

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



Faculté des Lettres et des Langues
Département des langues étrangères
Filière de français
Mémoire de magistère de français
Spécialité didactique

Thème

Les stratégies d'enseignement à adopter pour résoudre les difficultés d'expression orale en FLE chez les apprenants du sud algérien de la 5^{ème} année primaire

Présenté par :
Douki Boubakeur

Sous la direction de :
DR : SARI MOHAMED Latifa

Année universitaire : 2015

Remerciement

Je tiens tout d'abord à adresser mes plus vifs remerciements à ma directrice madame SARI MOHAMED Latifa qui m'a guidé, encouragé et conseillé tout au long de ce travail. Je la remercie de tout mon cœur pour ses remarques, ses lectures attentives et son attention durant cette année de recherche

Je remercie également les membres du jury pour avoir consenti à lire ce modeste travail

Un grand merci aussi aux enseignants et aux élèves qui ont participé à la réalisation de notre enquête et accepté d'être enregistrés.

Dédicace

*A mes parents et aux membres de ma
famille*

Liste des abréviations

CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les langues
A :	apprenant
FLE :	Français Langue Etrangère
ICAR :	Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations
ICOR :	Nom attribué aux conventions de transcription utilisées dans cette étude
L2 :	Langue 2
LAD :	Language Acquisition Device
LASS :	Language Acquisition Support System
LE :	Langue étrangère
LN :	Locuteur natif
LNN :	Locuteur non-natif
MAO :	Méthode Audio-Orale
EA :	Enseignant ancien
EN :	Enseignante nouvelle
SGAV :	Structuro-Global Audio-Visuel
TP :	Tour de parole
ZDP :	Zone proximale de développement

Introduction

En didactique des langues, la notion de stratégies d'enseignement s'inscrit dans une perspective plutôt psycholinguistique puisqu'il s'agit d'analyser et d'expliquer les pratiques enseignantes en classe de langue étrangère. La plupart des définitions qui existent dans les différentes recherches sur l'acquisition des langues et sur le processus d'enseignement sont variées et parfois elles ne renvoient pas à la même finalité. Selon Tardif (1997, p.23), une stratégie « a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations ». Il s'agit donc davantage d'une « *séquence d'actions* »¹.

Dans une vision différente de celles présentées ci-dessus, Germain et Netten (2004)² désignent par les stratégies d'enseignement toute « *intervention ponctuelle* » en classe dont le but est de faciliter l'apprentissage. Elles représentent les actes concrets posés par l'enseignant, en salle de classe, afin de créer les conditions propices à l'apprentissage de la matière enseignée, en l'occurrence, le L2 (Germain et Netten (2005)). De leur côté, Hird et ses collaborateurs les définissent comme des actions dans lesquelles s'engage un enseignant (Hird et al. 2000).

La recherche sur les stratégies d'enseignement s'est intéressée à leur description et à leur classification. Dans notre recherche, nous allons exposer une comparaison entre les différentes typologies de ces stratégies dans le but d'en tirer une nouvelle classification qui sera le fruit de cette recherche en s'appuyant sur les données que nous allons récolter sur le terrain.

La problématique

Malgré l'adoption et l'introduction de nouvelles méthodologies dans le système éducatif algérien, les difficultés que rencontrent les apprenants et les enseignants algériens persistent. Il apparaît donc clair que plusieurs paramètres doivent être pris en considération dans toute tentative de résolution de ces difficultés. L'enseignement des langues étrangères en Algérie et précisément l'enseignement du français se heurte lui aussi à plusieurs difficultés

¹ Ibid. (p.23)

² (Germain et Netten : 2004, p. 16)

Introduction

auxquelles plusieurs didacticiens tentent de remédier, dans une recherche menée par Cherrad-Benchefra et Derradji en 1994, il a été montré que l'enseignement du français en Algérie se trouve en nette inadéquation avec la réalité sociolinguistique du pays et les aptitudes et les capacités linguistiques des apprenants.

Au sud de l'Algérie les apprenants sont rarement exposés à un apprentissage naturel du français, ils n'entendent pas les gens parler dans cette langue dite étrangère. Les interactions et les communications de la vie quotidienne se font en langue arabe dialectale. En effet, plus de 85% de la population parlent la langue arabe qui est considérée comme « la première de socialisation linguistique de la communauté de base » (K.T Ibrahim 1995).

