitre 1) des élèves sont plus nombreux.

Nous pourrions, de ce fait, parler de progression au niveau des compétences langagières des élèves. Nous verrons aussi comment les débats ENP tendent beaucoup plus vers une communication plus authentique, à l'image d'interactions ordinaires.

4.2.2. Les débats dans les classes ENP

Nous avons vu dans notre partie théorique que le but d'une approche communicative est l'acquisition d'une compétence de communication permettant de faire face à diverses situations de communication de la part de l'élève. Pour cela, il est nécessaire de lui en donner les moyens. A cet effet, les différentes activités

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

proposées par le nouveau programme présentent des situations plus authentiques d'utilisation de la langue²⁵⁰.

Il s'agira, dans cette partie, de voir comment les interactions dans ces classes ENP sont plus proches d'une interaction naturelle que le sont les débats EAP.

L'examen du corpus ENP nous a permis de mettre en évidence des échanges qui dépassent la formule traditionnelle 'IRE' avec en particulier des moments de '*déritualisation*' (COSTE, 2002) dans lesquels les élèves interviennent plus spontanément²⁵¹ dans les débats. Ainsi, et comme nous allons le voir ci-dessous, la communication n'est pas seulement didactique.

Nous soulignons, ici, que dans le corpus EAP, nous nous sommes intéressée aussi aux prises de parole de l'enseignant du fait que ce dernier monopolise la parole. Les nombreuses prises de parole spontanées des ENP nous a permis de nous concentrer beaucoup plus sur les prises de parole des élèves. Ainsi, nous avons pu catégoriser des prises de parole qui renvoient à une communication plus authentique, plus précisément :

- la parole impliquée ;
- la parole partagée ;
- la parole spontanée.

4.2.2.1. Parole impliquée

A travers l'analyse de divers indices linguistiques (implication, verbes de modalités, etc.), nous allons montrer que les débats des ENP se rapprochent plus de la communication authentique.

En suivant les différents marqueurs de l'implication proposés par M.-C. LAUGA HAMID, 1990, nous avons retenu :

²⁵⁰ Ce qui permet ainsi « [...] aux élèves de franchir un pas important dans le processus d'apprentissage » (WEISS, 2001 : 112).

²⁵¹ De cette manière, les apprenants ne sont plus passifs face à un maître dominant.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

A - Les marques de l'auto-référence, verbes d'opinion ;

B - le recours à l'incise métalinguistique, le recours à la négation métalinguistique ;

C - Les modes de formulation du discours de l'apprenant (l'argumentation, justification de l'opinion, le recours à la langue maternelle) ; les stratégies de construction de l'interaction (expression de l'accord et du désaccord) ;

A ces marqueurs de l'implication, nous avons ajouté les questions (D) et la clôture des échanges (E).

C'est donc à partir de ces marqueurs, que nous avons analysé cette 'parole impliquée'.

A - Les marques de l'auto-référence et les verbes d'opinion

Nous avons relevé dans notre corpus des indices qui rendent compte du degré d'adhésion du locuteur par rapport à son discours. Ces indices sont :

- les marques de l'auto-référence (l'utilisation des pronoms personnels)
- l'utilisation des verbes d'opinion.

1. Les pronoms personnels :

Le 'je', première personne du singulier²⁵², représente celui qui parle (locuteur) ; dans notre cas, c'est l'élève qui parle en son propre nom. L'utilisation du 'Je'²⁵³ par les élèves montre que leurs paroles sont prises en charge.

²⁵² Le pronom 'on', dans lequel le locuteur (je) s'inclut et qui est fréquemment utilisé par les élèves. Néanmoins, nous avons choisi d'analyser uniquement le 'je' parce qu'il désigne un locuteur unique (CHARAUDEAU, 1992), qui assume, à la fois, ses paroles et sa place en tant que personne à part entière.

²⁵³ Le tableau ci-dessous montre la fréquence d'utilisation du 'je' dans les quatre débats.

Première personne du singulier	Débat 1 (EAP)	Débat 2 (EAP)	Débat 3 (ENP)	Débat 4 (ENP)

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Les chiffres relevés dans ce tableau (cf. note 250) indiquent une fréquence du 'je' beaucoup plus élevée dans les deux derniers débats (ENP)²⁵⁴. Cela veut dire que les ENP n'hésitent pas à se positionner par rapport à un problème donné puisque le nouveau programme les encourage à s'exprimer oralement²⁵⁵. Ils réagissent donc 'à chaud' à travers une prise de parole plus spontanée.

Outre les nombreux emplois de 'je', nous citerons l'exemple de la forme '*moi je*' (TP049), qui marque l'insistance sur la personne, comme l'illustre l'extrait suivant :

Exemple 43 :

D3 – TP049 – E20 : *moi je suis pas contre la réforme de l'approche par compétences mais je pense qu'il manque de moyens pour assurer une meilleure XX réforme comme les labos les ordinateurs et aussi être connecter aussi à internet*

Dans l'exemple 43, E20 exprime ici son point de vue et s'engage dans l'interaction.

Dans l'exemple 44, E10 utilise (TP211) la première personne du pluriel 'nous'²⁵⁶ et E3 (TP213) et E18 (TP214) utilisent le 'on'²⁵⁷. L'emploi des pronoms personnels 'on' et 'nous' a l'avantage d'impliquer tous les élèves concernés par cette réforme, par la constitution d'appartenance à un groupe homogène, en l'occurrence les élèves qui ont les mêmes préoccupations, les mêmes objectifs :

Exemple 44 :

²⁵⁴ Notons ici que les EAP n'ont guère recours à l'usage du pronom 'je'.

²⁵⁵ Contrairement à l'ancien programme où l'écrit était le mode d'expression privilégié.

²⁵⁶ 'Nous' désigne un '*locuteur multiple*' (CHARAUDEAU, 1992 : 122). Dans ce cas précis, E10 parle en son nom et au nom de tous les élèves concernés par cette réforme.

²⁵⁷ Caractéristique du langage oral, 'on' renvoie aussi à un locuteur multiple (CHARAUDEAU, 1992 : 130). Ici, E3 et E18 parlent en leur nom et au nom de tous les autres élèves.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

D3 – TP210 – P : *la communication orale et donc on incite on pousse l'élève on appelle l'apprenant à parler et aussi à bien argumenter euh alors parler comment ressentez vous la prise de parole par rapport à cette réforme*

TP211 – E10 : *euh ce système nous a donné la liberté de communiquer de parler à nos idées*

TP212 – P : *et est ce que vous parlez plus avec cette réforme*

TP213 – E3 : *oui a on le droit de parler*

TP214 – E18 : *on participe à l'explication de la leçon*

2. Les verbes d'opinion :

Dans un débat d'idées, l'élève est amené à utiliser des verbes d'opinion (penser, croire, etc.). Exprimer son opinion, donner un avis est une conduite linguistique acquise, normalement, dès la fin du primaire²⁵⁸. L'utilisation de verbes d'opinion, tout comme l'emploi du 'je', marque l'implication de l'élève.

En s'impliquant et en donnant son opinion, l'élève devient alors un partenaire à part entière de la communication en classe. Le verbe d'opinion le plus utilisé dans notre corpus est le verbe 'penser'²⁵⁹.

²⁵⁸ Cf. Document d'accompagnement au nouveau programme de français. 5^e. année primaire. février 2009. En effet, l'élève doit être capable, à l'oral, entre autres, de « [...] prendre la parole de façon autonome pour questionner, répondre, demander une information, donner une consigne, donner un avis ; [...] » (ibid, p. 3).

²⁵⁹ Le tableau ci-dessous montre la fréquence d'utilisation du verbe 'penser' dans les quatre débats.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Bien que la fréquence d'utilisation de ce verbe soit assez basse partout, nous remarquons qu'elle est plus importante dans les débats ENP.

Dans l'exemple 45 suivant E10 utilise le verbe penser.

Exemple 45 :

D 3 – TP055 – E10 : *je pense que le euh ce système a besoin de temps et des moyens et en plus de ça il est fatiguant et en fin de compte les notes sont négatives*

En utilisant le verbe 'penser', E10 exprime son avis. Il s'agit ici de la représentation qu'E10 se fait du système éducatif. Il juge que celui-ci est 'fatiguant' mais aussi qu'il faut du '*temps et des moyens*' pour mettre en place ce système²⁶⁰ et qu'au final '*les notes sont négatives*'²⁶¹.

On voit bien à travers ces exemples que les élèves s'impliquent de manière plus personnelle²⁶². Les ENP montrent leurs capacités à s'exprimer en leur propre nom. Ainsi, la parole impliquée dévoile la position de l'élève.

En prenant la parole, l'élève s'impose momentanément, c'est-à-dire le temps de sa prise de parole, comme locuteur à part entière.

B – L'incise métalinguistique et la négation métalinguistique

²⁶⁰ C'est ce que nous avons suggéré au chapitre 2 à savoir que la réforme de ce système s'est faite dans la précipitation.

²⁶¹ Nous noterons que cet élève est quelque peu pessimiste quant à son avenir. En effet, au TP072, il voit son futur (et celui de ses camarades, puisqu'il utilise le 'nous') assez confus dans la mesure où ces ENP n'ont aucune indication sur le type de sujet du baccalauréat.

D3 - TP072 - E10 : *le futur est flou nous savons même pas comment le sujet de baccalauréat sera les genres de questions et même la manière de réviser*

A cet effet, nous rappellerons que ces ENP sont les premiers élèves à passer cet examen selon la nouvelle réforme. Ce qui fera d'ailleurs dire à certains élèves qu'ils se sentent '*comme des cobayes*' (cf. TP285 du D3 en annexe) voire même des '*cobayes sacrifiés*' (cf. TP288 du D3 en annexe).

²⁶² Remarque : le thème du débat 3 (la réforme scolaire) et la question de l'enseignant (TP210) ont certainement l'avantage de donner plus d'opportunité à ces élèves de dire ce qu'ils pensent au sujet de cette réforme (par rapport aux autres élèves).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Pour négocier le sens, l'apprenant peut avoir recours à diverses stratégies, comme l'incise métalinguistique ou la négation métalinguistique (cf. 1.1.8.2.), que nous allons aborder ci-dessous.

1. L'incise métalinguistique :

Nous considérons l'incise comme « *un phénomène énonciatif et discursif fréquent. Elle marque un changement de plan énonciatif, à la manière de parenthèses ou de tirets* » (MOREL & DANON-BOILEAU, 1998 : 59).

Les exemples ci-dessous sont représentatifs de la syntaxe de l'oral et montrent aussi la manière dont les élèves manipulent la langue orale.

Exemple 46 :

D 4 – TP204 – P : *c'est pour bientôt et:: votre camarade pense que euh les solutions des arabes sont dans la main de BARack Obama*

TP205 – P : *Obama*

TP206 – P : *Obama*

TP207 – P : *est ce que vous partagez l'idée de votre camarade'*

TP208 – Ex : *non*

TP209 – P : *et comment vous XX*

TP210 – E12 : *non*

TP211 – E4 : *comme il a dit*

TP213 – E2 : *euh pas tout à fait parce que il va comme il a dit il va précéder euh il va*

TP214 – P : *il va:: faire co/*

TP215 – E2 : *il va faire comme les autres il n'est pas le seul qui prend des décisions et/*

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

L'exemple 46 montre qu'E2 est capable d'insérer dans son discours des 'incises' ('comme il a dit'). Son énoncé s'appuie sur un énoncé précédent. En effet, E2 s'appuie sur l'énoncé antérieur d'E4 (TP198). Il pense comme E4 que Barack OBAMA n'est pas le seul à prendre des décisions.

Dans ce cas, l'incise a pour fonction la 'modalisation' (MOREL & DANON-BOILEAU, 1998 : 60) car il s'agit d'un retour en arrière sur ce qui vient d'être dit par E4. Cet exemple pourrait nous faire penser à une hétéro-reformulation avec MRP mais nous préférons parler d'incise dans la mesure où E2 interrompt le fil syntaxique de son énoncé, en introduisant une incise (comme il a dit), puis reprend son discours (TP213).

Il en est de même dans l'extrait suivant où E13 insère dans son énoncé l'incise suivante : '*avec cette idée de lui*'. Ici, le trait particularisant l'incise est l'intonation montante. L'incise s'appuie sur un discours antérieur (TP138) et permet la prise en compte de l'autre (E4).

Exemple 47 :

D 4 – TP138 – E4 : *la guerre c'est une o une opération criminelle qui tue pas les XX mais les innocents avec lui*

TP139 – E13 : *je suis pas d'accord avec cette idée de lui' parce que la guerre c'est comme le monstre elle ne laisse pas XX*

2. La négation métalinguistique :

La négation est métalinguistique « [...] parce qu'elle marque le rejet d'un énoncé effectif antérieur' [...] » (ANSCOMBRE & DUCROT, 1997 : 179). Ainsi, dans l'exemple 48, c'est par le 'non non' (TP118) qu'E13 explique à l'aide du connecteur 'parce que' que cette réforme ne peut pas s'appliquer en Algérie, faute de moyens.

Exemple 48 :

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

D 3 – TP117 – P : *des pays développés c'est vous pensez que ces que cette réforme ne peut pas s'appliquer aux algériens*

TP118 – E13 : *non non parce qu'on a pas les moyens*

Alors que dans l'exemple 49 ci-dessous, l'enseignant (TP267) donne la parole à E3 qui suggère l'idée d'un rattrapage à l'examen du baccalauréat. Cette idée est reformulée par l'enseignant au TP269 et ensuite contredite par E20 (TP270). En effet, l'enseignant est interrompu avec force (marqué par le connecteur 'mais') par E20 au TP270 qui rejette l'idée évoquée par l'enseignant à savoir que le ministère puisse accorder une deuxième session.

Exemple 49 :

D 3 – TP267 – P : oui

TP268 – E3 : *un rattrapage'*

TP269 – P : *il demande c'est-à-dire une deuxième session/*

TP270 – E20 : *mais non le problème du ministère a rejeté une discussion d'une deuxième session*

Il en est de même dans l'exemple 50 où E2 réfute (TP145) l'idée de l'enseignant au TP précédent (*'j'ai cru que vous avez des conceptions pessimistes'*).

Exemple 50 :

D 4 – TP144 – P : *est ce que en tant que génération actuelle c'est-à-dire vous euh j'ai cru que vous avez des conceptions pessimistes euh votre vision futuriste elle est un peu noire*

TP145 – E2 : *mais non on nous ne sommes pas pessimiste c'est la vérité qui nous pousse à dire que on peut pas vivre dans la paix ce qu'on voit dans la télé c'qu'on voit ce qui se passe*

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Dans l'exemple suivant, encore un autre mouvement : E21 répond par la négative (TP239) en rejetant l'idée d'E20, reprise par l'enseignant, au TP238. D'autres élèves (TP240), en chevauchant les paroles d'E21, rejettent, eux aussi, l'idée de leur camarade.

Exemple 51 :

D 4 – TP235 – E20 : *oui il faut que que euh les guerres soient faites entre les hommes euh ou bien des militaires et non pas massacrer des des innocents*

TP236– Ex : *des innocents*

TP237 – E20 : *des femmes et des enfants + (l'enseignant la regarde et sourit et elle sourit à son tour)*

TP238 – P : *est ce que tu connais une guerre qui euh/*

TP239 – E21 : *mais non*

TP240 – Ex : *non (rires de toute la classe)*

TP241 – P : *qui a laissé de côté les femmes et les vieux les vieilles (rires des élèves) et des enfants*

Ces extraits, pris à titre d'exemples, montrent que les élèves peuvent contredire les paroles d'autrui. Leurs prises de parole spontanées indiquent à la fois une certaine spontanéité des élèves dans l'interaction mais aussi leurs capacités à donner leurs opinions, à s'impliquer et s'imposer comme locuteur à part entière.

C – Les modes de formulation du discours de l'apprenant

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Dans les modes de formulation du discours de l'apprenant, nous analyserons successivement l'argumentation, le recours à la langue maternelle et l'expression de l'accord et du désaccord.

1. L'argumentation :

Nous avons vu (cf. chapitre 2) que l'argumentation est une notion fondamentale à partir du collège²⁶³. En classe de terminale, l'élève doit montrer sa capacité à mener cette activité. Néanmoins, ce n'est pas tant le fait de donner son opinion qui sera jugé par l'enseignant, mais plutôt son aptitude à l'argumentation. Cela suppose une situation d'échange dans laquelle l'émetteur doit essayer de convaincre le récepteur : l'élève accepte ou réfute les arguments d'autrui tout en donnant les raisons.

Les participants d'un débat d'idées doivent donc défendre leurs opinions par des arguments afin de convaincre le destinataire. Il s'agit plus particulièrement dans ce débat de peser le pour et le contre, ici le pour et le contre de la réforme scolaire. La divergence de point de vue amène les élèves à justifier leurs propos.

Nous allons essayer de retrouver des illustrations de cette forme de discours, c'est-à-dire voir la manière dont les élèves réalisent l'argumentation, comme cela est préconisé dans les programmes.

Dans l'exemple 52 ci-après, E20 n'est pas tout à fait contre mais il juge qu'il n'y a pas les moyens nécessaires pour '*assurer une meilleure réforme*'.

Exemple 52 :

D 3 – TP046 - P : *au contact au contact de ce qui se passe au niveau mondial c'est bien quoi d'autres + oui qu'est ce que tu*

²⁶³ En effet, nous rappellerons qu'en dernière année du collège, l'élève doit être « capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés argumentatifs pour défendre un point de vue tout en tenant compte des contraintes de la situation de communication » (programmes de français collège, 2010).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

penses' (en regardant E20)

TP047 – E20 : *moi je suis pas contre la réforme de l'approche par compétences mais je pense qu'il manque de moyens pour assurer une meilleure XX réforme comme les labos les ordinateurs et aussi être connecter aussi à internet*

L'argumentation d'E20 se construit autour des éléments suivants : verbalisation d'un argument, réfutation (utilisation du connecteur 'mais') et illustration (les exemples).

E20 montre sa capacité à contester la pertinence du point de vue avancé par ceux qui sont pour la réforme scolaire en mettant en évidence le sien par l'utilisation des connecteurs (comme, mais, aussi) et en faisant usage d'exemples pertinents. Ainsi, il commence d'abord par prendre position en signifiant qu'il n'est pas contre la réforme ; ensuite, en utilisant un articulatoire d'opposition ('mais'), il introduit ce qui semble être pour lui l'un des problèmes à résoudre impérativement pour que la réforme se traduise de manière significative dans les établissements scolaires : le manque de moyens. Les exemples²⁶⁴ donnent à son argumentation plus de poids.

Dans l'exemple 53, E7 répond à son interlocuteur (ici l'enseignant) en exprimant encore une opposition. En effet cet élève est pour cette réforme mais est contre la façon dont celle-ci est appliquée et appuie son argumentation avec des exemples ('sans bien préparer les élèves au niveau primaire' et 'sans bien former les profs'). Le 'mais' marque cette opposition.

Exemple 53 :

D 3 – TP198 - P : *donc il pense que nous avons copié un programme des autres pays et au lieu de lancer ce programme à des doses c'est-à-dire plus ou moins variées on l'a lancé directement sur tous les*

²⁶⁴ Notons qu'en entrant en première année secondaire, l'élève doit déjà être capable d'étayer une argumentation à l'aide d'arguments mais aussi à l'aide d'exemples (cf. programme de français 1^{ière}. Année secondaire, 2005).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

paliers et la conséquence on voit c'est-à-dire que les avis sont partagés euh oui

TP199 – E7 : *monsieur je suis pour cette réforme scolaire mais je suis contre de la faire de cette façon sans bien préparer les élèves au niveau primaire et au CEM sans bien former les profs*

Dans un dernier exemple (54), en interrompant l'enseignant, E20 intervient encore mais pour donner plus de crédibilité à ce qu'il avance. Il prend à témoin²⁶⁵ les enseignants et utilise aussi le verbe 'attester'.

Exemple 54 :

D 3 – TP302 – P : *les gens qui j'ai vu qui sont je dirai nostalgiques ils disent il faut revenir à l'ancien système seulement avec ce nouveau seulement c'est la mondialisation c'est être ouvert au vers le monde et participer à euh son euh son apprentissage je crois je suis pas en train de défendre mais comme vous je suis en train de participer à ce programme et je vois plus ou moins il commence à donner ses prémisses c'est-à-dire le positif surtout que c'est la première année qui est venue cette année c'est les moyens c'est ceux qui ont fait quatre ans au moyen euh je vois que la chose par rapport à vous lorsque vous étiez en 1^e. AS ça euh c'est un changement parce que ils se sont habitués dès la première année moyenne deuxième année troisième et quatrième année ça fait quatre ans alors ils ont pris l'habitude imaginez ceux qui sont en première année et c'est question d'habitude c'est il y a un début à tout et il faut pré se préparer pour le bac parce que le bac il est bien pour bientôt et je crois c'est-à-dire que vous allez surmonter cette crainte d'une manière positive euh/*

²⁶⁵ Rappelons que la prise à témoin du récepteur est aussi une marque d'implication (cf. 1.1.7.2.).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP303 – E20 : *je pense que cette réforme elle est pas faible mais besoin d'une révision au point de vue volume de programme parce que même l'ensemble des professeurs attestent qu'il est impossible à terminer ce programme d'ici fin mai*

Les exemples ci-dessus indiquent que les ENP sont capables de faire valoir leur point de vue, et, par conséquent de 'maîtriser' l'argumentation.

Nous l'avons vu, dans un débat d'idées, il s'agit de peser le pour et le contre et, comme dans tout texte argumentatif, il est nécessaire d'utiliser différents connecteurs, comme nous allons le voir ci-dessous.

a) L'emploi de connecteurs

Les éléments retenus par le programme sont l'argumentation mais aussi l'emploi des connecteurs. Les connecteurs, ces « [...] *'petits mots' qui balisent l'oral, [...]* » (MOREL & DANON-BOILEAU, 1998 : 94²⁶⁶), assurent, entre les phrases d'un texte, une relation logique avec une nuance de sens (cause, conséquence, opposition, but, etc.).

Parmi les connecteurs, nous allons analyser '*mais*', introducteur d'argument, et '*parce que*', introducteur de contre-argument, car ce sont les deux connecteurs qui reviennent le plus dans le corpus ENP.

*** L'emploi de '*mais*'**

'*Mais*' est un connecteur argumentatif qui exprime l'opposition. Il sert à relier deux idées entre elles. Il s'agit pour le locuteur de réfuter l'argument précédent.

Exemple 55 :

²⁶⁶ Toutefois, nous noterons que ces auteurs distinguent les « [...] *ligateurs énonciatifs* tels que '*tu vois, écoute, bon bah, eh bien, disons, en tout cas...*', et les *ligateurs discursifs*' tels que '*(mais, et, donc, alors, parce que...* » (ibid, p. 39).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

D 3 – TP184 - E16 : *je pense euh je que la la (le doigt dans la bouche) l'approche par compétences est excellente mais on a on a pas aussi arriver à ce niveau euh et je euh pense que les états unis euh veulent toujours que qu'on soit derrière elle et euh et toujours elle veut guider le le tiers monde*

Tout en admettant l'efficacité de l'approche par compétences, E16 soutient qu'il y a toujours cette volonté de suivre les Etats-Unis. Cela est marqué par le connecteur '*mais*'²⁶⁷.

Nous nous sommes particulièrement intéressée à l'emploi de '*mais*' en début de tour. En effet l'utilisation de ce connecteur pourrait être une stratégie de prise de parole c'est à dire comme un moyen pour l'élève de prendre la parole, en s'opposant à l'argument qui précède, énoncé par un autre locuteur, comme dans les exemples suivants :

Exemple 56 :

D 3 – TP269 – P : *il demande c'est-à-dire une deuxième session/*

TP270 – E20 : *mais non le problème du ministère a rejeté une discussion d'une deuxième session*

²⁶⁷ Le tableau ci-dessous montre la fréquence d'utilisation de '*mais*' dans les quatre débats. Les chiffres indiquent clairement une augmentation de l'usage de '*mais*' dans les débats ENP.

Conjonction de coordination

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

L'exemple 56 montre la réaction de désaccord d'E20 par l'indicateur linguistique '*mais non*'. En effet, E20 (TP270) coupe la parole à l'enseignant et énonce une objection et réfute l'idée avancé par l'enseignant (à savoir une deuxième session). Il en est de même au TP 084 (exemple 57) où E15 prend la parole à l'aide de ce connecteur :

Exemple 57 :

D 4 – TP082 – E15 : *m'sieur en utilisant ces ces bombes euh li l'Iran ils ne peuvent pas euh le faire parce que ce sont des arabes*

TP083 – Ex : *des musulmans*

TP084 – E15 : *mais eux ils ont droit de le faire/*

TP085 – E9 : *ils l'ont ils l'interdit mais eux/*

TP086 – P : *ils s'en fichent complètement*

Dans l'extrait ci-dessus, E15 marque sa volonté de prendre la parole lui aussi et de dire ce qu'il pense au sujet de l'interdiction de l'utilisation de bombes dans le monde par les arabes (TP082) alors que d'autres pays (*eux*) ont le droit d'utiliser ces bombes. D'autant plus qu'E15 parle en même temps que d'autres élèves.

Dans les TP suivants, E9 (TP085) interrompant son camarade ainsi que l'enseignant (TP086) qui vont dans le même sens qu'E15 et ratifient sa contestation.

Ainsi, l'emploi de '*mais*', accompagné d'un chevauchement (TP084) ou d'une coupure (TP270), peut donc servir à l'élève pour prendre la parole.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Cette manière de procéder est fréquente dans les conversations naturelles. L'on peut dire que par ce procédé, les élèves essaient de défendre leur territoire²⁶⁸.

* L'emploi de 'parce que'

'Parce que' marque la cause de quelque chose. L'élève justifie ce qu'il est en train de dire, en employant 'parce que'²⁶⁹, comme le montrent les exemples ci-dessous :

Exemple 58 :

D 3 – TP105 - P : *mais c'est bien c'est bien quoi d'autres (regardant E19) et toi qu'est ce que tu penses*

TP106 - E19 : *je suis contre*

TP107 - P : *et pourquoi*

TP108 – E19 : *parce que le le programme est très chargé et il ne aidait pas les élèves l'élève pour apporter son bac*

²⁶⁸ Notion empruntée à E. Goffman (1973), qui est un espace personnel.

²⁶⁹ Le tableau ci-dessous montre la fréquence d'utilisation de 'parce que' dans les quatre débats. Le dernier débat ENP montre une nette augmentation de cette utilisation.

Locution conjonctive

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Ici, E19 (TP108) justifie le fait d'être contre cette réforme en utilisant la locution conjonctive *'parce que'* en réponse au *'pourquoi'* de l'enseignant de la réplique précédente (TP107).

A l'inverse, dans l'extrait 59 E3 (TP135) est satisfait de ce programme dans la mesure où il sait faire le lien entre les études et la vie quotidienne. Ainsi, E3 fait allusion à la notion de projet montrant ainsi sa compétence socioculturelle.

Exemple 59 :

D 3 – TP135 – E3 : *c'est un excellent programme parce qu'il relie la vie quotidienne avec notre(z) étude*

Enfin, dans l'extrait 60, l'utilisation de *'parce que'* sert à E13 (TP118) pour argumenter le fait que cette réforme ne peut pas s'appliquer aux apprenants algériens. De plus, par la répétition du *'non'*, il réfute totalement cette idée :

Exemple 60 :

D 3 – TP117 – P : *des pays développés c'est vous pensez que ces que cette réforme ne peut pas s'appliquer aux algériens*

TP118 – E13 : *non non parce qu'on a pas les moyens*

Dans l'exemple 61, E21 donne d'abord sa position (TP192) et justifie ensuite cette position en évoquant un argument précis (TP194) à savoir la rapidité de la mise en place de ce programme.

Exemple 61 :

D 3 – TP192 – E21 : *je suis contre*

TP193 – P : *oui*

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP194 – E21 : *parce ce que ce programme ce programme est le même que le programme que la France la France elle a resté dix ans pour le changer et nous (rires) un mois*

Les ENP ont montré leurs plus grandes capacités à utiliser des connecteurs au moment opportun. Les différents exemples attestent de leur capacité à argumenter et à réfuter en utilisant les connecteurs appropriés à leur argumentation.

2. L'alternance codique²⁷⁰ ;

L'existence (explicite ou implicite) d'un '*contrat codique*' (CAMBRA GINE, 2003) fait que dans un cours de FLE, les apprenants sont tenus de s'exprimer en L2 qui est alors la langue à apprendre pour le sujet apprenant. Pourtant, il arrive que les élèves aient recours à la LM²⁷¹. Dans notre corpus, il s'agit majoritairement d'alternances qui fonctionnent comme des '*bouées*' (cf. 2.1.). En effet, lorsque les mots leur font défaut, les ENP recourent à leur langue maternelle, comme l'attestent les exemples ci-dessous.

Exemple 61 :

D4 – TP135 – E8 : *ehh les gens veulent leur liberté ehh ils veulent ehh palestiniens ehh kifech igoulou : issta3rfou²⁷² (tournant la tête de droite à gauche sollicitant l'aide de ses camarades)*

Face à une lacune lexicale, E8 appelle à l'aide (TP135). Généralement, en classe de langue, la question d'un élève est adressée à l'enseignant, mais, dans ce cas particulier, la question posée par E8 (*comment on dit : ils reconnaissent*) est adressée à d'autres élèves (*tournant la tête de droite à gauche sollicitant l'aide de ses camarades*). En s'adressant à ses camarades, E8 cherche un appui et le recours à l'alternance codique a pour fonction la résolution d'un problème linguistique.

²⁷⁰ Cf. 2.1.

²⁷¹ Cf. dans partie théorique (1.4.1.) les stratégies de substitution.

²⁷² 'Comment on dit : ils reconnaissent'

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

En 62, Ici, le recours à la L1 est considéré comme une '*stratégie autofacilitatrice*' (LUDI, 1999 : 29) ayant comme fonction une demande d'aide à la formulation. En effet, E8 essaie d'expliquer, mais il lui manque un mot en français. Il appelle alors à l'aide l'enseignant qui l'incite à continuer. Cependant, E8 n'arrive pas à trouver le mot qui lui faut et E19, en profitant de l'hésitation (TP098) prend la parole et donne le mot manquant. Ainsi, E19 va occuper momentanément un rôle complémentaire dans l'échange, c'est-à-dire celui de l'expert-enseignant.

Exemple 62 :

D4 – TP096 – E8 : *l'Irak a vécu euh les américains ils kifech n'goulou²⁷³ euh*

TP097 – P : *alors oui essaie vas-y*

TP098 – E8 : *euh les Etats-Unis et massacres qui euh pour ne pas euh mana3refch²⁷⁴ euh*

TP099 – E19 : *pour ne pas utiliser ces armes euh XX*

Ainsi, l'alternance codique peut participer à la co-construction du sens. Le rapport de places est différent. En effet, bien que le rapport soit symétrique c'est-à-dire une relation d'apprenant à apprenant, il se crée un deuxième niveau, celui-ci complémentaire dans la mesure où c'est E19 qui répond à E8

E19 prend alors, momentanément, la place d'expert. Il assume un rôle que nous qualifions, à l'instar de R. VION (1990/1992) '*d'occasionnel*'.

Les extraits ci-dessous montrent une autre fonction de l'alternance : la volonté des élèves de marquer leur statut d'individu à travers le choix de la langue²⁷⁵. Le passage de la langue cible à la langue maternelle se fait sans pause.

²⁷³ Comment on dit

²⁷⁴ je sais pas

²⁷⁵ L'alternance codique est une conséquence du contact des langues en présence en Algérie et est pratiquement devenue l'usage langagier de la plupart des algériens. Dans le discours de la classe de FLE, cette situation linguistique particulière pourrait avoir des répercussions (cf. 2.1.).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Exemple 63 :

D3 – TP224 – E13 : *euh au primaire hal kisse mouh euh
ha²⁷⁶ le projet incroyable*

Exemple 64:

D4 – TP261 – E11 : *que les arabes euh les musulmans
daïmen²⁷⁷ faibles*

TP262 – E7 : *bessah²⁷⁸ toujours h'na²⁷⁹ les faibles
au monde*

Cette 'alternance fluide' (GAJO, 2001 : 180) rend bien compte du passage naturel, fluide de mots en arabe dans le discours en français des ENP (exemples 63 et 64)²⁸⁰. Cet emploi reprend des usages langagiers de la vie quotidienne.

Le relevé de passages d'alternance codique, dans notre corpus ENP, nous permet d'observer les traits distinctifs du 'parler bilingue' en classe de langue de FLE.

Le désir de communiquer étant fort, les élèves recourent à la langue maternelle pour dire quelque chose spontanément. Ils s'expriment en tant que 'je' personne et participent activement à l'interaction.

De plus, nous pensons que l'alternance codique fait partie, à un niveau avancé, de ces 'phénomènes de compensation'²⁸¹ (MOIRAND, 1982/1990 : 20) qui

²⁷⁶ Comment ça s'appelle euh un

²⁷⁷ toujours

²⁷⁸ C'est vrai

²⁷⁹ nous

²⁸⁰ Dans ces exemples, nous noterons que les élèves emploient l'alternance codique en tant que stratégie communicative c'est-à-dire comme « une technique de communication que les locuteurs utilisent comme stratégie verbale » (GUMPERZ, 1989 : 95) et non pas comme la manifestation d'une quelconque incompétence linguistique des élèves, vue dans les exemples précédents.

²⁸¹ Grâce à cette compétence, l'élève peut se prémunir des blocages dans la communication.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

permettent, d'une part, à l'élève de prendre la parole et, d'autre part, d'éviter les ruptures dans la communication.

Ces stratégies impliquent des prises de risque de la part de l'apprenant²⁸². Cette prise de risque est un des critères, nous l'avons vu (cf. 1.1.7.2.), qui rend compte de l'autonomie langagière des élèves.

3. L'expression de l'accord/désaccord

Donner son point de vue et prendre position sur une question précise, prêtant à controverse, est la finalité d'un débat. Généralement, les points de vue sont contradictoires et la prise de position est spontanée.

Regardons les extraits suivants. Tout d'abord, les élèves peuvent se contenter de répondre seulement par oui ou par non, ou bien dire explicitement s'il est pour ou contre (exemple 64), parfois même avec insistance (exemple 65) :

Exemple 64 :

D 3 – TP119 - P : *on a pas les moyens oui + oui je comprends ce que tu veux dire et toi qu'est ce que tu penses (s'adressant à E9)*

TP120 - E9 : *je suis contre euh hum*

TP121 - P : *oui*

TP122 - E9 : *hum chargé bezef et euh euh ou bakelna el khadma bezef ou khasna el wakt khasna awalen euh louken bedawoulna melouwel louken bedawoulna louken atawna el wakt louken almouna tarika bech nekhedmou ou tanik el assatida ou chouïa ou hum*²⁸³

Exemple 65 :

²⁸² Notons ici que l'alternance codique peut être considérée comme l'expression d'une compétence bilingue en construction (PY, 1997). En effet, « plus l'engagement personnel de l'apprenant est grand, plus il exploite ses ressources communicatives jusqu'à la limite, plus il utilise de formulations transcodiques et plus il apprend » LUDI (1999 : 411).

²⁸³ « hum trop chargé et euh euh il nous reste beaucoup de travail et il nous faut du temps premièrement euh ils auraient dû commencer du début ils auraient dû commencer nous donner du temps et nous apprendre la méthode pour qu'on travaille et aussi les professeurs et un peu et hum »

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

D 4 – TP283 – P : *ils ont une part ils contribuent à ce à ces massacres ce n'est pas directement mais au moins par leur silence*

TP284 – E10 : *les pays développés ils profitent parce qu'ils savent que qu'on pourra rien faire*

TP285 – E5 : *oui ça c'est vrai +*

ou encore argumenter avec des moyens plus complexes (exemple 66) :

Exemple 66 :

D 3 – TP001 - P : *Vous êtes la première promotion avec laquelle euh on a euh on est passé de l'ancien système vers le nouveau système dès la première A.S. et que euh vous allez affronter le euh le l'examen du bac dans euh + un flou qui a régné ces derniers temps alors j'aimerais bien que vous que l'on discute le euh problème et de voir les opinions divergentes le pour et le contre concernant la réforme scolaire que nous sommes en train d'exercer sur dans le système éducatif en Algérie ++ alors c'est à vous de discuter j'aimerais bien commencer par les arguments pour et ensuite des arguments contre et on euh on essaie tout au moins à atteindre le le:: euh de d'établir une plateforme ou bien c'est-à-dire une certaine entente à la fin c'est-à-dire comme synthèse +++ alors X (s'adressant à E1) qu'est ce que vous pensez sur le système scolaire*

TP002 - E18 : *je suis pour puisque l'élève peuvent rapporte l'information ++ (hausse les épaules et sourit)*

Dans l'extrait n° 66, E18, qui est pour la réforme du système scolaire, interrompt et parle en même temps que l'enseignant. Bien que l'enseignant ne s'adresse pas à lui, E18 répond spontanément à la question de l'enseignant (*qu'est ce que vous pensez sur le système scolaire*) sans attendre que ce dernier termine son tour de parole (chevauchement de parole).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Les extraits ci-dessus montrent que dans les débats ENP, chacun défend son opinion mais tient compte aussi de la parole de l'autre.

Le désaccord montre également la coopération entre les élèves : dans l'exemple 67, E13 (TP139) réfute l'argument d'E4 (TP138 : '*je suis pas d'accord*') et justifie sa position et défend son idée en introduisant la conjonction '*parce que*'. Nous remarquerons aussi que les règles de la conversation (c'est-à-dire, à la fois, la règle d'alternance des tours de parole et le maintien du thème) sont respectées. Au TP140, l'enseignant reformule, en s'appuyant sur les propos d'E13, à savoir la comparaison de la guerre à un monstre.

Exemple 67 :

D 4 – TP138 – E4 : *la guerre c'est une o une opération criminelle qui tue pas les XX mais les innocents avec lui*

TP139 – E13 : *je suis pas d'accord avec cette idée de lui parce que la guerre c'est comme le monstre elle ne laisse pas XX*

TP140 – P : *oui très bien votre camarade a comparé la guerre au monstre qui ne peut pas s'assouvir se rassasier jusqu'à ce que il détruit tout voilà elle est ravageuse destructive*

Le désaccord peut être vu comme le '*moteur du débat*' (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998/2002) puisque sans lui, la discussion n'a pas lieu d'être.

Les débats ENP sont plus riches à ce niveau dans la mesure où les prises de position de ces derniers mettent en évidence leur degré de maîtrise de la langue étrangère.

D - Les questions ouvertes

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Les questions ouvertes²⁸⁴ offrent une part de liberté de parole aux élèves. Celles-ci, contrairement au corpus EAP, sont majoritaires dans les débats des ENP. Elles peuvent être des :

* '*questions catégorielles*' (RICCI, 1996 : 134) marquées par des pronoms interrogatifs, comme dans les exemples 68 ('*comment*') et 69 ('*pourquoi*') :

Exemple 68 :

D4 – TP142 – P : *oui comment comme ça'*

Exemple 69 :

D4 – TP156 – P : *et pourquoi le bien ne peut pas réussir
pourquoi on ne peut pas surpasser le mal*

Ce type de questions demande plus d'effort de la part des élèves car elles supposent des réponses variées, spontanées, développées et personnelles. En effet, elles convoquent les représentations personnelles des élèves et requièrent un choix de significations plurielles.

* '*questions non-inductrices*' (RICCI, 1996 : 135) : certes dans les exemples 70 et 71 l'enseignant enjoint les élèves à prendre la parole ('*termine ton idée*', '*c'est bien quoi d'autres*') mais en posant la question ouverte suivante : '*qu'est ce que tu en penses*', l'enseignant donne une entière liberté à l'élève. la formulation de l'enseignant est donc différente par rapport aux débats EAP ; ce n'est

²⁸⁴ Alors que, rappelons-le, les réponses fermées « [...] constituent une bien maigre participation à l'interaction, [...] » (CAMBRA-GINE, 2003 : 117).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

plus l'injonction, au sens strict du terme, mais ici l'enseignant valorise ce que les élèves viennent de dire. Le cadre didactique s'en trouve par là modifié.

Exemple 70 :

D3 – TP018 – P : *oui le euh l'enseignement par objectif euh oui qu'est ce que tu en penses' termine ton idée (s'adressant à E3)*

Exemple 71 :

D3 – TP046 – P : *au contact au contact de ce qui se passe au niveau mondial c'est bien quoi d'autres + oui qu'est ce que tu penses*

Ces questions ouvertes sont plus courantes à un niveau avancé car l'enseignant laisse plus de liberté à l'apprenant.

a) *Les questions des élèves*

Il est important de noter que le nombre de questions²⁸⁵ de l'enseignant diminue dans les débats ENP alors que celui des élèves augmente, surtout dans le débat 4.

Les élèves du débat 3 devaient débattre de la réforme scolaire. Les deux exemples ci-après montrent comment les ENP 16 et 10 prennent l'initiative de l'échange :

²⁸⁵ Le tableau ci-dessous montre la fréquence des questions des participants des quatre débats.

Questions

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

Exemple 72 :

D3 – TP057 – E16 : *comment elle euh euh on peut cher chercher des informations et on avons pas même pas le temps de réviser notre leçon à cause de la surcharge de programme (tirillant son foulard au niveau du cou)*

Exemple 73 :

D3 – TP127 – P : *euh vous pensez votre camarade euh elle parle de la composition elle est dure c'est que la conception du sujet aussi puisque il y a une réforme dans le système éducatif il y aussi une réforme dans la conception des sujets*

TP128 – E10 : *comment tu peux tester euh quand euh l'élève on doit être testé s'il n'a pas les informations suffisantes*

En TP057, E16 (exemple 72) exprime son désaccord par rapport à la surcharge du programme par le biais d'une question.

Dans l'exemple 73, E10 (TP128) chevauche la parole de l'enseignant et pose une question catégorielle au groupe en soulignant le problème de l'évaluation des élèves lorsque ces derniers ne sont pas prêts à être évalués.

Les exemples suivants (74, 75 et 76) montrent le même phénomène à savoir que les élèves sont capables de s'interroger et d'interroger le groupe :

Exemple 74 :

D4 – TP173 – E6 : *est ce que l'humanité est juste'*

Exemple 75 :

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

D4 – TP302 – P : *bien on doit se lever le matin non pas en tant qu'arabe et musulman mais en tant que nous sommes des humains l'humanité est en train de subir des conséquences graves alors il vaut mieux la sauvegarder la protéger et dire NON à ces gens/*

TP303 – E2 : *qui c'est les gens'*

Exemple 76 :

D4 – TP308 – P : *très bien très bien alors c'est il nous incite à à devenir LES les maîtres de la situation*

TP309 – E2 : *de notre vie*

TP310 – E21 : *ne pas baisser les bras*

TP311 – P : *tout à fait ne pas baisser les bras*

TP312 – E4 : *ne pas être passif
mais être actif*

TP313 – P : *oui ne pas être passif mais pas seulement subir mais être centre DE l'action euh participer +*

TP314 – E8 : *participer et prendre prendre les bonnes décisions oui ou non'*

Dans l'extrait 74, E6 pose une question propositionnelle (RICCI, 1996) introduite par 'est ce que' à lui-même mais aussi au groupe. Dans l'exemple 75, E2 interrompt l'enseignant pour lui poser une question car, bien qu'il écoute les propos de l'enseignant, n'a visiblement pas compris qui sont ces gens dont parle l'enseignant. Et dans l'exemple 76, suite à la pause de l'enseignant, E8 reprend la fin de l'énoncé de l'enseignant ('participer'), poursuit le sien et termine par une question ('oui ou non') destinée aussi bien à l'enseignant (TP311 et TP313) qu'aux autres élèves concernés par cette séquence : E2 (TP309), E21(TP310) et E4 (TP312).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

A travers ces extraits, nous avons vu que les questions des élèves montrent que comme « [...], dans la conversation ordinaire, le questionneur peut, à son tour, se voir attribuer le rôle du questionné, [...] » (RICCI, 1996). De ce fait, l'enseignant n'a plus le monopole du guidage thématique car, en posant des questions et en prenant l'initiative des échanges, les ENP participent eux aussi à la progression thématique de l'interaction. Par conséquent, dans les débats des ENP, s'ouvre un espace interactif (VION, 1992/2000) dans lequel le rapport de places est remis en question.

E - La clôture des échanges

Nous avons vu (cf. chapitre 1) que les échanges en contexte didactique se présentent généralement sous la forme I. R. E. (initiation, réaction, évaluation).

Ce schéma montre la position haute de l'enseignant qui a la charge d'ouvrir et de clôturer l'échange. Néanmoins, dans les débats ENP, nous avons observé que parfois l'élève met un terme à l'échange, comme le montrent les exemples suivants :

Exemple 77 :

D 3 – TP140 – E3 : *on peut utiliser notre étude dans la vie quotidienne*

TP141 - P : *par exemple*

TP142 - E3 : *dans les différents domaines le science euh le domaine de la médecine les différents domaines euh + voilà*

TP143 - P : *c'est quoi le mot compétence l'approche par compétences c'est quoi le mot compétence*

Suite à la demande de l'enseignant (TP141), au TP142, après une hésitation et une pause, E3 donne des exemples et clôt l'échange ('voilà').

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Les exemples 78 et 79 ci-dessous illustrent de quelle manière, en terminant l'échange, E10 (TP182) et E12 (TP095) situent leur intervention par rapport aux interventions des autres élèves :

Exemple 78 :

D 3 – TP176 - E10 : *(en levant le bras) m'sieur c'est un enjeu politique*

TP177 – P : *c'est oui expliquez ça*

TP178 - E10 : *hum euh pour la mondialisation le euh + et surtout je parle les Etats Unis + euh*

TP179 – P : *hum hum qu'est ce qu'ils ont les Etats Unis*

TP180 - E10 : *elle veut euh que tous les pays du monde euh/*

TP181 - E16 : *suivent sa méthode*

TP182 - E10 : *voilà*

TP183 - P : *oui et qu'est ce que tu veux dire (regardant E16)*

Exemple 79 :

D 3 – TP093 - E12 : *on n'est pas habitué ce programme on est pas assez euh*

TP094 - E18 : *(en hochant la tête) trois ans c'est pas suffisant*

TP095 - E12 : *c'est ça*

TP096 - P : *vous pensez c'est-à-dire qu'on vous a pas préparé*

Les deux exemples ci-dessus montrent qu'E10 (TP182) et E12 (TP095) ont bien enregistré et ratifié les interventions respectivement de leurs camarades E16 (TP181) et E18 (TP094).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Dans l'exemple 78, interrompu par E16, E10 souligne, par l'utilisation du 'régulateur de soutien' (DE GAULMYN, 1997a : 216) 'voilà', qu'il voulait dire la même chose et clôt ainsi l'échange initié par lui-même en TP176. Il en est de même dans l'exemple 79 où E12 clôt l'échange avec 'c'est ça'.

Dans ces cas-là, 'voilà'²⁸⁶ et 'c'est ça' fonctionnent comme un accusé de réception des interventions d'E16 et d'E18 et plus précisément comme des marqueurs d'accord à valeur conclusive dans la mesure où ils ferment l'échange.

Dans l'exemple 80, E11 interrompt l'enseignant pour montrer qu'il adhère à ce que celui-ci avance ('oui'). De plus, il ajoute une explication qui permet de mieux expliciter les propos de l'enseignant. Il est donc capable de synthétiser ce que dit l'enseignant.

Exemple 80 :

D 4 – TP TP177 – P : *mais une conception HUMANISTE c'est-à-dire au niveau de L'HUMANITÉ il y a des gens qui sont en train de faire de se REvolter contre ce euh l'état israélien parce qu'ils sont solidaires avec les palestiniens ou bien/*

TP178 – E11 : *oui parce qu'ils sont humains voilà*

Il en est de même dans l'exemple 81 dans lequel E13²⁸⁷, en utilisant le marqueur 'c'est tout', signale à l'interlocuteur (ici l'enseignant) que tout a été dit.

Exemple 81 :

D 4 – TP TP003 – P : *pour tuer les pays sous développés alors on a parlé de la dérive la science a dévié de son droit chemin et c'est que l'humanité au lieu j'ai dit de recevoir ou bien de profiter de l'utilité nous sommes en train de voir tout à*

²⁸⁶ Qui est un marqueur de structuration de la conversation (MSC) (AUCHLIN, 1981 ; ROULET & al., 1985).

²⁸⁷ Qui est ici le destinataire direct, car identifié à la fois par le terme d'adresse et le geste.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

fait le contraire alors oui E13 (l'appelant pas son nom et la montrant du doigt)

TP004 – E13 : *je pense que les israéliens n'ont pas le droit d'utiliser ces armes parce qu'ils ont euh euh interdit*

TP005 – P : *oui (en regardant toujours E13)*

TP006 – E13 : *euh c'est tout*

Par l'utilisation de marqueurs tels que 'c'est ça' (exemple 79), 'voilà' (exemples 77, 78 et 80) et 'c'est tout' (exemple 81), les ENP (3, 10, 11 et 12 et 13) signalent la fin de l'échange.

Ainsi, l'emploi de phatiques (comme oui, bien sûr, c'est ça, voilà, etc.), qui sont généralement le privilège de l'enseignant dans sa fonction d'évaluateur, devient pour les élèves une manière de participer plus naturellement et spontanément à l'échange.

4.2.2.2. La parole partagée

Les hétéro-reformulations, les hétéro-répétitions et les achèvements interactifs font partie, de ce que nous appelons, un espace de parole partagée, dans la mesure où les interactants reprennent, reformulent et prolongent les propos d'autrui. Il y a une sorte de connivence, une entente mutuelle entre les interactants.

Néanmoins, il arrive qu'en contexte didactique, ces procédés ne soient plus uniquement les prérogatives de l'enseignant, mais donne à remarquer les atouts des élèves observés.

A - Les reformulations

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Nous avons vu plus haut que les reformulations²⁸⁸ sont les prérogatives de l'enseignant. Nous avons vu aussi que dans les programmes, déjà en première année du collège, l'élève doit être capable de reformuler pour lever les obstacles à la communication.

Bien que les reformulations des élèves ne soient pas nombreuses dans notre corpus, l'analyse de ce dernier nous a permis de relever plus de reformulation dans les débats ENP que dans les débats EAP.

Exemple 89 :

D 3 – TP023 – E8 : *c'est c'est pour monter le niveau de l'enseignement au niveau international*

TP024 – P : *c'est bien euh qui peut m'expliquer l'idée de votre camarade + oui*

TP025 – E3 : *c'est un programme international on peut continuer notre (z) étude à l'étranger*

Suite à la demande explicite de l'enseignant (*'qui peut m'expliquer l'idée de votre camarade'*) et sans hésitations, E3 reformule l'idée d'E8 avec une définition initiée par 'c'est'. Il reformule l'idée de son camarade en faisant référence à la mobilité internationale.

Exemple 90 :

²⁸⁸ Le tableau ci-dessous montre la fréquence des reformulations dans les quatre débats.

Reformulations

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

D 3 – TP068 – P : *est ce que vous voyez que cette réforme n'a pas d'objectifs fixes euh euh/*

TP069 – E17 : *elle n'a pas de limites et/*

TP070 – E15 : *les objectifs ne sont pas clairs mentionnés (la main sur la bouche)*

Dans l'extrait 90, sans laisser à E17 le temps de terminer son énoncé, E15 essaie de reformuler ce que l'enseignant et E15 viennent de dire (TP068 et TP069).

B - Les Répétitions²⁸⁹

D'un point de vue quantitatif, nous pouvons noter que le nombre des répétitions de l'enseignant baisse dans les débats ENP par rapport aux débats EAP.

Il en est de même pour les répétitions 'réparatrices' qui, comme nous avons vu, ont pour but de corriger l'élève.

a) Les répétitions 'réparatrices'

Le rôle de l'évaluateur de l'enseignant apparaît²⁹⁰ aussi dans le corpus ENP. Néanmoins, il est intéressant d'observer que la correction se fait différemment²⁹¹ comme nous pouvons le constater dans les deux exemples suivants qui dévoilent la manière dont l'enseignant corrige les ENP :

Exemple 91 :

²⁸⁹ Le tableau ci-dessous montre la fréquence des répétitions dans les quatre débats.

Répétitions
Enseignant

²⁹⁰ P. BANGE (1992a) observe qu'il réside parfois une confusion entre niveau communicationnel et niveau métalinguistique. Ce qui engendre une évaluation beaucoup plus orientée vers la production de formes correctes dans une activité, telle que le débat, comme c'est le cas ici. Cette confusion peut produire des effets sur la participation orale des élèves. En effet, ces derniers risquent de ne pas prendre la parole ou peuvent se concentrer plus sur les formes que sur la formulation de leurs idées.

²⁹¹ En effet, l'analyse des répétitions dans le corpus EAP a permis de rendre compte d'une variation dans la manière dont l'enseignant corrige les élèves (cf. exemples 39, 40 et 41).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

D 4 - TP146 - E3 : ya certains émissions qui montrent aux enfants les guerres

TP147 - P : oui alors on dit certaines émissions certaiNES parce que:: parce que

TP148 - E7 : émissions féminin

Dans l'exemple 91, en TP147, l'enseignant évalue d'abord le contenu ('oui') ensuite il passe à la forme. En effet, il signale l'erreur d'E3 (TP146) en accentuant la dernière syllabe du mot 'certaiNES' pour insister sur le genre de ce mot. Il demande enfin de manière implicite une explication (allongement vocalique de parce que::) car il préfère que les élèves puissent donner cette explication, explication donnée par E7 au TP148.

Exemple 92 :

D 4 - TP069 – E15 : *m'sieur si on prend XX si les arabes euh se réunis pour euh*

TP070 – P : *se réunissent (à voix basse)*

TP071 – E15 : *se réunissent pour euh affronter euh on pourra peut être connaître la paix chez nous euh dans tous les pays arabes*

Ce dernier exemple montre que l'enseignant corrige l'élève à voix basse pour, d'une part, ne pas gêner E15 dans sa prise de parole et, d'autre part, pour que les autres élèves n'entendent pas la correction. En effet, il donne (TP070) 'discrètement' la forme correcte à E15 qui hésite. Ce dernier reprend et intègre immédiatement la forme qui lui manquait et continue son énoncé (TP071).

Cet exemple montre la manière dont l'enseignant (sans couper l'élève), en parlant à voix basse reprend et corrige l'élève sans porter atteinte à la 'face'²⁹² de l'élève. Cela

²⁹² Au sens de GOFFMAN (1974), pour qui la face est « la valeur sociale positive qu'une personne revendique [...] » (ibid, p. 9).

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

montre qu'il ménage la face de l'élève, d'une part, et d'autre part qu'il ne veut pas gêner l'élève dans sa prise de parole.

Dans l'extrait n° 93 suivant, E15 reprend son TP (TP016) et, à l'aide du morphème 'oui', enchaîne sur l'énoncé de l'enseignant (TP015).

Exemple 93 :

D4 – TP014 – E15 : *c'est l'homme qui a développé
le la cette science c'est lui qui est en train de subisse euh*

TP015 – P : *en train de suBIR*

TP016 – E15 : *oui en train de subir ces euh
ces positifs et ce ces mais c'est quand même c'est l'homme
qui doit savoir comment utiliser cette science et pour ne
pas se retourner contre lui et les: les pays développés ils
ont droit de d'utiliser ce ces ces les personnes ne
l'interdisent parce qu'ils sont forts les pays sous
développés ils n'ont pas droit euh*

L'utilisation du marqueur de structuration 'oui'²⁹³ (TP016) par E15 apparaît en réaction à la répétition réparatrice de l'enseignant, comme dans l'exemple 94 suivant (TP040) :

Exemple 94 :

D4 - TP038 – E2 : *il cherche toujours son intérêt il
pense que il pense pas à les gens*

TP039 – P : *il ne pense pas AUX gens*

TP040 – E2 : *oui c'est vrai il ne pense pas aux gens
et tant qu'il y a une une euh une chose qui peut euh il peut
lui faire gagner dans cette vie*

²⁹³ Cf. Roulet & al. (1985).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Ici, l'enseignant (TP039) coupe la parole et corrige E2 qui accepte la correction (*oui c'est vrai*), reprend le terme correct et termine son énoncé (TP040). L'interaction est centrée sur l'échange de points de vue (contrairement aux exemples 33, 34 et 35 des débats EAP).

La reprise de l'énoncé de l'enseignant peut marquer une tentative de prise de l'élément correct mais aussi peut être le point sur lequel l'élève s'appuie pour terminer son énoncé en l'enchaînant avec l'utilisation de la conjonction de coordination '*et*', comme dans l'exemple ci-dessous :

Exemple 95 :

D 4 – TP313 – P : *oui ne pas être passif mais pas seulement subir mais être centre DE l'action euh participer +*

TP314 – E8 : *participer et prendre prendre les bonnes décisions oui ou non'*

Dans l'exemple 95, suite à la pause de l'enseignant (TP313), E8 prend la parole au moyen de la répétition du mot '*participer*'. Mais cette stratégie peut aussi servir de soutien à ses propos ; en effet, c'est à l'aide de la conjonction de coordination '*et*' qu'E8 poursuit son énoncé et exprime son point de vue. Il y a donc là une construction collaborative du discours.

Ainsi, dans les extraits 93 et 94, E15 et E2 accusent réception de la correction d'ordre grammatical de l'enseignant mais en même temps reprennent à nouveau la parole. En effet, la reprise de la forme correcte accompagnée du '*oui*' et du '*oui, c'est vrai*' d'E15 et d'E2 indique que ces élèves sont conscients de l'erreur mais, probablement par faute de moyens, ne peuvent donner la forme correcte.

De ce fait, la correction de l'enseignant aurait pu entraver l'expression des élèves. Au contraire et bien qu'il y ait une action engagée sur les formes de la langue (TP015 et TP039), ces élèves, en reprenant la parole, se positionnent comme participants à part entière au débat.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Dans ces exemples, les ENP mobilisent la répétition, comme ressource langagière, pour atteindre leurs objectifs communicationnels. De plus, reprendre la parole de l'enseignant ou d'un autre élève représente un faible coût cognitif (FARACCO, 2002²⁹⁴) puisqu'il suffit à l'élève de répéter un ou plusieurs mots de la parole de l'autre.

La répétition joue un rôle primordial en classe²⁹⁵. Elle est le reflet de la collaboration discursive entre les participants mais permet aussi d'assurer la progression de l'interaction. De plus, la répétition est un moyen pour prendre la parole et pour poursuivre l'échange, les ENP font preuve de compétence d'interaction.

C - Les achèvements interactifs

Dans ce même chapitre, nous avons analysé les achèvements interactifs²⁹⁶ dans les débats EAP et nous avons pu alors affirmer qu'ils montrent la dépendance de ces élèves vis-à-vis de l'enseignant c'est-à-dire qu'ils s'appuient sur une amorce de ce dernier pour pouvoir prendre la parole. Dans le corpus ENP, l'on remarque une faible présence de ce phénomène. En effet, le tableau (cf. note 295) montre une très nette diminution d'achèvements interactifs de la part de l'enseignant dans les débats ENP.

L'extrait ci-dessous présente le cas d'élèves qui achèvent l'énoncé de l'enseignant.

Exemple 96:

D3 - TP200 - P : *voilà alors tu euh il faut comme solution/*

²⁹⁴ En effet, pour cette auteure, la répétition « constitue un procédé peu coûteux du point de vue cognitif, [...] » (FARACO, 2002) c'est-à-dire que l'effort mental, pour l'élève, est moins important.

²⁹⁵ Nous pouvons ici rapprocher nos résultats avec ceux de, M. FARACO (2002), qui dans une étude sur le rôle de la répétition en classe de L2, souligne l'importance de la répétition « [...] dans les échanges entre enseignant et apprenants qui essaient de communiquer en classe de langue, comme dans n'importe quelle conversation ».

²⁹⁶ Le tableau ci-dessous montre la fréquence des achèvements interactifs dans les quatre débats.

Achèvements

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP201 - E7 : *il faut bien préparer les profs euh bien former et euh*

TP202 - P : *normalement il fallait la commencer::*

TP203 - E7 : *au primaire*

Exemple 97 :

D4 – TP057 – P : *c'est la loi de XX oui alors euh vous pensez que le euh le monde est que le monde est (sourit)/*

TP058 – E4 : *une jungle*

TP059 – P : *c'est une jungle*

Ici, E4 (TP058) termine l'énoncé de l'enseignant (TP057). Il y a alors 'complétion' (ANDRE-LAROCHEBOUVY, 1984). En effet, E4 profite d'un moment où l'enseignant sourit pour lui prendre la parole et compléter l'énoncé (TP058), ratifié par l'enseignant en TP059.

Ainsi, les TP057 et TP058 pourraient ne former qu'un seul et même tour de parole dans la mesure où, d'une part, deux unités produites par deux interlocuteurs différents ont « [...] l'apparence d'avoir été produite par un seul locuteur » (JEANNERET, 1999 : 2), et d'autre part, où cela montre le résultat d'une action conjointe.

Nous avons aussi relevé dans les débats ENP des achèvements interactifs apprenant/apprenant²⁹⁷. Ce qui montre une plus grande implication de leur part.

Exemple 98 :

D4 – TP098 – E8 : *euh les Etats-Unis et massacres qui euh pour ne pas euh mana3refch²⁹⁸ euh*

TP099 – E19 : *pour ne pas utiliser ces armes euh XX*

²⁹⁷ Ce que nous ne trouvons pas dans les débats EAP.

²⁹⁸ je sais pas

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Ici, E19 complète l'énoncé d'E8 mais lui donne aussi le mot qui lui manque en français. En effet, les nombreuses hésitations et l'appel à l'aide explicite (*'mana3refch'*) d'E8, encouragent E19 à achever le TP098 d'E8²⁹⁹.

Le phénomène de l'achèvement interactif rappelle celui de la coénonciation³⁰⁰, l'une des caractéristiques de la conversation naturelle. C'est ce que nous avons remarqué dans les deux extraits ci-dessous :

Exemple 99 :

D3 – TP176 – E10 : *m'sieur (levant le bras) c'est un enjeu politique*

TP177 – P : *c'est oui expliquez ça*

TP178 – E10 : *hum euh pour la mondialisation le euh + et surtout je parle les Etats Unis + euh*

TP179 – P : *hum hum qu'est ce qu'ils ont les Etats Unis*

TP180 – E10 : *elle veut euh que tous les pays du monde euh*

TP181 – E16 : *suivent sa méthode*

TP182 – E10 : *voilà*

Dans l'exemple 99, le TP180 est un énoncé inachevé mais néanmoins ratifié³⁰¹ en TP182. Il convient donc de le considérer comme achevé. E16 complète l'énoncé d'E10 suite à une hésitation (euh) de ce dernier qui ferme la séquence avec un commentaire confirmatif (*'voilà'*). E10 ratifie et par là met un terme à l'énoncé d'E16.

²⁹⁹ Ici, il s'agit pour E19 « d'adopter la perspective énonciative du locuteur précédent ou du moins de parler à partir de ce qu'il imagine être sa [celle d'E8] position » (JEANNERET, 1999 : 204).

³⁰⁰ Pour la variation terminologique qui entoure ce mot, cf. note 2 JEANNERET M.-T. (2001 : 81).

³⁰¹ Ce que T. JEANNERET (1995) appellerait un achèvement facultatif car « le fait qu'un énoncé bien qu'inachevé puisse être ratifié montre qu'il y a des achèvements qui vont de soi dans la conversation, [...] » (ibid, p. 144).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Ici, nous remarquerons que les élèves sont d'accord. Ils essaient d'expliquer que les Etats-Unis sont les maîtres du monde. Alors que, dans l'exemple 100 ci-dessous, ils sont contre '*la surcharge des programmes*' ainsi que sur un '*volume horaire*' assez chargé.

Exemple 100 :

D3 – TP087 – P : *est surchargé alors quelles étaient vos intentions lorsque lorsque vous êtes sortis pour crier nous sommes contre cette réf est ce que vous étiez contre la réforme ou bien contre euh*

TP088 – E16 : *la surcharge des programmes*

TP089 – E18 : *le volume horaire*

TP090 – E16 : *contre la manière euh euh*

TP091 – P : *oui (désignant du doigt E18)*

TP092 – E18 : *la surcharge elle euh euh kifech ngoulou euh*

TP093 – E12 : *on n'est pas habitué ce programme on et pas assez euh*

TP094 – E18 : *trois ans c'est pas suffisant (en hochant la tête en signe d'accord)*

TP095 – E12 : *c'est ça*

Dans l'exemple 100, à la question de l'enseignant (TP087), il y a une construction conjointe à laquelle participent les élèves 16, 18 et 12. Mais au TP092, E18 ne termine pas son tour de parole (répétition de euh) car il ne trouve pas les mots en français (*kifech ngoulou/ comment on dit*) ; cette difficulté est résolue par l'intervention³⁰² d'E12 (TP093) qui, à son tour, montre une hésitation à la fin de son intervention (TP093) et qui permet à E18 de reprendre la parole. La réplique d'E18 (TP094) est acceptée et ratifiée par E12 en (TP095) qui clôt l'échange ('*c'est ça*').

³⁰² Dans ce cas là, c'est une coénonciation en réparation.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Par conséquent, le 'voilà' d'E10 (TP182, exemple 99) et le 'c'est ça' d'E12 (TP095, exemple 100) permettent, à la fois, de ratifier la coénonciation et de clôturer l'échange.

Grâce au procédé de la co-énonciation, les ENP se positionnent en tant qu'interlocuteurs à part entière. Tous ces phénomènes conversationnels et plus précisément cette '*construction collaborative*' (MONDADA, 2001) montre, dans les débats ENP, la manière dont les élèves s'approprient la parole pour terminer/compléter une construction amorcée par l'enseignant ou par un autre élève.

4.2.2.3. La parole spontanée

Par parole spontanée, nous entendons une parole non sollicitée par l'enseignant, une parole libre et autonome de la part des élèves qui n'attendent pas d'autorisation pour prendre la parole. Le principe d'alternance, du moins en contexte didactique, est donc enfreint. Ceci donne, à la communication, un caractère plus spontané et montre, par conséquent, une participation plus active des élèves. Comme traces linguistiques de cette parole spontanée, nous avons dégagé, dans notre corpus, les interruptions³⁰³ et les chevauchements³⁰⁴, phénomène très fréquent dans des conversations quotidiennes.

*A - Les interruptions/les chevauchements*³⁰⁵

³⁰³ Le tableau ci-dessous montre la fréquence des interruptions dans les quatre débats.

Interruptions

³⁰⁴ Le tableau ci-dessous montre la fréquence des chevauchements dans les quatre débats.

Chevauchements

³⁰⁵ Cf. 1.1.3.1.1.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Le système des tours de parole (cf. 1.5.2.1-C) est tel qu'il doit permettre aux participants d'une conversation d'organiser les échanges de manière efficace. Néanmoins, interruptions et/ou les chevauchements enfreignent ce système car ils risquent de rendre la communication inefficace. Nous avons démontré, dans les débats des EAP, d'une part, que les interruptions de l'enseignant pouvaient être une menace à la 'face' de l'élève qui risquerait de ne plus prendre la parole ultérieurement et, d'autre part, que les interruptions et/ou les chevauchements s'opéraient principalement dans le sens enseignant/élève. Dans le corpus ENP, ils se font bien sûr aussi dans le sens enseignant/élève mais également dans le sens élève/enseignant. De même, nous avons relevé, dans ce même corpus, des interruptions et des chevauchements qui se font dans le sens élève/élève, comme nous allons le voir dans les exemples ci-dessous.

a - Les interruptions/les chevauchements : enseignant/élève

Nous rappelons que nous avons vu que les interruptions dans les débats EAP étaient des interruptions à fonction positive d'entraide. En est-il de même dans les débats ENP ?

Exemple 101 :

D4 - TP280 – E10 : *aussi les arabes ils sont /*

TP281 – P : *ils ont une part*

TP282 – E10 : *oui euh*

TP283 – P : *ils ont une part ils contribuent à ce à ces massacres ce n'est pas directement mais au moins par leur silence*

TP284 – E10 : *les pays développés ils profitent parce qu'ils savent que qu'on pourra rien faire*

Dans l'exemple ci-dessus, l'énoncé d'E10 est grammaticalement inachevé car l'enseignant interrompt cet élève sans aucune raison apparente. En effet, après 'ils sont' (sujet + verbe, TP280), nous nous attendons à une suite (un complément) mais

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

cet élève est interrompu par l'enseignant (TP281). En TP282, l'élève est visiblement gêné par cette interruption. et reprend quand même la parole en TP284.

Alors que dans l'extrait suivant, l'enseignant coupe aussi la parole à E3, en enchaînant avec la conjonction de coordination ('et'). Il laisse un temps de réflexion aux élèves (ce qui est marqué par la pause ++) pour prendre la parole et continue son énoncé. E3 reprend la parole en TP014 en chevauchant les paroles d'E18.

Exemple 102 :

D3 TP011 - E3 : *de chercher les informations/*

TP012 - P : *et ++ euh c'est l'élève ou bien l'apprenant déjà même le STATUT le statut de l'élève a changé on parlait autrefois de l'élève et maintenant on parle de:: APPREnant c'est lui qui euh on parle de l'apprentissage et votre camarade a parlé c'est-à-dire que cet apprenant c'est lui qui cherche l'information et par rapport à l'ancien système comment était l'ancien système*

TP013 - E18 : *c'est le professeur qui X*

TP014 - E3 : *<.....?>*

Dans l'exemple 103, l'enseignant (TP170) interrompt aussi E17 sans aucune raison valable.

Exemple 103 :

D3 - TP168 - P : *je vois c'est bien euh et toi (souriant et s'adressant à E17 qui n'a pas encore pris la parole)*

TP169 - E17 : *euh je suis pour: ce programme euh parce que l'élève euh doit chercher pour comprendre euh ses leçons euh la façon euh de prendre les informations est très claire et mieux par rapport l': l'ancien/*

TP170 - P : *à l'ancien euh oui qui prône pour le retour à l'ancien système*

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Les exemples d'interruptions /chevauchements dans le sens enseignant/élève n'ont pas la fonction positive d'entraide dans la mesure où, dans les exemples vus ci-dessus, les élèves n'attendent pas vraiment une aide. Ils ont été interrompus sans aucune raison apparente. Notons aussi que ces interruptions peuvent menacer la face négative de l'élève dans la mesure où elles entravent son droit de s'exprimer.

b - Les interruptions/les chevauchements : élève/enseignant

En contexte scolaire, l'interruption de l'enseignant pourrait être considérée comme normale alors que celle de l'élève pourrait paraître non pertinente. Au contraire, dans les débats ENP, c'est plutôt l'inverse qui se produit : l'élève devient fréquemment celui qui interrompt l'enseignant³⁰⁶.

Les ENP coupent très souvent la parole à l'enseignant, comme l'illustrent les nombreux exemples suivants :

Exemple 104 :

D3 – TP042 – P : *et la vie quotidienne et elle aussi fait partie parmi les les Ressources dans lesquelles c'est-à-dire on puise l'information et euh lorsqu'on trouve l'information l'élève est appelé à chercher l'information sur internet que ou les bibliothèques c'est-à-dire chercher l'information le journal et tout ça et par rapport à l'ancien élève aujourd'hui l'apprenant comment il est ++ on incite l'apprenant à être/*

TP043 – E16 : *plus cultivé que le professeur (met sa main devant la bouche et rit)*

Ici, l'élève interrompt l'enseignant. L'énoncé de l'enseignant ('*on incite l'apprenant à être/*') est terminé par E16 ('*plus cultivé que le professeur*'), qui termine son TP en riant (*en mettant sa main devant la bouche*). Par cette attitude, il anticipe la réaction de l'enseignant qui risque de mal prendre cette déclaration. Dans cet exemple, nous remarquons surtout une atteinte à la face de l'enseignant. C'est une

³⁰⁶ Dans des échanges de type inégalitaire, l'interruption reste un atout de celui qui occupe la position haute.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

interruption simplement coopérative où l'élève marque son adhésion à ce que vient de dire l'enseignant. Cela manifeste aussi l'implication de cet élève dans l'échange communicatif.

Dans l'extrait suivant, l'enseignant, au TP249 ci-dessus, discute sur les moyens que n'ont pas certains parents pour envoyer leurs enfants au cybercafé (cf. D3-TP229). En profitant de l'hésitation de l'enseignant, E16 interrompt et complète l'énoncé de l'enseignant. Les deux répliques sont reliées par la conjonction de coordination 'et' qui marque l'enchaînement de ces deux tours de parole.

Exemple 105 :

D3 – TP249 – P : *voilà ça c'est les moyens le côté des moyens + le père il est chômeur il n'y a pas de ressources et on demande à son fils d'aller chercher l'information sur internet alors euh/*

TP250 – E16 : *et des cours en plus de ça euh la plupart de :: le euh l'augmentation de des des cours particuliers*

Ainsi, l'exemple 105 montre une interruption à fonction positive d'entraide³⁰⁷.

Les deux extraits ci-dessous montrent encore une interruption dans le sens élève/enseignant :

Exemple 106 :

D4 – TP216 – E8 : *toujours on trouve des gens des hommes comme des virus qui :::*

TP217 – P : *qui dérangent/*

TP218 – E8 : *ouais mais il y a des euh des présidents des chefs XX qui fait le bonheur pour ce peuple et il y a ces gens qui ne veulent pas*

³⁰⁷ Où, rappelons-le, en interrompant L₁, L₂ porte secours à L₁ (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990/1998).

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

Exemple 107 :

D3 – TP143 – P : *c'est quoi le mot compétence*
l'approche par compétences c'est quoi le mot compétence

TP144 – E10 : *les capacités de*
l'élève

Dans l'exemple 106, au TP218, E8 'récupère' sa parole qui lui a été 'confisquée' par l'enseignant au TP217 qui complète l'énoncé d'E8 suite à son hésitation (allongement vocalique, TP216).

Et, dans l'exemple 107, E10 s'auto-sélectionne en chevauchant les paroles de l'enseignant pour répondre à la question de ce dernier.

c - Les interruptions/les chevauchements : élève/élève

Passons maintenant aux interruptions/chevauchements entre les élèves :

Exemple 108 :

D4 – TP215 – E2 : *il va faire comme les autres il*
n'est pas le seul qui prend des décisions et/

TP216 – E8 : *toujours on trouve des gens*
comme des virus qui

Dans l'extrait 108, E8 interrompt E2 ; leurs énoncés sont reliés par la conjonction de coordination 'et'³⁰⁸. Cette interruption est ni coopérative ni légitimée dans la mesure où E2 ne montre pas de signe quelconque de panne lexicale ou de demande d'aide.

Exemple 109 :

³⁰⁸ Cela n'est pas sans rappeler le phénomène d'énonciation conjointe. En effet, dans ce cas, il s'agit d'une coénonciation par attachement avec une coordination (et). De ce fait, le TP216 pourrait être la suite du TP précédent.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

D4 – TP218 – E8 : *ouais même il y a des euh des présidents des chefs XX qui fait le bonheur pour ce peuple et il y a des gens qui ne veulent pas*

TP219 – E10 : *mais on parle pas des présidents c'est juste des protocoles et les organisations mondiales concrétisent vraiment ce qu'ils disent dans ces protocoles on vit dans la paix*

Il s'agit ici d'un échange dans lequel nous pouvons dégager le 'principe de pertinence'³⁰⁹ qui permet l'interruption non coopérative³¹⁰ qui recadre le débat. En effet, E10 intervient de manière très spontanée en interrompant E8. En utilisant la conjonction de coordination 'mais', qui exprime l'opposition, E10 coupe la parole à son camarade pour lui montrer qu'il s'agit de discuter des '*protocoles et des organisations mondiales*' et non pas des '*présidents*'.

Dans les deux exemples suivants (110 et 111), nous avons repéré à la fois une interruption/chevauchement dans le sens enseignant/élève et une interruption/chevauchement dans le sens élève/élève.

Exemple 110 :

D3 – TP257 - P : *qu'est ce que tu penses qu'est ce que tu sens + tu as subi et j'ai dis tout à l'heure subi et tu as participé aussi à cette réforme depuis la 1^e. AS et euh arrivant à la 3^e. AS quels sont les aspects positifs et les aspects négatifs que vous tu as pu dégager à travers cette approche par compétences*

TP258 - E11 : *hum euh (se frotte les mains et fait des grimaces avec sa bouche en signe de je ne sais pas)*

³⁰⁹ Cela révèle la compétence discursive en ce qu'elle rend compte de la capacité de gérer et de structurer le discours en termes de principe coopératif (CECR, 2001 : 96) (cf. aussi maximes conversationnelles de GRICE, 1975).

³¹⁰ Dans la mesure où « L1 ne traite pas le sujet fixé, se laisse aller à des digressions intempestives, répond à côté de la question, etc. » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990/1998 : 178).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP259 – E20 : *il n'y a pas une deuxième chance pour les candidats' XXX*

TP260 - P : *euh dans quel domaine'*

TP261 – E20 : *bac dans le bac*

TP262 - P : *au bac*

TP263 – E20 : *oui l'état ne prend pas en compte euh l'inquiétude des candidats d'échouer au bac*

TP264 – P : *et pourquoi tu veux que l'état fasse une deuxième chance*

TP265 – E3 : *un rattrapage'*

TP266 – E20 : *c'est pas sûr*

TP267 – P : *oui*

TP268 – E3 : *un rattrapage '*

TP269 – P : *il demande c'est-à-dire une deuxième session'/'*

TP270 – E20 : *mais non le problème du ministère a rejeté une discussion d'une deuxième session*

TP271 – P : *oui*

TP272 – E20 : *il a précisé euh qu'il n'y aura ni ni une deuxième session de rattrapage au bac ni rachat*

Les TP265 et 266 sont respectivement les répliques d'E3 et d'E20 qui parlent en même temps. Au TP270, E20 interrompt l'enseignant. Cette interruption (non coopérative mais offensante pour l'enseignant) d'E20 s'expliquerait par la maxime de qualité³¹¹ dans la mesure où l'enseignant, «*déforme les propos antérieurs de L2* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990/1998 : 178). E2 remet donc les 'pendules à l'heure'. En effet, cette année là (2007), les rumeurs, quant à une deuxième session

³¹¹ Qui permet les « *interruptions non coopératives, qui sont 'offensantes' pour L1, mais plus ou moins légitimées [...]* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990/1998 : 178).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

du baccalauréat, allaient bon train. E20 souligne le fait que *'l'état ne prend pas en compte l'inquiétude des candidats'* (TP263) et qu'il n'existe pas de *'deuxième chance pour les candidats'* au baccalauréat (TP259). E3 avance l'idée d'un rattrapage (TP268), reformulée en TP269 par l'enseignant.

Néanmoins, il semblerait qu'E20 ne soit pas d'accord avec les dires de l'enseignant qui a déformé ses propos antérieurs. E20 interrompt alors l'enseignant (TP270). Le *'mais non'* d'E20 constitue alors un taxème de position haute, car il indique qu'il est certain de ce qu'il avance en argumentant plus loin (cf. TP272) que le ministère dément l'idée d'une deuxième session au baccalauréat, ni même d'un rachat.

Exemple 111 :

D3 – TP126 – E10 : *le cours est insuffisant euh euh
en même la composition euh elle est dure euh/*

TP127 – P : *vous pensez votre camarade euh elle
parle de la composition elle est dure c'est que la conception du
sujet aussi puisque il y a une réforme dans le système éducatif il
y a aussi une réforme dans la conception des sujets*

TP128 – E10 : *comment tu peux tester euh quand
euh l'élève on euh doit être testé s'il n'a pas les informations
suffisantes*

Dans cet exemple, l'enseignant (TP127) interrompt E10 suite à son hésitation (TP216 : allongement vocalique). Mais ce dernier (TP128) récupère sa parole 'confisquée' par l'enseignant. Cet élève ne tolère pas l'interruption de l'enseignant et donc le fait d'avoir perdu la parole. Il reprend alors sa place dans l'interaction.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

À partir de cette analyse des interruptions et des chevauchements, et en la comparant avec le corpus EAP, nous pouvons dire que là où les interruptions de l'enseignant dans les débats EAP rendent généralement l'élève vulnérable, les interruptions ou les chevauchements dans le corpus ENP mettent momentanément les élèves dans une position haute et vont plutôt dans la co-construction de sens.

Tous les exemples que nous venons de commenter indiquent que les élèves osent prendre la parole spontanément sans être préalablement sollicités par l'enseignant. Ainsi, ils jouent le rôle d' *'interrupteurs'*³¹². Par leurs attitudes, les rôles des ENP sont constamment rediscutés et en permanence renégociés dans l'interaction.

Nous noterons également que cela ne trouble pas la communication, bien au contraire, chacun essaie de trouver sa place et de pouvoir prendre la parole quand l'occasion se présente.

De ce fait, les ENP apparaissent alors comme des interactants compétents dans la mesure où ils sont capables d'interrompre non seulement d'autres élèves mais aussi et surtout l'enseignant.

4.3. Comparaison entre le corpus EAP et le corpus ENP

A partir de l'analyse quantitative et qualitative de notre corpus, nous avons évalué les prises de parole des élèves en classe de FLE. La comparaison entre les débats des EAP et des ENP montrent à la fois des points communs et des divergences dans les comportements communicatifs et interactionnels des élèves. Ainsi,

- L'analyse quantitative du corpus EAP a montré que l'enseignant monopolise la parole. Le nombre d'élèves participant aux débats est relativement faible. Il y a de nombreux participants non ratifiés

- L'analyse qualitative a montré que l'élève a fréquemment **recours à des procédés d'aide** à la production orale des élèves, de **relance du discours**, de

³¹² Qui sont, rappelons-le, des rôles de locuteurs « [...] qui interviennent sans être sollicités, ils entrent dans le dialogue par *effraction* [...] » DELCAMBRE (2005 : 130).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

demandes d'achèvements interactifs. L'observation des échanges EAP a aussi montré que l'enseignant intervient différemment dans les débats. Il a tendance à **répéter**, à **reformuler**, à **corriger**, à **poser des questions**³¹³, à **interrompre**. Ce qui a pour effet de limiter encore plus les possibilités de prise de parole des élèves. En effet, les questions fermées de l'enseignant engendrent des réponses brèves³¹⁴. Ce dialogue interrogatif dans le corpus EAP renvoie à la communication didactique. Tout comme les nombreuses répétitions et reformulations qui ont pour objectif principal de permettre l'intercompréhension.

Les **nombreuses répétitions correctives** de l'enseignant, qui parfois insiste trop sur la forme des interventions des élèves³¹⁵, ainsi que les **fréquentes demandes d'achèvement** de l'enseignant, empêchent les apprenants de prendre des risques et encore moins de s'exprimer librement.

En résumé, les prises de parole de l'enseignant dans les débats EAP vont toujours dans le sens IRE. Les énoncés des EAP sont, de ce fait, purement réactifs et brefs.

L'étude des productions orales des EAP dévoile **une compétence communicative limitée**. Ils **ne développent pratiquement pas de discours argumentatifs**.

Effectivement, l'analyse de notre corpus a permis de montrer que, constamment questionnés par l'enseignant, les EAP **n'ont pas le loisir d'argumenter**. Ils se contentent de **compléter des amorces** de l'enseignant ou de **donner des réponses brèves** et de ce fait ne peuvent aller loin dans le débat argumentatif.

Par conséquent, la gestion du cadre participatif est assurée par l'enseignant et la communication est totalement sous le contrôle de l'enseignant.

³¹³ Notons que le type de questions posées par l'enseignant a certainement une influence sur les interventions des élèves. En effet, les questions fermées donnent lieu à des interventions minimales de la part des élèves. Alors que les questions ouvertes de l'enseignant (comme c'est le cas fréquemment dans le corpus ENP) donnent lieu à des interventions plus importantes et permet aux élèves de donner leur avis personnel. De ce fait, les ENP ne sont pas placés dans un rôle de 'répondant' seulement.

³¹⁴ Qui rendent compte du 'degré d'enfermement' (RICCI, 1996 : 131) des élèves.

³¹⁵ Ceci rejoint l'idée de M. FARACCO (2002), pour qui « *par la répétition, l'enseignant favorise potentiellement l'accès à la langue, mais entrave la participation des apprenants* ».

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Quant à l'analyse du corpus ENP, elle a montré que les interventions des élèves sont plus naturelles. En effet, les ENP ont montré leurs capacités à :

- **produire plus**³¹⁶ : en effet, notre analyse quantitative nous a permis de rendre compte du nombre de fois où les élèves prennent la parole. Les chiffres (cf. analyse quantitative) révèlent un écart entre le taux de participation des EAP et celui des ENP. En effet, les ENP **prennent plus souvent la parole** par rapport aux EAP ; ceci corrélativement au nombre de prises de parole de l'enseignant, dont le nombre diminue dans le corpus ENP.

- **s'impliquer plus** : en effet, s'impliquer dans un débat se matérialise à travers plusieurs marques. Ainsi, la **fréquence d'utilisation du 'Je'** et des **verbes d'opinion** montre la capacité des ENP à **s'exprimer en leur propre nom** et à **donner leur avis, leur sentiment** sur quelque chose.

Dans le débat d'idées, les élèves doivent s'exprimer, dialoguer pour confronter leurs points de vue et respecter le '*rituel communicatif*'. Ces derniers ont montré également leur **aptitude à argumenter**³¹⁷ et à **utiliser des connecteurs**³¹⁸. En effet, les ENP ont montré leurs plus grandes capacités à utiliser des connecteurs au moment opportun. Les différents exemples attestent de leur capacité à argumenter et à réfuter en utilisant ces connecteurs appropriés à leur argumentation.

Les ENP **expriment leur point de vue et prennent position**, ce qui les amène à utiliser plus de connecteurs. Ils ont donc montré leur capacité à intégrer dans leur discours des connecteurs montrant par là leur capacité à structurer un discours argumentatif. La **fréquence des marqueurs discursifs** (parce que, mais, et, etc.),

³¹⁶ Cf. l'analyse comparative de la fréquence des prises de parole des quatre débats (tableau 6).

³¹⁷ En ce sens, J.-F. DE PIETRO (2007) souligne qu' « *argumenter face à autrui, défendre son point de vue, négocier et résoudre un problème de manière efficace, construire collectivement des connaissances, etc., sont toutes des tâches qui supposent de bien maîtriser l'organisation du discours [...]* » (ibid, p. 36). Autrement dit, les ENP sont capables de mobiliser à la fois leurs ressources linguistiques, discursives voire même interactionnelles.

³¹⁸ En ce sens, nous avons vu, d'une part, que donner un avis ou exprimer un point de vue est une conduite linguistique à acquérir dès l'entrée au collège et, d'autre part, que l'argumentation est une notion fondamentale au collège. Ceci montre bien que les ENP sont aussi capables de réinvestir les acquis antérieurs.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

qui établissent des rapports logiques entre les énoncés et qui développent leur point de vue, augmentent dans le corpus ENP.

L'analyse qualitative a, par conséquent, montré que les ENP argumentent et produisent des tours de parole plus longs.

Ces élèves **prennent plus d'initiative** en **montrant leur accord ou leur désaccord**, en **posant plus de questions**³¹⁹ et prennent parfois **l'initiative de la clôture des échanges** (habituellement, des prérogatives de l'enseignant en cours de FLE).

L'aisance des ENP leur permet de prendre plus de risques dans leur prise de parole. Pour cela, ils ont **recours à des stratégies** plus diversifiées³²⁰. Cette prise de risques montre que l'élève est actif et est alors capable de faire progresser son apprentissage de la langue.

Ainsi, à travers l'analyse du discours des ENP, nous avons pu démontrer, d'une part, **l'interchangeabilité des deux pôles de la communication verbale**³²¹, et d'autre part, le transfert des rôles.

Effectivement, la parole impliquée des élèves montre aussi un changement quant à leur rôle dans l'interaction. En s'impliquant, en prenant position, en construisant une argumentation, les élèves établissent un rapport qui va vers le pôle d'égalité avec l'enseignant.

- **répéter/reformuler/compléter** les propos d'autrui : ce qui montre que leurs propos se construisent collectivement. Par rapport aux EAP, les ENP sont capables de reformuler et se servent de la répétition de manière plus autonome pour prendre la parole et construire leur énoncé. Les formulations conjointes permettent la **fluidité du discours**.

³¹⁹ Les ENP posent beaucoup de questions ce qui n'est pas le cas dans le corpus EAP, puisque ces derniers ne posent pratiquement pas de questions. Par le fait de poser des questions, l'élève se place dans une position haute par rapport aux autres, chose inhabituelle en contexte didactique. Il y a comme un 'renversement de situation' !

³²⁰ Comme l'alternance codique, par exemple.

³²¹ Cf. chapitre 1, schéma de la communication.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- **répondre avec spontanéité** : chaque occasion est bonne pour prendre la parole. Les ENP prennent beaucoup plus la parole sans la sollicitation de l'enseignant ; ils interrompent plus souvent l'enseignant, voire même d'autres élèves.

Aussi, les interruptions et les chevauchements sont un bon indicateur de la capacité des élèves à prendre la parole spontanément. Les ENP sont plus des '**prenants**' que des 'sollicités'.

Certes le choix du thème est primordial car il peut motiver les élèves dans leur prise de parole. Ainsi pour impliquer davantage les élèves, il conviendrait de choisir des thèmes à partir de leur vécu, de leurs idées ou sentiments personnels, comme c'est le cas dans le premier débat ENP (débat 3), dans lequel les élèves ont montré leur capacité à utiliser la langue de façon naturelle comme dans une situation de communication authentique.

Dans les débats ENP, il y a donc une **augmentation de l'usage spontanée de la parole**. Dans les échanges verbaux des ENP, la formule canonique IRE est très souvent dépassée. Les ENP 'osent' prendre la parole', s'impliquent plus que les EAP, disent ce qu'ils pensent et expriment leur conviction personnelle. Ils ont participé activement à la dynamique des interactions et pourraient donc être **capables de soutenir une conversation dans d'autres situations** que celle de la classe.

En résumé, nous pouvons dire que dans les débats ENP, la relation langagière enseignant-apprenant est moins rigide. Le rapport de places n'est pas le même que dans les débats EAP ; les rôles sont parfois inversés. En effet, dans le cadre interactif, caractérisé par la relation didactique, s'ouvre un espace interactif qui :

« se construit à tout moment dans et par les activités discursives, les choix lexicaux, les attitudes, les manières de s'impliquer ou d'interpeller » (VION, 1992/2000 :112)

et, où les positions sont constamment remises en question.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Ainsi, les ENP ont montré ce que l'on attend d'un apprenant de niveau B2³²² qui

« peut communiquer avec aisance et spontanéité, montrant souvent une remarquable aisance et une facilité d'expression même dans des énoncés complexes assez longs » (Conseil de l'Europe, 2001 : 100).

Notre analyse a donc pu démontrer que les ENP ont **plus d'aisance** à s'exprimer et **plus de fluidité** dans la communication. Mais au-delà d'une marque de participation orale des élèves, les débats des ENP sont le signe d'une **interaction dynamique**. Alors que les EAP sont plus proches d'un niveau A1/A2, tout au moins à l'oral.

L'implication, les prises d'initiatives, l'aptitude à utiliser la langue étrangère de manière spontanée, la prise de risques des ENP marquent leur plus grande autonomie langagière³²³. La communication dans les débats ENP est une **communication plus libre, donc plus autonome**.

En résumé, notre analyse a permis de réfléchir sur la manière dont on communique en classe de langue. Nos observables sont aussi bien les changements quantitatifs que qualitatifs qui surviennent dans la façon dont les élèves algériens participent en classe de FLE.

Une première approche quantitative comparée des prises de parole des interactants en classe nous a permis d'observer, d'une part, que les ENP parlent plus que les EAP, et, d'autre part, que les prises de paroles de l'enseignant diminuent face à la participation active des ENP.

Une deuxième approche qualitative, quant à elle, nous a permis de remarquer que la circulation de la parole intervient de manière différente dans les débats EAP et dans les débats ENP.

³²² Niveau qui se définit par les aptitudes d'aisance et d'autonomie.

³²³ Cf. 1.1.7.2.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

L'analyse du corpus EAP a montré que l'enseignant est au centre de la communication et que les prises de parole des EAP sont très ritualisées (cf. structure IRE). Lorsqu'ils ont la parole, ces derniers s'adressent principalement à l'enseignant. L'alternance des tours s'accomplit principalement sous la forme IRE. Les EAP sont limités à un rôle de 'répondant' ; ils se contentent de prendre la parole lorsqu'ils sont interpellés par l'enseignant. Ce qui leur laisse peu de place pour prendre des initiatives et donc peu d'opportunités de participation. Le cadre participatif est bien celui en vigueur dans les interactions didactiques. Ainsi, dans les débats EAP, la communication tend plutôt vers une communication didactique. Cette forme d'interaction³²⁴ est fréquente et suit une '*logique mécaniste et reproductive*' (PEKAREK & al, 1996 : 91).

Ayant été soumis à un programme focalisant sur l'écrit, les EAP n'ont donc guère eu d'occasions de s'exercer à prendre la parole de manière spontanée. En conséquence et bien que de niveau avancé, ces élèves n'arrivent pas à intégrer des savoir-faire dans la dynamique des débats. Il leur manque une sorte de '*flexibilité conversationnelle*' (ibid, p. 90).

Alors qu'une autre dynamique s'instaure dans les débats ENP. En effet, il y a une transgression de la gestion des tours de parole, habituellement assigné à l'enseignant. De nombreux exemples illustrent très bien ces '*dérèglements du scénario*' de la classe (MOORE & SIMON, 2002), marqués par plus d'implication des ENP. Ces derniers dévoilent une autre forme d'interaction et des '*moments de déritualisation*' (COSTE, 2002) durant lesquels la relation asymétrique entre les participants est abandonnée. En effet, dans l'analyse du corpus ENP, nous avons remarqué que la communication va de préférence vers une communication plus libre, plus 'authentique'³²⁵ comme celle des interactions ordinaires.

Nous avons noté que l'enseignant intervient moins, que la structure IRE est moins présente et qu'il y a moins de questions fermées de la part de l'enseignant.

³²⁴ Ou plutôt ce '*simulacre d'interlocution*' (BANGE, 2006 : 63).

³²⁵ C'est-à-dire lorsque les rituels (autrement dit tous les éléments rendant compte de la spécificité de la classe de langue) laissent place à l'implication, à l'engagement des élèves, comme nous avons pu le constater dans les débats des ENP.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

L'absence de ces caractéristiques du discours scolaire montrent que ces échanges vont vers une '*logique conversationnelle d'échange*' (PEKAREK & al, 1996 : 91).

Les interventions des ENP ne se limitent pas à des actes réactifs. Effectivement, ils interviennent plus spontanément en réagissant aussi bien aux interventions de l'enseignant qu'à celles d'autres élèves, en défendant leur point de vue, en utilisant des verbes d'opinion, en avançant des arguments, en manifestant leur désaccord, etc.

Ainsi, les interactions sont centrées sur l'échange de points de vue. L'organisation de ces débats indique une orientation vers la langue en tant qu'instrument de communication. Ainsi, l'élève se définit, non plus seulement comme apprenant une langue, mais comme un interlocuteur à part entière.

Si notre analyse a permis de vérifier nos hypothèses, il n'en reste pas moins qu'il conviendrait de penser à des solutions permettant à l'élève de prendre (davantage) la parole. Nous avons dégagé certains points afin de proposer des moyens de remédiation, qui constituent une suite logique à cette étude :

- la disposition de la classe : il serait souhaitable de disposer les tables en forme de 'U', ou en cercle, qui serait plus adéquate car une disposition classique des tables ne permet pas de proximité entre les interactants.

- le thème du débat : un thème peut ou non intéresser l'élève. Il peut n'avoir rien à dire sur tel ou tel thème. Il serait alors plus judicieux de faire ce choix avec l'élève et choisir des thématiques faisant partie de ses préoccupations. En ce sens, les concepteurs de programme doivent garder à l'esprit l'âge et les intérêts d'élèves (jeunes et algériens) auxquels cet enseignement est destiné. Il serait intéressant aussi de proposer aux élèves de réfléchir sur ce débat à la maison afin de se documenter sur le sujet en question et venir en classe avec déjà des idées en tête.

- évaluer l'oral : un oral conçu comme une discipline à part entière, comme le sont l'écrit, la lecture, les mathématiques, etc., suppose des critères d'évaluation. Pour cela, des fiches de participation orale pourraient être tenues par

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

l'enseignant, rendant compte des interventions de chaque élève et donc de ses performances.

- enseigner le comment faire : c'est-à-dire montrer à l'élève les spécificités du débat, de l'exposé, etc. Pour cela, nous pouvons, comme le proposent DOLZ et SCHNEUWLY (1998/2000), travailler les genres de l'oral.

- La relation enseignant-enseigné : (dans laquelle le rôle donné à chacun est essentiel) L'élève doit être suffisamment mis en situation de confiance pour prendre la parole. L'enseignant doit, d'une part, veiller à ce que chacun puisse jouer un rôle en classe et d'autre part, à reconsidérer son statut. En effet, il ne doit plus être 'le seul maître à bord' mais plutôt comme un accompagnateur, un facilitateur des apprentissages.

- Il faudrait peut-être envisager encore plus de séances d'oral (en temps et en quantité, comme les débats, les jeux de rôles, des chants, etc.) dans lesquelles la communication serait plus valorisée que la forme de la langue.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

CONCLUSION

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Établir une communication, en classe de langue, qui par définition est un 'lieu de communication' (CICUREL, 1985 : 13) avec ses propres caractéristiques et contraintes, s'avère assez ardu dans la mesure où la parole est non seulement l'objet d'un enseignement mais aussi le moyen d'un apprentissage. Pourtant, la production orale y joue un rôle essentiel car c'est en parlant que l'élève apprend à parler. Le contrat didactique, qui lie enseignant et apprenant, implique certains engagements de leur part et les positionne dans une relation asymétrique qui influe sur les prises de parole de chacun.

Pour participer à des interactions verbales en classe, il existe plusieurs manières de prendre la parole. Le cadre interactif, inhérent à l'institution, fait que l'élève doit prendre la parole lorsqu'il est sollicité et doit attendre d'être autorisé pour la prendre.

Toutefois, afin de prévenir les problèmes de production orale, les nouveaux programmes algériens de FLE au lycée donnent la primauté à l'expression orale.

Nous avons centré notre recherche sur l'oral des élèves algériens (en particulier ceux de terminale) et nous avons souhaité voir de quelle manière un enseignement axé sur l'oral pouvait permettre aux élèves de développer leurs compétences et leur autonomie langagières. Il a donc été question de voir comment les élèves mettent en jeu leurs ressources langagières.

Notre travail s'est fondé sur des hypothèses précises. Pour valider/infirmer ces hypothèses, nous avons procédé à une analyse des prises de parole des élèves et de leur évolution.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Pour cela, nous avons effectué une analyse quantitative pour comptabiliser les prises de parole des élèves afin de montrer que les nouveaux programmes encouragent la participation des élèves, et, une analyse qualitative pour évaluer la compétence communicative des élèves.

Nous reprenons ci-dessous le schéma initial des axes de notre recherche (cf. 3.2. - schéma 1.) et résumons les remarques conclusives auxquelles nous sommes parvenue :

EAP (-d'oral) :

ENP (+d'oral) :

Prises de parole :

- parole privilégiée
- parole refoulée
- parole limitée
- parole facilitée

Prises de parole :

- parole impliquée
- parole partagée
- parole spontanée

Effets sur la communication en classe

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Communication (+) didactique

Communication (+) authentique

2. Schéma final des axes de notre recherche

En début de ce travail, la question qui s'est posée pour nous était de savoir si l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie pouvait contribuer à l'acquisition d'un savoir procédural par les élèves. C'est d'ailleurs dans ce but que nous avons entrepris de comparer des débats entre élèves soumis à l'ancien programme et ceux d'élèves soumis au nouveau programme. À cet effet, nous avons vu ce que les programmes de FLE proposent en matière d'oral et notre analyse des programmes (chapitre 2) a révélé que les nouveaux programmes donnent la priorité à l'oral.

En effet, notre étude comparative des programmes a montré que les nouveaux programmes font de l'enseignement de l'oral une priorité où la langue est enseignée en tant que moyen de communication et en tant qu'objet d'apprentissage³²⁶. Par conséquent, ces programmes proposent plus d'activités mettant en rapport l'élève avec l'oral.

L'analyse du corpus nous a permis de relever, au niveau de la structure des interactions, certaines caractéristiques analogues dans les quatre débats : à savoir que la gestion du cadre participatif se déroule toujours sous la responsabilité de l'enseignant qui ouvre, clôt les débats et distribue la parole. Il s'adresse à toute la classe ou à un élève en particulier. Ses tours de parole sont assez longs.

Toutefois, au niveau de la structure de la participation orale, nous avons relevé deux aspects de production de la parole chez nos informateurs. Le cadre participatif s'en trouve alors modifié. En effet, dans les débats des EAP, les élèves sont généralement hétéro-sélectionnés et répondent très souvent en chœur. Les règles de prise de parole ainsi que le schéma traditionnel (IRE) de la classe sont en adéquation avec le cadre interactif de la classe. Peu d'élèves participent et prennent donc le rôle d'auditeurs. Alors que dans les débats des ENP, les élèves s'auto-sélectionnent

³²⁶ L'oral peut donc être envisagé comme un objet autonome (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

fréquemment. Leurs tours de parole sont plus nombreux, et, de ce fait, occupent l'espace interlocutif. La structure IRE laisse place à des échanges plus étendus dans lesquels les élèves interviennent spontanément, posent des questions, s'impliquent davantage.

Notre première hypothèse était qu'un enseignement/apprentissage axé sur l'oral permet, à terme, une augmentation des prises de parole des élèves.

L'analyse quantitative a répondu aux questions suivantes : qui occupe la parole ? La quantification comparée des prises de parole nous a permis de rendre compte d'un certain nombre de points que nous allons synthétiser ci-dessous :

Dans les débats des EAP, l'enseignant garde un poids considérable aussi bien dans ses prises de parole que dans la gestion de la parole. La tradition didactique qui laisse à l'enseignant le monopole de la parole se confirme.

Dans les débats des ENP, nous avons constaté une nette diminution de la prise de parole de l'enseignant alors que le nombre d'élèves intervenants dans les débats est plus important par rapport aux élèves intervenants dans les débats EAP. Ainsi, en termes quantitatifs, les ENP sont intervenus plus que les EAP. De ce fait, notre première hypothèse est vérifiée, c'est-à-dire qu'une valorisation de l'oral influe positivement sur la quantité des prises de parole.

L'analyse qualitative a, quant à elle, permis de voir la nature des prises de parole. Les EAP ne prennent pas la parole de manière naturelle, contrairement aux ENP. À partir de cette différence, nous avons pu caractériser les prises de parole des élèves.

Dans les débats des EAP, les élèves sont très souvent sollicités par l'enseignant. Ils accèdent à la parole en tant que 'sollicités' ou 'autorisés' (CROLL & GORMATI, 1991). Ils sont parfois interrogés nominativement. Ils n'ont guère d'initiative. Ils attendent constamment les questions, les amorces de l'enseignant pour prendre la parole. Par conséquent, ils sont constamment assistés par l'enseignant. Les interactions des EAP prennent la forme d'une transmission d'informations contrôlée par l'enseignant.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Dans les débats des ENP, les élèves n'attendent pas l'autorisation de l'enseignant pour prendre la parole. Ils parlent plus spontanément. Ils parlent en leur propre nom, défendent leur point de vue et ont recours à l'alternance codique, si besoin est. Ils ont montré leurs capacités à utiliser des marqueurs discursifs. Ils ont une meilleure compétence langagière argumentative. Ils interrompent plus souvent l'enseignant et leurs paroles chevauchent beaucoup plus celles de l'enseignant, voire celles d'autres élèves. Ils peuvent reprendre ou reformuler les propos des autres. Ce qui conforte notre deuxième hypothèse à savoir qu'un enseignement/apprentissage axé sur l'oral entraîne une complexification des structures langagières.

L'engagement des ENP leur confère un statut paritaire dans l'interaction. Le format participatif laisse supposer que nous sommes en présence d'une interaction complémentaire et symétrique.

Ainsi, dans les débats ENP, les prises de parole sont plus 'énergiques' et plus 'affirmées' que celles dans les débats EAP. Cela conforte nos deux dernières hypothèses qui soutenaient qu'une implication plus importante des élèves pouvait modifier le cours de l'interaction en remettant en cause le pôle de la complémentarité. De la sorte, les ENP ont été capable de casser le 'tabou communicationnel', hérité des anciens programmes en s'inscrivant alors comme membres actifs au sein de la classe. Ils ont été aussi capables de mobiliser diverses stratégies pour assurer une bonne communication en classe. Cela s'est traduit concrètement par une communication plus libre, plus 'authentique' et comparable à celle des interactions authentiques.

Les hypothèses énoncées au début de ce travail ont donc été confirmées. Toutefois, les résultats sont à considérer avec prudence dans la mesure où les chiffres relevés dans les débats sont parfois assez faibles.

Néanmoins, nous pouvons dire que la communication dans les débats EAP est une communication purement didactique alors que le déroulement interactif dans les débats ENP, est plus naturel. Par conséquent, au bout de neuf années d'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, la valorisation de l'oral dans les

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

nouveaux programmes permet à l'élève d'acquérir une compétence langagière orale, autrement dit, ce savoir procédural dont il a besoin pour communiquer.

Un enseignement de l'oral ne peut se concevoir que si les interactions verbales sont valorisées. La valorisation de l'oral devient alors un véritable enjeu dans la mesure où son enseignement doit placer la parole de l'élève au centre de la communication en classe. Les enjeux de l'oral sont donc des enjeux langagiers et communicatifs, voire même relationnels dans la mesure où les échanges spontanés créent des positionnements et des rôles différents de ceux que l'on trouve habituellement en classe.

Les perspectives, quant à elles, se situent au niveau de ce que les programmes prévoient d'une part comme techniques d'amélioration pour les apprenants en ce sens qu'elles permettent une plus grande fréquentation de la langue française en classe, pour éventuellement en profiter dans des situations extra-scolaires et, principalement en première année universitaire³²⁷. D'autre part ce que les enjeux d'une valorisation de l'oral offrent comme perspective d'un développement de la compétence communicative des élèves.

Finalement, l'analyse de notre corpus a permis de rendre compte que le fait de donner plus d'importance à la communication orale en classe de langue a un impact, à long ou moyen terme, sur la prise de parole des élèves. Nous avons démontré l'effet positif d'une plus grande prise de parole sur le développement des compétences langagières des élèves. La valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes a engendré chez les ENP la considération que l'apprentissage du français est perçu comme un apprentissage de la communication. C'est dans les interactions les uns avec les autres que les élèves peuvent travailler et pratiquer la langue cible. L'oral à apprendre se conçoit de ce fait en termes de compétence de communication. Il s'agit en fait de mettre la prise de parole au service des apprentissages et dans ce cas l'enjeu de l'oral ne serait-il donc pas un enjeu d'acquisition ?

³²⁷ En effet, nous avons soulevé en introduction la difficulté pour les étudiants de première année à participer aux échanges verbaux lors des cours.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Nous dirons que la communication orale en classe de FLE doit présenter un enjeu véritable. Pour être capables de communiquer, les élèves algériens doivent acquérir une compétence de communication, et dans la perspective d'un enseignement de l'oral, la prise de parole devient un outil de travail. Il est donc nécessaire de construire une didactique de l'oral qui renvoie inévitablement à une réflexion sur l'usage de la parole en classe et dont le but est de faire acquérir des savoir-faire précis et adaptés, répondant aux principes de l'approche communicative et actionnelle. Ce qui induit une reconfiguration de l'enseignement du français et pose, par conséquent, le problème (entre autres) de la formation des enseignants. Une didactique de l'oral doit prendre en compte tous ces paramètres.

Dans cette étude, nous avons démontré que les nouveaux programmes ont apporté une amélioration dans ce domaine. Toutefois, il reste à améliorer les outils didactiques et nous espérons que le présent travail sera le facteur déclencheur d'autres recherches en ce sens.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

BIBLIOGRAPHIE

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

ALBER, J.-L. & PY, B. (1986) 'Vers un modèle de la communication exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation' in ELA, n° 61 pp. 78-90.

ALTET, M. (1994) 'Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?' in Revue Française de Pédagogie, n° 107 (avril-mai-juin), pp. 123-139.

ANSCOMBRE, J.-C., & DUCROT, O. (1997) L'argumentation dans la langue, Belgique, Mardaga.

ANDRE-LAROCHEBOUVY, D. (1984) La conversation quotidienne, Paris, D. Crédif.

ARRIVE, M., GADET, F., GALMICHE, M. (1986) La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française, Paris, Flammarion.

AUHLIN, A. (1981) 'Mais heu, pis bon, ben alors voilà, quoi ! Marqueurs de structuration de la conversation et complétude', in Actes du 1^{er}. Colloque de pragmatique de Genève (16-18 mars 1981, 1^{ière}. partie) : Différents types de marqueurs et la détermination des fonctions des actes de langage en contexte. Cahiers de linguistique française 2. (pp. 141-159)

BACHMANN, C., LINDEFELD, J. & SIMONIN, J. (1981) : Langage et communications sociales, Paris, (collection LAL), Hatier.

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 pp. 53-85.

BANGE P. (1992b) Analyse conversationnelle et théorie de l'action, Paris, (collection LAL) Hatier-Didier.

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.

BANGE, P., CAROL, R., GRIGGS, P. (2005) L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction, Paris, L'Harmattan.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

BANGE, P. (2006) 'Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères' in M. FARACO (dir.) *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques.* Presses Universitaires de Provence. pp. 47-70.

BAUTIER-CASTAING, E. (1977) 'Statut de l'oral et pédagogie' in *Pratiques* n° 17 : L'oral (octobre) pp. 27-30.

BAYLON, C. & MIGNOT, X. (1999) *La communication*, Paris, Nathan.

BEHRENT, S. (2007) *La communication interalloglotte : communiquer dans la langue cible commune*, Paris, (collection *Espaces discursifs*), L'harmattan.

BENRAMDANE, F. (2002) 'Quelles langues, pour quelle école, pour quelle Algérie ? La fin des allusions' in *Le Quotidien d'Algérie* du 07 février 2002.

BENVENISTE, E. (1966) *Problèmes de Linguistique Générale*, Paris, Gallimard.

BERARD, E. (1991) *L'approche communicative : théories et pratiques*, Paris, CLE International.

BESSE, H. & PORQUIER R. (1991) *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-Didier (collection LAL).

BIGOT, V. (1996) 'Converser en classe de langue : mythe ou réalité ?' 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. 33-46.

BIGOT, V. (2002) 'Les comportements langagiers tutélares des enseignants : réflexion sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants' in *Discours, action et appropriation des langues*, coordonné par F. CICUREL & D. VERONIQUE. Presses Sorbonne Nouvelle. pp. 67-86.

BIZOUARD, C. (2006) *Invitation à l'expression orale (7^e édition)*, Lyon, Savoir Communiquer.

BLANCHE-BENVENISTE, C. & JEANJEAN, C. (1987) *Le français parlé. Transcription et édition*, Paris, Didier érudition.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997) *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.

BLONDEL, E., (1996) 'La reformulation paraphrastique Une activité discursive privilégiée en classe de langue' in *Les Carnets du Cediscor* n° 4 : La construction

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

interactive des discours de la classe de langue, coordonné par F. CICUREL & E. BLONDEL, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 47-59.

BOUCHARD R. (2005) ' Le ' cours', un événement oralographique structuré. Etude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà... ', Le français dans le monde : Les interactions en classe de langue, (juillet), pp. 64-74.

BOUCHARD, R. (ed.) (1984) Les échanges langagiers en classe de langue, Grenoble, ELLUG.

BOUGUERRA, T. (1991) Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien. Contribution à une méthodologie d'élaboration/réalisation, Alger, OPU.

BOURDIEU, P. (1978) Ce que parler veut dire. Intervention au Congrès de l'AFEF. Limoges 30 octobre 1977, in Le français d'aujourd'hui, 41 mars 1978, pp. 4-20 in <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/varia/cequep.html>

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

BRUNER, J.S. (1983) Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire, Paris, PUF.

CAHIERS PEDAGOGIQUES (2002) 'Oser l'oral' n° 400 (janvier).

CAMBRA GINE, M. (2003) Une approche ethnographique de la classe de langue, Paris, Didier (collection LAL).

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980) 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing' Applied Linguistics 1/1.

CARTON, F. (1981) Le discours oral en élaboration : Directions de recherche. Mélanges pédagogiques N° 12 CRAPEL Nancy in http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/publications_melanges_1981.htm

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.

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.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

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

CHARAUDEAU, P., (1992) Grammaire du sens et de l'expression, Paris, Hachette.

CHISS, J.L. & FILLIOLET, J. (1986) 'Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM)' in Langue française n° 70 : Communication et enseignement, pp. 87-97.

CHOMSKY, N. (1965/1971) Aspects de la théorie syntaxique (titre original : Aspects of the theory of syntax), Paris, Seuil.

CICUREL, F. (1985) Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue, Paris, CLE International.

CICUREL, F. (1990) 'Eléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement' in Variations et rituels en classe de langue. L. DABENE, F. CICUREL, M.C. LAUGA-HAMID, C. FOERSTER, Paris, (LAL) Credif-Hatier, pp. 22-54.

CICUREL, F. (1994) 'Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues' in Les Carnets du Cediscor n° 2 : Discours d'enseignement et discours médiatiques : Pour une recherche de la didacticité, coordonné par F. CICUREL, M. LEBRE & G. PETIOT, Presses Sorbonne Nouvelle, pp 93-104.

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, pp. 77-92.

CICUREL, F. & VERONIQUE, D. (eds.) (2002) Discours, action et appropriation des langues, Presses Sorbonne Nouvelle.

CICUREL, F. (2002) 'La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe' AILE N° 16, pp. 145-163.

CICUREL, F. (2003) 'Les réagencements contextuels' (septembre) <http://www.marges-linguistiques.com>

CICUREL, F. (2005) 'La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant' in F. CICUREL & V. BIGOT. Les interactions en classe de langue. Le français dans le monde, Paris, CLE International (juillet) pp. 180-191.

CICUREL, F. & BIGOT, V. (2005) (dir.) Les interactions en classe de langue. Le français dans le monde. Paris, CLE International.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

CICUREL, F. & RIVIERE, V. (2008) 'De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante' in L. Filliettaz & M.L. Schubauer-Leoni (éds), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles, De Boeck Université. pp. 255-273.

COLLETTA, J.M. (2002) L'oral, c'est quoi ? in *Les Cahiers Pédagogiques* n° 400 (janvier) p. 38.

COLLETTA, J.M. (2004) *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*, Corps, langage et cognition, Belgique, éditions Mardaga.

COLLETTA, J.M. (2005) Communication non verbale et parole multimodale. Quelles implications didactiques ? *Le français dans le monde : Les interactions en classe de langue*, pp. 32-41.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Division des Langues Vivantes. Strasbourg. Paris, Didier.

CORDER, S.P. (1967) The significance of learner's errors. *IRAL* n° 4 pp. 161-170.

COSNIER, J. & KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1987) *Décrire la conversation* (coll. Linguistique et Sémiologie), Presses Universitaires de Lyon.

COSNIER, J. (1987) 'Ethologie du dialogue' in *Décrire la conversation* sous la direction de J. Cosnier et C. Kerbrat-Orecchioni, (coll. Linguistique et Sémiologie), Presses Universitaires de Lyon. pp. 291-315.

COSNIER, J., BROSSARD, A., (1984) *La communication non verbale*, Delachaux & Niestlé.

COSTE, D. (1984) 'Les discours naturels de la classe' in *Le Français dans le Monde* n° 183. pp. 16-25.

COSTE, D. (2002) 'Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s)', *AILE* n° 16 pp. 3-22.

CROLL, A. & GORMATI, Y. (1991) 'La construction du rituel : le jeu de régulation de la parole', in P. Charaudeau (éds) *La télévision. Les débats culturels 'Apostrophes'*, Paris, Collection *Langages discours et sociétés*, pp. 40-49.

CUQ, J.- P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

CUQ, J.- P., & GRUCA, I. (2002) Cours de didactique de français langue étrangère et français langue seconde, Presses Universitaires de Grenoble.

CYR, P. (1998) Les stratégies d'apprentissage, Paris, CLE International.

D'HAINAUT, L. (1977) Des fins aux objectifs de l'éducation, Paris, Nathan.

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

DABENE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M.-C. & FOERSTER, C. (1990) Variations et rituels en classe de langue, Paris, (LAL) Credif/Hatier.

DABENE, L. (1994) Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette.

DAUSENDSCHÖN-GAY, U. & KRAFFT, U. (1991) 'Rôles et faces conversationnelles : à propos de la figuration en situation de contact' in C. Russier et al (eds.) Interactions en langue étrangère, Publications de l'Université de Provence, pp. 37-48.

DE COSTER, M., BAWIN-LEGROS, B., PONCELET, M. (2006) Introduction à la sociologie, Bruxelles, De Boeck. (6^e. édition).

DE GAULMYN, M.- M. (1987a) 'Les régulateurs verbaux : le contrôle des récepteurs', in J. COSNIER ET C. KERBRAT-ORRECCHIONI (dir.) Décrire la conversation, (Coll. Linguistique et sémiologie), Presses Universitaires de Lyon, pp. 203-223.

DE GAULMYN, M.- M., (1987b) 'Reformulation et planification métadiscursives' in Décrire la conversation sous la direction de J. COSNIER & C. KERBRAT-ORRECCHIONI, Presses Universitaires de Lyon, Coll. Linguistique et sémiologie, pp. 167-198.

DE PIETRO, J.-F. (1988) 'Vers une typologie des situations de contacts linguistiques' in Langage et société n° 43, pp. 65-89.

DE PIETRO, J.-F. (2007) 'comment apprend-on à organiser son discours dans l'interaction ? Un regard de la recherche sur un aspect de la compétence communicative' Politiques de l'éducation et innovations, Bulletin CIIP 21, pp. 36-39.

DE PIETRO, J.-F. (2007) L'enseignement du français : nouvelles perspectives et vieux démons... Politiques de l'éducation et innovations, Bulletin CIIP 21, pp. 15-17.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

DE PIETRO, J.F., & WIRTHNER, M. (1998) 'L'oral, bon à tout faire ? Etat d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires' in L'oral pour apprendre Repères n° 17 pp. 21-40.

DE PIETRO, J.F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989) 'Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue' in D. WEILL & H. FOUGIER (eds.) Actes du 3^e colloque régional linguistique, Strasbourg les 28 et 29 avril 1988 pp. 99-124.

DELCAMBRE, I. (1999) 'L'oral au collège, émergence d'une spécificité' Pratiques n°101-102 pp. 59-76.

DELCAMBRE, I. (2005) 'Construction de rôles discursifs en petite/moyenne section de maternelle' in J.F. HALTE & M. RISPAIL L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités, Editions l'Harmattan, pp. 119-136.

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

DUBOIS, J. (2002) Dictionnaire de linguistique, Larousse.

FARACO, M. (2002) Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 Aile n° 16 <http://aile.revues.org/788>

FLORIN, A. (1991) Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire, Paris, PUF.

FRANÇOIS, F. (2002) 'Contours de l'oral ?' in Les Cahiers pédagogiques n° 400 (janvier).

GAADI, D. (1995) Le français au Maroc. L'emprunt à l'arabe et les processus d'intégration in Le Français au Maghreb. Actes du colloque d'Aix-en-Provence (septembre 1994), A. Queffélec, F. benzakour, Y. cherrad-Benchefra. Publication de l'Université de Provence.

GADET, F. (1989) Le français ordinaire, Paris, Armand Colin.

GADET, F. (2000) 'L'oral : quelles modalités de production pour quelles significations' in Actes du séminaire national Perspectives actuelles de l'enseignement du français (Paris, 23, 24 et 25 octobre 2000) in http://eduscol.education.fr/D0033/actfran_gadet.pdf.

GAJO, L. (2001) Immersion, bilinguisme et Interaction en classe, Editions Didier (collection LAL).

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

GAONAC'H, D. (1991) Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris, Hatier-Didier.

GERARD, F.M. X. ROEGIERS, X. (2003) Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser, Bruxelles, De Boeck Université.

GERMAIN, C. (1993) Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Paris, Nathan, CLE International.

GERMAIN, C. & NETTEN, J. (2004a) La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques in http://www.caslt.org/pdf/06-Germain_Netten-Marges-ling-Juil-2004.pdf

GERMAIN, C. & NETTEN J. (2004b) 'Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS' in Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), vol. 7, 1, décembre 2004, pp. 55-69 disponible sur : http://alsic.ustrasbg.fr/v07/germain/alsic_v07_08-rec2.htm

GERMAIN, C. & NETTEN, J. (2005) Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2 in <http://babylonia.ch/2/archives/anni-precedenti/2005/numero-2-05/>

GERMAIN, C. & NETTEN, J. (à paraître) Transdisciplinarité et FLE/FL2 : Les fondements du français intensif. Article qui va paraître dans Les Cahiers de recherche de l'Université de Strasbourg. <http://www.mmecarr.ca/ICF/transdisciplinarite.pdf>

GIACOMI, A. DE HEREDIA, CH. (1986) 'Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés' in Langages n° 84 pp. 9-24.

GOFFMAN, I. (1974) Les rites d'interaction, Paris, Les éditions de Minuit (trad. A. KIHM).

GOFFMAN, I. (1981/1987) Façons de parler, Paris, Les éditions de minuit, (traduit par A. KIHM/Titre de l'édition originale : Forms of Talk. 1981).

GOFFMAN, I. (1973) La mise en scène de la vie quotidienne, Tome 1, Paris, Les éditions de Minuit (trad. A. KIHM).

GRANDGUILLAUME, G. (1983) Arabisation et politique linguistique au Maghreb, Paris, ed. Maisonneuve et Larose.

GÜLICH, E. (1986) 'L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact' in DRLAV n° 34/35 pp. 161-182.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

GÜLICH, E., KOTSCHI, T. (1983) 'les marqueurs de reformulation paraphrastique' in Cahiers de linguistique française, n° 5 pp. 305-351.

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

GUMPERZ J.-J. & HYMES, D. (1972) Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication, New York : Holt, Rinehart et Winston.

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

HAGEGE, C. (1996) L'enfant aux deux langues, Paris, Edition Odile Jacob.

HALTE, J.-F. (1993) Inter-actions : l'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques, Université de Metz.

HALTE, J.-F. (2002) Pourquoi faut-il oser l'oral ? in Les Cahiers Pédagogiques n° 400, (janvier) pp. 16-17.

HALTE, J.F. (2005) 'Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière' in J.F. Halte & M. Rispaïl. L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités, Paris, L'Harmattan, pp. 11-33.

HALTE, J.-F. & M. RISPAÏL (2005) L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités, Paris, L'Harmattan.

HOLEC, H. (1979) Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Paris, Hatier.

HOLTZER, G. (1995) Autonomie et didactique des langues : Le Conseil de l'Europe et les langues étrangères (1970-1990), Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté : <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/3carton.pdf> ; pp. 49- 68.

HYMES, D. (1984) Vers la compétence de communication, Paris, LAL, Hatier-Credif.

JAKOBSON, R. (1963) Essais de linguistique générale, Paris, Les éditions de Minuit.

JEANNERET, T. (1995) 'Interaction, co-énonciation et tours de parole' in Les cahiers de l'ILSL, n° 7 : Formes Linguistiques et Dynamiques Interactionnelles. Université de Lausanne. pp. 137-157.

JEANNERET, T. (1999) La coénonciation en français, approches discursive, conversationnelle et syntaxique, Berne, Peter Lang.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

JEANNERET, T. (2001) 'Vers une respécification de la notion de coénonciation : pertinence de la notion de genre' novembre 2001 in <http://margeslinguistiques.com>

JULIE, K. (1998) Enseigner l'anglais, Paris, Hachette Education.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1987) 'La mise en places' in Décrire la conversation sous la direction de J. Cosnier et C. Kerbrat-Orecchioni (coll. Linguistique et Sémiologie), Presses Universitaires de Lyon, pp. 319-352.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990/1998) Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations, Tome 1, Paris, Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996) 'Nouvelle communication et analyse conversationnelle', in Langue française n° 70 : Communication et enseignement, pp. 7-25.

KIDA, T. (2006) 'Réflexions sur les observables : définitions du geste', in M. Faraco (ed.) : La classe de langue (théories, méthodes et pratiques), Publications de l'Université de Provence. pp. 93-112.

KRAFFT, U., & DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1994) 'Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition' in B. Py (éd) : L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements théoriques récents, Bulletin Suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA), n° 59 (avril), pp. 127-158.

KRAMSCH C. (1984) Interaction et discours dans la classe de langue LAL Hatier-Crédif Paris.

LAHIRE, B. (1993) Culture écrite et inégalités scolaires. Presses Universitaires de Lyon.

LAPARRA, M. (entretien avec) (2002) Parler : variation et apprentissage, in Les Cahiers Pédagogiques, n° 400 (janvier), pp. 34-35.

LAUGA-HAMID, M.-C. (1990) 'L'implication du sujet dans son apprentissage' in L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid et C. Foerster : Variations et rituels en classe de langue. Crédif-Hatier. Paris. pp. 56-71.

LE BOTERF, G. (2008) Construire les compétences individuelles et collectives (Ed. d'Organisation), Paris, Eyrolles.

LE CUNFF, C. (1998) 'L'oral pour apprendre : questions pour d'autres recherches' in Repères n° 17 : L'oral pour apprendre, Paris, INRP, pp. 241-252.

LE CUNFF, C. (2001) 'Emission d'hypothèses et étayage' in M. GRANDATY & G. TURCO (eds.) : L'oral dans la classe, discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire. Paris, INRP, pp. 295-326.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

LE CUNFF, C. (2002) 'Ecrit-oral : solidarité ou conflit' in cahiers pédagogiques n° 400, (janvier) pp. 29-30.

LHOTE, E. (2001) 'Pour une didactologie de l'oralité' in ELA n° 123 pp. 445-453, in www.cairn.info/article.pdf/revue-ela-2001-3-page-445.htm

LUDI, G. (1999) 'Alternance codique et acquisition d'une langue seconde' in V. CASTELLOTTI & D. MOORE (coord.), Alternance des langues et construction de savoirs. Les Cahiers du français contemporain n° 5, Lyon, ENS Editions, pp. 25-51.

MARTINEZ, P. (2004) La didactique des langues étrangères. Que sais-je ? Paris, PUF (4^e. édition).

MATTHEY, M. (1996/2003) Apprentissage d'une langue et interaction verbale, Bern, Peter Lang.

MILED, M. (2005) Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. In refonte système éducatif, Rabat.

MINDER, M. (2001) Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation. Coll. Pédagogies en développement, Paris, De Boeck Université (8^e. édition).

MOALI, H. (2006) L'enseignement du français décalé à la 3^e. année primaire. Benbouzid réforme la réforme. El Watan. Ed. du 1^{er} juin 2006.

MOESCHLER (J.) & REBOUL (A.) (1994) Dictionnaire encyclopédique de pragmatique, Paris, Le Seuil.

MOESCHLER, J. & AUCHLIN, A. (1997) Introduction à la linguistique contemporaine, Paris, Armand Colin/Masson.

MOIRAND, S. (1982) Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette FLE.

MONDADA, L. (2001) Pour une linguistique interactionnelle in <http://marges-linguistiques.com>

MOORE, D. (1996) 'Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue à l'école' in AILE n° 7 pp. 95-121.

MOORE, D., & SIMON, D.-L. (2002) 'Déréalisation et identité d'apprenants' in AILE n° 16 pp.121-144.

MOREL, M.A. & DANON-BOILEAU, L. (1998) Grammaire de l'intonation : l'exemple du français oral, Paris, Ophrys.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

NONNON, E. (1999) 'L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques (aperçu des ressources en langue française)' Note de synthèse in Revue française de pédagogie L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales. N ° 129 octobre-novembre-décembre, 1999 INRP, pp. 87-132.

PEKAREK DOEHLER, S. & MARTINEZ, P. (2000) 'Le contact des langues lorsqu'il croise sur son chemin la didactique... : un état des lieux' in P. MARTINEZ & S. PEKAREK DOEHLER (coord) La notion de contact de langues en didactique, ENS éditions (mai 2000), pp. 191-207.

PEKAREK DOEHLER, S. (2000) 'Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives' in AILE n° 12 pp. 3-26.

PEKAREK DOEHLER, S. (2002) 'Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : les activités conversationnelles en classe de L2' in F. CICUREL, D. VERONIQUE (coord.) Discours, action et appropriation des langues, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 117-130.

PEKAREK DOEHLER, S. (2003) 'Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2' in <http://www.marges-linguistiques.com>

PEKAREK, S., SAUDAN, V., LÜDI, G. (1996) 'Apprentissage du français en Suisse alémanique : des systèmes éducatifs aux situations extra-scolaires' in Bulletin suisse de linguistique appliquée (BULA) n° 64 pp. 87-111.

PERRENOUD, P. (1988) A propos de l'oral
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/phpmain/php1988/14.html>

PERRENOUD, Ph. (1994) 'La communication en classe : onze dilemmes', Cahiers pédagogiques n° 326. (septembre) pp. 13-18.

PERRENOUD, Ph. (2002) 'Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?' in Educateur, n° 14, pp.6-11.

PEYTARD, J. (1970) 'Oral et scriptural : deux ordres de situations et de description linguistiques' in Langue française n° 6, Apprentissage du français langue maternelle, pp. 35-47.

PLANE, S. (2000) 'L'oral dans la classe' in Revue Argos, N° 26 (décembre), pp. 38-43.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

PLANE, S. (2001) 'Invariants et variables didactiques dans l'enseignement de l'oral' in M. Valdinoci & J.M. Pottier (eds) : L'oral, objet et vecteur d'apprentissage, CRDP de Champagne-Ardenne pp. 9-25.

PLANE, S. (2004) 'L'enseignement de l'oral : enjeux et évolution' in Cl. Garcia-Debanco et S. Plane (coord.) : Comment enseigner à l'école primaire ? Paris, Hatier Pédagogie, pp.11-38.

PORQUIER, R. (1979) 'Stratégies de communication en langue non maternelle' Travaux du Centre de recherches sémiologiques, N° 33, Université de Neuchâtel, pp. 39-52.

PORQUIER, R. (1984) 'Communication exolingue et apprentissage des langues' in B. Py (Dir.) Acquisition d'une langue étrangère III, Université de Vincennes, pp. 17-47.

POSTIC, M. (1979) La relation éducative. PUF. Paris.

PUREN, Ch. (1988) Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan CLE International.

PUREN, Ch. (1998) 'Postface. La culture en classe de langue : 'Enseigner quoi ?' in Les Langues Modernes, n° 4, Paris, APLV.

PY, B. & ALBER, J.L. (1986) 'Interlangue et conversation exolingue' in Actes du 5^e colloque International : Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches, Tome 1, Aix-en-Provence (1984) Publications Université de Provence.

PY, B. (1990) 'Les stratégies d'acquisition en situation exolingue' in Le français dans le monde (février-mars), pp. 81-88.

PY, B. (1995) 'Interaction exolingue et processus d'acquisition' in Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles L. Mondada Université de Lausanne, Cahiers de l'ILSL n°7, pp. 159 – 175

PY, B. (1997) 'Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues' Etudes de linguistique appliquée, ELA n° 108, pp. 495-503.

QUEFFELEC, A., DERRADJI, Y., DEBOV, V., SMAALI-DEKDOUK, D. & CHERRAD-BENCHEFRAA, Y. (2002) Le français en Algérie : lexique et dynamique des langues, Bruxelles, (édition Duculot – AUF), De Boeck Université.

RAYNAL, F. & RIEUNIER, A. (1997) Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, Paris, ESF.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

RICCI, L. (1996) 'Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique' 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. 131-187.

ROBERT, J.P. (2002) Dictionnaire pratique de didactique du FLE, (collection l'Essentiel français), Paris, Ophrys.

ROBERT, J.P. (2008) Dictionnaire pratique de didactique du FLE, (collection l'Essentiel français, Paris, Ophrys. (Nouvelle édition revue et augmentée).

ROMAIN, Ch. (2004) La gestion discursive de la relation interpersonnelle dans la classe de français, Paris, L'Harmattan.

ROULET, E. (1981) 'Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation' in Etudes de linguistique appliquée, ELA n° 44 pp. 7-39.

ROULET, E. (1986) 'Complétude interactive et mouvements discursifs' in Cahiers de linguistique française n° 7, pp. 189-206.

ROULET, E. (1987) 'Complétude interactive et connecteurs reformulateurs' in Cahiers de linguistique française n° 8, pp. 111-140.

ROULET, E. (1991) 'La pédagogie de l'oral en question(s)' in Parole étouffée, parole libérée, fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, Delachaux & Niestlé, pp. 41-54.

ROULET, E., AUCHLIN, A., MOESCHLER, J., RUBATTEL, C., SCHELLING, M. (1985) L'articulation du discours en français contemporain, Bern, Peter Lang.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. (1974) 'A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation', in Language n° 50, pp.696-735.

SCHEGLOFF, E. A. & SACKS, H. (1973) Opening up Closings. *Semiotica* VIII(4) pp. 289-327.

SCHIFFLER, L. (1984) pour un enseignement interactif des langues étrangères, Paris, Hatier-Crédif.

SEBAA, R. (2002) Culture et plurilinguisme en Algérie <http://www/Inst.at/trans/13Nr/Sebas13htm>

SEGHOUANI, A. (2005) 'Suivi et évaluation de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif: vers un dispositif de pilotage' in La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation. UNESCO – ONPS Rabat.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

SINCLAIR, J. & COULTHARD, R. (1975) Towards an analysis of discourse, The english used by teachers and pupils, Londres, Oxford Univ. Press.

SPRINGER, C. (1999) 'Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ?' in Les langues modernes : L'acquisition de compétences langagières, Paris, APLV, (aout, septembre, octobre) pp. 42-56.

TALEB IBRAHIMI, K. (1997) Les algériens et leur(s) langue(s), Alger, ed. El Hikma.

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

TOUALBI-TAALIBI, N. (2005) 'Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie' in La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb – Rabat pp. 19-32.

TRAVERSO, V. (1999, 2005) L'analyse des conversations, Paris, Editions Nathan.

VANOYE, F., MOUCHON, J., SARRAZAC, J.P. (1981) Pratiques de l'oral, Paris, Armand Colin.

VASSEUR, (2005) Rencontres de langues. Question(s) d'interaction, Paris, (collection LAL), Didier-Credif.

VELTCHEFF, C. & HILTON, S. (2003) L'évaluation en FLE, Paris, Hachette.

VERONIQUE, D. & VION, R. (1995) Modèles de l'interaction verbale, Publications de l'Université de Provence.

VERONIQUE, D. (1992) Recherches sur l'acquisition des langues étrangères : un état des lieux et quelques perspectives, AILE n° 1, pp. 5-35.

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

VYGOTSKY, L. (1934/1985) Pensée et langage, traduit par F. Sève, Paris, Les éditions Sociales.

WAENDENDRIES, . (1996) 'Le guidage du dialogue en classe de langue en classe de langue', 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. 173-187.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J., & JACKSON, D. (1972) Une logique de la communication, Paris, Le Seuil.

WEISS, F. (1984) 'Types de communication et activités communicatives en classe' in Le français dans le monde, n° 183, pp. 47-51.

WEISS, F. (2001) 'De l'exercice scolaire à la créativité' in R. Johnston & G. De Salins : L'enseignement des langues aux adultes, aujourd'hui : une pratique de la pédagogie pour une pédagogie de la pratique, Actes du colloque 29 et 30 septembre 2001, Université J. Monnet (St. Etienne), pp. 109-124.

WEISS, F. (2002) Jouer, communiquer, apprendre, Paris, Hachette-FLE.

WINKIN, F. (1981) La nouvelle communication, (Textes recueillis et présentés par Y. Winkin), Paris, Le Seuil.

ZARIFIAN, Ph. (2001) Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions. Paris, ed. Liaisons.

Documents officiels :

- Charte nationale de 1974
- Charte nationale de 1976
- ORDONNANCE n° 75-35 du 16 avril 1976
- ORDONNANCE n° 05-07 du 23 août 2005
- Programmes et directives (1974). Direction des programmes du secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire.
- Programme de français (1983). Secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire et technique. Direction des enseignements. Alger.
- Programme de français (1998) Direction de l'enseignement fondamental.
- Programme de français langue étrangère (2003).

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

- Document d'accompagnement au nouveau programme de français. 5^e. année primaire. février 2009.
- Programmes de français collège (2010).

Liste des schémas et des tableaux

Schémas :

Schéma 1. : Modèle de la communication verbale

Schéma 2 : schéma initial des axes de notre recherche

Schéma 3 Schéma final des axes de notre recherche

Tableaux :

Tableau 1 : Fréquence des prises de parole dans le corpus-débat 1

Tableau 2 : Fréquence des prises de parole dans le corpus-débat 2

Tableau 3 : Fréquence des prises de parole dans le corpus-débat 3

Tableau 4 : Fréquence des prises de parole dans le corpus-débat 4

Tableau 5. Récapitulatif de la fréquence des prises de parole (corpus-débats 1, 2, 3 & 4)

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

ANNEXES

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

ANNEXE 01 : CORPUS – DEBAT 1

(novembre 2006)

Thème : Les mass-média

(38 mn. et 30 s.)

TP001 - P : c'est un thème d'ordre général et qui euh tout le monde est touché personnellement euh c'est une culture personnelle euh et cette culture personnelle est ce que elle est favorisée par: euh par le fait que ces dernières années il y a eu l'apparition de plusieurs chaînes de télévision le fait de zapper d'une euh de surfer alors zapper c'est:: euh té::

TP002 - E0 : télévision

TP003 - P : et surfer

TP004 - E0 : internet

TP005 - P : alors les informations qu'on trouve sur internet les informations qu'on peut aussi récolter à travers dans différentes chaînes et les MASS MEDIA est ce que euh est ce que ces moyens participent à une culture diversifiée' oui ou non notamment de l'algérien +++

TP006 - E1 : c'est un problème qui touche presque tout la com euh tous les gens euh non pas les algériens parce que on voit les chaînes pour les américains euh pour les français et presque euh euh tous les arabes voient ces chaînes ça veut dire que c'est pas tous les algériens sont intéressés euh euh c'est tous les arabes euh/

TP007 - P : oui mais on parle de culture c'est quoi la culture' ++ euh comment vous voyez ça + euh est ce que c'est une euh ça peut favoriser une culture diversifiée'

TP008 - E6 : elle participe à favoriser une culture de l'algérien surtout euh parce que on voit des choses qu'on a pas en Algérie ces chaînes peuvent participer même pour donner des expériences qui sont menées ailleurs qu'en Algérie

TP009 - P : très bien tu peux me donner un euh des exemples avec des illustrations c'est mieux

TP010 - E6 : dans le domaine de:: la médecine euh on peut voir des émissions pour::: la médecine qu'on a pas en Algérie euh on voit des choses qu'on a pas en Algérie euh et peut être les médecins peuvent avoir une expérience pour ça et:/

TP011 - P : très bien euh oui c'est-à-dire:: qu'avec ces chaînes + euh avec ces chaînes l'algérien est:: est::: (faisant le geste d'ouverture avec les bras)

TP012 - E2 : ouvert

TP013 - P : bien OUVERT sur::

TP014 - E3 : le monde

TP015 - P : sur le monde euh c'est que nous avons le monde le monde'

TP016 - E4 : dans la euh dans nous

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP017 - P : CHEZ nous + chez nous euh avec euh avec ses avec l'apparition des paraboles le monde est:: est:::

TP018 - E0 : chez nous

TP019 - P : bien chez nous alors puisque le monde est chez nous euh on a le la euh une panoplie de d'informations et aussi de:: de chaînes et on a le choix de choisir n'importe quelle chaîne et aussi de se documenter et de se cultiver ainsi de suite c'est que euh et est ce que l'idée de se:: de cette culture (à ce moment il se retourne vers le tableau pour écrire les mots culture et diversifiée) diversifiée est réelle ++ c'est le fait d'avoir beaucoup d'information dans euh dans les différents domaines l'idée de domaine dans dans::: (s'adressant à E6)

TP020 - E6 : médecine

TP021 - P : le domaine de médecine alors quel autre domaine peut aussi voir sur la télévision euh pardon A LA télévision

TP022 - E4 : technologie

TP023 - P : exemple'

TP024 - E6 : on a vu le:: le:: euh l'apparition de euh la télévision de l'écran::: euh plat

TP025 - E1 : plat

TP026 - P : oui écran plat

TP027 - E6 : on voit en Algérie euh on a pas ça mais:: euh on voit que euh ailleurs on a:: euh on a vu cette apparition donc on euh peut se développer dans ce domaine en voyant ça et/

TP028 - P : alors se développer dans ce domaine c'est le fait de d'avoir:: euh le les:: (geste montrant la tête

TP029 - E3 : idées

TP030 - P : des idées à avoir des informations des euh des connaissances on essaie de:: de les (geste) + élargir alors c'est que la télévision participe réellement à:: + élargir des connaissances de l'algérien euh alors j'ai précisé le mot algérien parce que nous sommes des algériens et on va pas parlé du monde entier parce que euh quand on parle du monde entier on a d'autres chats à fouetter c'est-à-dire euh d'autres problèmes à développer euh seulement pour:: passer du particulier c'est-à-dire l'algérien Alors pour l'idée de:: euh de l'internet et aussi pour la télévision vous dites que ces moyens euh ces moyens participent à une culture diversifiée euh alors euh c'est quoi la culture pour vous ++ c'est quoi être cultiver

TP031 - E1 : c'est euh un ensemble d'informations euh qui qui aident euh la personne pour voir le monde

TP032 - P : UN ensemble d'informations ou bien une autre reformulation que euh concernant la culture +++ alors oui (en regardant E3)

TP033 - E3 : c'est l'ensemble de:: d'informations euh qui qui sont sauvegardées dans dans le cerveau humain

TP034 - P : l'ensemble euh oui ++

TP035 - E6 : c'est les informations qui appartiennent à la personne qui lui aident euh qui lui aident dans sa vie quotidienne

TP036 - E1 : qui l'aident dans sa vie quotidienne

TP037 - P : bien qui l'aident donc dans sa vie quotidienne et euh avec l'internet euh avec les mass média aujourd'hui la technologie moderne qui a euh qui qui a on va dire a rendu euh un grand service à l'humanité pour que tout l'humanité soit au courant euh au courant de tout ce

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

qui se passe dans le monde alors ce qu'on appelle une culture de:: (geste des mains marquant un cercle) une culture de tout le monde euh une culture de:: culture de masse cette culture de masse c'est que tout le monde a on va dire le même niveau de culture c'est-à-dire tout ce qui se passe dans le monde à l'est est connu immédiatement à l'ouest au nord et au sud ça c'est ce qu'on appelle la culture de:: masse

TP038 - E0 : masse

TP039 - P : oui et est ce que cette culture de masse est réellement la culture réelle euh pour que la personne puisse dire que je suis un homme cultivé ou bien je suis un être cultivé ++ alors si l'idée de:: parler la culture de masse en parallèle c'est quoi euh l'idée de culture de masse c'est beaucoup euh la majorité et en parallèle il y a la la::

TP040 - E0 : la minorité

TP041 - P : la minorité qui:: qui nous pousse à dire qu'il y a des gens qui profitent de de la culture et d'autres qui ne profitent pas de la notion de culture Alors qui sont ces gens qui profitent de la NOTION de la culture réelle et non pas cette culture qui s'appelle la culture de masse ou bien la culture générale +++

TP042 - E4 : euh XX

TP043 - P : alors on a dit masse en parallèle qu'est ce qu'il y a ++ on a dit majorité et et::

TP044 - E0 : minorité

TP045 - P : Minorité qui est cette minorité

TP046 - E5 : XX

TP047 - P : oui

TP048 - E5 : celle qui n'ont pas euh euh + le privilège d'être cultivé

TP049 - P : c'est-à-dire

TP050 - E5 : qui n'ont pas les moyens

TP051 - P : LE

TP052 - E5 : qui n'ont pas les moyens d'être cultivé

TP053 - P : le: euh la minorité

TP054 - E5 : oui

TP055 - E6 : X qui sont pas euh qui sont pas

TP056 - P : non c'est tout à fait le contraire

TP057 - E3 : des élites

TP058 - E6 : qui sont pas des élites euh qui sont pas cultivés par cette culture de de masse

TP059 - P : ceux euh qui ont cette culture de masse mais ils ont un privilège d'avoir:

TP060 - E6 : plus de chance

TP061 - P : bien plus de chance un niveau plus élevé que celui de la culture de masse alors est ce qu'il y a égalité ou euh ou une::

TP062 - E0 : inégalité

TP063 - P : une égalité + c'est que euh la télévision ou bien les chaînes XX à avoir cette culture diversifiée mais ne ne participent pas à un point vraiment X c'est-à-dire pour dire que cet homme euh on on doit pas se contenter seulement euh il faut que je reformule ma phrase on doit pas se contenter seulement de l'internet ou bien seulement de de::

TP064 - E0 : la télévision

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP065 - P : de la télévision et dire des mass média et dire nous sommes cultivés alors où doit on chercher la culture oui + dans::

TP066 - E0 : des livres

TP067 - E7 : dans euh/

TP068 - P : dans des livres hm faites une phrase s'il vous plaît

TP069 - E3 : on trou on trouve des euh des euh de la culture dans euh les magazines dans les livres et euh hm et plusieurs moyens de:: de/

TP070 - P : quels sont ces plusieurs moyens ++ où doit on aller euh où doit on se trouver pour chercher et récolter cette culture et euh pour qu'on puisse devenir non pas être cultivé de la culture de masse mais avoir cette culture comme vous avez dit une culture:: des gens c'est euh ceux qui font partie de cette minorité c'est-à-dire la culture'

TP071 - E0 : d'élites

TP072 - P : d'élites oui (montrant du doigt E7)

TP073 - E7 : personnes cultivés

TP074 - P : XX personnes cultivés et est ce qu'on doit se contenter seulement de la télévision' oui' ++ non'

TP075 - E6 : on peut trouver la culture chez soi

TP076 - P : exemple'

TP077 - E6 : une personne cul

TP078 - E8 : XX

TP079 - P : une personne cultivée c'est le fait de: de::

TP080 - E6 : d'affronter et/

TP081 - P : c'est le fait de

TP082 - E3 : discuter

TP083 - P : de DISSScuter et s'il n'y a pas chez nous cette personne avec laquelle on essaie de d'échanger les informations euh où doit on aller pour avoir des types d'informations hm ces types de discussions euh de débats

TP084 - E9 : des profs

TP085 - E6 : la société

TP086 - P : la société et c'est c'est::

TP087 - E1 : c'est général

TP088 - P : oui c'est général et où trouve t on ces gens'

TP089 - E3 : les X

TP090 - E8 : les associations euh spécifiques à au au euh/

TP091 - P : culturelles les associations c'est-à-dire adhérer à des associations culturelles Assister à des colloques par exemple assister à des conférences et plus encore aller comme je dirai à des euh dans des temples les temples de culture comme euh comme::

TP092 - E8 : CCF

TP093 - P : bibliothèque CCF par exemple c'est-à-dire centre culturel français

TP094 - E7 : maison de la culture

TP095 - P : la maison de la culture et plus encore assister à des pièces théâtrales par exemple ++ assister à des pièces théâtrales là où on essaie d'avoir des informations mais euh euh

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

fréquenter des lieux on a euh réellement cette culture d'élite là où on essaie d'échanger les informations OR à la télévision est ce qu'il y a échange d'informations'

TP096 - E6 : NON on reçoit

TP097 - P : on reçoit on X de recevoir euh c'est vrai que d'abord les informations euh euh d'élargir les informations NOS informations et NOS connaissances parce que la télévision comme nous avons dit c'est le monde il est chez'

TP098 - E0 : chez nous

TP099 - P : c'est une::: (geste des bras en signe d'ouverture)

TP100 - E0 : fenêtre

TP101 - P : fenêtre ouverte sur le monde + le fait de voir ce qu'il se passe à la télévision euh qu'est ce qu'il se passe généralement à la télévision ++ qu'est ce qu'on présente le plus souvent à la télévision

TP102 - E10 : les infos

TP103 - E6 : les informations

TP104 - P : ces informations dont le contenu c'est quoi'

TP105 - E3 : des guerres

TP106 - P : des guerres euh de la X de euh je sais pas quoi

TP107 - E4 : des fléaux

TP108 - P : des fléaux est ce que ça participe à la culture diversifiée de la personne' +++ Alors c'est le fait de conclure et de dire à la fin c'est que non euh est ce que c'est OUI ou NON

TP109 - E3 : non

TP110 - P : non la réponse de cette question NON + l'apparition de plusieurs autres chaînes de télévision ne participe pas réellement à une culture diversifiée + cette culture pour dire d'une personne cultivée comme le dit André Malraux dans une déclaration c'est quoi la culture et la culture est ce qui reste dans l'esprit quand on a tout oublié par ailleurs euh je crois que nous avons vu euh avec la définition de Valéry la culture c'est quoi la culture ++ c'est un' c'est un'

TP111 - E0 : capital

TP112 - P : la culture est un capital c'est UN bien j'ai de l'argent euh j'ai de la monnaie j'ai une richesse et la richesse réelle c'est'

TP113 - E6 : la culture

TP114 - P : c'est la culture parce que les autres richesses peuvent:: euh disparaître pour arriver ainsi de suite mais le euh la culture plutôt la richesse réelle le capital réel c'est:: la culture

TP115 - E0 : la culture

TP116 - P : XX de plusieurs autres chaînes concernant la culture diversifiée euh ça va nous mener à dire qui est cet algérien et j'aimerais bien qu'on va orienter notre débat sur L'Enfant algérien alors l'enfant algérien qui je crois la majorité des familles ont Associé la télévision à la crèches c'est que la télévision aujourd'hui elle joue le rôle de:: de d'une

TP117 - E0 : de la crèche

TP118 - P : elle joue le rôle d'une crèche de la nourrice de la garderie + garderie c'est euh c'est

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP119 - E6 : garder le::/

TP120 - P : garder l'enfant et est ce que pensez vous que le fait de blottir dans:: euh son fauteuil euh par devant la télévision pendant des heures ça va apporter des conséquences positives

TP121 - E6 : ça va apporter des conséquences négatives euh plus que des choses positives

TP122 - P : alors ça va apporter des conséquences positives ++

TP123 - E8 : et négatives

TP124 - E3 : positives et négatives

TP125 - P : positives et:::

TP126 - E0 : positives et négatives

TP127 P : bien positives et négatives on va parler du positif alors quels sont les avantages ou bien quels sont les bienfaits de:: euh de la télévision pour cet enfant ++ oui (regardant E4)

TP128 - E4 : occuper l'enfant

TP129 - P : ça va occuper l'enfant

TP130 - E6 : le distraire

TP131 - P : oui euh alors des mots toujours des mots alors euh j'aimerais bien avec des phrases

TP132 - E6 : ça va le distraire

TP133 - P : hm

TP134 - E6 : le euh l'enfant va être distrait par:: euh par la télévision et/

TP135 - P : et ça va l'occuper oui très bien ++ quoi d'autres'

TP136 - E2 : le sujet est composé dans les dessins animés on représentait à l'enfant des dessins animés

TP137 - P : hm hm:

TP138 - E2 : tout dépend son âge euh un sujet:: présenté dans ses dessins animés peuvent lui apporter des informations qui peut l'aider dans sa vie euh euh/

TP139 - P : voilà et si si ça peut avoir c'est-à-dire il va récolter une certaine information qui va l'aider dans:: sa vie alors euh on va parler c'est-à-dire la culture diversifiée ça peut ça va avoir plusieurs informations et sur:: notamment le monde euh et toujours euh alors il n'y a pas d'avantage sans inconvénients + il n'y a pas de positif sans négatif euh votre camarade parlait tout à l'heure que le négatif est plus plus euh fort c'est-à-dire euh on va dire que les inconvénients sont plus que les avantages alors quels sont les inconvénients où sont les méfaits apportés par la télévision pour:: cet enfant

TP140 - E2 : si l'enfant reste toute la journée devant la télévision il reçoit les informations sans réagir + donc il devient:: euh passif

TP141 - P : alors c'est l'idée de la de la:: pa:: de la passivité

TP142 - E8 : il va être stressé

TP143 - P : stressé euh hm::

TP144 - E3 : agressif

TP145 - P : tu peux faire une phrase

TP146 - E3 : ya certains émissions qui montrent aux enfants les guerres

TP147 - P : oui alors on dit certaines émissions certainNES parce que:: parce que

TP148 - E7 : émissions féminin

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP149 - E2 : et aussi euh et les tueurs et et l'enfant va enregistrer tout ce qu'il voit et va être agressif

TP150 - P : alors ici c'est l'idée de de la::

TP151 - E0 : violence

TP152 - P : violence c'est que la télévision au lieu d'inculquer des:: qualités elle est en train d'inculquer des côtés négatifs c'est-à-dire ici des défauts notamment avec la passivité il devient passif euh l'enfant il devient passif parce que il::: il essaie de de::

TP153 - E8 : recevoir

TP154 - P : bien de recevoir de cumuler que des informations et est ce qu'il y a ce dialogue

TP155 - E0 : non

TP156 - P : non alors il y a euh en train euh de ce cumul d'informations avec deuxième euh euh + c'est l'idée de la violence il devient violent ou essaye d'inculquer ces informations notamment de la violence des guerres et des tueries son comportement devient::

TP157 - E2 : agressif

TP158 - P : agressif bien ++ est ce que réellement la télévision est une crèche'

TP159 - E0 : non

TP160 - P : non le fait que les parents pensent euh mettre les enfants devant la télévision parce que qu'il ne les dérange pas parce qu'il est occupé parce qu'il se distrait alors tant mieux pour la maman et tant pis pour::

TP161 - E0 : l'enfant

TP162 - P : pour l'enfant et qui est cet enfant hm c'est l'homme:::

TP163 - E0 : de demain

TP164 - P : de demain alors remarquez qu'est ce qu'on est en train d'instaurer qu'est ce qu'on est en train d'inculquer comme qualité comme défaut chez cette personne qui est le responsable'

TP165 - E0 : les parents

TP166 - P : c'est les parents

TP167 - E8 : même la santé

TP168 - P : oui euh comment'

TP169 - E8 : il peut bouziller ses yeux

TP170 - P : oui (sourire) avoir des problèmes de vue c'est bien quoi d'autre

TP171 - E2 : il peut euh faire comme les héros qu'il voit dans euh les héros qu'il voit dans les:: dans les:: dessins animés ou bien dans les dessins animés

TP172 - P : alors en imitant les héros il va imiter les héros des dessins animés par exemple quand l'enfant va CROIRE à tout ce qu'il voit

TP173 - E0 : oui

TP174 - P : est ce qu'il a la capacité de distinguer le réel de l'irréel

TP175 - E0 : non

TP176 - P : et c'est pour cela (montrant E2 de la main) il va euh l'idée de l'imitation et cette idée de l'imitation va le pousser à quoi'

TP177 - E2 : la violence peut-être

TP178 - P : à la violence peut-être et peut-être

TP179 - E8 : au suicide

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP180 - P : peut-être au suicide ou comme comme'

TP181 - E0 : XX

TP182 - P : oui

TP183 - E9 : va X

TP184 - P : il va

TP185 - E9 : sauter

TP186 - E8 : il veut voler

TP187 - E0 : (rires)

TP188 - P : comme oui comme'

TP189 - E2 : Superman

TP190 - E4 : oui comme Superman

TP191 - E0 : (rires et parlent tous ensemble en arabe)

TP192 - P : oui comme Superman comme son héros Superman et Batman très bien

TP193 - E8: Dragon Ball Z

TP194 - E0: bouh (rires)

TP195 - P : alors nous avons dit le responsable c'est

TP196 - E0 : les parents

TP197 - P : les parents qu'est ce qu'il faut faire qu'est ce qu'on doit qu'est ce que les parents doivent faire pour:: remédier à ça pour:: dire que la télévision n'est pas une crèche que la télévision c'est un moyen parmi les autres moyens de culture et euh qu'est ce qu'il faut faire pour les enfants

TP198 - E3 : choisir euh il faut choisir

TP199 - P : premièrement

TP200 - E10 : faut choisir euh

TP201 - P : la SElection des pro::

TP202 - E0 : programmes

TP203 - P : des programmes

TP204 - E1 : il faut

TP205 - E6 : les inventaires euh

TP206 - E1 : il faut faire un plan spécial pour XXX

TP207 - E7 : une notice

TP208 - P : une notice

TP209 - E1 : une notice

TP210 - P : ce qu'il faut faire:: c'est

TP211 - E0 : c'est X

TP212 - P : très bien avec les obligations et les::

TP213 - E0 : interdictions

TP214 - P : les interdictions et qui va faire cette notice

TP215 - E8 : les parents

TP216 - E0 : les parents

TP217 - P : les parents c'est que les parents doivent::

TP218 - E6 : savoir

TP219 - E5 : surveiller le

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP220 - E4 : les X

TP221 - E5 : leurs enfants

TP222 - P : oui les parents oui reprenez (s'adressant à E5)

TP223 - E5 : les parents doivent surveiller leurs enfants de la télévision

TP224 - P : voilà euh avec le choix::

TP225 - E3 : des chaînes

TP226 - P : des programmes et bien sûr avec

TP227 - E5 : les XX

TP228 - E6 : les horaires

TP229 - P : le choix des émissions et bien sûr avec le volume le volume::

TP230 - E5 : horaire

TP231 - P : ho:: horaire sinon on va pas + avoir un enfant c'est-à-dire cultivé ni un enfant qui va grandir dans des conditions favorables mais c'est un enfant peut être Agressif un enfant qui croit à tous ce qu'il voit parce que il n'a pas comme je dis la capacité entre distinguer et entre ce qu'il X est ce puisqu'on a parlé de l'algérien est ce que ce phénomène est pris en charge par euh l'état par exemple'

TP232 - E0 : oui

TP233 - E0 : non

TP234 - E2 : un petit peu

TP235 - E6 : il est pas pris en charge

TP236 - P : un petit peu oui et alors comment c'est un petit peu

TP237 - E2 : ils suppriment les programmes euh euh

TP238 - E9 : XXX

TP239 - E2 : qui n'ont pas de place dans la vie des musulmans mais pas les programmes de la violence

TP240 - P : oui le fait que c'est-à-dire que l'état prend en charge d'une manière on va dire

TP241 - E8 : à la légère

TP242 - P : restreinte à la légère oui alors euh oui

TP243 - E10 : l'état prend en charge ce ces programmes on voit presque tous les programmes moins de 10 ans moins de 13 ans moins de 16 ans moins de 18 ans donc/

TP244 - P : avec c'est-à-dire des indices précis

TP245 - E10 : donc il faut suivre

TP246 - P : pour qui' moins de 10 ans moins de 12 ans

TP247 - E10 : pour les parents

TP248 - E0 : pour les parents

TP249 - P : c'est pour les parents c'est que les parents

TP250 - E6 : doivent surveiller

TP251 - E0 : doivent surveiller

TP252 - P : doi:::vent surveiller c'est-à-dire que les parents doivent jouer::

TP253 - E6 : leur rôle

TP254 - P : leur rôle et est ce que c'est seulement le le les parents qui doivent jouer leur rôle dans cette société

TP255 - E6 : c'est toute la société qui doit:: jouer un rôle

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP256 - E8 : XX

TP257 - E6 : euh participer

TP258 - P : c'est qui cette société'

TP259 - E6 : les frères les sœurs

TP260 - P : les membres de la famille

TP261 - E6 : l'école

TP262 - E8 : on doit XX

TP263 - P : pensez vous que les enseignants eux aussi

TP264 - E0 : oui

TP265 - P : l'enfant il va à l'école

TP266 - E0 : oui

TP267 - P : et c'est son enseignant qui va aussi c'est-à-dire son instituteur qui va lui donner ses informations pour XX bénéfique c'est-à-dire attention à la télévision ce n'est pas seulement le positif ça va avoir des répercussions et peut être que généralement ces enfants ne sont pas suivis par leur parent parce que euh le Niveau d'instruction ne le permet pas alors l'enfant il est là il est occupé l'essentiel il ne dérange pas il ne sort pas pour faire des balades c'est bien tant mieux + alors qui sont les autres personnes qui doivent aussi prendre en charge cet enfant l'homme de demain cet homme de demain qui va participer au développement de de du pays +++

TP268 - E9 : euh l'imam

TP269 - P : alors l'imam comment'

TP270 - E9 : XX (en tournant et retournant sa règle dans ses mains et en baissant la tête)

TP271 - E5 : avec des conférences le vendredi

TP272 - P : le euh vendredi les conférences ah

TP273 - E0 : (rires)

TP274 - P : les leçons du vendredi (rire) alors c'est ce qu'on appelle les prêches les prêches du vendredi alors c'est le nom euh d'inculquer et de sensibiliser c'est l'idée de la sensibilisation

TP275 - E6 : des assistantes sociales euh/

TP276 - P : oui

TP277 - E6 : qui doivent jouer leur rôle

TP278 - E10 : nous on n'a pas les assistantes sociales

TP279 - P : mais si ça existe mais ils ne jouent pas leur rôle comme dans un pays développé alors si on va faire une comparaison par exemple de ce qui se passe dans les autres pays c'est l'état les enseignants les psychologues les sociologues même prennent en charge ce phénomène parce qu'ils ont vu que l'enfant ne comme on dit pas euh il est pas en train de X si vous voulez dans des conditions favorables c'est-à-dire que la télévision ne pousse pas l'enfant à devenir ce que cet état espère pour lui euh et tout le monde cet euh c'est donc favoriser à ce que l'enfant grandisse dans des conditions vraiment favorables et qu'il puisse participer à et grandir sans problème sans euh complexes pour qu'il puisse participer convenablement positivement pour donc son pays ++ est ce que la réponse à la question que je repose et que j'ai posée tout à l'heure est ce que chez nous ça se fait ++ OUI ET NON si il y a des non pourquoi

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP280 - E1 : on peut pas XX des gens qui essaient à aider les enfants comme on trouve des enfants qui vendent les sachets au marché en principe en principe on l'aidait à à à être à un école

TP281 - P : à être DANS une école euh donc chercher le problème

TP282 - E1 : oui pou pour::

TP283 - E6 : améliorer

TP284 - E1 : oui pour améliorer la le le::/

TP285 - P : la situation

TP286 - E1 : la situation et euh comment dire euh (sourire)

TP287 - E6 : le niveau

TP288 - E1 : le niveau des gens des gens cultivés euh euh (en mordillant ses doigts) euh avec (met à main devant la bouche et sourit) ça y est

TP289 - P : ça y est j'ai compris ce que tu voulais dire c'est-à-dire votre camarade veut dire que l'état doit prendre en charge euh l'enfant

TP290 - E1 : l'enfant

TP291 - P : voilà c'est-à-dire sans discuter d'autre chose oui (désignant E9)

TP292 - E5 : non c'est moi

TP293 - P : oui

TP294 - E5 : je pense que le l'état prend en charge l'éducation de l'enfant parce que j'ai vu ces derniers temps dans la télévision algérienne une émission un dessin animé sur euh l'ordinateur et euh je sais pas quoi euh tu me comprends

TP295 - P : oui certainement (sourire)

TP296 - E0 : (rires)

TP297 - P : alors qui peut développer l'idée de votre camarade

TP298 - E6 : que l'état commence à prendre en charge euh/

TP299 - P : ça commence à

TP300 - E6 : elle se réveille (sourire)

TP301 - P : elle se réveille oui mais c'est l'état alors IL se réveille très bien il y a une prise de conscience cette prise de conscience qui faut c'est-à-dire chercher le problème dès la source et le problème se trouve chez les enfants et aujourd'hui l'état essaie de prendre l'enfant en charge (regardant E2) oui vous voulez dire quelque chose

TP302 - E2 : au contraire euh on trouve quotidiennement des enfants euh après des points négatifs euh des fois la drogue ils tuent euh ça se développe des points négatifs euh euh/

TP303 - P : c'est un oui c'est un fléau qui commence à se propager

TP304 - E2 : oui le négatif est plus que le positif

TP305 - P : le:: euh à partir de la télévision

TP306 - E2 : oui

TP307 - P : oui

TP308 - E5 : mais je pense que euh

TP309 - P : c'est que oui

TP310 - E5 : que euh ça ne revient pas à la télévision algérienne euh il revient aux chaînes de la parabole ils voient ça dans les:: euh chaînes de l'action et::/

TP311 - P : ça revient à quoi ici qu'est ce que nous avons dit tout à l'heure

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP312 - E6 : la parabole

TP313 - P : la parabole et est ce qu'on va on doit supprimer la parabole

TP314 - E0 : non

TP315 - P : non

TP316 - E6 : sélectionner les chaînes

TP317 - P : très bien on revient à l'idée de la::

TP318 - E0 : sélection

TP319 - P : de la:: SElection sélectionner des programmes et aussi que des parents

TP320 - E2 : doivent supprimer

TP321 - P : alors c'est la sélection la sélection des chaînes donc les parents doivent

TP322 - E6 : surveiller

TP323 - P : doivent surveiller les leurs enfants et avec cette surveillance euh avec cette sélection on va ajouter quoi à l'homme'

TP324 - E6 : le X

TP325 - E5 : le dialogue entre les parents et les enfants

TP326 - E6 : la discussion familiale

TP327 - P : très bien la discussion familiale euh les rapports familiaux qui essaient de favoriser le:: une poussée on va dire c'est-à-dire favoriser une + un lieu où l'enfant puisse grandir sans problème où la discussion et le dialogue permet d'être une personne sociale une personne c'est-à-dire qui a le la chance et l'occasion de discuter sur n'importe quel euh thème ++ alors pour conclure cet euh ce débat qu'est ce que vous proposez pour conclure +++

TP328 - P : alors

TP329 - E8 : je propose culturer intelligemment

TP330 - P : CULTiver revenons donc à notre culture il faut se CUL

TP331 - E8 : cultiver intelligemment

TP332 - P : INtelligemment ce n'est pas la culture pour la culture la culture c'est-à-dire qui n'a euh la culture de masse cette culture de violence parce qu'il y a la culture de violence celui qui dit culture ce n'est pas seulement côté positif il y a la culture de de::

TP333 - E5 : violence

TP334 - P : c'est les chaînes qui nous proposent que de la violence depuis le matin jusqu'au soir comme les guerres massacres et est ce qu'on doit tirer quelque chose un profit un intérêt non on doit apprendre une culture de de::

TP335 - E6 : de l'amour

TP336 - P : de la non violence euh une culture qui::

TP337 - E5 : qui apporte du bien

TP338 - P : oui qui apporte du bien oui

TP339 - E11 : il faut revenir à la culture islamique

TP340 - P : revenir à la religion oui

TP341 - E5 : il faut savoir distinguer entre la culture qui apporte du bien au euh à l'être humain et et euh/

TP342 - P : et celle::

TP343 - E5 : et celle qui n'apporte que du mal à l'être humain

TP344 - P : bon très bien merci

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

ANNEXE 02 : CORPUS – DEBAT 2

(avril 2007)

Thème : La pollution

(42 mn. et 45 s.)

TP001 - P : Si aujourd'hui on parle de pollution euh:: c'est le problème international c'est:: celui de la pollution le PHEnomène de la pollution augmente le problème QUI DERange QUI menace l'HOmme ++ bien sur la planète toute entière est concernée alors si on dit la la pollution ce qui évidemment X directement c'est les types de:: pollution Alors quels sont les types de pollution' ++ oui (en montrant du doigt E14)

TP002 - E14 : la pollution de la terre + la pollution de la mer et la pollution de l'air

TP003 - P : la pollution de::: la:::

TP 004 - E0 : la pollution de la terre

TP005 - P : et ON va ici on va X concernant la pollution de la terre quelles sont les causes de la pollution de la terre' (p.15s.) COMMENT se fait la pollution de la terre': +++ PAR quoi peut on polluer la terre' et lorsqu'on dit la terre alors nous avons dit TERRE MER et hm

TP006 - E0 : AIR

TP007 - P : air alors par air ce n'était pas le groupe terrestre ++ c'est que\ oui

TP008 - E2 : des déchets de X

TP009 - P : de::

TP010 - E3 : des ordures

TP011 - P : les déchets de l'homme c'est bon les déchets de l'homme + les ordures + les ordures ça y est quoi encore +++ AVEC quoi on peut:: on peut XXX la terre

TP012 - E4 : les égouts

TP013 - P : les égouts bien ++ les évacuations qui sont endommagées quoi d'autres'

TP 014 - E10 : les avaloirs bouchés

TP015 - P : alors c'est-à-dire pour l'évacuation de l'eau euh::: ces avaloirs sont bouchés alors ça risque <..... ?> c'est la pollution de la terre quoi encore'

TP016 - E9 : les déchets industriels

TP017 - P : VOUS pouvez faire une phrase s'il vous plait

TP018 - E0 : (rires)

TP019 - P : pourquoi les déchets industriels'

TP020 - E9 : ils polluent ++ l'environnement

TP021 - P : ils polluent l'environnement ++ d'où viennent ces déchets indusTRIELS

TP022 - E9 : des usines

TP023 - P : exemple + je peux avoir un exemple d'une usine qui:: euh déverse ++ ou bien qui essaye d'envoyer de::: d'évacuer ce des déchets dans la nature pour que cette nature soit polluée

TP024 - E2 : Msieur l'usine de Ghazaouet

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP025 - P : l'usine de Ghazaouet alors l'usine de Ghazaouet qui fait la pollution de::: la terre

TP026 - E1 : avec des gazs toxiques

TP027 - P : des gazs TOXiques alors c'est + on est passé à la deuxième +++ de euh de:: de la pol/pollution de:: de:::

TP028 - E0 : pollution de l'air

TP029 - P : bien ++ de l'air alors on va parler de la pollution de l'air +++ alors l'usine que votre camarade a parlé c'est à dire qui va déverser des ordures ou bien des produits dans la nature elle aussi cette + cette usine elle participe à la pollution de::

TP030 E9 : l'air

TP031 - P : de l'air avec quoi

TP032 - E9-E3 : des gaz

TP033 - E14 : toxiques avec euh euh des gazs toxiques qui sont ++ éjectés par:: les usines

TP034 - P : très bien des gazs toxiques qui sont éjectés ou rejetés par les usines ++ quoi d'autre' avec quoi aussi peut on polluer L'AIR

TP035 - E1 : avec les voitures

TP036 - P : les voitures

TP037 - E1 : oui euh des euh des fumes de voitures/

TP038 - P : des fuMEES de voiture

TP039 - E3 : avec des gazs qui sort des tuyaux d'échappement

TP040 - P : très bien avec des gazs des tuyaux d'échappement + ils sont envoyés dans dispersés dans éjectés dans:::

TP041 - E14-E3 : l'air

TP042 - P : l'air avec quoi aussi peut on polluer l'air ++ à part euh des fumées nocives euh:: toxiques pour la santé et aussi c'est-à-dire pour polluer l'air

TP043 - E8 : Monsieur

TP044 - P : oui

TP045 - E8 : les armes nucléaires

TP046 - P : avec des armes nucléaires ++ les essais des armes nucléaires

TP047 - E14 : les guerres

TP048 - P : les guerres avec les bombes c'est-à-dire +++ tout ++ fumées nocives / TOXIQUES qui vont être déversées dans la nature ++ c'est bien quoi d'autre' (p.15s.)

TP049 - E20 : les produits chimiques

TP050 - P : très bien les produits chimiques exemple expliquez

TP051 - E20 : dans la culture euh hm::

TP052 - P : DANS la culture de quoi + la culture de::

TP053 - E20 : la terre

TP054 - P : la terre alors cette agriculture de de::

TP055 - E14 : la culture de riz en ++

TP056 - P : la CULTure de riz ++ la culture de riz ++ qu'on appelle LA Rizière LA Rizière / la culture de riz la rizière alors cette culture de riz + l'agriculture de riz elle participe à à ++ polluer c'est-à-dire elle essaye de::: de déverser ou bien de: d'éjecter des GAZS qui vont + on va dire de de::: (fait le geste d'augmenter)

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP057 - E14 : augmenter

TP058 - P : augmenter le niveau de la température de +

TP059 - E14 : la terre

TP060 - P : de:: la terre et ça la pollution qui va:: pousser à ce qu'on appelle le: ++ c'est que notre thème va nous mener ++ à parler d'un autre thème qui est le::: le ré::: le réch::?

TP061 - E0 : réchauffement

TP062 - P : réchauffement de:: la

TP063 - E0 : planète

TP064 - P : de la planète oui qui est aujourd'hui vraiment une pro: euh un problème qui est vraiment euh atroce dont on cherche euh dans les pays développés et pays sous développés euh euh dans le monde entier ++ on cherche des:: solutions et DE Remédier à ça à ces solutions +++ Alors revenons toujours avec notre euh euh thème d'aujourd'hui alors c'est la pollution::: peut-être ça va nous mener à parler de:: de:: réchauffement de la planète LA pollution euh le troisième type c'est::

TP065 - E4 : de:: euh

TP066 - P : la pollution de:: la

TP067 - E0 : de la mer

TP068 - P : de la mer et lorsqu'on dit la mer c'est:: ++ l'eau ça peut être aussi les euh les courants les rivières ALORS comment se fait la pollution de la mer

TP069 - E14 : les déchets des usines

TP070 - P : bien les déchets DES usines ++ ce sont eux qui vont déversés des:: des proDUITS

TP071 - E14 : chimiques

TP072 - P : des produits chimiques euh:: des produits toxiques oui

TP073 - E14 : l'essence::: euh euh de:: bateau

TP074 - P : L'ESSence euh l'essence euh de bateau

TP075 - E14 : bateau

TP076 - P : oui euh de bateau euh::: tu peux m'expliquer ça euh (l'index sur la tempe) oui très bien avec l'idée de bateau

TP077 - E14 : XXXX qui coule dans la mer

TP078 - P : on appelle ça des B:: des bateaux qui transportent des pétroles on appelle ça les/// PE:: TR::

TP079 - E0 : pétroliers

TP080 - P : des pétroliers Alors comment ces pétroliers vont déversés le pétrole cette euh ce produit dans:: + la mer

TP081 - E1 : m'sieur des accidents

TP082 P : euh oui va y avoir des collisions euh des accidents ++ euh oui

TP083 - E10 : des naufrages

TP084 - P : oui des naufrages

TP085 - E10 : des guerres

TP086 -P : (écarquillant les yeux) DES guerres (voix montante) euh:: euh:: ++ euh oui on va dire l'ex:: l'exemple la guerre qui déroulée en Liban pendant:: l'été +++ il y a eu un pétrolier

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

qui traversait et:: il a été ciblé (en faisant le geste du lancé avec le bras) c'est-à-dire par une par une
+++

TP087 - E2 : une bombe

TP088 - P : oui une bombe et alors d'où il y a eu un déversement de:: de ce euh euh du pétrole et c'était vraiment une une CATASTrophe ++ euh une catastrophe (regardant avec insistance l'ensemble des élèves) c'est aussi ce qu'on appelle euh le fait de nuire de:: euh menacer la nature ++ on appelle ça une catastrophe:: (regardant E1 en particulier)

TP089 - E14 : XX

TP090 - P : non écologique une catastrophe écologique parce c'était l'écosystème qui est touché ALORS grosso modo on peut dire que la pollution c'est un PHENOMENE:: DAN::

TP091 - E0 : dangereux

TP092 - P : dangereux qui menace la:: + euh toute la::

TP093 - E0 : planète

TP094 - E14 : l'humanité

TP095 - P : bien l'humanité euh tous les hommes tous ensemble donc l'humanité toute entière ++ Alors puisque on a parlé euh des:: causes

TP096 - E14 : des conséquences

TP097 - P : il y a les conséquences bien

TP098 - E1 : aussi les maladies

TP099 - P : Envers la nature et envers l'homme +++

TP100 - E7 : (levant le doigt) les maladies ++ les maladies dangereuses euh:: cancer des poumons

TP101 - P : cancer des poumons oui + avec les maladies oui avec les maladies telle le cancer du poumon ++ ça veut dire des conséquences dangereuses c'est vrai

TP102 - E9 : m'sieur (levant le bras et en gigotant sur sa chaise)

TP103 - P : oui alors le cancer du poumon oui (vers E6)

TP104 - E9 : rires (se couvre le visage avec les mains)

TP105 - P : oui alors exprime ton point de vue

TP106 - E9 : hum (fait le signe non de la main)

TP107 - P : alors non oui (désignant E1 de la main)

TP108 - E14 : m'sieur les conséquences sur les maladies chroniques

TP109 - P : exemple

TP110 - E14 : l'asthme

TP111 - P : oui bien l'asthme qui est + euh c'est le fait de:: respirer

TP112 - E9 : respirer l'air

TP113 - P : voilà le fait de respirer l'air pollué qui va avoir euh c'est-à-dire des maladies telles que:: euh la maladie de euh de l'asthme alors oui quoi d'autres (en regardant de gauche à droite les élèves)

TP114 - E9 : des intoxications

TP115 - P : des int:: + oui ça peut avoir des intoxications euh oui

TP116 - E14 : XXX

TP117 - E1 : chiens errants

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP118 - P : chiens errants (réfléchi) chiens errants euh oui euh Alors là votre camarade a passé à une autre branche de la pollution chiens errants euh je:: euh où se passe eh où se trouve les chiens errants

TP119 - E9 : la place là où il y a des ordures

TP120 - P : très bien alors là où il y a des Ordures + exemple

TP121 - E9 : dans nos cités

TP122 - P : oui dans nos cités euh nous vivons presque tout le monde dans des cités et euh euh l'état de nos cités par rapport à la pollution +++ oui (en direction d'E6)

TP123 - E9 : en mauvais état

TP124 - P : nos cités sont::: polluées

TP125 - E14 : en mauvais état

TP126 - P : dans:: un mauvais:: état

TP127 - E4 : état

TP128 - P : mauvais état euh exemple +++ qu'est ce qu'on trouve

TP129 - E3 : des poubelles

TP130 - P : on trouve des poubelles

TP131 - E14 : des ordures

TP132 - P : des ordures et est-ce que les ordures sont mis dans leurs places destinées

TP133 - E0 : non

TP134 - P : normalement on trouve dans chaque cité des:: poubelles qui sont destinées à:: euh le fait de jeter des ordures euh + est-ce que ils sont utilisés à bon escient' oui non euh déjà qui il fait le:: euh c'est

TP135 - E8 : l'homme

TP136 - P : c'est l'homme

TP137 - E9 : c'est lui-même qui fait la cause

TP138 - P : c'est lui-même qui cause oui bien cette pollution

TP139 - E9 : XXX

TP140 - P : j'ai pas bien saisi

TP141 - E9 : c'est lui-même qui cause la pollution et qui subit les conséquences

TP142 - P : et qui subit les conséquences très bien

TP143 - E14 : euh (lève le doigt et rit)

TP144 - P : oui ah c'est la même idée alors c'est l'homme le PREmier'

TP145 - E0 : responsable

TP146 - P : responsable de cette::

TP147 - E8 : fléau

TP178 - P : DE CE

TP179 - E8 : de ce fléau

TP150 - P : bien de ce de ce fléau voilà c'est un fléau est-ce qu'on peut dire que la pollution c'est un CRIme

TP151 - E14 : m'sieur

TP152 - P : oui

TP153 - E14 : oui monsieur la pollution c'est un crime contre la nature

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- TP154 - P : contre la nature ++ contre l'humanité + qui peut m'expliquer ça ces crimes contre:: euh contre l'humanité euh contre la nature nous sommes donc en train de de/
- TP155 - E14 : s'il est contre la nature il est contre l'humanité
- TP156 - P : très bien s'il est contre la nature il est contre l'humanité aussi
- TP157 - E9 : il cause un euh de:: euh un déséquilibre dans l'écosystème
- TP158 - P : c'est le fait de causer un déséquilibre dans l'écosystème
- TP159 - E4 : la mort des X
- TP160 - P : oui'
- TP161 - E4 : la mort des plantes
- TP162 - P : oui la mort des plantes
- TP163 - E1 : manque d'oxygène oui
- TP164 - E14 : diminution des es:: des espaces verts ++
- TP165 - P : euh tu peux me développer l'idée + DIMInution des espaces verts exemple
- TP166 - E8 : à cause des industries
- TP167 - P : essaie de développer ton idée en faisant des phrases
- TP168 - E8 : à la place qu'on plante les plantes on préfère construire
- TP169 - P : oui à la place DE planter les plantes on plante le:: le::
- TP170 - E20 : des fleurs
- TP171 - P : non le:: Bé::
- TP172 - E8 : béton
- TP173 - P : béton très bien
- TP174 - E14 : on arrache des arbres pour planter des euh des::
- TP175 - P : on arrache des arbres pour::
- TP176 - E14 : des piliers
- TP177 - P : exemple un exemple vivant pour illustrer
- TP178 - E0 : M'sieur M'sieur
- TP179 - P : oui
- TP180 - E14 : notre lycée
- TP181 - P : notre lycée oui mais où se trouve notre lycée
- TP182 - E14 : dans une euh un terrain agricole
- TP183 - P : dans une une::_
- TP184 - E1 : une zone agricole_
- TP185 - P : dans une zone euh sur une zone agricole alors avant qu'on construise euh le euh notre lycée imaginez qu'est ce qui était peut être ici
- TP186 - E0 : des arbres (rires)
- TP187 - E14 : des oliviers
- TP188 - P : c'était des arbres et notre lycée entouré par des oliviers normalement ça devait être ici des oliviers est ce que c'est un crime ou pas'
- TP189 - E9 : oui
- TP190 - P : c'est un crime contre contre
- TP191 - E14 : l'humanité
- TP192 - P : la nature et contre aussi l'humanité
- TP193 - E9 : l'humanité

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP194 - P : parce que votre camarade a parlé tout à l'heure le fait de diminuer les espaces::

TP195 - E0 : verts

TP196 - P : les espaces verts le fait de construire ici ce lycée c'est euh on a diminué les espaces verts qui sont normalement destinés pour l'homme +++ alors l'idée l'homme IL CAUSE ++ la pollution et IL + subit les conséquences de cette pollution euh alors qu'est ce qu'il faut faire ++ qu'est ce qu'il faut faire pour éviter tout cela

TP197 - E9 : premièrement les états doivent faire euh des règles pour euh arrêter ça pour punir ceux: euh ceux:: hm

TP198 - P : l'état doit prendre en charge euh ce ce::

TP199 - E1 : fléau

TP200 - P : ce problème de phénomène oui ce fléau très bien alors et ce comme solution c'est euh de de::

TP201- E3 : on doit instruire et sensibiliser

TP202 - P : oui très bien faire donc des campagnes de::: de

TP203 - E14 : sensibilisation

TP204 - E3 : d'éducation

TP205 - E8 : organiser

TP206 - P : alors oui de sensibilisation et en même temps organiser des des:

TP207 - E4 : campagnes d'éducation

TP208 - P : voilà organiser des campagnes::

TP209 - E4 : d'éducation

TP210 - P : très bien d'éducation et de X alors si on va faire une petite comparaison avec euh on a parlé de nous en tant que tlémécénien en tant qu'algérien et on a parlé aussi de de euh notre lycée peut être avec euh on va se comparer avec un autre avec un américain ou bien un européen est ce que cet américain ou cet européen il fait la pollution + il pollue ++par exemple la pollution je dirai euh seulement on va dire la pollution de la cité sans parler de la pollution de l'air concernant ou qui est causé par les usines mais la pollution des cités alors pourquoi eux ils ne polluent pas

TP211 - E8 : ils respectent la règle

TP212 - P : parce qu'il y a UN

TP213 - E8 : un règlement qu'il faut suivre

TP214 - P : un règlement qu'il faut suivre bien et il y a un respect au XX et pourquoi eux ils respectent et nous on respecte pas

TP215 - E3 : par manque d'instruction

TP216 - P : par manque d'instruction c'est pour cela je reprends l'idée de votre camarade il faut faire des campagnes' de de::

TP217 - E3 : d'éducation

TP218 - P : d'éducation EDUquer le peuple envers sa:: sa

TP219 - E3 : sa nature

TP220 - P : sa nature c'est-à-dire que emmener euh le la population à respecter la nature ++ qu'est ce qu'il faut faire aussi pour remédier à tout ça et plus que l'éducation écologique et le fait de punir et votre camarade (en montrant du doigt E9) a parlé de la punition ++ alors punir les pollueurs il faut punir les pollueurs pour qu'ils puissent::: (fait le geste de diminuer)

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP221 - E0 : diminuer

TP222 - P : diminuer la pollution quelles sont les autres solutions qu'on peut proposer aussi

TP223 - E9 : planter des plantes et des espaces verts aussi

TP224 - P : planter euh des espaces verts ++ planter des arbres pour:: euh euh et est ce que les arbres qui sont présents ici est ce qu'on va euh faire le dé:: le dé:: hm le déboisement le DEboisement c'est le fait d'arracher les arbres donc on va les:: les

TP225 - E0 : planter

TP226 - P : euh au lieu de plan euh alors il y a les arbres est ce qu'on va les Replanter

TP227 - E0 : non

TP228 - P : non alors on va les:: les SAU::

TP229 - E14 : les sauvegarder

TP230 - P : bien les sauvegarder alors on doit sauvegarder la sauvegarde euh de la terre ET en général de de euh la sauvegarde de la:: de la

TP231 - E0 : planète

TP232 - P : oui alors pourquoi on doit sauvegarder la planète ++ dans quel but'

TP233 - E20 : pour vivre

TP234 - P : oui

TP235 - E14 : pour notre vie

TP236 - P : pour notre vie bien si on va sauvegarder la planète c'est nous sommes en train de euh NOUS

TP237 - E0 : sauvegarder

TP238 - P : sauvegarder oui d'accord mais l'homme euh est le responsable de cette catastrophe écologique et qui subit les conséquences néfastes et dangereuses va le mener au grand problème euh c'est la pollution en tant que moyen euh je dirai élément majeur de réchauffement::

TP239 - E0 : de la planète

TP240 - P : climatique le réchauffement de la planète + comment euh quelles sont les causes de réchauffement de la planète ++ est ce que le réchauffement de la planète se fait par la pollution de l'eau' ou par la pollution de la terre' ou bien par la pollution de l'air'

TP241 - E9 : la pollution de l'air parce que c'est euh euh

TP242 - P : c'est un problème majeur même aussi la pollution de oui

TP243 - E8 : la pollution euh la pollution de l'air c'est la première des causes

TP244 - P : oui première oui élément majeur

TP245 - E14 : les trois pollutions

TP246 - P : les trois::

TP247 - E14 : euh les trois types de pollution

TP248 - P : bien les trois types de pollution participent à ce qu'on appelle le réchauffement de LA planète d'où euh qui peut me donner un mot je dirai spécifique concernant le réchauffement de la planète ++ ce qu'on appelle l'effet::

TP249 - E9 : de serre

TP250 - P : l'effet de serre + l'effet de serre alors l'effet de serre c'est la planète englobée ou bien entourée (en dessinant un cercle des mains) par deux:: euh par des couches d'atmosphère et en général on parle de LA COUCHE

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP251- E9 : d'ozone

TP252 - E14 : d'ozone

TP253 - P : la couche d'ozone alors quel est le rôle de la couche d'ozone

TP254 - E3 : protéger la terre des rayons ultraviolets

TP255 - P : très bien protéger la terre des:: rayons du/

TP256 - E0 : ultraviolets

TP257 - P : du soleil des rayons ultraviolets seulement alors que s'est il passé pour cette euh concernant cette couche

TP258 - E8 : il y a un trou dans cette couche

TP259 - P : il y a un trou et quelle est la cause de ce trou dans cette couche d'ozone

TP260 - E8 : la pollution

TP261 - P : la pollution ce sont les produits vraiment toxiques venant des usines et qui détruit:: qui a euh D'étérioré cette couche d'ozone et puisqu'il y a un trou c'est que les rayons du soleil vont on va dire entrés ou bien vont se balader (rires) dans la couche d'ozone de la terre et c'est que la température moyenne va::

TP262 - E8 : augmenter

TP263 - P : augmenter oui

TP264 - E8 : de 15 jusqu'à 18 degrés

TP265 - P : la température moyenne que Dieu a favorisé à laquelle c'est (en direction d'8)

TP266 - E8 : 15 degrés

TP267 - P : 15 degrés aujourd'hui à combien elle est cette température

TP268 - E8 : 18 degrés

TP269 - P : à 18 degrés c'est que un plus de 3 degrés +++ est-ce que c'est normal'

TP270 - E0 : non

TP271 - P : ça va euh (faisant un geste des mains mimant la balance) ça va donc

TP272 - E9 : déséquilibrer

TP273 - P : D'Eséquilibrer très bien et ce déséquilibre + il est perceptible en quoi ++ lorsqu'il y a le réchauffement euh beaucoup de chaleur beaucoup de température + la température moyenne ayant augmenté de presque trois degrés quelles sont les conséquences +++ beaucoup de chaleur euh température élevée ++ alors

TP274 - E3 : les icebergs vont fondre et le niveau des océans va augmenter

TP275 - P : les icebergs déjà ou commence avec euh les montagnes de glace qui vont::

TP276 - E3 : fondre

TP277- P : fondre parce que ils ne vont pas résister à cette température + ils vont fondre où est ce qu'ils vont fondre +++ il y a le:::

TP278 - E9 : niveau des océans

TP279 - P : oui le niveau des océans va:::

TP280 - E9 : augmenter

TP281 - P : augmenter lorsque le niveau des océans euh de l'eau va augmenter où va-t-elle cette eau'

TP282 - E8 : sur la terre

TP283 - P : sur la terre parce qu'il va y avoir complètement immersion de la terre euh des terres qui vont être immergés par:: l'eau ++ qui va oui (en direction d'E14)

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP284- E14 : les XX seront pas X (en mordillant le bout de son stylo)

TP285- P : j'ai pas compris

TP286 - E14 : les quatre saisons seront pas enchainées

TP287 - P : NE seront pas enchaînées c'est-à-dire les unes après les autres

TP288 - E14 : comme d'habitude

TP289 - P : oui comme d'habitude et il va y avoir ce qu'on appelle

TP290 - E14 : climatique

TP291 - P : climatique euh un déséquilibre climatique ++ heureusement Dieu merci ces derniers temps ça a plu et il y a eu de la pluie qui est tombée mais avant comment on a passé le mois dernier

TP292 - E14 : sec

TP293 - P : alors qu'est ce qu'il faut faire pour arrêter ce réchauffement de la planète + c'est toujours l'homme on a parlé de la pollution c'est l'homme qui est la cause et c'est l'homme qui en subit les conséquences alors qu'est ce qu'il faut faire

TP294 - E3 : combattre la pollution

TP295 - P : oui (montrant E3 du doigt)

TP296 - E3 : combattre la pollution

TP297 - P : combattre la pollution et les les mo:: les chefs d'états qu'est ce qu'ils ont fait est ce qu'ils prennent ça en considération

TP298 - E9 : normalement oui

TP299 - P : qu'est ce qu'ils ont fait pour arrêter ça

TP300 - E9 : qu'est ce qu'ils ont fait ou qu'est ce qu'ils doivent faire'

TP301 - P : c'est comme tu veux comme tu penses

TP302 - E9 : je vous l'ai déjà dit il faut faire euh des règles de nouveaux règles

TP303 - P : DE NOUvelles règles de nouvelles règles

TP304 - E9 : de nouvelles règles XX il faut prendre le problème en main il faut régler

TP305 - P : très bien

TP306 - E9 : chercher des solutions

TP307 - P : oui

TP308 - E14 : combattre les sources de la chaleur

TP309 - P : comme des:: euh

TP310 - E14 : éviter des incendies

TP311 - P : éviter les incendies on a parlé des tuyaux euh des cheminées ++ les cheminées c'est quoi c'est les usines les usines c'est quel secteur secteur

TP312 - E3 : de l'industrie

TP313 - P : de l'industrie c'est le secteur de l'économie ++ pour qu'un pays puisse euh soit développé il faut se baser sur l'économie est ce qu'il va est ce qu'on va l'obliger à arrêter son économie pour arrêter la pollution ++ est ce qu'on l'oblige de devenir un pays sous développé un pays pauvre si vous voulez pour qu'on arrête la pollution

TP314 - E9 : c'est impossible

TP315 - P : c'est impossible ++ alors qu'est ce qu'on peut proposer à ces gens à ces pollueurs ET les Pollueurs est ce que ce sont les pays du tiers monde ou bien les pays développés

TP316 - E0 : les pays développés

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP317 - P : c'est évidemment les pays développés parce que le deuxième secteur de l'économie c'est LE secteur DE l'industrie et il n'y a pas d'industrie sans sans::

TP318 - E9 : pollution

TP319 - P : pollution et cette pollution qui participe qui provoque le réchauffement de la planète mais qu'est ce qu'on propose à ces gens ++ de de au moins (fait le signe de diminuer)

TP320 - E8 : de diminuer

TP321 - P : oui de diminuer la pollution rappelez vous quel est premier pays pollueur au monde

TP322 - E14 : Monsieur (en s'étirant sur sa chaise et en levant le bras)

TP323 - P : oui (vers E2)

TP325 - E2 : les états unis

TP325 - P : les Etats Unis d'Amérique et le monde entier les états les pays dans le monde se sont à maintes fois regroupés pour::

TP326 - E9 : à se mettre d'accord

TP327 - P : POUR se mettre d'accord pour:: signer un accord euh un protocole et le protocole le + connu aujourd'hui c'est ce qu'on appelle le protocole de Kyoto avant il y avait celui de Montréal ou de Barcelone etc aujourd'hui on parle de protocole de Kyoto où les membres des pays pollueurs qui signent qui ratifient ce protocole pour prendre ce problème en charge mais euh

TP328 - E8 : les américains ne veulent pas

TP329 - P : d'après vous pourquoi

TP330 - E9 : les américains ne veulent pas arrêter l'industrie

TP331 - P : oui c'est-à-dire sa force son développement est basé sur l'industrie et il ne fait rien pour qu'il puisse arrêter ceci

TP332 - E9 : ils veulent rester les maîtres du monde

TP333 - P : oui ils veulent rester les maîtres du monde (sourire) très bien quoi d'autre ++++

TP334 - E14 : sauvegarder l'économie américaine

TP335 - P : sauvegarder l'é:: l'économie ++ que font les pays développés par exemple ++ sur notre continent

TP336 - E14 : monsieur ils XXX

TP337 - P : oui

TP338 - E14 : il achète des terres de:: sur l'Afrique

TP339 - P : IL(Z)ACHètent des terres EN Afrique pour:: pour

TP340 - E14 : pour jeter ses déchets

TP341 - P : pour jeter LEURS déchets alors remarquez ils sont pollueurs et qui subit la pollution' les conséquences de la pollution

TP342 - E0 : les pays sous développés

TP343 - P : les PAYS sous développés pourquoi d'après vous les pays africains sont en train de vendre leurs terres à ces gens riches ++

TP344 - E9 : leur besoin d'argent

TP345 - P : leur besoin d'argent parce qu'il sont:: hm

TP346 - E2 : pauvreté

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP347 - P : pauvres +++ il n'y a pas de cas X parce qu'ils sont pauvres et cette pauvreté c'est elle qui les pousse à vendre leurs terres et à subir les conséquences de CETTE pollution ++ est ce que vous savez ça ++ oui ça existe euh ça existe réellement c'est-à-dire que ces pays notamment le le pays qui a fait ça euh c'est euh c'est l'Allemagne a acheté des terres agricoles euh plutôt des terres et là où il a jeté des barils qui contiennent des produits toxiques et:: on va entendre le la catastrophe écologique de les:: années prochaines ++ euh alors plus les conséquences concernant le réchauffement de la planète à savoir le euh la fonte des X ce qu'on appelle les calottes de glace ou bien les icebergs et le niveau de l'eau qui va augmenter (en faisant le signe d'augmenter) et qui va complètement émergé les euh les surfaces terrestres +++ alors quelles sont les autres conséquences du réchauffement de la planète ++++

TP348 - E9 : le manque d'eau

TP349 - P : le manque d'eau vraiment le manque d'eau aujourd'hui le jour même où l'on parle aujourd'hui il y a à peu près plus de 850 millions de personnes sur la terre qui souffre du manque d'eau comment elle est cette eau'

TP350 - E11 : potable

TP351 - P : très bien POTABLE parce que euh l'eau potable c'est la vie elle est euh c'est:: euh elle est indispensable à la vie et elle est indispensable c'est-à-dire à tous les êtres vivants

TP352 - E3 :

humains

TP353 - P : à savoir euh euh les:: humains les::

TP354 - E9 : les animaux

TP355 - P : les animaux et

TP356 - E9 : les plantes

TP357 - P : et les plantes OR ce manque va provoquer QUOI

TP358 - E9 : le manque de produits alimentaires

TP359 - P : le manque de produits alimentaires d'où FAMINE ++ SOUFFRANCE pauvreté c'est-à dire misère ++ où peut se trouver ce manque accablant vraiment de l'eau potable est ce dans les pays développés ou dans les pays sous développés

TP360 - E8 : dans le pays sous développés

TP361 - P : dans les pays sous développés bien ++ donnez moi un exemple

TP362 - E14 : en Ethiopie

TP363 - P : en général dans les pays AFFF

TP364 - E0 : africains

TP365 - P : africains parce que euh l'Afrique est le pays là où le::

TP366 - E20 : désert

TP367 - P : du désert là où il y a beaucoup de désert il y a même des rivières euh des lacs qui sont aujourd'hui (de la main, fait le signe d'effacer)

TP368 - E8 : effacés

TP369 - P : effacés de la carte géographique de de la planète ++ on lit que par exemple euh euh la rivière du Togo ou bien je sais pas quoi et si on va sur cette rivière on ne trouveras rien LA cause C'EST la la:: sè::

TP370 - E9 : la sécheresse

TP371 - P : LA sécheresse et cette sécheresse c'est la conséquence de la la::

TP372 - E9 : pollution

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

TP373 - P : de la pollution bien et donc pour conclure ce débat cette discussion un appel un cri fort à partir de votre classe euh qu'est ce qu'il faut dire à ces pollueurs eh bien pour cesser ce problème

TP374 - E14 : monsieur

TP375 - E9 : il faut (z) être conscient du danger qui nous menace et garder la terre euh euh en paix

TP376 - P : sauvegarder la terre oui

TP377 - E14 : m'sieur arrêter ce massacre pour X la nature XX parce que notre vie qui euh qui euh

TP378- P : c'est-à-dire arrêter de menacer la nature parce notre vie en:: en:::

TP379- E9 : en dépend

TP380 - P : dépend très bien

TP381 - E9 : et aussi arrêter les guerres

TP382 - P : parce ça fait participe aussi à la pollution euh oui tu as autre chose à dire (en direction d'E3) +++ PARTICIPONS TOUS à::

TP383 - E9 : à protéger

TP384 - P : à protéger NOTRE TERRE ++ merci

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

ANNEXE 03 : CORPUS – DEBAT 3

(novembre 2007)

Thème : La réforme scolaire

(41mn et 46 secondes)

TP001 - P : Vous êtes la première promotion avec laquelle euh on a euh on est passé de l'ancien système vers le nouveau système dès la première A.S. et que euh vous allez affronter le euh le l'examen du bac dans euh + un flou qui a régné ces derniers temps alors j'aimerais bien que vous que l'on discute le euh problème et de voir les opinions divergentes le pour et le contre concernant la réforme scolaire que nous sommes en train d'exercer sur dans le système éducatif en Algérie ++ alors c'est à vous de discuter j'aimerais bien commencer par les arguments pour et ensuite des arguments contre et on euh on essaie tout au moins à atteindre le le:: euh de d'établir une plateforme ou bien c'est-à-dire une certaine entente à la fin c'est-à-dire comme synthèse +++ alors X (s'adressant à E1) qu'est ce que vous pensez sur le système scolaire

TP002 - E18 : je suis pour puisque l'élève peuvent rapporte l'information ++ (hausse les épaules et sourit)

TP003 - P : oui euh bon alors l'élève c'est lui qui apporte l'information et:: comment on appelle l'information détenue par l'élève dans le euh dans ce nouveau cette réforme scolaire

TP004 - E10 : la compétence

TP005 - E0 : la compétence

TP006 - P : LA compétence très bien on parle de la compétence oui alors qui par quoi euh qui partage le même point de vue que votre camarade

TP007 - E3 : Monsieur

TP008- P : oui

TP009 - E3 : cette méthode pousse les élèves pour travaille plus

TP010 - P : oui euh comment

TP011 - E3 : de chercher les informations/

TP012 - P : et ++ euh c'est l'élève ou bien l'apprenant déjà même le STATUT le statut de l'élève a changé on parlait autrefois de l'élève et maintenant on parle de:: APPREnant c'est lui qui euh on parle de l'apprentissage et votre camarade a parlé c'est-à-dire que cet apprenant c'est lui qui cherche l'information et par rapport à l'ancien système comment était l'ancien système

TP013 - E18 : c'est le professeur qui X

TP014 - E3 : <.....?>

TP015 - E18 : le professeur qui donne

TP016 - P : oui

TP017 - E20 : par objectif

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP018 - P : oui le euh l'enseignement par objectif euh oui qu'est ce que tu en penses' termine ton idée (s'adressant à E3)

TP019 - E3 : l'enseignement qui donne des informations

TP020 - P : c'est l'enss: oui

TP021 - E3 : l'élève ne porte rien

TP022 - P : l'élève n'apporte rien euh alors quoi d'autres toujours concernant pour le:: les avantages les aspects positifs de la réforme actuelle et/

TP023 - E8 : c'est c'est pour monter le niveau de l'enseignement au niveau international

TP024 - P : c'est bien euh qui peut m'expliquer l'idée de votre camarade + oui

TP025 - E3 : c'est un programme international on peut continuer notre (z) étude à l'étranger

TP026 - P : euh:: c'est bien quoi encore toujours dans ce même contexte la réforme scolaire + ils disent que c'est un enseignement mondial votre camarade a dit c'est-à-dire que l'apprenant il peut terminer ses études dans des::

TP027 - E0 : à l'étranger

TP028 - P : à l'étranger et toujours sur le le euh ce point là alors nous avons dit que le monde est devenu (en dessinant un cercle des mains)

TP029 - E16 : un petit village

TP030 - P : bien un petit village on parle de la::

TP031- E0 : mondialisation

TP032 - P : MONdialisation pensez vous c'est-à-dire avec ce système que on essaie de réformer dès le primaire le moyen et le lycée pensez vous que l'apprenant algérien peut être ouvert à cette mondialisation c'est-à-dire euh euh aux autres horizons

TP033 - E0 : oui

TP034 - P : comment

TP035 - E16 : à cause de ses recherches dans l'internet pour apporter euh les informations il peut euh (tripotant son foulard) +

TP036 - P : oui est-ce que l'élève le seul refuge où il va trouver les informations c'est seulement l'internet

TP037 - Ex : oui

TP038 - Ex : non

TP039 - P : alors donnez moi des phrases correctes euh essayez de de débattre le sujet pour qu'on puisse passer à la deuxième partie ++ bon quels sont le les moyens dont lesquels l'apprenant il essaie de chercher ou bien de trouver l'information

TP040 - E3 : Internet hum la bibliothèque (en comptant sur ses doigts)

TP041 - E16 : et la vie quotidienne

TP042 - P : et la vie quotidienne et elle aussi elle fait partie parmi les les REssources dans lesquelles c'est-à-dire on puise l'information et euh lorsqu'on trouve l'information l'élève est appelé à chercher l'information sur internet que ou les bibliothèques c'est-à-dire chercher l'information le journal et tout ça et par rapport à l'ancien élève aujourd'hui l'apprenant comment il est ++ on incite à l'apprenant à être/

TP043 - E16 : plus cultivé que le professeur (met sa main devant la bouche et rit)

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP044 - P : (sourit) plus cultivé que le professeur oui ça pousse ici c'est-à-dire ici il y a des euh maintenant on dit que l'élève surpasse dépasse l'enseignant et donc normalement avec cette réforme elle pousse aussi l'enseignant à être toujours au

TP045 - E0 : niveau

TP046 - P : au contact au contact de ce qui se passe au niveau mondial c'est bien quoi d'autres + oui qu'est ce que tu penses' (en regardant E20)

TP047 - E20 : moi je suis pas contre la réforme de l'approche par compétences mais je pense qu'il manque de moyens pour assurer une meilleure XX réforme comme les labos les ordinateurs et aussi être connecter aussi à internet

TP048 - P : excuse moi pourrais tu répéter ce que tu viens de dire

TP049 - E20 : moi je suis pas contre la cette réforme de l'approche par compétence mais euh je pense que qu'elle réclame de donner les moyens pour équiper les labos et les salles de livres et l'ordinateur connecté à: et connexion d'internet

TP050 - P : oui c'est bien euh qui va joindre l'idée ici de votre camarade qui dit l'idée que cette approche elle est bonne seulement elle n'est pas à point et il faut des équipements et surtout que nous avons que euh maintenant ce n'est pas seulement l'enseignant qui détient le savoir mais le savoir il est partagé donc on peut le trouver c'est-à-dire c'est chez euh seulement l'apprenant il doit chercher+ ces informations est ce que vous partagez votre le point de vue de votre camarade c'est-à-dire que cette approche elle manque:: de moyens

TP051 -E16 : moyens

TP052 - P : pour être à point

TP053 - E 10 : msieur

TP054 - P : oui

TP055 - E10 : je pense que le euh ce système a besoin de temps et des moyens et en plus de ça il est fatigant et en fin de compte les notes sont négatives

TP056 - P : euh:: oui votre camarade elle évoque un problème que beaucoup d'apprenants à l'échelle nationale sont en train ici de euh de soulever c'est les notes négatives c'est le le avec l'évaluation surtout au premier trimestre que l'évaluation dans la majorité en Algérie les notes ils ont été revues à la baisse par rapport à l'ancien système quoi d'autres ++ oui

TP057 - E16 : comment elle euh euh on peut cher chercher des informations et on avons pas même pas le temps de réviser notre leçon à cause de la surcharge de programme (tirillant son foulard au niveau du cou) +++

TP058 - P : oui quoi d'autres

TP059 - E13 : on a réformé le programme sans sans réformer les outils pédagogiques et et:: (sourit) et le niveau même des enseignants (sourit encore)

TP060 - P : très bien

TP061 - E13 : on a entamé le programme

TP062 - P : qui peut développé cette idée et avec même cette idée on peut en faire un débat d'idées hein concernant que on a lancé cette réforme scolaire du jour au lendemain sans préparer nos enfants

TP063 - E13 : <.....>?

TP064 - P : oui répétez ça

TP065 - E13 : on marche le jour au jour

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- TP066 - P : on marche le jour au jour c'est-à-dire est ce que
- TP067 - E13 : on sait pas ce qu'il y a demain on marche
- TP068 - P : est ce que vous voyez que cette réforme n'a pas d'objectifs fixes euh/
- TP069 - E17 : elle n'a pas de limites et/
- TP070 - E15 : les objectifs ne sont pas clairs mentionnés (la main sur la bouche)
- TP071 - P : oui quoi d'autre c'est bien
- TP072 - E10 : le futur est flou nous savons même pas comment le sujet de baccalauréat sera les genres de questions et même la manière de réviser
- TP073 - P : alors vous vous trouvez devant un dilemme c'est-à-dire vous vous trouvez devant des problèmes et quels sont les problèmes qui vous:: c'est-à-dire vous sentez qui des obstacles qui vous poussent à être contre cette réforme
- TP074 - E3 : la surcharge des programmes
- TP075 - P : le programme vraiment
- TP076 - E3 : surchargé
- TP077 - P : surchargé et oui/
- TP078 - E15 : les méthodes suivies par les profs les professeurs euh se différent
- TP079 - P : chaque prof a sa méthode envers cette réforme je reviens à l'idée de votre camarade elle dit c'est-à-dire que::
- TP080 - E13 : on a pas formé les enseignants
- TP081 - P : on a pas formé les enseignants surtout qu'il y a des enseignants des enseignants nouveaux et des enseignants anciens des enseignants anciens qui ont vu qui étaient présents ou bien qui ont vécu trois réformes scolaires imaginez l'esprit de cet enseignant euh/
- TP082 - E18 : surtout la première année
- TP083 - P : oui surtout pour la première année ce sera difficile et surtout il y a des des enseignants qui sont vieux qui sont retraitables et qui ont pris le pli l'habitude avec une méthode et du jour au lendemain on va lui dire changez de méthode vous pensez que c'est facile + alors c'est l'idée de votre camarade (en montrant E13 du menton) on a lancé cette réforme sans former les enseignants et la conséquence qui va subir la conséquence '
- TP084 - E0 : les élèves
- TP085 - P : c'est les élèves euh vous êtes sortis pour crier haut et fort que le programme::
- TP086 - E0 : est surchargé
- TP087 - P : est surchargé alors quelles étaient vos intentions lorsque vous êtes sortis pour crier nous sommes contre cette réf est ce que vous étiez contre la réforme ou bien contre euh
- TP088 - E16 : la surcharge des programmes
- TP089 - E18 : le volume horaire
- TP090 - E16 : contre la manière euh euh
- TP091 - P : oui (désignant de l'index E18)
- TP092 - E18 : la surcharge elle euh euh kifech ngoulou³²⁸ euh
- TP093 - E12 : on n'est pas habitué ce programme on est pas assez euh
- TP094 - E18 : (en hochant la tête) trois ans c'est pas suffisant
- TP095 - E12 : c'est ça

³²⁸ comment on dit

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- TP096 - P** : vous pensez c'est-à-dire qu'on vous a pas préparé
- TP097 - E16** : elle veut euh elle veut récolter ce qu'elle a pas semé
- TP098 - P** : cette euh c'est qui
- TP099 - E16** : l'état
- TP100 - P** : l'état l'état veut et c'est qui l'état ici
- TP101 - E20** : le ministère
- TP102 - E0** : le ministère
- TP103 - P** : le ministère de l'éducation veut quoi veut récolter ce qu'il n'a pas semé c'est un peu difficile (sourire) hein
- TP104 - E0** : (chuchotements et rires)
- TP105 - P** : mais c'est bien c'est bien quoi d'autres (regardant E19) et toi qu'est ce que tu penses
- TP106 - E19** : je suis contre
- TP107 - P** : et pourquoi
- TP108 - E19** : parce que le le programme est très chargé et il ne aidait pas les élèves l'élève pour apporter son son bac
- TP109 - P** : hum hum
- TP110 - E12** : l'application de la réforme scolaire euh normalement elle commence dès la première année primaire c'est pas euh
- TP111 - P** : ah
- TP112 - E13** : nous on est en train de copier
- TP113 - P** : on est en train de copier quoi
- TP114 - E13** : euh les modèles ils sont déjà au stade expérimental
- TP115 - P** : de qui on est en train de copier
- TP116 - E13** : les pays développés
- TP117 - P** : des pays développés c'est vous pensez que ces que cette réforme ne peut pas s'appliquer aux algériens
- TP118 - E13** : non non parcequ'on a pas les moyens
- TP119 - P** : on a pas les moyens oui + oui je comprends ce que tu veux dire et toi qu'est ce que tu penses (s'adressant à E9)
- TP120 - E9** : je suis contre euh hum
- TP121 - P** : oui
- TP122 - E9** : hum chargé bezef et euh euh ou bakelna el khadma bezef ou khasna el wokr khasna awalen euh louken bedawoulna melouwel louken bedawoulna louken atawna el wokr louken almouna tarika bech nekhedmou ou tanik el assatida ou chouïa ou hum³²⁹
- TP123 - P** : ououi
- TP124 - E10** : msieur
- TP125 - P** : oui
- TP126 - E10** : le cours est insuffisant euh euh en même la composition euh elle est dure

³²⁹ hum trop chargé et euh euh il nous reste beaucoup de travail et il nous faut du temps premièrement euh ils auraient dû commencer du début ils auraient dû commencer nous donner du temps et nous apprendre la méthode pour qu'on travaille et aussi les professeurs et un peu et hum

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP127 - P : euh vous pensez votre camarade euh elle parle de la composition elle est dure c'est que la conception du sujet aussi puisque il y a une réforme dans le système éducatif il y a aussi une réforme dans la conception des sujets

TP128 - E10 : comment tu peux tester euh quand euh l'élève on euh doit être testé s'il n'a pas les informations suffisantes

TP129 - E18 : s'il n'est pas cultivé'

TP130 - P : il n'est pas cultivé alors on revient à l'idée de votre camarade qu'il fallait commencer cette réforme non pas au moyen et non pas au lycée mais au::

TP131 - Ex : au primaire

TP132 - P : bien au primaire pour que l'apprenant dès son bas âge et dès la pre la première année primaire il faut c'est-à-dire il commence: par directement le changement c'est votre point de vue c'est bien quoi d'autres

TP133 - E3 : monsieur

TP134 - P : oui

TP135 - E3 : c'est un excellent programme parce qu'il relie la vie quotidienne avec notre (z) étude

TP136 - P : selon::

TP137 - E 13 : selon les moyens

TP138 - E3 : oui les moyens (en hochant la tête et en regardant E3)/

TP139 - P : et donc/

TP140 - E3 : on peut utiliser notre étude dans la vie quotidienne

TP141 - P : par exemple

TP142 - E3 : dans les différents domaines le science euh le domaine de la médecine les différents domaines euh + voilà

TP143 - P : c'est quoi le mot compétence l'approche par compétences c'est quoi le mot compétence

TP144 - E 10 : les capacités
de l'élève

TP145 - Ex : XX

TP146 - E10 : avoir plus d'informations

TP147 - P : avoir plus d'informations euh avoir une compétence/

TP148 - E20 : des connaissances approfondies dans un tel domaine

TP149 - P : oui des connaissances approfondies dans tel ou tel::

TP150 - E20 : domaine

TP151 - P : domaine c'est bien ++ le mot compétence lorsqu'on demande à l'élève de présenter ses compétences c'est d'argumenter votre camarade (désignant E3) a parlé ici que c'est un euh un programme euh vous avez dit le mot excellent hum bon

TP152 - E3 : excellent

TP153 - P : alors excellent alors pas de problème seulement lorsqu'il lie la vie quotidienne avec ses études et c'est ce que l'on appelle l'interdisciplinarité + vous verrez prochainement avec les différents projets comme par exemple on étudie le français mais avec l'histoire algérienne l'histoire en français alors votre camarade pense que c'est un bon programme

TP154 - E16 : excellent

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP155 - P : excellent même programme qu'il faut le suivre est ce que tout le monde partage le point de vue de votre camarade

TP156 - E10 : non

TP157 - P : oui'

TP158 - E10 : je suis contre avec ce qu'il (en réponse à E3, qui est une fille) dit euh euh

TP159 - P : alors il faut tu penses qu'il faut revenir à l'ancien.:

TP160 - Ex : programme

TP161 - Ex : système

TP162 - P : oui (s'adressant à E8)

TP163 - E8 : il faut euh il faut une base solide

TP164 - P : est ce que tu es pour ou bien contre

TP165 - E8 : je suis pour

TP166 - P : tu es pour seulement

TP167 - E8 : il faut construire une base solide dans le primaire

TP168 - P : je vois c'est bien euh et toi (souriant et s'adressant à E17 qui n'a pas encore pris la parole)

TP169 - E17 : euh je suis pour: ce programme euh parce que l'élève euh doit chercher pour comprendre euh ses leçons euh la façon euh de prendre les informations est très claire et mieux par rapport l': l'ancien/

TP170 - P : à l'ancien euh oui qui prône pour le retour à l'ancien système

TP171 - E12 : m'sieur même l'ancien système nous a donné des grands médecins et des grands ingénieurs

TP172 - P : ououi c'est bien et pourquoi vous pensez que l'état a voulu fi c'est-à-dire à un arrêt à l'ancien système et instaurer un nouveau système euh ce euh avec cette réforme scolaire l'approche par compétences

TP173 - E20 : pour marcher parallèlement

TP174 - P : est ce que vous pensez que le fait l'ancien système avec:: euh la:: euh pour l'enseignement par objectifs est ce que vous pensez c'est-à-dire que ya eu des défauts des aspects négatifs et il fallait arrêter à tout prix pour lancer un nouveau système

TP175 - E 16 : non

TP176 - E10 : m'sieur (en levant le bras) c'est un enjeu politique

TP177 - P : c'est oui expliquez ça

TP178 - E10 : hum euh pour la mondialisation le euh + et surtout je parle les Etats Unis + euh

TP179 - P : hum hum qu'est ce qu'ils ont les Etats Unis

TP180 - E10 : elle veut euh que tous les pays du monde euh/

TP181 - E16 : suivent sa méthode

TP182 - E10 : voilà

TP183 - P : oui et qu'est ce que tu veux dire (regardant E16)

TP184 - E16 : je pense euh je que la la (le doigt dans la bouche) l'approche par compétences est excellente mais on a on a pas aussi arriver à ce niveau euh et je euh pense que les états unis euh veulent toujours que qu'on soit derrière elle et euh et toujours elle veut guider le le tiers monde

TP185 - P : oui (sourire) ++

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP186 - E3 : m'sieur

TP187 - P : oui

TP188 - E3 : c'est un pas pour être un pays développé sur le monde

TP189 - P : avec cette approche c'est un pas qui poussent nos apprenants vers la mondialisation et être ouverts sur le monde

TP190 - E3 : le monde

TP191 - P : qui partage l'idée de votre camarade (s'adressant à E21) qu'est ce que tu penses

TP192 - E21 : je suis contre

TP193 - P : oui

TP194 - E21 : parce que ce programme ce programme est le même que le programme que la France la France elle a resté dix ans pour le changer et nous (rires) un mois

TP195 - E0 : (rires)

TP196 - P : ça se passe chez nous vraiment vite très vite alors vous êtes pour ou contre

TP197 - E21 : je suis contre parce que copier coller

TP198 - P : donc il pense que nous avons copié un programme des autres pays et au lieu de lancer ce programme à des doses c'est-à-dire plus ou moins variées on l'a lancé directement sur tous les paliers et la conséquence on voit c'est-à-dire que les avis sont partagés euh oui

TP199 - E7 : monsieur je suis pour cette réforme scolaire mais je suis contre de la faire de cette façon sans bien préparer les élèves au niveau primaire et au CEM sans bien former les profs

TP200 - P : voilà alors tu euh il faut comme solution/

TP201 - E7 : il faut bien préparer les profs euh bien former et euh

TP202 - P : normalement il fallait la commencer::

TP203 - E7 : au primaire

TP204 - P : au primaire oui c'est bien alors euh je vois oui

TP205 - E2 : je suis pour la réforme scolaire et euh ce programme est inspiré de notre vie quotidienne et les é les élèves euh euh la liberté de conduire euh leurs cours en classe on donne leurs compétences individuelles ou collectives

TP206 - P : euh cela fait trois ans que vous avez plus ou moins participé et subi cette réforme maintenant plus ou moins trois ans qu'est ce que vous avez en tirer + euh avec par exemple la situation d'intégration vous avez vu que le français a changé mais le français c'est toujours le français seulement la manière de poser les questions la mani la méthode a été modifiée parce que elle suit l'approche par compétences oui

TP207 - E15 : le programme développe les quatre domaines euh d'apprentissage de français lire écrire et parler

TP208 - P : voilà alors ici c'est l'approche par compétences déjà c'est ce qu'on appelle l'approche communicative c'est la communication il faut communiquer il faut parler et cette approche développe les quatre piliers de l'apprentissage déjà on ne parle plus de l'enseignement mais on dit apprentissage parce que avec cette approche par compétences no l'apprenant est au centre de son apprentissage il incite il interpelle tous les é les éléments de la société à participer dans son apprentissage et lui c'est je dirai c'est-à-dire il ne doit pas subir mais il va agir pour qu'il participe à son apprentissage et votre camarade a dit cette approche a

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

évolué a développé la compétence de lire d'écrire d'écouter et de parler écouter et parler c'est plus ou moins::

TP209 - E10 : la communication

TP210 - P : la communication orale et donc on incite on pousse l'élève on appelle l'apprenant à parler et aussi à bien argumenter euh alors parler comment ressentez vous la prise de parole par rapport à cette réforme

TP211 - E10 : euh ce système nous a donné la liberté de communiquer de parler à nos idées

TP212 - P : et est ce que vous parlez plus avec cette réforme

TP213 - E3 : oui on a le droit de parler

TP214 - E18 : on participe à l'explication de la leçon

TP215 - P : déjà ya des séances qui sont réservées à l'expression orale et qui dit expression orale c'est-à-dire que c'est l'apprenant qui doit participer à son point de vue pour élucider tel ou tel euh point +++ que pensent vos parents et que pensent les enseignants vis-à-vis de la réforme scolaire +

TP216 - E10 : <.....> ?

TP217 - P : on a dit tout à l'heure que le euh maintenant ce n'est plus l'enseignant le seul qui détient l'information le savoir mais il est à la portée de l'apprenant seulement l'apprenant qui va le chercher sur le journal à la télévision la vie quotidienne et même l'internet seulement l'internet est ce que tout le monde est connecté chez nous

TP218 - E0 : non

TP219 - P : et on vous demande on travaille avec les projets c'est ce qu'on appelle le projet de l'élève ce n'est plus le projet pédagogique le projet pédagogique c'est l'enseignant qui le préparait et tout ça et maintenant c'est le projet de:: l'ensemble des élèves seulement il y a des travaux qui incitent l'élève à chercher à l'internet et à l'internet on doit (geste de payer)

TP220- E0 : payer ++

TP221 - P : payer est ce que les parents sont conscients de cette idée est ce qu'ils sont d'accord ++ donner une somme d'argent à son fils à sa fille à chaque fois qu'elle va préparer que l'enseignant lui demande de préparer un projet est ce que les parents sont d'accord'

TP222 - E16 : ça dépend

TP223 - P : oui

TP224 - E13 : euh au primaire *hal kisse mouh*³³⁰ euh *ha*³³¹ le projet incroyable

TP225 - P : pourquoi

TP226 - E13 : un enfant de huit ans il va:: chercher dans l'internet et qu'on a pas les moyens euh

TP227 - P : comment quels moyens les moyens financiers

TP228- E13 : euh il sait pas comment euh il ne sait pas comment utiliser le micro comment un enfant de huit ans je vois pas qui va euh euh

TP229 - P : aller au cyber pour chercher l'information tout seul ça c'est l'inquiétude des parents ils disent moi j'envoie mon fils ou bien ma fille euh

TP230 - E10 : c'est pas question d'argent c'est une question d'avenir

TP231 - P : à quoi tu vois ça'

³³⁰ comment ça s'appelle

³³¹ un (projet)

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP232 - E10 : les parents ont peur à l'avenir de ses enfants

TP233 - P : oui oui X/

TP234 - E8 : c'est pour arriver à faire des recherches

TP235 - P : et vous pensez que l'enseignant il pousse un enfant de huit ans à aller au cyber pour faire des recherches de moyens personnels ++ quoi d'autres

TP236 - E16 : les principes de euh les principes de la famille la fille euh elle peut sortait à euh rentrait à huit heures et les parents je pense que qu'ils qu'ils a l'inquiétude sur la sa fille aller chercher dans les cybers mixtes et rentrer à huit heures c'est (rires) c'est::

TP237 - P : c'est

TP238 - E16 : c'est danger

TP239 - P : c'est c'est une violation des des principes où il y a des traditions familiales

TP240 - Ex : familiales

TP241 - P : et oui voilà ça pose aussi problème

TP242 - E16 : les cours XXX

TP243 - P : en plus de ça les cours les cours particuliers oui ++ donc revenons vers notre approche elle laisse libre cours à la recherche que ce soit du côté de l'homme euh du garçon ou de la fille seulement dans notre société nous avons dans notre société des traditions à ne pas violer et imaginez euh d'accord nous sommes à Tlemcen mais imaginez cette approche par compétences à dans un village ou un patelin très retiré là où il y a pas de cybercafé là où la fille quand même plus ou moins elle est autorisée d'aller au lycée mais de revenir juste

TP244 - E16 : à l'heure

TP245 - P : à la fin de de la journée pensez vous que cette fille aura la chance de demander à son père une somme d'argent pour aller au cybercafé et de chercher l'information et euh/

TP246 - E0 : non

TP247 - P : alors pour revenir à l'idée que euh cette approche + elle est bonne seulement il faut les moyens et ces moyens c'est le fait comme disait votre camarade il faudrait que il y a un matériel qui soit euh euh qui soit immédiat c'est-à-dire donc au lycée et non pas à aller chercher l'information en dehors c'est inacceptable est ce que tout le monde est d'accord hum/

TP248 - E12 : il y a euh des familles qui ne trouvent même pas euh l'argent pour euh la nourriture

TP249 - P : voilà ça c'est les moyens le côté des moyens + le père il est chômeur il n'y a pas de ressources et on demande à son fils d'aller chercher l'information sur internet alors euh/

TP250 - E16 : et des cours en plus de ça euh la plupart de:: le euh l'augmentation de des des cours particuliers

TP251 - E10 : monsieur

TP252 - P : oui

TP253 - E16 : XX

TP254 - E10 : normalement la recherche sur internet sera au au lycée et les salles informatiques il n'est pas ailleurs +++

TP255 - P : euh qu'est ce que tu penses

TP256 - E11 : chui contre (hausse les épaules et tripote ses lunettes) ++

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP257 - P : qu'est ce que tu penses qu'est ce que tu sens + tu as subi et j'ai dis tout à l'heure subi et tu as participé aussi à cette réforme depuis la 1^e. AS et euh arrivant à la 3^e. AS quels sont les aspects positifs et les aspects négatifs que vous tu as pu dégager à travers cette approche par compétences

TP258 - E11 : hum euh (se frotte les mains et fais des grimaces avec sa bouche en signe de je ne sais pas)

TP259 - E20 : il n'y a pas une deuxième chance pour les candidats' XXX

TP260 - P : euh dans quel domaine'

TP261 - E20 : bac dans le bac

TP262 - P : au bac

TP263 - E20 : oui l'état ne prend pas en compte euh l'inquiétude des candidats d'échouer au bac

TP264 - P : et pourquoi tu veux que l'état fasse une deuxième chance

TP265 - E3 : un rattrapage'

TP266 - E20 : c'est pas sûr

TP267 - P : oui

TP268 - E3 : un rattrapage '

TP269 - P : il demande c'est-à-dire une deuxième session'/'

TP270 - E20 : mais non le problème du ministère a rejeté une discussion d'une deuxième session

TP271 - P : oui

TP272 - E20 : il a précisé euh qu'il n'y aura ni ni une deuxième session de rattrapage au bac ni rachat

TP273 - P : ni rachat c'est-à-dire il doit avoir le bac avec::

TP274 - E0 : dix

TP275 - P : dix

TP276 - E20 : mais pourtant il y a des sessions de rattra de rattrapage aux autres euh

TP277 - E0 : Ex : pays

TP278 - P : dans d'autres pays oui

TP279 - E20 : aux autres états comme Maroc La Tunisie et même en France

TP280 - P : voilà euh et pourquoi tu euh cherches à avoir une deuxième euh une deuxième session

TP281 - E20 : c'est euh

TP282 - P : quelle est la cause

TP283 - E20 : c'est la première promotion

TP284 - P : voilà très bien c'est euh ce que je voulais entendre très bien c'est euh expliquez ça

TP285 - E20 : c'est que les élèves là sont comme des cobayes

TP286 - E13 : des cobayes X

TP287 - P : comment

TP288 - E13 : (sourit) des cobayes sacrifiés

TP289 - P : euh non hum est ce que vous sentez que vous êtes des cobayes

TP290 - E0 : oui

TP291 - P : non

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP292 – P : alors je vous plains et je compatis mais le fait de se sentir cobayes c'est difficile parce que vous le bac se joue sur deux points le côté psychologique et le côté préparatif alors si vous allez entrer dans le côté psychologique à zéro vous allez subir non il faut penser que euh que d'une manière positive positiver les choses essayer de voir c'est-à-dire que cette réforme elle est bonne euh l'ancien système est bon car votre camarade il a parlé on il a formé euh des :

TP293 – E3 : des cadres

TP294 – P : des cadres qui sont en train de gérer maintenant c'est-à-dire le euh nos administrations euh je suis issu de l'ancien système et: je suis fier de l'ancien système parce que même que si l'enseignant autrefois il y avait l'estrade (montrant la place qu'occupait l'estrade) vous vous rappelez l'estrade et l'estrade c'est pour euh vous montrer c'est-à-dire que c'est l'enseignant qui détient le savoir et les élèves vont ouvrir leur crâne pour qu'on puisse verser le savoir (faisant le geste d'ouvrir la tête) mais malgré avec ça on a formé et il y avait des objectifs à atteindre l'enseignant aussi XX il n'entraîne pas seulement avec le la euh des euh des pri euh des imprévus mais il y avait des objectifs à atteindre aujourd'hui je vais faire avec mes élèves tel ou tel ou tel et je vais leur inculquer inculquer c'est-à-dire graver il va le euh apprendre maintenant non ce n'est pas l'apprentissage c'est pas c'est le fait d'apprendre mais de pa/

TP295 – E16 : de comprendre

TP296 – P : de comprendre de participer et lorsque l'élève il comprend il essaie d'évaluer son niveau que ce soit dans tous les do euh dans toutes les disciplines le français l'arabe l'espagnole l'anglais et ainsi de suite + il faut voir c'est vous les concernés c'est vous les candidats et j'ai vu c'est-à-dire que les idées étaient départagées on a vu c'est un bon programme mais semé ça y est vous avez participer à ça euh qu'il:: se mette au premier euh au première année les primaires sont en train de participer à ce programme les moyens la même chose vous vous êtes la première promotion euh vous voyez ça du bon côté et de dire que l'état il est là en train de vous prendre en charge de nous prendre en charge parce que l'état il est en train de prendre même les enseignants en charge vous avez dit que les enseignants n'ont pas été formés plus ou moins alors enlevez l'idée que vous êtes des cobayes et de voir que vous êtes la première promotion et vous êtes chouchoutés et aimés et l'état fera certainement des concessions

TP297 – E20 : c'est une crainte légitime

TP298 – P : c'est une'

TP299 – E20 : c'est une crainte légitime

TP300 – P : voilà très bien mais il faut pas que cette peur soit un complexe et il faut garder le fil conducteur qui va vous mener à au succès euh ça c'est comme synthèse et euh/

TP301 – E12 : il faut être optimiste

TP302 – P : les gens qui j'ai vu qui sont je dirai nostalgiques ils disent il faut revenir à l'ancien système seulement avec ce nouveau seulement c'est la mondialisation c'est être ouvert au vers le monde et participer à euh son euh son apprentissage je crois je suis pas en train de défendre mais comme vous je suis en train de participer à ce programme et je vois plus ou moins il commence à donner ses prémisses c'est-à-dire le positif surtout que c'est la première année qui est venue cette année c'est les moyens c'est ceux qui ont fait quatre ans au

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

moyen euh je vois que la chose par rapport à vous lorsque vous étiez en 1^e. AS ça euh c'est un changement parce que ils se sont habitués dès la première année moyenne deuxième année troisième et quatrième année ça fait quatre ans alors ils ont pris l'habitude imaginez ceux qui sont en première année et c'est question d'habitude c'est il y a un début à tout et il faut pré se préparer pour le bac parce que le bac il est bien pour bientôt et je crois c'est-à-dire que vous allez surmonter cette crainte d'une manière positive euh/

TP303 – E20 : je pense que cette réforme elle est pas faible mais besoin d'une révision au point de vue volume de programme parce que même l'ensemble des professeurs attestent qu'il est impossible à terminer ce programme d'ici fin mai

TP304 – P : surtout pour des euh quelques disciplines et lorsque le programme il est vraiment chargé il faut revoir ça c'est-à-dire une révision du programme oui

TP305 – E10 : dans chaque système pour réussir il faut travailler c'est ça l'idée

TP306 – P : c'est euh ça c'est la clé très bien ça c'est le secret de la réussite c'est le travail qu'il soit c'est-à-dire dans l'ancien système ou bien le nouveau système il faut travailler c'est le travail ++ donc on termine avec l'idée de travail il faut travailler c'est la clé de la réussite

TP307 – E16 : il faut accepter on vit et il faut accepter ce qu'on est

TP308 – P : très bien

TP309 – E3 : il faut accepter

TP310 – P : il faut l'aider c'est la notre patrie et je crois il faut faire des concess/

TP311 – E3 : c'est un devoir

TP312 – P : c'est un devoir et: l'Algérie c'est une nation c'est pour les générations futures c'est vous que vous devez faire de ce pays une nation prospère et ouverte sur le monde extérieur InchAllah merci

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

ANNEXE 04 : CORPUS – DEBAT 4

(novembre 2007)
secondes)

Thème : La science et le nucléaire

(41mn et 46

TP001 – P : Alors aujourd'hui euh vous le savez euh on va parler euh euh ensemble de de euh on va faire un débat euh sur euh alors sur ce qui se passe sur la scène internationale et le sujet le plus frappant qui attire la population toute entière c'est le euh:: le l'invasion de de l'armée israélienne sur la bande de Ghaza en utilisant des euh des armes qui sont prohibés c'est-à-dire interdites sur l'échelle internationale avec des lois même internationales alors malgré ceci les israéliens sont en train euh d'utilisa euh d'utiliser ce type de euh ce type d'arme et de:: massacrer une population complètement démunie alors on discute sur euh quelle est le euh l'origine de ces armes + c'est la science la science alors lorsque on a normalement euh le monde a connu ce qu'on appelle la révolution industrielle X sur tous les domaines c'est que l'humanité a attendu que le côté positif de la science OR il n'y a pas de positif sans qu'il y ait c'est-à-dire avec un XX côté négatif c'est que la science est une lame à double tranchant et elle apporte le bien comme aussi elle apporte le mal c'est que la science n'a pas traversé le euh seulement le droit chemin elle a dévié en utilisant les armes chimiques dans le côté de la destruction c'est que euh elle a connu une déviation alors on va discuter à propos de ça euh que ce soit euh on prend comme exemple euh le euh:: la bande de Ghaza avec les israéliens et les massacres et plus ou moins c'est-à-dire sur la scène internationale pourquoi les Etats-Unis euh à leur tête euh c'est-à-dire les Etats-Unis sont contre ce qui se passe euh avec la fertilisation du nucléaire euh sur euh donc le euh en Iran pourquoi les pays développés profitent du nucléaire et pourquoi c'est interdit dans les pays sous-développés alors on va lancer la discussion on parle avec ce thème et j'aimerais bien euh le fructifier avec vos interventions ++ alors qu'est ce que vous euh qu'est ce que tu penses alors? (en regardant E8)

TP002 – E08 : parce que le nucléaire est une euh est un problème qui était euh qui:: est euh (se mordant les lèvres) qui qui fait un danger pour les X pays développés trouvent un euh un arme pour tuer les pays sous développés

TP003 – P : pour tuer les pays sous développés alors on a parlé de la dérive la science a dévié de son droit chemin et c'est que l'humanité au lieu j'ai dit de recevoir ou bien de profiter de l'utilité nous sommes en train de voir tout à fait le contraire alors oui E13 (l'appelant pas son nom et la montrant du doigt)

TP004 – E13 : je pense que les israéliens n'ont pas le droit d'utiliser ces armes parce qu'ils parce qu'ils ont euh euh interdit

TP005 – P : oui (en regardant toujours E13)

TP006 – E13 : euh c'est tout

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP007 – P : d'accord oui (se tournant vers E10)

TP008 – E10 : je pense que les israéliens ils sont exploités tous les droits que ce soit les droits de l'homme les droits de l'enfant et surtout de la femme

TP009 – P : alors c'est les gens qui sont en train euh c'est-à-dire euh c'est les conséquences alors on va peut être laissé de côté le sujet pour parler du:/

TP010 – E2 : Bande de Ghaza

TP011 – P : non non ce n'est pas euh alors on va rester toujours dans le côté de la science qui apporte des effets néfastes ++

TP012 – E15 : msieur

TP013 – P : oui

TP014 – E15 : c'est l'homme qui a développé le la cette science c'est lui qui est en train de subisse euh

TP015 – P : en train de subIR

TP016 – E15 : oui en train de subir ces euh ces positifs et ce ces mais c'est quand même c'est l'homme qui doit savoir comment utiliser cette science et pour ne pas se retourner contre lui et les: les pays développés ils ont droit de d'utiliser ce ces ces les personnes ne l'interdisent parce qu'ils sont forts les pays sous développés ils n'ont pas droit euh

TP017 – P : parce qu'ils sont toujours soumis on dit il y a cette soumission euh c'est-à-dire euh pour toujours des pays puissants euh oui alors votre camarade a rappelé que cette science à l'origine c'est l'homme l'homme c'est lui qui a avec son intelligence a développé la technologie jusqu'à ce que il a créé la bombe atomique jusqu'à ce qu'il a crée la bombe::

TP018 – Ex : phosphorique

TP019 – P : phosphorique très bien on parle actuellement de la bombe phosphorique faite à partir du phosphore ou plomb et c'est lui qui est en train en même temps de::

TP020 – E0 : de subir

TP021 – P : de subir voilà il est en même temps le créateur et la victime c'est lui qui subit le bourreau et la victime en même temps mais ici la question l'homme c'est lui qui fait et c'est lui qui subit entre temps c'est euh euh c'est lui qui a utilisé son:: son:: in::

TP022 – E0 : intelligence

TP023 – P : intelligence est que vous ne pensez pas que l'homme est esclave de son intelligence

TP024 – Ex : oui

TP025 – P : alors expliquez moi ce cette euh comment l'homme est peut être esclave de son intelligence ++ oui E8

TP026 – E8 : l'homme toujours qu'il veut gouverner tout pour lui et il il veut tous les armes tous les les euh tous les+

TP027 – P : alors votre camarade il pense c'est-à-dire que l'homme il a cette tendance il y a cette instinct de gouverner de tout savoir et c'est lui qui doit maîtriser l'infini sur le la nature et en faisant ce règne il est en train aussi de se faire du mal et le mal qu'il se fait c'est avec les guerres qu'ils sont en train de se déclarer dans le monde alors en parlant de la guerre le contraire c'est::

TP028 – E0 : la paix

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- TP029 – P : la paix pensez vous qu'il viendra un jour où l'homme vive dans euh peut vivre dans la paix
- TP030 – Ex : la paix
- TP031 – P : c'est-à-dire un monde paisible
- TP032 – E2 : XX
- TP033 – P : un monde où règne la paix
- TP034 – E2 : non
- TP035 – P : un monde de fraternité euh oui (montrant du doigt E2)
- TP036 – E2 : non parce que l'homme il cherche toujours son intérêt
- TP037 – P : parce que l'homme cherche son intérêt oui
- TP038 – E2 : il cherche toujours son intérêt il pense que il pense pas à les gens
- TP039 – P : il ne pense pas AUX gens
- TP040 – E15 : oui c'est vrai il ne pense pas aux gens et tant qu'il y a une euh une chose qui peut euh il peut lui faire gagner dans cette vie
- TP041 – E2 : il leur fait <.....>?
- TP042 – E15 : et on peut pas vivre dans la paix tout ce qui euh tant qu'il y a des gens comme ça euh
- TP043 – P : puissants'
- TP044 – E15 : (hoche la tête) puissants
- TP045 – P : tu penses à la puissance forts'
- TP046 – E15 : puissants
- TP047 – P : forts au règne oui (en signe de tête vers E20)
- TP048 – E20 : euh en tant qu'il y a des pays développés et des pays sous développés euh on peut pas savoir euh vivre en paix euh parce que euh euh
- TP049 – P : parce qu'il y a toujours::
- TP050 – Ex : XX
- TP051 – E20 : euh
- TP052 – Ex : différence
- TP053 – P : le:: fort et le faible
- TP054 – E20 : le fort et le faible
- TP055 – P : et le faible et::: euh oui (montrant du doigt E4)
- TP056 – E4 : c'est la loi de la jungle (en mordillant ses doigts)
- TP057 – P : c'est la loi de XX oui alors euh vous pensez que le euh le monde est que le monde est (sourit)/
- TP058 – E4 : une jungle (en souriant et en gardant sa main devant la bouche)
- TP059 – P : c'est une jungle
- TP060 – E10 : <.....>? criminels on n'a pas euh ce n'est pas tout le monde qui est honnête ou::/
- TP061 – P : voilà
- TP062 – E12 : la loi de du plus fort c'est lui qui gagne toujours
- TP063 – P : la loi du plus fort c'est lui qui c'est lui qui gagne toujours c'est euh c'est l'agneau et et le euh
- TP064 – Ex : le loup

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP065 – P : le loup et l'agneau la fable de Jean La Fontaine la raison du plus fort est toujours/

TP066 – Ex : la meilleure

TP067 – P : la meilleure euh je crois que vous êtes pessimiste vous voyez la vie en noir (sourire)

TP068 – E0 : (chuchotements et rires)

TP069 – E15 : m'sieur si on prend XX si les arabes euh se réunis pour euh

TP070 – P : se réunissent (à voix basse)

TP071 – E15 : réunissent pour euh affronter euh on pourra peut être connaître la paix chez nous euh dans tous les pays arabes

TP072 – P : alors votre camarade aussi a parlé c'est-à-dire de contexte actuel de ce que les arabes de ce qu'il sont en et les musulmans sont en train de subir à cause de l'invasion israélienne sur la bande de Ghaza et elle dit c'est-à-dire si les arabes vont se regrouper pour affronter la puissance occidentale peut être' hein peut être que/

TP073 – E4 : <.....>?

TP074 – P : il y a ici une réticence peut être on peut prévoir que euh on peut vivre dans un monde euh passif est ce que vous êtes d'accord avec cette conception si euh/

TP075 – E13 : peut être si le monde euh doit vivre dans un dans la paix mais euh on doit élever le niveau de conscience de sensibiliser les gens euh pour éli euh pour les conséquences XX

TP076 – P : oui Hum Hum euh la guerre se fait au nom de quoi' + euh oui (en regardant E13)

TP077 – E13 : développer un pays'

TP078 – P : au nom de euh d'apporter le développement à un pays euh on parle de la guerre de euh actuellement de de l'invasion à Ghaza au nom de quoi elle était faite + avant l'invasion les isra les israéliens ils ont pensé envahir Ghaza euh dans quel but'+ est ce que dans le but de massacrer et de détruire la population'

TP079 – Ex : non

TP080 – E15 : non bien sûr dans le but de montrer leur force

TP081 – P : montrer leur force comment'

TP082 – E15 : m'sieur en utilisant ces ces bombes euh li l'Iran ils ne peuvent pas euh le faire parce que ce sont des arabes

TP083 – Ex : des musulmans

TP084 – E15 : mais eux ils ont droit de le faire/

TP085 – E9 : ils ont eu euh ils l'ont euh ils l'interdit mais eux/

TP086 – P : ils s'en fichent complètement

TP087 – E15 : ils s'en fichent

TP088 – P : oui parce qu'ils sont euh protégés par: la première force mondiale

TP089 – E15 : les américains

TP090 – E4 : les pays sous développés X la technologie mais nous euh c'est pourquoi on ne peut pas les utiliser +

TP091 – P : alors euh c'est euh votre camarade il cite le problème de la soumission euh les pays sous développés sont SOUMIS ils sont toujours ils dépendent des pays développés

TP092 – Ex : développés XX

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP093 – P : alors quand on est en train de dépendre on ne mange pas on peut pas manger parce que la nourriture nous vient des pays occidentaux on ne peut pas procéder à un développement technologique parce que la technologie nous vient de l'extérieur alors c'est pour cela on est toujours dans le camp des des

TP094 – E15 : ceux qui subissent

TP095 – P : des subiss oui des ceux des ceux qui subissent des gens oui des gens faibles alors je pense à à:: la guerre ou bien l'invasion des multina euh des forces multinationales en Irak au nom de quoi' euh l'Irak était un pays paisible gouverné par un président un peuple serein et tout ça à un moment donné il y avait une invasion au nom de quoi les américains ont envahi l'Irak + pourquoi' ils sont venus pour en: oui (montrant du doigt E8)

TP096 – E8 : l'Irak a vécu euh les américains ils *kifech n'goulou*³³² euh

TP097 – P : : alors oui

TP098 – E8 : euh les Etats-Unis et massacres qui euh pour ne pas euh *mana3refch*³³³ euh

TP099 – E19 : pour ne pas utiliser ces armes euh XX

TP100 – E4 : ils ont cherché des causes pour::

TP101 – E17 : c'est un prétexte

TP102 – E4 : c'est un prétexte

TP103 – P : ça c'est un prétexte et il voulait dire c'est-à-dire que euh à l'image ou bien sûr dans la conception des irakiens et dans le monde comment on voyait XX ++ est ce que c'était un président qui exerçait la justice qui/

TP104 – E15 : non ya des gens qui voulaient sa mort

TP105 – P : ya des gens qui voulaient sa mort c'est un'

TP106 – E17 : meurtrier

TP107 – P : un'

TP108 – E1 : un criminel

TP109 – P : un' un dic'

TP110 – Ex : un dictateur

TP111 – P : un DICtateur y'avait de la dictature ici et tout ce et est ce qu'un dictateur est il euh essaie de respecter les droits de l'homme non alors c'est que les américains sont venus au nom de la démocratie ce n'est pas un pays démocrate on vient avec notre technologie et aussi avec notre conception à installer la démocratie dans ce pays alors depuis est ce que réellement les américains sont arrivés à instaurer la démocratie dans ce pays

TP112 – Ex : non

TP112 – P : alors oui je veux bien je discute alors discuter avec moi vous pouvez discuter entre vous aussi pas seulement qu'avec moi

TP113 – E4 : des massacres

TP114 – E2 : des guerres

TP115– E10 : des guerres

TP116 – E8 : les Etats-Unis a a cherché cette cause pour euh pour massacrer euh le peuple d'Irak et pour les gouverner/

³³² comment on dit

³³³ je sais pas

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP117 – E13 : euh ils n'ont rien faire parce que parce que euh ils n'ont rien faire pour le peuple d'Irak sans détruire/

TP118 – E14 : pourquoi tuer des innocents'

TP119 – P : tuer des innocents alors je garde l'idée que est ce qu'on peut vivre dans un monde paisible pacifique c'est-à-dire de paix c'est/

TP120 – E3 : parce que c'est la nature ça

TP121 – E5 : l'homme est comme ça il développe toujours les choses

TP122 – P : quelles choses'

TP123 – E5 : oui les technologies nouvelles et les armes qui tuent toujours euh/

TP124 – E4 : c'est pour ça ya des massacres grandes

TP125 – P : comment'

TP126 – E4 : euh oui beaucoup

TP127 – E15 : peut-être' il veut dire les armes de maintenant tuent beaucoup plus

TP128 – P : oui peut être et on a assisté à une destruction massive à des massacres pendant l'invasion de la guerre jusqu'aujourd'hui et c'est que ya des gens qui pensent aussi que la guerre est sainte sainte S A I N T E (il épèle) c'est que c'est une instruction divine c'est Dieu qui a décidé qu'il faut faire la guerre surtout alors pensez vous que la guerre est sainte et elle est une action noble +++ alors la population mondiale est en train de faire des manifestations dans toutes les villes du monde pour euh pour ce qui euh contre ce qui se passe à Ghaza pourquoi pourquoi toutes les populations sont se sont soulevés' + en voyant les images de la destruction en voyant les le réel visage de la guerre alors quel est le réel visage de la guerre' + alors on dénonce on est en train de dénoncer la guerre

TP129 – E15 : XX violence et je pense que ce n'est pas celui qui ne fait pas la guerre qu'est un lâche au contraire celui qui ne préfère pas la guerre il est fort il a une forte personnalité il peut euh il peut résoudre le problème euh les problèmes sans euh sans tuer des inno euh d'innocents par contre celui qui utilise euh ses forces euh pour rien

TP130 – P : pour rien c'est-à-dire on X de faire'

TP131 – E15 : des massacres

TP132 – P : des massacres oui alors oui euh quoi d'autres quel est le vrai visage de la guerre' + (regarde avec insistance E9 qui a la tête baissée puis l'interpelle par son prénom)

TP133 – E9 : le vrai visage de la guerre c'est la violence ++ ce n'est pas une guerre sainte comme euh (en ramenant le col de sa veste vers sa bouche)

TP134 – P : ben voilà oui alors oui (à E12 qui lève le doigt)

TP135 – E12 : euh les gens veulent leur liberté euh ils veulent euh palestiniens euh *kifech igoulou Issta3rfou*³³⁴ *

TP136 – P : oui dans le sens Reconnaissance reconnaître

TP137 – E12 : oui pour reconnaître qu'il y a un pays

TP138 – E4 : la guerre c'est une o une opération criminelle qui tue pas les XX mais les innocents avec lui

TP139 – E13 : je suis pas d'accord avec cette idée de lui parce que la guerre c'est comme le monstre elle ne laisse pas XX

³³⁴ comment on dit : ils reconnaissent. * en tournant la tête de droite à gauche pour solliciter l'aide de ses camarades.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP140 – P : oui très bien votre camarade a comparé la guerre au monstre qui ne peut pas s'assouvir se rassasier jusqu'à ce que il détruit tout voilà elle est ravageuse destructive

TP141 – E5 : oui mais les gens sont méchants pourquoi ils tuent comme ça'

TP142 – P : oui comment comme ça'

TP143 – E5 : ben comme ça euh

TP144 – P : est ce que en tant que génération actuelle c'est-à-dire vous euh j'ai cru que vous avez des conceptions pessimistes euh votre vision futuriste elle est un peu noire

TP145 – E2 : mais non on nous ne sommes pas pessimiste c'est la vérité qui nous pousse à dire que on peut pas vivre dans la paix ce qu'on voit dans la télé c'qu'on voit ce qui se passe

TP146 – P : qui a fait ça'

TP147 – E2 : les juifs

TP148 – E10 : non

TP149 – Ex : non

TP150 – P : et est ce que l'homme ne peut pas changer cette situation

TP151 – E10 : si

TP152 – Ex : oui

TP153 – E10 : si les arabes réunissent pour arrêter cette guerre ils peuvent arrêter mais ils sont des lâches

TP154 – P : mais ils sont des lâches le euh non je oui (en direction d'E8)

TP155 – E8 : toujours on trouve des hommes qui des bonheurs pour l'humanité mais la majorité elle euh il veut massacrer et gouverner le monde et/

TP156 – P : et pourquoi le bien ne peut pas réussir pourquoi on ne peut pas surpasser le mal

TP157 – E16 : pourquoi c'est le mal toujours qui règne' +

TP158 – P : alors je parle de votre ques de votre conception pessimiste vous dites que on peut pas vivre dans un monde pacifique parce qu'il y a toujours le fort et le faible oui c'est ça la réalité

TP159 – E7 : mais c'est la réalité qu'on peut pas changer

TP160 – P : oui mais VOUS en tant que génération actuelle et peut être les générations futures en changeant quoi

TP161 – E15 : on espère euh on espère qu'un jour on connaîtra la paix mais comme j'ai dit toute à l'heure tant qu'il y a des gens des gens mals et des gens biens je pense on restera toujours euh à voir les gens s'affronter euh les pays euh

TP162 – E9 : oui ça c'est comme toujours euh dans tout le monde c'est comme ça et euh euh

TP163 – P : alors tant que vous avez il y a le bon et le mauvais et est ce que le mauvais on peut pas on peut pas le changer peut être que ce mauvais que vous êtes en train de parler n'est pas encore né on va parler des générations futures + est ce que vous pensez que les générations futures il va y avoir ce ce bon ce mauvais ce bien ce mal qui va X

TP164 – E3 : peut-être

TP165 – E8 : euh parce que la nature humaine elle ne change pas dans le monde

TP166 – P : la nature humaine elle ne peut pas changer

TP167 – E8 : je euh

TP168 – E15 : <.....>? (rires) il y a des générations suivantes

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP169 – E4 : parce que l'homme veut gouverner/

TP170 – P : l'homme il veut gouverner

TP171 – E4 : chacun de nous veut gouverner et

TP172 – P : si et si à un moment donné
on veut imaginer qu'il va y avoir un monde pacifique fraternel justice égalité

TP173 – E6 : est ce que l'humanité est juste?

TP174 – E12 : mais le euh le Dieu il a dit de la liberté entre les musulmans
euh et les juifs

TP175 – P : alors ça c'est une conception religieuse

TP176 – E12 : oui

TP177 – P : mais une conception HUMANISTE c'est-à-dire au niveau de L'HUMANITÉ il y a
des gens qui sont en train de faire de se REVolter contre ce euh l'état israélien parce qu'ils
sont solidaires avec les palestiniens ou bien/

TP178 – E11 : oui parce qu'ils sont humains voilà

TP179 – P : très bien non pas parce qu'ils sont musulmans ou arabes ou ou mais je parle à un
niveau plus élevé et non pas la race ni la couleur c'est parce qu'ils sont humains alors la
conception de être humain RESPECTER autrui c'est-à-dire l'autre parce que c'est un humain
est ce que vous pensez qu'il viendra pas ce jour où dans le monde dans les quatre coins du
monde il va y avoir ce grand X qui va se dire nous sommes des humains et on doit se
respecter + (regarde E17 en souriant et s'adresse à elle nominativement)

TP180 – E17 : non

TP181 – P : non (sourit) c'est catégorique laissez libre cours à votre imagination en fait la
réalité est amère et on a discuté et on vit quotidiennement cette réalité qui nous révolte mais
je vais on va essayé d'ouvrir notre imagination peut-être une vision euh une vision un monde
meilleur

TP182 – E13 : on peut chan on peut changer cette vérité si si on peut changer la manière de
penser des gens qui ont qui chercher et qui chercher seulement pour leur intérêt

TP183 – E4 : peut-être si on change
euh la personnalité de euh de l'homme?

TP184 – E14 : sa conscience

TP185 – P : sa conscience euh sa conception dans la vie peut être on peut arriver à
concrétiser cela alors quand on parle des américains et des juifs est ce que les américains sont
tous des criminels?

TP186 – Ex : non

TP187 – P : est ce que tous les juifs sont des gens qui aiment la guerre et qui aiment le sang

TP188 – Ex : non

TP189 – P : parce qu'il y a des juifs qui se révoltent contre sur ce qui se passe à Ghaza contre
ce/

TP190 – E1 : ouais il y d'autre aussi qui sont contre

TP191 – P : oui donc il ne faut pas généraliser et il faut penser que il viendra le jour où c'est
le bien qui va prendre la euh la

TP192 – E17 : oui il viendra le jour que le bien réussit

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

TP193 – E15 : monsieur il y a beaucoup de gens qui
espèrent Barack Obama il fera quelque chose pour le::

TP194 – P : euh pour le

TP195 – E15 : parce qu'il défend la paix hmm mais on espère quelque chose de lui je sais pas

TP196 – E2 : non
rien il va pas changé euh il va suivi euh

TP197 – P : vous penser qu'il va suiVRE ces prédé euh les gens qui l'ont précédé

TP198 – E4 : mais Barack Obama est
un est un ne gouverne pas euh + (se gratte la tête) euh il y a des gens qui gouvernent avec lui

TP199 – P : c'est lui

TP200 – E2 : c'est à lui la parole

TP201 – E15 : oui mais c'est lui le président il n'a pas pris encore euh (sourit) la parole euh

TP202 – P :: enfin c'est pas encore mais c'est bientôt quand est ce' c'est le

TP203 – E15 : le euh le 20 janvier

TP204 – P : c'est pour bientôt et:: votre camarade pense que euh les solutions des arabes sont
dans la main de BARack Obama

TP205 – E4 : Obama

TP206 – E15 : Obama

TP207 – P : est ce que vous partagez l'idée de votre camarade'

TP208 – Ex : non

TP209 – P : et comment vous XX

TP210 – E12 : non

TP211 – E4 : comme il a dit

TP212 – P : ça c'est euh ça s'appelle la concession et la réfutation sans doute que Barack
Obama va apporter un espoir et MAIS et vous allez apporter c'est-à-dire la réfutation alors
qu'est ce que tu répons (parlant à E2)

TP213 – E2 : euh pas tout à fait parce que il va comme il a dit il va précéder euh il va

TP214 – P : il va:: faire co/

TP215 – E2 : il va faire

comme les autres il n'est pas le seul qui prend des décisions et/

TP216 – E8 : toujours on trouve des gens des hommes comme des virus qui::

TP217 – P : qui dérangent et/

TP218 – E8 : ouais même il y a des euh des présidents des chefs XX qui fait le bonheur pour
ce peuple et il y a ces gens qui ne veulent pas

TP219 – E10 : mais on parle pas des présidents c'est juste des
protocoles et les organisations mondiales concrétisent vraiment ce qu'ils disent dans ces
protocoles on vit dans la paix

TP220 – P : voilà on va prendre l'exemple sans parler de Barack Obama mais le fait c'qui
s'passe dans les XX c'est l'humain qui subit c'est lui la victime et il y a des organisations qui
le défendent c'est les droits de::

TP221 – Ex : l'homme

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

TP222 – P : droits de l'homme droits de la femme on a vu que ces organisations gouvernementales et non gouvernementales vont de ville en ville de pays en pays pour dénoncer alors par exemple les droits de l'homme ne sont pas respectés en Algérie les droits de l'homme ne sont pas respectés dans telle ou telle ou telle place c'est ce qui se passe aujourd'hui alors est ce que ces organisations

TP223 – E10 : <.....>?

TP224 – P : ces organisations est ce qu'ils ont réagit

TP225 – Ex : non non

TP226 – P : l'ONU est ce qu'il a réagit

TP227 – E4 : non parce que

TP228 – P : l'Unesco oui (d'un signe de tête vers E4)

TP229 – E4 : parce que ils ont peur de de euh d'Israël

TP230 – P : oui ils ont peur comment cette peur comment tu euh expliques nous cette peur d'Israël

TP231 – E4 : parce que Israël peut détruire euh ces ces euh

TP232 – P : ces organisations

TP233 – E4 : oui et euh

TP234 – P : alors on revient à l'idée du fort et du faible voilà le point de départ

TP235 – E20 : oui il faut que que euh les guerres soient faites entre les hommes euh ou bien des militaires et non pas massacrer des des innocents

TP236 – Ex : des innocents

TP237 – E20 : et des femmes et des enfants + (l'enseignant la regarde et sourit. E20 sourit à son tour)

TP238 – P : est ce que tu connais une guerre qui euh/

TP239 – E21 : mais non

TP240 – Ex : non (rires de toute la classe)

TP241 – P : qui a laissé de côté les femmes et les vieux les vieilles (rires des élèves) et des enfants

TP242 – Ex : non

TP243 – E10 : si on veut si toutes les pays du monde veulent vraiment la paix de Ghaza s'ils réunissent il peut (touche nerveusement son stylo) détruire un seul pays d'Israël et et/

TP244 – E6 : oui

TP245 – E2 : XX

TP246 – E10 : et un seul pays se euh se lâche envers eux

TP247 – E2 : <.....>?

TP248 – P : oui c'est un seul pays qui est en train de X de se lever

TP249 – E10 : contre le monde

TP250 – P :: et de dire comment et X toujours

TP251 – E10 : on comprend que que des des pays sont d'accord avec Israël

TP252 – P : oui j'ai pas suivi

TP253 – E10 : je disais que que on comprend que les pays malgré qu'ils ont euh (se frotte la joue en gardant la main près de la bouche) fait des manifestations mais vraiment ils sont d'accord avec Israël (met sa main sur la bouche)

TP254 – P : voilà parce ils sont fait qui a fait les manifestations'

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP255 – E7 : c'est le peuple

TP256 – E1 : oui c'est le peuple

TP257 – P : oui c'est la rue et qui tombe dans le mutisme (met sa main devant la bouche) c'est-à-dire dans le silence complet

TP258 – E4 : c'est les présidents

TP259 – E3 : les décideurs

TP260 – P : OUI ceux qui prennent la décision ils sont ils tombent dans le mutisme complet et ce mutisme euh c'est ce qui dérange ce qui montre c'est-à-dire

TP261 – E11 : que les arabes euh les musulmans *daimen*³³⁵ faibles

TP262 – E7 : *bessah*³³⁶ toujours *h'na*³³⁷ les faibles au monde

TP263 – E18 : eh oui et je pense on a on a euh pas droit de la parole

TP264 – P : oui parce qu'ils risquent d'être X par la force qui les gouverne euh votre camarade a dit que SI son se réunit pourquoi ya ce si pourquoi on ne on va pas euh concevoir cette unité arabe ou bien musulmane euh pourquoi les musulmans ne se réunissent assied toi comme il faut (s'adressant à E4 qui se balance avec sa chaise)_ pourquoi ils ne se réunissent pas pourquoi on dit toujours que cette unité elle euh c'est euh le fruit de l'imagination (posant son index sur le front) elle est chimérique hein

TP265 – E13 : (sourit avant même de prendre la parole) parce que parce qu'ils ont mettre jamais d'accord

TP266 – P : voilà très bien c'est

TP267 – E10 : la preuve XX de réunisse la l'un de Doha et l'autre de Qatar

TP268 – P : et euh

TP269 – E10 : et normalement une seule X

TP270 – P : et est ce qu'il a y eu quelque chose de concret sur le thème

TP271 – E18 : non

TP272 – Ex : XX

TP273 – P : ils se sont réunis pour le le plaisir de se de se:: réunir

TP274 – Ex : <.....>?

TP275 – P : mais même ce plaisir n'a pas été senti par d'autres

TP276 – Ex : X

TP277 – P : par d'autres dirigeants et qu'est ce que vous proposez qu'est ce que vous ressentez en tant qu'être humain

TP278 – E10 : je pense que les arabes euh peut être ils ont:: euh ils sont la cause aussi ils participent à ces guerres euh pas juste les israé les israéliens et les américains

TP279 – E7 : oui

TP280 – E10 : aussi les arabes ils sont/

TP281 – P : ils ont une part

TP282 – E10 : oui euh

³³⁵ toujours

³³⁶ c'est vrai

³³⁷ nous

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP283 – P : ils ont une part ils contribuent à ce à ces massacres ce n'est pas directement mais au moins par leur silence

TP284 – E10 : les pays développés ils profitent parce qu'ils savent que qu'on pourra rien faire

TP285 – E5 : oui ça c'est vrai +

TP286 – P : (s'adressant à E19) : Alors et toi tu parles jamais qu'est ce que tu penses essaie euh essaie vois ce que tu peux faire ressortir de de toi de t'extérioriser

TP287 – E15 : monsieur si euh on doit dire on aura fait ou mais euh

TP288 – P : mais haut les mains on a rien à faire on peut rien faire mais on peut aussi discuter peut-être on va discuter le thème dans ce dans cette classe mais on a pas pu aller jusqu'à Ghaza mais quand même ce qui tourne dans notre tête et même aussi euh dans notre cœur euh les sentiments vis-à-vis ce de cette catastrophe ce génocide ce massacre oui

TP289 – E12 : (à voix basse) euh les arabes doivent <.....>? l'invasion

TP290 – P : j'ai pas saisi

TP291 – E12 : (en élevant la voix) les arabes doivent se coopérer euh pour lutter contre les invasions d'Israël

TP292 – E10 : ils s'arrêteront quand ils veulent

TP293 – P : ils s'arrêteront quand ils veulent et s'il ya pas les décisions concrètes à prendre__
vis-à-vis

TP294 – E2 : un seul pays ne peut rien faire euh un seul pays arabe ou deux ils peuvent rien faire

TP295 – E16 : il faut que tous les pays

TP296 – P : parce que c'est:: l'union fait la:::

TP297 – E6 : la force

TP298 – P : l'union fait la force mais malheureusement cette union comme j'ai dit elle est chimérique on euh euh peut-être qu'aujourd'hui elle ne peut pas se faire c'est pour cela c'est-à-dire/

TP299 – E11 : il faut l'espoir

TP300 – P : très bien vous êtes la génération future vous êtes les hommes et les femmes de demain et lorsqu'on parle de pays sous développés et de pays développés le développement et le sous développement il ne peut pas se faire sur le terrain avant qu'il ne se fasse dans l'esprit alors on doit changer les mentalités et les conceptions doivent changer et ne pas penser je suis algérien et je m'en fous de ce qui se passe ailleurs je suis tlémécénien et je m'en fous de ce qui se passe à Oran etc. mais d'avoir des conceptions universelles

TP301 – E10 : <.....>? euh la conscience de l'être humain d'être humain et de respecter autrui

TP302 – P : bien on doit se lever le matin non pas en tant qu'arabe et musulman mais en tant que nous sommes des humains l'humanité est en train de subir des conséquences graves alors il vaut mieux la sauvegarder la protéger et dire NON à ces gens/

TP303 – E2: qui c'est les gens'

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

TP304 – P : les décideurs les gouverneurs et pourquoi pas un jour changer et au lieu que ce soit les gouverneurs c'est eux qui prennent la décision c'est la base c'est-à-dire la population qui prend les décisions peut être dans

TP305 – E2 : le futur

TP306 – P : dans le futur et dans les textes que nous avons vu la dernière fois vous vous rappelez quels sont les conseils quelles sont les directives que l'auteur est en train de de euh de les transmettre aux générations futures/

TP307 – E10 : et d'affronter de ne pas se taire de vivre euh d'être tant qu'on est vivant on doit dire on doit défendre on doit pas rester euh comme ça euh sans dire alors on sera comme des euh des

TP308 – P : très bien très bien alors c'est il nous incite à à devenir LES les maîtres de la situation

TP309 – E2 : de notre vie

TP310 – E21 : ne pas baisser les bras

TP311 – P : tout à fait ne pas baisser les bras

TP312 – E4 : ne pas être passif mais être actif

TP313 – P : oui ne pas être passif mais pas seulement subir mais être centre DE l'action euh participer +

TP314 – E8 : participer et prendre prendre les bonnes décisions oui ou non'

TP315 – E19 : pour bien euh pour bien euh je sais pas

TP316 – E13 : il faut que la nouvelle génération une X pour:: euh pour/

TP317 – E14 : une voix

TP318 – P : ah une voix la voix c'est le chemin ou bien c'est/

TP319 – E13 : XX

TP320 – P : c'est les deux le bon chemin et même aussi dire ne pas euh ne pas rester dans le silence c'est bien + alors en conclusion pour achever cette discussion

TP321 – E10 : on espère que le l'homme il voit pas que son intérêt il pense avec sa conscience à l'humanité que Dieu a fait

TP322 – E16 : et j'espère que qu'un jour on connaîtra la paix

TP323 – P : alors rien à ajouter et pour vous nouvelle génération ne pas voir la vie en noir mais de préférence voir la vie en rose et il faut rire pour que la vie:: vous rit

TP324 – Ex : vous rit

Table des matières

thèmes	Page
Introduction	04
Chapitre 1 : cadre théorique	11
1.1. Notion d'oral	13
1.1.1. Qu'est ce que l'oral ?	13
1.1.2. Quel oral ?	15
1.1.3. La relation Oral/Ecrit	17
1.1.3.1. Les spécificités du discours oral	19
1.1.3.1.1. Les marqueurs du discours oral	19
A. La répétition	21
B. La reformulation/La paraphrase	21
C. Les achèvements interactifs	23
D. Les interruptions/Les chevauchements	24
1.1.4. Les fonctions de l'oral	25
1.1.4.1. Les fonctions didactiques de l'oral selon S. PLANE (2004)	26
1.1.4.2. Les fonctions didactiques de l'oral selon C. Germain & J. Netten (2004b)	27
1.1.5. L'oral est-il enseignable ?	28
1.1.6. L'oral pour apprendre	31
1.1.6.1. Les genres oraux	32
1.1.7. L'expression orale	34
1.1.7.1. L'aisance à l'oral	35
1.1.7.2. L'autonomie langagière en langue étrangère	37
1.1.8. La participation à l'oral ou pourquoi faut-il 'oser l'oral' ?	38
1.1.8.1. Les prises de parole de l'élève	39
1.1.8.2. L'implication de l'élève	40
1.2. De l'oral à la communication	42
1.2.1. Rappel des théories de la communication	43
1.2.2. La communication non verbale	47
1.3. La communication en classe de langue étrangère	49
1.3.1. Quelques formats de communication en classe	50
1.3.1.1. Les réseaux de communication en classe	52
1.3.1.2. Les 'dilemmes' de la communication en classe	53
1.3.2. Les statuts, les rôles et les places des interlocuteurs en classe	55

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

1.3.2.1. Le rôle de l'enseignant	56
1.3.2.2. Le rôle de l'élève	57
1.4. La communication exolingue	58
1.4.1. Les stratégies de communication	60
A. Les stratégies d'apprentissage	61
B. Les stratégies d'enseignement	63
1.5. De la communication à l'interaction	65
1.5.1. Définition de la notion d'interaction	65
1.5.2. Les interactions verbales : un cadre théorique	68
1.5.2.1 Courants interactionnistes	69
A. L'école de Palo-Alto	70
B. L'ethnographie de la communication	71
C. L'ethnométhodologie	72
a) Notion de tour de parole en analyse conversationnelle	72
D. Approches énonciatives	74
1.6. Structure des interactions	74
1.6.1. Les unités d'analyse : le modèle hiérarchique	75
1.7. L'interaction didactique	79
1.7.1. Structure de l'interaction didactique	79
Chapitre 2 : Place de l'oral dans l'enseignement du français en Algérie : Etude critique	82
2 - 1. Situation linguistique algérienne	83
2 - 1. 1. Quel statut pour la langue française en Algérie ?	85
2 - 2. Langue française et nouvelle(s) réforme(s) du système éducatif algérien	87
2 - 3. L'évolution de la langue française dans le système éducatif algérien	90
A. Les orientations pédagogiques de 1974	92
B. Les orientations de 1976	93
C. Les orientations de 1981/1983	94
D. Les programmes de 1998	94
E. Les programmes de 2003	95
2 - 4. La place de l'oral dans les anciens et les nouveaux programmes : étude comparative	96
2 - 4. 1. La place de l'oral dans les programmes du primaire	96

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

2 - 4. 2. La place de l'oral dans les programmes du collège	98
2 - 4. 3. La place de l'oral dans les programmes au secondaire	100
2 - 5. Les choix théorique, méthodologique et pédagogique des nouveaux programmes	106
2 - 5. 1. L'approche communicative	107
2 - 5. 1. 1. La notion de 'compétence'	108
2 - 5. 1. 2. La compétence de communication	109
A. La compétence de communication selon CANALE & SWAIN (1980)	110
B. La compétence de communication selon S. MOIRAND (1982/1990)	110
C. La compétence de communication selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR, 2001)	111
2 - 5. 2. L'approche par compétences (l'APC)	114
2 - 5. 3. La pédagogie de projet	115
Chapitre 3 : cadre méthodologique	118
3. 1. La problématique	120
3. 2. Les hypothèses de départ	122
3. 3. Les objectifs visés par l'analyse des données	125
3. 4. La description du contexte d'étude	126
3. 4. 1. Le cadre spatio-temporel	127
3. 4. 1. 1. La classe de langue	127
3. 4. 2. Les participants	128
3. 4. 2. 1. L'enseignant	128
3. 4. 2. 2. Les élèves	129
3. 4. 3. Le but (ou 'purpose')	130
3. 5. L'activité du débat	130
3. 5. 1. Le débat en tant que 'genre'	133
3. 6. La relation interpersonnelle	133
3. 6. 1. Les taxèmes	134
3. 7. La participation	135
3. 7. 1. Le cadre de participation	135
3. 7. 1. 1. Les formats de production et de réception	136
3. 7. 2. Prise de parole et tour de parole (TP)	137
3. 8. La récolte des données	138
3. 8. 1. L'observation	139
3. 8. 2. L'enregistrement	139
3. 8. 3. La transcription	140
3. 8. 3. 1. Les conventions de transcription	141
3. 9. Le traitement des données	143
Chapitre 4 : L'analyse des données	145
4.1. Evaluation et comparaison de la dynamique communicationnelle :	147

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

Analyse quantitative	
4.1.1. Fréquence des prises de parole dans le débat 1 : « les mass-médias »	147
4.1.2. Fréquence des prises de parole dans le débat 2 : « La pollution »	149
4.1.3. Fréquence des prises de parole dans le débat 3 : « La réforme scolaire »	151
4.1.4. Fréquence des prises de parole dans le débat 4 : «La science et le nucléaire »	152
4.1.5. Analyse comparative de la fréquence des prises de parole dans les débats 1, 2, 3 et 4	154
4.2. Analyse qualitative du corpus	158
4.2.1. Les débats dans les classes EAP	159
4.2.1.1. La parole privilégiée	159
4.2.1.2. La parole refoulée	161
4.2.1.3. La parole limitée	165
4.2.1.4. Parole facilitée	165
4.2.1.4.1. Les stratégies verbales de sollicitation	166
A. Les questions	166
B. Les reformulations	176
C. Les répétitions	180
D. Les achèvements interactifs	183
4.2.1.4.2. Les stratégies non verbales de sollicitation	185
A. Le geste	185
B. Le regard	185
4.2.1.4.3. Les stratégies de sollicitation ayant recours au paraverbal	186
A - <i>L'allongement vocalique et l'intonation</i>	186
4.2.2. Les débats dans les classes ENP	188
4.2.2.1. Parole impliquée	189
A - Les marques de l'auto-référence et les verbes d'opinion	190
B - L'incise métalinguistique et la négation métalinguistique	193
C - Les modes de formulation du discours de l'apprenant	197
D - Les questions ouvertes	211
E - La clôture des échanges	215
4.2.2.2. La parole partagée	219
A. Les reformulations	219
B. Les Répétitions	220
C. Les achèvements interactifs	225
4.2.2.3. La parole spontanée	228
A - Les interruptions/les chevauchements	229
4.3. Comparaison entre le corpus EAP et le corpus ENP	238
Conclusion	247

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

Bibliographie	255
Liste des schémas et des tableaux	272
Annexes	273
Table des matières	325

المخلص، بالعربية :

عندما كان الهدف الرئيسي من تعلم اللغة هو في الآن ذاته تعلم كيفية الاتصال، كانت المحادثة داخل القسم من أهم ما يترتب عنه هذا الاستعمال اللغوي. إن الإصلاحات المتعلقة بتعليم اللغات الأجنبية بالجزائر لسنة 2002/2003 اهتمت بتطوير اللغات المستعملة وأكدت على تخصيص برامج جديدة بالفرنسية كلغة أجنبية عموما والشفوي خاصة. في الميدان التعليمي، يعتبر الشفوي آلية جديدة، ولذلك يعتمد هذا البحث على إبراز أهم الإشكالات الناتجة عن استعمال متطور للشفوي في القسم الجزائري الثانوي للفرنسية كلغة أجنبية. واعتمادا على وسائل لتحليل المحادثة، لاحظنا

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

بالوصف والتحليل من خلال المادة المسجلة والمنسوخة أن هناك مشاركة شفوية لطلبة السنة الثالثة ثانوي في النقاش. وعليه كان من أهم ما يصبو إليه البحث هو إثبات ما سعت إليه تلك الإصلاحات الجديدة على مستوى تطبيق ميداني لتعليمية الشفوي في القسم الجزائري للفرنسية كلغة أجنبية.
الكلمات المفتاحية : الشفوي، التواصل، التفاعل، تعليم/تعلم، الفرنسية كلغة أجنبية.

Summary :

Communication is the primary goal from learning a language. The use of language at classroom is, also, essential. In Algeria, the reform of 2002/2003, vis-à-vis the foreign language teaching has been considered important for improving the teaching of such language use. This reform provides in the new FFL programs, a more significant role in speech. In teaching practice, oral is therefore a novelty. Thus, this research attempts to address issues related to a valuation of the oral FFL secondary class in Algeria. Using tools from conversation analysis, we observe, describe and analyze, through a corpus recorded and transcribed a good oral participation at school of third secondary students during debates. We in the context of a didactic speaking, we wanted to demonstrate the results of the new reform brought specifically to the practice of oral FFL class in Algeria.

Key words: oral, communication, interaction, teaching/learning, FFL.

Résumé :

Le premier objectif de l'apprentissage d'une langue étant d'apprendre à communiquer, la prise de parole en classe de langue joue, de ce fait, un rôle essentiel. En Algérie, la réforme de 2002/2003, vis-à-vis de l'enseignement des langues étrangères a été envisagée en vue de l'amélioration de l'enseignement de ces langues. Cette réforme prévoit, dans les nouveaux programmes de FLE, une place plus importante à l'oral. Dans la pratique enseignante, l'oral constitue donc une nouveauté. Ainsi, cette thèse s'attèlera-t-elle à traiter des enjeux relatifs à une valorisation de l'oral en classe de FLE dans le secondaire algérien. À l'aide d'outils proposés par l'analyse conversationnelle, nous observerons, décrirons et analyserons, à travers un corpus enregistré et transcrit, la participation orale d'élèves de troisième année secondaire dans des débats. Nous inscrivant dans le cadre d'une didactique de l'oral, nous avons voulu démontré ce que la nouvelle réforme a apporté concrètement à la pratique de l'oral en classe de FLE en Algérie.

Mots clés : oral, communication, interaction, enseignement/apprentissage, FLE.

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

Résumé long de la thèse de doctorat intitulée :

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux
programmes de FLE au secondaire algérien.**

Enjeux et perspectives

Présentée par :

Rabéa BENAMAR

Sous la co-direction de :

**M. Boumediène BENMOUSSAT (Professeur Université Abou-Bakr
Belkaid – Tlemcen)**

Mme. Mariella CAUSA (Maître de Conférences Université Paris III)

Apprendre une langue vivante, c'est avant tout savoir la parler,
savoir l'utiliser pour communiquer et savoir parler une langue, c'est

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

avoir en sa possession un outil, mais encore faut-il savoir s'en servir et, pour cela, acquérir donc une compétence de communication.

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, on distingue quatre compétences : à savoir l'expression écrite, l'expression orale, la compréhension écrite et la compréhension orale, qui ont chacune une place particulière dans un cours.

Ceci dit, le français est avant tout une langue dite 'vivante', d'où l'importance de pratiquer l'oral.

L'expression orale est un outil d'apprentissage permettant, entre autres, la fixation et l'appropriation de la langue par les élèves. Pour les élèves algériens, la classe de langue est pratiquement le seul lieu d'échanges en langue française.

Néanmoins, alors que la place de l'oral peut paraître évidente pour un enseignant, elle ne l'est pas forcément pour un élève. Ce manque de communication au sein de la classe de FLE a été l'une de nos préoccupations majeures.

Aussi, l'expression orale doit-elle être une priorité, mais comme le souligne S. MOIRAND (1992) :

*« le chemin qui va des intentions aux réalisations
et aux pratiques de classe n'est jamais aisé à
parcourir ».*

C'est donc un véritable paradoxe ! L'oral est l'éternel absent en classe de français langue étrangère (FLE). Pourtant les objectifs terminaux à atteindre par les élèves prévoient qu' :

*« à la fin du cycle secondaire, l'élève sera un
utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra
mettre au service des compétences requises par la*

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

formation supérieure professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale »³³⁸.

En d'autres termes, à sa sortie de terminale, c'est-à-dire la troisième et dernière année du secondaire, l'élève est censé maîtriser cette langue. A la fin du lycée, il est attendu des élèves une capacité de faire un usage spontané et autonome de la langue française.

Or, la réalité nous montre que les élèves ne sont pas du tout des utilisateurs autonomes dans la mesure où les étudiants, une fois arrivés à l'université, ne reflètent pas les capacités discursives attendues à la fin du cycle secondaire.

C'est cet état de fait qui a motivé notre étude. En effet, nous avons pu observer, en tant qu'enseignante au département de français de l'université de Tlemcen, que les étudiants de ce même département (et donc les anciens élèves de lycée) ont pour la majeure partie d'entre eux des difficultés d'expression orale. Les élèves éprouvent d'énormes difficultés à participer à des échanges verbaux en classe.

Ce constat a été aussi fait par d'autres enseignants interrogés sur la question. De plus, certains auteurs ont souligné la difficulté des apprenants avancés à prendre part à des interactions verbales (cf. PEKAREK DOEHLER, 2003).

Ce 'déficit langagier' des étudiants montre que la communication en classe de langue pose problème. Certes, pour remédier à cette situation, les nouveaux programmes de FLE semblent vouloir accorder une priorité à l'oral.

Nous soulignons que dans cette thèse, nous entendons, par valorisation de l'oral, le renforcement des conditions communicatives

³³⁸ Programme du secondaire (2004).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

favorables à la participation orale en cours de langue dans le but, d'une part de développer les compétences langagières orales des élèves et d'autre part, de les aider à développer plus d'aisance dans l'usage de cette langue. Ce qui, à terme, les amène vers plus d'autonomie. C'est dans cet état d'esprit que nous avons voulu orienter notre travail.

Notre recherche se propose donc de faire le lien entre les programmes de FLE et les compétences langagières orales d'apprenants avancés, plus spécialement des élèves de terminale.

De ce fait, nous tenterons de cerner la dynamique participative dans les débats. Plus précisément, ce sont les modalités de prises de parole dans les débats de classe qui nous intéressent dans la mesure où nous cherchons à connaître l'impact de la réforme sur la communication orale en classe.

En effet, nous nous concentrerons sur les enjeux de la communication orale en classe de français et non pas sur les facteurs qui, éventuellement, pourraient entraver la prise de parole des élèves.

Par rapport à l'ancien programme, l'objectif principal du nouveau programme de FLE en Algérie est l'acquisition des compétences langagières (orales en particulier) des élèves. Ce qui fait que la prise de parole en classe est fortement souhaitée.

La participation des élèves devient alors le véritable enjeu de la communication en classe de français. Ce qui nous amène à avancer la problématique suivante :

Une valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE, garantit-elle une plus grande prise de parole des élèves ? et,

**Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien.
Enjeux et perspectives**

question subsidiaire, quel impact pourrait-elle avoir sur la communication en classe de FLE ?

Pour répondre à notre questionnement, nous avons émis les quatre hypothèses suivantes :

- les élèves soumis au nouveau programme prennent plus souvent la parole par rapport aux élèves soumis à l'ancien programme ;

- la valorisation de l'oral entraînerait une complexification des structures langagières orales des élèves ;

- la valorisation de l'oral permettrait à l'élève de dépasser le 'tabou communicationnel' hérité des anciens programmes et ainsi d'avoir accès à une communication plus libre, plus 'authentique' comparable à celles des interactions ordinaires ;

- en contexte exolingue, les interactants mobilisent des stratégies de communication (comme la répétition, la reformulation, le recours à l'alternance codique, etc.).

L'objectif de notre recherche est d'observer, de décrire et d'analyser le fonctionnement des interactions en classe de troisième année secondaire dans le but de démontrer qu'un enseignement/apprentissage plus ciblé sur l'oral favoriserait, à terme, une communication plus autonome.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Notre étude s'inscrit dans une approche interactionniste de l'apprentissage des langues. C'est une étude de nature hypothético-déductive.

Notre travail se divise en six chapitres :

- Un premier chapitre servira de cadre théorique. Pour son exploration théorique, notre étude fait appel à des notions telles que l'oral, la communication, l'interaction et la compétence. Pour rendre compte de ces notions clés, nous avons passé en revue la littérature portant sur l'oral afin de mieux cerner cet objet complexe (PLANE, 2001, 2002). Bien que la recherche en didactique de l'oral ne soit pas très développé, les quelques écrits consultés ont montré que l'oral n'a pas vraiment été un objet d'enseignement. Néanmoins, face à l'évolution des sciences du langage et de l'interactionnisme mais aussi grâce à la recherche en didactique de l'oral, ce dernier, en tant qu'objet à part entière commence, au même titre que l'écrit, à trouver sa place (même en Algérie, comme on a pu le constater dans les nouveaux programmes qui ont largement appuyé sur la compétence langagière 'interaction').

Parler de 'langue vivante' implique de parler de communication. ce qui revient à mettre l'oral au cœur des processus de l'apprentissage. Mais en classe de langue, il peut y avoir plusieurs formes d'oral : oral spontané (marques orales du discours) et écrit oralisé comme il y a deux types de discours à l'oral : discours monogéré (monologue pas d'interventions du destinataire) et discours polygéré (dialogue-intervention du ou des destinataires, interaction verbale).

La notion d'oral ne peut pas être appréhendée sans parler des notions de communication et d'interaction. Aussi, avons-nous présenté les modèles théoriques de la communication afin de savoir sur quel modèle de la communication nous nous basons pour notre étude.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Rappelons que les situations communicatives ont intéressé de nombreux chercheurs qui ont essayé d'élaborer des modèles (cf. modèle de JAKOBSON ou d'ORECHIONI par exemple).

Ensuite, nous devons préciser la notion de communication par rapport à notre recherche c'est-à-dire la communication en classe de langue étrangère. En effet, l'objet de notre étude, étant principalement la communication orale en cours de FLE, nous pousse à méditer sur la question de la communication. Dans notre cas, cette communication est à rapprochée de la notion d'interaction exolingue où apparaît l'asymétrie des répertoires linguistiques et culturels des interlocuteurs (ALBER & PY, 1985). C'est la raison pour laquelle les interactants usent de stratégies (de sollicitation, de reformulation, de répétition, etc.).

Le fait que la communication repose sur des interactions nous amène tout d'abord à expliciter les caractéristiques des interactions d'une manière générale. En linguistique, les théories de l'analyse du discours et de la linguistique de l'énonciation ont participé au développement de l'approche interactionniste. L'intérêt des chercheurs s'oriente vers l'interaction et la communication. Ces recherches ont forcément eu des répercussions sur l'enseignement/apprentissage du français.

Dans notre travail, nous nous sommes grandement référées aux travaux de C. KERBRAT-ORECCHIONI qui défend l'idée d'une approche interactionniste transdisciplinaire.

L'étude des interactions et de la communication relève, entre autres, d'un champ particulier, celui de l'ethnographie de la communication³³⁹ qui met en évidence les règles sociales et culturelles qui régissent l'utilisation du langage dans une communauté donnée. Il y

³³⁹ Cf. les différents travaux de Hymes, Gumperz, Sacks, Goffman, etc.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

a donc corrélation entre la communication et la langue, dépendance remarquée dans la notion de compétence³⁴⁰ ; notion dont nous avons largement discutée dans notre recherche. Ainsi, la compétence de communication est ce dont le locuteur a besoin pour communiquer. Certains auteurs (comme CANALE & SWAIN, 1980 ; MOIRAND, 1992) articulent la compétence communicative autour de plusieurs dimensions : compétence linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique, etc.

Les débats étudiés étant des interactions en classe de langue française, il nous a semblé nécessaire aussi de préciser les interactions didactiques. Les discours en classe ont été étudiés par différents auteurs (cf. entre autres BOUCHARD, 1987 ; CICUREL, 1985, 1990, 1994, etc.).

Avec l'approche communicative, l'enseignement des langues a changé du fait que la communication est considérée comme le but essentiel de l'apprentissage. Une classe de langue est régie par des règles à la fois sociales et communicatives dont le but est de '*maximiser l'apprentissage*' (BANGE, 1992, 1996). De ce fait, l'interaction en classe de langue diffère d'une interaction ordinaire.

Notre étude vise en particulier le discours oral. Pour pouvoir l'étudier, nous avons utilisé le modèle hiérarchique (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990). Pour décrire l'interaction et au niveau des unités dialogales, l'échange est la plus petite unité. C'est là que le dialogue commence au sens strict (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990). Il peut être constitué d'une, de deux voire de trois interventions. Les interventions, quant à elles, (unités supérieures au niveau des unités monologiques) peuvent avoir diverses fonctions : initiatives, réactives, évaluatives. L'intervention est l'action produite par un seul locuteur. A un niveau structural, nous pouvons considérer l'interaction verbale comme un

³⁴⁰ Bien que ce concept provienne du domaine de l'ethnographie de la communication, il a fait l'objet de nombreuses recherches en didactique.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

enchaînement de paroles émises par des interlocuteurs qui parlent à tour de rôle.

Nous avons repris et adapté à notre corpus les critères proposés par C. KERBRAT-ORECCHIONI (1990). Les interactions étudiées, ici même, entrent dans le cadre d'interactions complémentaires en face à face dans un contexte précis : la classe de langue. Par rapport à notre recherche, l'échange et l'intervention sont les deux rangs les plus intéressants car ils rendent compte des prises de parole de chacun des interactants. En contexte scolaire, c'est l'échange ternaire qui caractérise l'interaction en classe (initiative de l'enseignant, réplique de l'élève et évaluation de l'enseignant = IRE). Cependant, dans un débat d'idées où il est question de prendre position, de convaincre, etc., la réplique peut ne pas apparaître au tour suivant l'initiative ; dans ce cas là, on aura une séquence étendue (MEHAN, 1979) c'est-à-dire que l'échange s'étend sur un nombre plus ou moins grand d'interventions, à l'image de la conversation naturelle. En classe, l'initiateur des échanges est généralement l'enseignant.

Cependant, et toujours selon le modèle de C. KERBRAT-ORECCHIONI (1990), l'intervention ne doit pas être confondue avec la notion de tour de parole³⁴¹ (TP). Certes, les deux sont produites par un seul et même locuteur, mais un TP peut être constitué d'une ou de deux interventions. En effet, un TP peut comporter une intervention en réaction à l'échange précédent et une intervention initiant l'échange suivant. Les interactants produisent à tour de rôle des interventions.

Si nous prenons l'exemple des régulateurs verbaux (comme oui, voilà, bon, etc.) certains auteurs³⁴² ne les considèrent ni comme des interventions ni comme des TP. Cependant, un TP est le '*mécanisme*

³⁴¹ Pour cette notion, cf. entre autres, SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON (1974) et GOFFMAN, 1981.

³⁴² Par exemple, pour C. KERBRAT-ORECCHIONI : « *si les régulateurs verbaux ne sont pas des tours de parole, il paraît difficile de les considérer comme des interventions.* » (*ibid*, 1990 :).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

d'alternance des prises de parole' (KERBRAT-ORECCHIONI (1990), *ibid*, p. 159) mais c'est aussi la contribution verbale d'un locuteur déterminé à un moment précis de l'interaction. Autrement dit, c'est le laps de temps (plus ou moins long) pendant lequel un locuteur prend la parole ; c'est donc toute parole émise par un locuteur.

Ainsi, dans notre recherche, nous avons considéré les notions de tour de parole et de prise de parole comme étant équivalentes. Ainsi, chaque fois qu'un interactant prendra la parole, il y aura un nouveau TP³⁴³. De ce fait, le terme de TP sera donc utilisé comme hyperonyme de prise de parole.

Notons pour parler la langue étrangère, l'interaction orale est le meilleur moyen.

- Le deuxième chapitre portera sur la place de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. En effet et afin de mieux comprendre notre problématique, il convient de replacer celle-ci dans son contexte. Pour cela, il est essentiel de connaître non seulement la situation linguistique algérienne mais aussi le statut qu'occupe la langue française en Algérie ainsi que la manière dont cette langue a évolué dans le système éducatif algérien. Nous avons consulté les anciens et les nouveaux programmes de FLE du primaire, du moyen et du secondaire afin de connaître la place qu'occupe l'oral. Notre étude comparative de l'oral dans ces programmes nous a permis aussi de mieux saisir les comportements langagiers des élèves.

Il est nécessaire d'utiliser la langue pour atteindre un objectif (pour réaliser une tâche : expliquer, argumenter, etc.) mais aussi pour s'ouvrir sur le monde en pouvant communiquer avec d'autres. Approche par compétences, pédagogie de projet, apprentissage de savoir-faire,

³⁴³ Dans nos transcriptions, le retour à la ligne marque un nouveau TP.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

développement de l'autonomie, etc. sont les nombreux fondements prévus pour l'enseignement du français. Les programmes scolaires sont aussi bien des objectifs à atteindre que des compétences à développer.

- Le cadre méthodologique de notre recherche marquera le troisième chapitre dans lequel nous avons exposé notre problématique, nos hypothèses de travail et nos objectifs. Dans ce même chapitre, nous avons présenté notre corpus, les approches choisies pour l'analyse des données orales ainsi que leur traitement. Pour cela, il était fondamental, pour nous, de nous appuyer sur des enregistrements d'une durée totale de 162 minutes et 41 secondes.

A partir d'un corpus de débats enregistrés et transcrits, il s'agira d'évaluer la participation des élèves tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif. A cet effet, nous avons :

- quantifier les prises de parole des interactants ;
- catégoriser ces prises de parole ;
- démontrer comment la communication en classe peut glisser du didactique vers l'authentique.

Ainsi, du point de vue méthodologique, nous avons suivi une approche mixte : analyse quantitative et analyse qualitative. Nos données ont été recueillies dans quatre classes de terminale. Les débats ont été enregistrés et transcrits intégralement. A partir d'une comparaison entre des classes de terminale, notre but était d'évaluer l'évolution des élèves en matière d'oral.

- Le quatrième et dernier chapitre sera une analyse comparative des données de notre corpus. Cette comparaison entre les prises de parole d'élèves soumis à l'ancien programme (EAP) et celles d'élèves soumis

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

au nouveau programme (ENP) montrera ce que les nouveaux programmes ont pu générer aussi bien au niveau des prises de parole qu'au niveau de la compétence communicative des élèves.

Afin de mieux saisir la portée du nouveau programme en matière d'oral, une analyse, tout d'abord, quantitative s'impose. Pour cela, nous devons voir la fréquence des prises de parole dans les différents débats.

Cette analyse quantitative a montré à la fois une diminution des prises de parole de l'enseignant dans les débats ENP et une augmentation des prises de parole des ENP.

Ensuite, nous avons analysé qualitativement notre corpus. Pour cela, nous nous sommes basée sur les critères définis par R. VION (1992/2000) qui s'est inspiré de la distinction faite par WATZLAWICK sur la symétrie et sur la complémentarité. Cette distinction nous a permis d'analyser notre corpus à travers deux types de communication : une communication 'didactique' et une communication 'authentique'³⁴⁴.

En effet, l'observation et l'analyse du corpus EAP a permis de montrer que les échanges sont soumis majoritairement à une alternance des tours de parole spécifique à savoir une intervention initiative suivie d'une intervention réactive. Alors que dans le corpus ENP, xxx

Ainsi, dans la structuration des débats, nous avons distingué diverses formes de prises de parole :

*** Pour les débats EAP :**

- **parole privilégiée** : indique que l'enseignant profite de sa position haute pour monopoliser la parole ;

³⁴⁴ Ou du moins pseudo-authentique sachant que, dans un contexte institutionnel, la communication reste, tout de même, artificielle.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- **parole refoulée** : dans ce cas-là, l'enseignant a tendance à couper ou à chevaucher la parole de l'élève. Les cas de parole relevés dans le corpus EAP montrent une entrave à la dynamique des échanges ;

- **parole limitée** : les prises de parole courtes, brèves sont de nombreux cas de parole limitée dans le corpus EAP ;

- **parole facilitée** : c'est le cas où l'enseignant facilite la prise de parole des élèves. Dans le corpus EAP, de nombreuses séquences d'aide à la production orale des élèves ont été recensées. Pour cela, les stratégies utilisées par l'enseignant ont été aussi bien verbales, paraverbales que non verbales.

A travers les nombreux exemples tirés du corpus EAP, nous avons remarqué que la communication tend beaucoup plus vers une communication 'didactique' dans laquelle l'enseignant monopolise et interrompt souvent la parole et où les énoncés des élèves sont surtout réactifs et brefs. D'autre part, peu d'élèves prennent la parole de leur propre initiative ; de ce fait, l'enseignant doit constamment les solliciter. C'est pour cette raison que l'enseignant use plus de stratégies d'aide à la production orale que dans le corpus ENP.

* pour les débats ENP :

- **parole impliquée** : c'est à partir des différents marqueurs de l'implication proposés par M.-C. LAUGA-HAMID (1990), que nous avons analysé ce type de parole. Nous avons relevé les indices linguistiques suivants : les marqueurs de l'auto-référence, les verbes d'opinion, le recours à l'incise métalinguistique, le recours à la négation métalinguistique, les modes de formulation du discours de l'apprenant (l'argumentation, justification de l'opinion, le recours à la langue

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

maternelle), les stratégies de construction de l'interaction (expression de l'accord et du désaccord). Aux marqueurs proposés par cet auteure, nous avons rajouté les questions et la clôture des échanges ;

- **parole partagée** : les reformulations, les répétitions et/ou les achèvements interactifs font partie d'un espace de parole partagée dans la mesure où les interactants reformulent, reprennent ou prolongent les propos d'autrui. En contexte didactique, ces procédés sont généralement des prérogatives de l'enseignant. Cependant, dans les débats ENP, de nombreux élèves utilisent ce mêmes procédés ;

- **parole spontanée** : c'est une parole non sollicitée par l'enseignant. L'élève prend la parole spontanément. La parole des élèves est libre et autonome. En contexte didactique, le principe d'alternance est donc transgressé. Les traces linguistiques de cette parole sont les interruptions et les chevauchements de la part des élèves qui sont, de ce fait, mis en position haute. Ce qui donne à la communication un caractère beaucoup plus 'authentique'.

L'étude du corpus ENP montre des interactions plus proches d'interactions 'naturelles' dans la mesure où il y a plus d'échanges qui dépassent la formule traditionnelle IRE et plus de moments de 'déréalisation' (COSTE, 2002).

Au terme de notre analyse mixte, la comparaison entre les débats EAP et les débats ENP montrent aussi bien des points communs que des divergences.

La communication dans les débats EAP est typique d'une communication en contexte didactique. La gestion du cadre participatif est assurée par l'enseignant et la communication est sous le contrôle de ce dernier.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Dans les débats ENP, la formule canonique IRE existe aussi. Cependant, les ENP ont montré leurs capacités à dépasser ce schéma conforme à l'interaction didactique. Ils ont montré aussi leur capacité à s'impliquer plus, à prendre l'initiative des échanges, etc. Notre analyse des débats ENP a montré que ces derniers ont plus d'aisance à s'exprimer et plus de fluidité dans la communication.

En définitive, notre étude montre que le fait de donner plus d'importance à l'oral en classe a un impact sur les prises de parole des élèves et par voie de conséquence sur la communication en FLE.

Rabéa Benamar

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

(Université de Tlemcen)

Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE

In Synergies Algérie n° 8 - 2009 pp. 63-75

Résumé : *L'un des objectifs essentiels de l'enseignant, de français langue étrangère (FLE) en Algérie, est de développer chez les élèves la capacité de s'exprimer dans cette langue. La production orale est l'une des principales étapes dans l'acquisition d'une langue. Cependant, la majorité des enseignants soulignent les difficultés des élèves à l'oral. Cet article traite de l'influence exercée par l'enseignant sur les élèves pour les amener à prendre la parole durant l'activité du débat. Ainsi, nous relèverons et analyserons les différentes stratégies utilisées par l'enseignant dans une situation exolingue.*

Mots-clés : *stratégies - prise de parole - interaction exolingue - FLE.*

Abstract: *One of the main important objectives in teaching french as a foreign language (FFL) in Algeria is to develop the learners' skills to enhance their oral proficiency in such a language. Especially that the oral expression is considered as an essential step to undergo in the acquisition of language. However, most of teachers underline serious problems of learner's achievements in oral expression. This is why this research work endeavours to reflect the teacher's influence on the learners to better guide them to express themselves in the meantime of exercising their oral skills. Moreover, we try to raise and analyse, at the same time, the different strategies used by the teacher in an exolingual situation.*

Keywords: *Strategies - Oral expression- Interaction - Exolingual - French as Foreign Language.*

الملخص

من أهم الأهداف المرجوة في تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الجزائر هو تطوير مهارات المتعلمين في التعبير الشفوي خاصة وأن هذا الأخير يعتبر من أهم مراحل الاكتساب في أي لغة. ولكن لاحظ معظم الأساتذة نقائص و عيوب عند أغلب المتعلمين غير القادرين على التعبير الشفوي بطرق سليمة، و عليه يحاول هذا البحث تحليل مدى قدرة تأثير الأساتذة على المتعلمين في تجاوز هذه الصعوبات و تمكينهم من أخذ الكلمة و التعبير بسهولة أكثر. حاولنا ان نوضح استعمال و في الآن ذاته تحليل مختلف الاستراتيجيات من المعلم لتطوير تعلم التعبير الشفوي خاصة في وضع تكون اللغة الفرنسية أجنبية على المتلقي.

الكلمات المفتاحية : استراتيجيات - التعبير الشفوي - التداخل - الفرنسية كلغة أجنبية.

Introduction

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Selon Pekarek (2003), les apprenants sont souvent incapables de communiquer de façon efficace dans des interactions spontanées. Dans le même sens, beaucoup d'enseignants algériens de FLE sont unanimes pour souligner la passivité des élèves en classe, dans le sens où très peu d'apprenants prennent la parole spontanément, si ce n'est pas du tout. Ainsi, la pratique de l'oral en classe pose problème aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève. Or, pour ce dernier, la maîtrise de l'oral est essentielle pour la poursuite de son cursus dans l'enseignement supérieur¹. Nous devons noter qu'en situation exolingue², l'élève rencontre des difficultés à communiquer, qu'il éprouve des problèmes de communication (comme par exemple, des ratés dans la formulation, des malentendus, des appels à l'aide, etc.). Seulement, nous pensons qu'il a besoin d'aide. Il est vrai, nous dit Francine Cicurel, que « 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, 2002 : 151).

Néanmoins, au niveau de la pratique de classe l'enseignant offre-t-il réellement cette aide ? Sollicite-t-il la parole des élèves en classe de FLE ? Si oui, comment cette aide se traduit-elle ? Cette recherche est basée sur une première hypothèse à savoir qu'en situation exolingue l'enseignant a recours à des stratégies afin d'aider les élèves à s'exprimer oralement. La deuxième hypothèse présume que les élèves co-produisent le discours avec l'enseignant (Cicurel, 2002). Cette dimension collaborative des échanges est perceptible dans l'interaction exolingue. Nous avons choisi dans cet article d'observer et d'analyser les différentes stratégies développées par l'enseignant pendant le débat en classe pour inciter la parole des apprenants. L'analyse du discours de l'enseignant va ainsi nous permettre de voir quelles sont les stratégies qu'il utilise pour aider l'élève à prendre la parole. Avant d'entamer cette analyse, un tour d'horizon sur les bases théoriques sur lesquelles nous nous sommes basés est nécessaire.

1. L'interaction

La situation d'enseignement/apprentissage est une situation interactive. Nous partons de l'idée que l'interaction est une « [...] action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. » (Vion, 1992 : 17) mais aussi qu'elle requiert des participants qu'ils s'engagent mutuellement dans un échange.

Selon Kerbrat-Orecchioni (1990 : 17), « [...] 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 ». Nous retenons les notions de coopérativité,

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

d'engagement et d'influence mutuelle qui sont fondamentales pour favoriser les échanges. Dans le présent article, les échanges verbaux analysés relèvent de l' « interaction en face à face » dans laquelle prendre la parole en public implique de prendre en compte la communication non verbale. Notre analyse, basée sur une approche interactionniste, cherchera à rendre compte de quelle manière les interactants s'influencent, car c'est à travers le discours de l'enseignant et des apprenants que nous pourrons observer la manière dont les uns agissent sur les autres.

1.1. L'interaction en classe de langue

La classe de langue est le lieu privilégié des interactions entre l'enseignant et les élèves. Une interaction qui se déroule sous la forme d'échanges langagiers entre d'une part, l'enseignant et les élèves (asymétrie), et d'autre part les élèves entre eux (relative symétrie, Cicurel, 2002 : 155). L'interaction étudiée, dans cet article, est dite verticale (enseignant/élèves³). En classe de langue, il y a nécessairement une asymétrie c'est-à-dire qu'un locuteur est compétent face à un ou des locuteurs qui sont là pour apprendre (Cicurel 1994b). Les interactions en classe de langue sont spécifiques par leur caractère institutionnalisé mais aussi par leur caractère asymétrique. Les échanges verbaux s'organisent autour de cette asymétrie. Cette relation permet à l'enseignant de venir en aide à l'élève en difficulté, ce dernier se trouvant dans une position inférieure. L'enseignant a toujours été considéré comme un pôle du triangle didactique.

1.1.1. La communication dans la classe

La dimension interpersonnelle a son importance dans la dynamique de l'interaction dans laquelle chacun cherche à se situer par rapport à l'autre. Dans le cas de la classe de langue et en termes de rapport de places, la relation didactique enseignant/apprenant implique la position haute accordée à l'enseignant et la position basse, à l'élève⁴, autrement dit un rapport de place de type asymétrique. Cette asymétrie peut entraîner chez l'élève des blocages, des difficultés. Celle-ci peut conduire à une « bifocalisation » (Bange, 1992a : 56), particularité de la communication exolingue(cf. &.2.). En effet, les interactants doivent focaliser en même temps sur l'usage de la langue et sur le thème de l'interaction. Pour surmonter les difficultés, du côté de l'enseignant, la bifocalisation « [...] conduit entre autres le LN à utiliser le registre du 'foreigner talk' (xénolecte) à partir de ce qu'il croit que le LNN

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

doit pouvoir décoder [...] » (Bange 1992a :58) et que de son côté, l'apprenant « [...] est amené à l'emploi des stratégies dont la fonction est de permettre la résolution des problèmes de communication [...]» (ibid : 58). Ainsi, l'enseignant a un rôle important à jouer. Dans un cours de FLE, les compétences de communication des interactants sont asymétriques. Ce qui renvoie à la notion de communication exolingue.

1.1.2. La communication exolingue

Nous l'avons dit plus haut nous sommes en présence d'une interaction dite exolingue. Celle-ci est une situation de communication particulière c'est-à-dire une communication entre un locuteur natif et un locuteur non natif.

Pour Py & Alber (1986), la communication exolingue désigne « toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants » (ibid.:153). C'est une communication selon Bange (Bange, 1992a), caractérisée « par une fragilité plus grande liée à la différence de compétence linguistique (phonétique, grammaticale, lexicale) entre LN et LNN, et aux différences au niveau pragmatique et dans les savoirs quotidiens » (ibid. : 55).

Ainsi, il y a une « [...] asymétrie de compétences linguistiques et communicationnelles [...] » (Mondada 1999 : 21) entre l'enseignant et l'élève. Ces définitions impliquent une inégalité qui, au niveau des compétences, suppose une certaine fragilité du côté de l'apprenant. Afin de prévenir l'incompréhension, les interactants doivent ainsi trouver des stratégies. L'enseignant n'a pas d'autres choix que de venir en aide à l'élève s'il veut dynamiser les échanges. De nombreux travaux sur la communication exolingue ont mis en évidence les procédés de facilitation déployés par le locuteur natif, comme par exemple De Pietro (1988) qui souligne que :

« la communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutifs du fonctionnement de l'interaction, c'est-à-dire lorsque le recours à des procédés d'ajustement réciproque, d'auto / hétéro facilitation, etc., devient un travail saillant de la communication » (ibid : 71).

Dans une telle situation, l'enseignant peut avoir recours à un « schéma interactionnel facilitateur ; celui-ci a pour effet, du fait que les apprenants le connaissent ou qu'il est constamment rappelé par le participant enseignant, de permettre une meilleure compréhension

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

et une meilleure production [...] en langue cible » (Cicurel, 1994a : 104, cité par Blondel 2003 : 6).

En principe, enseignant et élèves doivent coopérer à la réussite de la communication. L'enseignant doit s'engager pour garantir cette réussite.

1.2. Les engagements de l'enseignant

En milieu scolaire, l'apprenant est aidé dans son processus d'apprentissage par l'enseignant. Louise Dabène (1984 : 131/132) attribue à ce dernier trois fonctions principales : a) la fonction de vecteur d'information : c'est lui qui est censé posséder un certain savoir qu'il doit transmettre aux apprenants ; b) la fonction de meneur de jeu : c'est lui qui gère les prises de parole, qui suggère les thèmes à discuter, qui propose les activités, qui gère les échanges. Ce rôle lui donne largement la parole ; c) la fonction d'évaluateur : c'est lui qui fait les corrections, qui évalue positivement ou non les productions des apprenants. Il initie la plupart des échanges en passant d'une fonction à l'autre. Carla Kohlmayer, (1984, citant Girard-Curatolo, 1975 : 26) souligne que l'enseignant doit pouvoir « provoquer, contrôler, guider l'utilisation que font les élèves du langage – outil de communication » (ibid., p. 112).

Il est évident que dans un cadre institutionnel, le rôle de l'enseignant est dominant. Son rôle est de faciliter l'apprentissage. Une des fonctions de l'enseignant est d'aider l'élève à s'exprimer. En effet, les élèves ne s'exprimant pas correctement en langue française, l'enseignant se doit d'intervenir fréquemment dans les échanges verbaux. Ces interventions d'aide font partie de son rôle d'enseignant.

Car « rien ne pourra effacer les rôles que tiennent au préalable les participants de l'interaction en classe, celui de l'expert (le professeur) et celui du candidat à l'apprentissage (l'élève) » (Cicurel 2003 :1). Bruner (1983), ainsi que Vygotsky avant lui (1985), ont insisté sur le rôle de l'expert sur les élèves qui « apprennent à être pris comme partenaires interactionnels par leurs parents mais aussi par leurs pairs et autres membres du groupe » (Vasseur : 2000).

Nous pensons que pour faciliter la communication, le rôle de l'enseignant est de maintenir un bon équilibre relationnel, en diminuant la distance que les interactants établissent dans leurs relations. Autrement dit, la relation doit tendre vers la collaboration, vers l'entraide, qui va se traduire dans la pratique par des répétitions, des questions, des reformulations, des achèvements interactifs, etc.

Néanmoins, ceci ne peut se faire que si les interactants ont conscience de leur asymétrie. La place qu'occupe l'enseignant « [...] exige qu'il fasse appel à diverses stratégies

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

pour se faire comprendre, pour favoriser l'apprentissage, pour attirer l'attention sur les problèmes langagiers, etc. [...] » (Cicurel, 2002 : 148).

Dans cet article, nous nous concentrons sur les échanges entre l'enseignant de cours de FLE et des apprenants du secondaire algérien. L'enseignant a recours à divers procédés en vue d'être compris mais aussi afin de faire pratiquer la langue par les élèves. L'utilisation de stratégies est l'une des caractéristiques de la communication exolingue. On peut donc déduire que la notion de stratégie est essentielle dans la dynamique de l'interaction exolingue.

1.3. Notion de stratégie

Divers auteurs ont tenté de définir les stratégies de communication (cf. Bange, 1992). Une stratégie est « [...] un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final » (Bange, 1992b : 75/76). Il s'agit donc une action intentionnelle orientée vers un but déterminé. Dans le cas d'une interaction exolingue, les participants doivent gérer la situation asymétrique de la communication dans laquelle ils se trouvent. Pour parvenir à une intercompréhension, ils développent généralement des stratégies de communication. « Ainsi, prendre, passer, garder la parole mettent en jeu certains mécanismes [...] » (Giacomi, 1996 : 287).

Pierre Bange souligne que l'enseignant doit « [...] développer des stratégies de soutien aux processus d'acquisition des apprenants [...] », pour prévenir les problèmes de communication dus à leur asymétrie ; qu'il doit aussi « [...] développer des stratégies d'optimisation des processus d'acquisition des apprenants [...] » (Bange, 1992a : 69-70).

Les stratégies peuvent être repérables aussi bien chez l'apprenant que chez l'enseignant « [...] et deviennent ainsi une des manifestations de ce que J.-P. Grice (1979) a appelé le principe de coopération conversationnel (cooperative principle) » (Causa, 2002 : 56/57). Plusieurs stratégies de collaboration sont mises en place afin de faciliter l'intercompréhension. Cependant, Maria Causa distingue entre les stratégies communicatives d'apprentissage et les stratégies communicatives d'enseignement car :

« [...] chez l'apprenant il s'agit d'atteindre des objectifs de production, de réception et d'appropriation de la langue étrangère, alors que chez l'enseignant les objectifs, sont avant tout des objectifs de transmission de connaissances et de savoir-faire en langue étrangère [...] » (ibid, 59).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Dans cet article, nous nous intéresserons uniquement aux stratégies communicatives initiées par l'enseignant.

1.3.1. Stratégies d'enseignement

Prendre la parole pendant l'activité du débat peut améliorer la compétence langagière des apprenants. L'enseignant est conscient que l'élève possède une interlangue limitée. Il va donc lui venir en aide et utiliser des stratégies afin que l'élève puisse s'exprimer. L'enseignant peut apporter son aide « [...] par le recours à des stratégies comme le guidage, l'étayage, les instructions, les réparations, les explications » (Cicurel, 2002 : 149).

La notion de stratégie est en étroite relation avec celle d'étayage proposée par Bruner (1983), autrement dit l'apprenant bénéficie de l'aide de l'enseignant. L'étayage produit par l'enseignant peut se manifester par des « procédés facilitateurs » (Alber & Py, 1986 : 85 cité par Bigot, 2003) ; des « méthodes – au sens ethnométhodologique du terme » (Krafft & Dausendschön-Gay, 1994 : 128 cité par Bigot, 2003). Il assume alors un rôle de « facilitateur » (cf. & 1.2) en s'appuyant sur des stratégies qui ont donc pour but de prévenir ou de surmonter un obstacle. Les stratégies d'aide à l'expression dont nous parlons dans notre recherche sont les stratégies utilisées par le professeur pour encourager les étudiants à s'exprimer.

Les stratégies sont, de ce fait, comprises comme des facilitateurs du processus de communication orale. L'interaction devient donc une dynamique entre les interactants qui vont mettre en œuvre aussi bien des procédés verbaux que des procédés non verbaux.

2. Corpus

Nous avons choisi l'activité du débat en classe. Nous pensons que c'est une activité où la pratique spontanée de la langue pourrait être stimulée. Les exemples étudiés ici sont tirés du corpus de notre thèse de doctorat en cours. Le débat, objet de notre analyse, s'est déroulé dans une classe de terminale du lycée Mahi de Tlemcen composé de 32 élèves. Nous avons filmé puis transcrit le débat dont le thème est : « Les droits de l'homme ». L'enregistrement du débat, sa transcription et son analyse nous permettront d'examiner les différentes stratégies mises en œuvre par l'enseignant.

3 - Analyse des données

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Nous allons présenter, dans ce qui suit, les résultats d'une réflexion portant sur les moyens utilisés par l'enseignant de FLE, pour lui permettre d'aider l'élève à prendre la parole en classe de langue. Nous avons répertorié, dans notre corpus, de nombreuses séquences d'aide à la production orale des élèves. Ces échanges, « de nature polylogale (tout le monde peut participer), mais mené sur le mode dilogal (P-A), permet d'entrevoir la manière ou la « méthode » par laquelle l'enseignante organise et gère [...] » (Cicurel & Rivière, 2008 : 259) la parole en classe. Dans les différentes stratégies que nous avons relevées, l'enseignant use aussi bien de moyens verbaux, paraverbaux que non verbaux.

3.1. Stratégie d'aide à l'expression

A) Moyens verbaux

- Questions pour encourager l'élève à continuer de parler

Le questionnement est une stratégie de sollicitation. L'enseignant étaye la production langagière des élèves en leur posant des questions. L'enseignant pose des questions pour les amener à répondre et par voie de conséquence les amène à prendre la parole. Il est un guide pour l'élève qui ne prend pas la parole de sa propre initiative. Ainsi, on pourra remarquer que l'enseignant insiste à poser des questions aux élèves pour les inciter à parler.

Nous avons relevé dans notre corpus plusieurs types de questions.

- TP001 : P : // quel est d'après vous le premier droit que l'homme en général et je vous <..... ?> l'homme et la femme qui puisse jouir dans sa vie dès sa naissance +++ d'après vous +++ oui (réponse à un bras levé).

Le premier exemple correspond à la séquence d'ouverture. Le premier à prendre la parole en classe de langue est évidemment l'enseignant car l'ouverture, tout comme la clôture « [...] ne sont pas négociées entre les partenaires, mais imposées par l'enseignant » (Bange, 1992a : 72). L'enseignant attend une réponse à cette question.

Ce genre de questions se retrouve facilement dans le milieu scolaire. Elles sont nombreuses dans notre corpus.

- TP009 : P : tranquille (p.15 s.) alors nous avons dans le monde beaucoup de euh euh races + quelles sont les races dans le monde'

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

- TP017 : P : bien + nous avons le riches et des pauvres alors entre les riches et les pauvres + entre les noirs et les blancs les jaunes et les rouges qu'est-ce qu'il va y avoir' ++

- TP025 : P : égaux (p.15s.) les hommes sont égaux et cette égalité elle pousse à la ++ la vie est-ce que la vie est liée à XXX c'est-à-dire d'une certaine réticence est-ce qu'il y a des blocages est-ce qu'il y a des obstacles' +++

C'est par le biais des questions, qui marquent le début d'une séquence, que les élèves prennent la parole. Autrement dit, la majorité des élèves ne prend pas spontanément la parole. Dans l'exemple suivant, ce n'est plus une seule question mais une série de questions qui appellent des réponses des apprenants. Si l'enseignant enchaîne les questions au TP025, c'est parce que jusqu'ici les élèves ont été passifs. L'enseignant pose toutes ces questions à la fois pour les stimuler, mais aussi pour leur donner des idées.

- TP025 : P : égaux (p.15s.) les hommes sont égaux et cette égalité elle pousse à la ++ la vie est-ce que la vie est liée à XXX c'est-à-dire d'une certaine réticence est-ce qu'il y a des blocages est-ce qu'il y a des obstacles' +++ oui non alors + qu'est ce que vous en pensez'

Ici on remarque que l'enseignant pose, face à la passivité des élèves, une question après l'autre dans le but de leur laisser la parole. La séquence ci-dessous est intéressante dans la mesure où l'on voit l'enseignant aller plus loin dans la sollicitation. Il demande aux élèves de développer leur pensée. Face au silence de la classe, l'enseignant pense, peut-être, que les élèves sont à court d'idées, en cela il les guide par le biais d'un exemple (par exemple euh en Irak).

TP045 : P : non

TP046 : E7 : ya des massacres

TP047 : P : ya DES massacres

TP048 : E1 : tous les jours

TP049 : P : tous les jours des massacres euh:: de de quoi ++ quotidiennement ya des massacres quoi d'autres alors on a parlé des guerres par exemple euh en Irak + plus encore

Une autre séquence où l'enseignant demande plus de production et dans laquelle il demande aux élèves de parler encore (TP049 : quoi d'autres) et de parler plus encore (TP049 : plus

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

encore). Dans l'exemple suivant, l'enseignant s'adresse à un élève en particulier. C'est par le regard qu'il demande à E3 de s'exprimer (cf. C - moyens non verbaux).

- TP009 : P : *tranquille (p.15 s.) alors nous avons dans le monde beaucoup de euh euh races + quelles sont les races dans le monde'*

TP010 : E1 : *noires*

TP011 : P : *oui*

TP012 : E6 : *blancs*

TP013 : P : *des blancs ou:::::i ET (portant son regard sur l'élève 3 en particulier) quoi d'autres'*

TP014 : E3 : *des blancs*

TP015 : P : *plus encore*

TP016 : E3 : *des riches et des pauvres*

L'enseignant encourage donc l'élève à parler, à sortir du silence. Il insiste auprès d'E3 pour qu'il puisse continuer de parler (TP013 *quoi d'autres'*). C'est par le questionnement que l'enseignant incite, voire oblige l'élève à parler. Par ces questions, il amène les élèves à répondre et donc à parler. Ces injonctions⁵ ont une fonction d'encouragement à la parole.

- La répétition

L'exemple suivant nous montre le cas de la répétition. En cas d'erreur, l'enseignant ne le montre pas explicitement pour ne pas porter atteinte à la 'face' (au sens de Goffman) de l'élève. L'enseignant ne profite pas de sa position haute afin de ne pas inhiber la prise de parole de l'élève. Il fait répéter à l'élève. Cette répétition a un double but : l'enseignant incite l'élève à s'autocorriger d'une part, et à reprendre la parole d'autre part.

TP041 : P : *oui (geste en direction d'E6)*

TP042 : E6 : *en Liban*

TP043 : P : *oui répète*

TP044 : E6 : *en Liban*

TP045 : P : *AU Liban ++*

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Au TP041, l'enseignant autorise E6 à prendre la parole. Au tour suivant, l'élève prend la parole en faisant une erreur. Au TP043, l'enseignant s'appuie sur la stratégie de la répétition en lui demandant de répéter. En fait, l'enseignant, endossant le rôle d'évaluateur, espère qu'E6 revienne sur son énoncé pour le corriger. Néanmoins et vraisemblablement, l'élève, n'a pas conscience de l'intention de l'enseignant. Il réitère sa réponse erronée (TPO44), ce qui dénote de l'insuffisance de sa compétence linguistique par rapport à celle de l'enseignant (cf. notion asymétrie). Cependant, grâce à la stratégie de la répétition, E6 a pris la parole. Au TP045, l'enseignant donne la bonne réponse en ayant recours à l'accentuation comme mesure réparatrice ou comme «**hétérocorrection implicite**». L'utilisation de cette stratégie a pour but de montrer l'erreur non seulement à E6 mais à l'ensemble de la classe. L'enseignant a conscience qu'il risque de gêner l'apprenant dans sa prise de parole s'il corrige explicitement ses erreurs.

- Demande d'achèvement et 'achèvements interactifs'

Parfois, l'enseignant donne le début d'un mot ou le début d'une phrase. Il s'interrompt volontairement pour faire produire la suite aux élèves. Ce procédé s'accompagne généralement d'une intonation montante. Il se produit dans le sens enseignant/élève ; ainsi il est une offre d'aide à la production orale des élèves. Ce phénomène rappelle celui de l'achèvement interactif (Gulich, 1986) qui est un phénomène selon lequel l'enseignant donne la formulation qui manque à l'élève. Sigrid Behrent (2007) note que « d'après Gülich (1986, de telles séquences d'«achèvements interactifs d'énoncés inachevés » sont en général constituées de trois éléments, à savoir 1. l'énoncé inachevé du locuteur non natif, 2. un énoncé du locuteur natif destiné à achever et 3. l'énoncé complété par le non natif » (ibid p.99). Ce phénomène se fait dans le sens élève/enseignant ; il est donc une demande d'aide de la part des élèves.

Jeanneret souligne qu'en « appréhendant le phénomène dans une perspective ethnométhodologique, Gülich (1986:175) se focalise sur « les méthodes utilisées par les interlocuteurs **pour organiser l'achèvement interactif** d'énoncés inachevés». (Jeanneret 2001 : 82, souligné par l'auteur). Dans le cas présent des stratégies d'aide à la production orale, c'est l'élève qui achève l'énoncé de l'enseignant. En effet, l'enseignant très souvent fournit les amorces que les élèves doivent compléter comme le montre l'exemple ci-dessous.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP019 : P : UNE::/

TP020 : E0 : égalité

On remarque ici que l'amorce se compose de deux tours de parole. La sollicitation de l'enseignant est marquée par l'allongement vocalique et par une intonation montante et qui attend des élèves un achèvement. La réponse des élèves est une continuation de l'énoncé de l'enseignant ce qui implique une coopération des participants. Il y a donc là une « action conjointe ». Dans ce cas, l'enseignant s'interrompt volontairement pour, d'une part faire parler les élèves, et d'autre part pour évaluer leur compétence lexicale. On peut alors considérer l'achèvement interactif comme une stratégie de formulation. L'enseignant essaie de faire parler les élèves.

B) Moyens paraverbaux

- Allongement vocalique et intonation

Dans l'exemple ci-dessous c'est par le biais de l'allongement vocalique que l'enseignant essaie de passer la parole à l'élève.

TP019 : P : UNE::/

TP020 : E0 : égalité

En allongeant la voyelle de l'article, l'enseignant attend des élèves qu'ils prennent la parole. Il associe à l'allongement vocalique une intonation montante. De ce fait, les élèves répondent sans hésiter au TP020.

C) Moyens non-verbaux

- Le geste

La communication non verbale engage le corps entier. Dans l'exemple suivant, l'enseignant désigne du doigt un élève en particulier. A l'aide du geste, l'enseignant lui demande de prendre la parole.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

TP041 : P : oui (geste en direction d'E6)

TP042 : E6 : en Liban

- Le regard

*TP009 : P : tranquille (p.15 s.) alors nous avons dans le monde beaucoup de euh euh races +
quelles sont les races dans le monde'*

TP010 : E1 : noires

TP011 : P : oui

TP012 : E6 : blancs

*TP013 : P : des blancs ou::::i ET (portant son regard sur l'élève 3 en particulier) quoi
d'autres'*

TP014 : E3 : des blancs

L'enseignant regarde avec insistance E3 (TP013). Ce dernier comprend par le regard qu'il doit prendre la parole. Bien qu'E3 répète l'énoncé d'E6, il répond à l'enseignant.

Conclusion

L'objectif essentiel de la classe est la pratique communicative de la langue. Nous avons vu que la communication exolingue requiert la mobilisation de stratégies de communication. L'activité du débat est une activité appropriée pour développer leurs compétences langagières. L'examen de notre corpus nous a permis de rendre compte des différentes stratégies déployées par l'enseignant en vue de résoudre un problème de production et d'aider l'élève à prendre la parole. Ce sont des stratégies destinées à la coopération.

Au terme de notre analyse, nous pouvons dire que l'enseignant fournit de gros efforts pour provoquer la parole des élèves. Le questionnement est la stratégie la plus utilisée pour faire parler les élèves. La parole de l'enseignant est régulée d'une manière à amener les élèves à parler et par là les sortir du silence. Les encouragements de l'enseignant jouent un rôle important lors des activités en classe de langue, favorisant ainsi une atmosphère propice à l'apprentissage.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Ceci dans le but, d'une part de maintenir l'interaction et, d'autre part pour favoriser l'appropriation de la langue et réduire ainsi l'asymétrie. Nous pouvons dire que les stratégies développées par l'enseignant rendent compte de l'étayage offert par ce dernier. Les élèves ont tout au long du débat sont sollicités par l'enseignant à prendre la parole. Ce qui démontre que l'étayage entre l'enseignant et l'élève demeure nécessaire.

Notes

1 Ceci est d'autant plus vrai lorsque certains bacheliers ont choisi des filières technique ou scientifique, comme la médecine par exemple, où tout l'enseignement est dispensé pratiquement qu'en langue française.

2 Bien que les élèves et l'enseignant possèdent la même langue maternelle, nous envisageons la classe de langue de FLE comme un espace exolingue dans lequel le « [...] locuteur natif (ou presque), à savoir l'enseignant, et des locuteurs non natifs, c'est-à-dire les apprenants, se trouvent dans une interaction face à face qualifiée d'asymétrique sur le plan linguistique et interactionnel » (Causa, 2002 : 41). On considère que l'enseignant possède les caractéristiques nécessaires pour le considérer comme un expert dans la pratique du français.

3 Les notions de relation verticale et de relation horizontale sont définies par Kerbrat-Orecchioni (1992) respectivement en termes de statuts et de rôles et en termes de degré de familiarité et d'intimité entre les individus.

4 Plusieurs recherches « [...] s'accordent à reconnaître que le maître occupe presque sans partage la position haute [...] » (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 114). Pour leur part, les chercheurs de l'école de Palo Alto soulignent qu'un rapport de places inégal implique une « position haute » occupée par le locuteur natif, l'enseignant et une « position basse, occupée par le locuteur non natif, l'élève.

5 « L'injonction est une demande de dire ou de faire émanant d'un individu à l'autre. Dans le contexte d'apprentissage d'une langue, cette injonction peut être réalisée par les énoncés : Parlez ; Parlez mieux ; Parlez encore ; Ne parlez plus » (Cicurel, 1994b : 96).

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

6 Jeanneret Marie-T (2001) utilise le terme de co-énonciation. Pour la variation terminologique qui entoure ce mot, cf. note 2 Jeanneret (2001 : 81).

Bibliographie

- Bange, P. 1992a. « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) ». *Aile* n° 1, pp. 53-85.
- Bange, P. 1992b. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier.
- Bruner, J. 1983. *Savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF.
- Behrent, S. 2007. *La communication interalloglotte : communiquer dans la langue cible commune*. Paris : L'Harmattan.
- Bigot, V. 2003. « Les comportements langagiers tutélares de l'enseignant : réflexion sur le commentaire métacognitif ». Septembre : <http://www.marges-linguistiques.com>
- Blondel, E. 2003. « L'enseignant et les savoirs spécialisés : à propos de la dénomination spécifique en classe commune de Français Langue Professionnelle ». Septembre in [http:// www.marges-linguistiques.com](http://www.marges-linguistiques.com)
- 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.
- Cicurel, F. 1994a. « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». *Les cahiers du français contemporain 1*, pp. 103-118.
- Cicurel, F. 1994b. « Discours d'enseignement et discours médiatiques: pour une recherche de la didacticité ». *Les Carnets du Cediscor*, vol. 2, pp. 93-108.
- Cicurel, F. 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». In *Aile* n° 16, pp. 145-163.

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Cicurel, F. 2003. « Les réagencements contextuels.» Septembre in <http://www.margeslinguistiques.com>

Cicurel, F. et Rivière, V. 2008. « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clairobscur de l'action enseignante in **Processus interactionnels et situations éducatives**». In Filliettaz, L., Schubauer-Leoni, M.L. *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 255-273.

Dabène, L. 1984. « Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère ». In R. Bouchard. *Les échanges langagiers en classe de langue* Grenoble : ELLUG. pp. 129-138

De Pietro, J. F. 1988. « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques ». *Langage et société*, n° 43, pp. 65-89.

Giacomi, A. 1986. « Processus de structuration de l'énoncé en acquisition et interaction » in Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches. » Tome 1 Actes du 5 e. colloque international Aix-en-Provence 1984 Publications Université de Provence, pp. 287-303

Gülich, E. 1986. « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact' » in *DRLAV*, n° 34/35, pp. 161-182.

Jeanneret, T. 2001. « Vers une respécification de la notion de coénonciation : pertinence de la notion de genre ». Novembre 2001 <http://www.marges-linguistiques.com>

Kerbrat-Orecchioni, C. 1990. *Les interactions verbales*. Tome 1. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. 1992. *Les interactions verbales*. Tome 2. Paris: Armand Colin.

Kohlmayer, C. 1984. « Comparaison du discours de l'apprenant et de l'enseignant en milieu scolaire ». In R. Bouchard. *Les échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble : Ellug. pp.111-127.

Mondada, L. 1999. « L'accomplissement de l'« étrangéité » dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs » in *Langages* n° 134 « Interaction et langue étrangère », volume 33, pp. 20-34.

Pekarek, S. 2003. « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2 » <http://www.marges-linguistiques.com>

Py, B. Alber, J.L. 1986. « Interlangue et conversation exolingue » in Giacomi, A. & Véronique,

D. *Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches*. Tome 1. Actes 5e. du colloque international. Aix-en-Provence 1984. Publications Université de Provence, pp. 149-

Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives

Vasseur, M.T. 2000. « *De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère* » Aile, n° 12 [en ligne], *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères* mis en ligne le : 13 décembre 2005 disponible sur : <http://aile.revues.org/document1466.html>.

Vion, R. 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.

Vygotsky, L. 1985. *Pensée et langage*. Paris : Messidor.

Annexe : conventions de transcription

- P : enseignant
- E : élève (nous avons attribué un numéro à chaque élève ; nous leur avons donné un numéro en fonction de leur place en classe)
- E0 : l'ensemble des élèves
- TP : tour de parole
- +, ++, +++ : pause très brève, brève, moyenne
- (p.15 s.) : pause de plus de 15 secondes
- ' : intonation montante
- OUI : accentuation d'un mot
- oui::: : allongement du son ou de la syllabe (le nombre de : est proportionnel l'allongement)
- X , XX , XXX : mot inaudible d'une, de deux ou de trois syllabes
- <..... ?> : séquence inaudible ou incompréhensible
- (rire) : description d'aspects du comportement verbal.