Ces apprenants ne commencent qu'à l'âge de huit ans, l'âge qui correspond à la troisième année du primaire (Chelli Amirouche.2011), à apprendre le français auquel l'Etat algérien accorde une faveur par rapport aux autres langues étrangères comme la langue anglaise qui ne s'enseigne qu'à partir de la première année du collège.

Vu ces facteurs, l'enseignant est appelé à mettre en pratique des méthodes et des stratégies adaptées et efficaces pour rendre l'apprentissage du français accessible aux apprenants. Dans cette présente recherche, nous allons tenter de mettre en étude une des compétences visées dans l'apprentissage du français, cette compétence concerne l'expression orale. Nous allons chercher dans les différentes stratégies que l'enseignant peut adopter afin de résoudre les difficultés que rencontrent les apprenants algériens et précisément ceux du sud dans l'apprentissage de l'oral.

Ainsi, il apparaît aujourd'hui pertinent de se pencher sur les stratégies enseignantes mises en place en classe d'oral, en milieu scolaire algérien et particulièrement en classe du cycle primaire. Notre recherche tente donc d'apporter des éléments de réponse aux interrogations suivantes :

-Dans quelle mesure les stratégies adoptées par les enseignants du primaire participent-elles au processus de l'expression orale des apprenants en langue française?

-De quelle manière les enseignants du FLE guident-ils leurs apprenants en production orale?

-Quelle est la nature des stratégies que les enseignants mettent en œuvre lors de l'apprentissage de l'oral?

-Que pensent les élèves de la 5^{ème} AP des stratégies utilisées par leurs enseignants en classe et particulièrement à l'oral ?

-Quelles stratégies d'enseignement devrait-on adopter en expression orale et lesquelles devrait-on rejeter ?

Introduction

-Comment les stratégies d'enseignement influencent-elles la production orale des élèves au primaire ?

Les hypothèses :

A l'instar des efforts fournis par les théoriciens dans le but de développer une nouvelle conception de l'enseignement de l'oral, Celui-ci demeure l'élément le moins considéré en Algérie comme dans les autres pays francophones (Schneuwly et ses collègues (1996), de Pietro et Wirthner (1996)).

Dans le cadre de la résolution des problèmes liés à l'oral, et la recherche des réponses aux questions posées dans cette étude, nous faisons les deux hypothèses suivantes :

Tout d'abord, nous postulons que les stratégies d'enseignement qui visent à recourir à des activités d'emploi de la langue dans des situations authentiques de communication ainsi qu'à faire des interventions ponctuelles qui visent à l'amélioration, soit de la précision en tant que savoir-faire, soit de l'aisance (qui est également un savoir-faire) (Claude Germain et Joan Netten, 2004) participent au développement de l'autonomie langagière de l'apprenant et aident à la résolution des difficultés qu'il rencontre en expression orale.

Dans une optique différente, les situations de blocage auxquelles se confrontent les apprenants en classe de FLE, peuvent être expliquées par la peur de commettre « des fautes » c'est-à-dire le risque de perdre sa face. La compétence restreinte de l'apprenant en langue étrangère constitue une menace permanente pour sa face (Claude Germain et Joan Netten, 2004) l'élève recourt donc au silence et aux stratégies d'évitement (Bange, 1992). D'après Goffman, « le plus sûr moyen de prévenir le danger (contre sa propre face) est d'éviter les rencontres où il risque de se manifester » (1974 : 17).

Nous supposons donc que l'enseignant peut sortir l'apprenant de ces situations de blocage s'il adopte « une face positive » envers lui et le reconnaît comme un partenaire respectable (Germain & Netten, 2004). Il doit jouer le rôle complémentaire de « partenaire dans l'avancement du savoir » (Bruner, 1985), de co-acteur de l'apprentissage, apporter l'aide « étayage/soutien » dont l'apprenant a besoin pour l'inciter à affronter le risque pour pouvoir prendre la parole.

La méthodologie de recherche :

Cette recherche présente un double souci : l'un est de mener une réflexion d'abord sur la notion de stratégies d'enseignement, sa délimitation théorique, son rôle dans l'appropriation d'une langue étrangère, ainsi que les différents concepts qui sont en relation avec elle, ensuite

Introduction

sur l'oral, les méthodologies de son enseignement, ses spécificités par rapport à l'écrit, et les différents genres d'oral enseignés. Enfin, sur l'enseignement de la langue française en Algérie, les approches et méthodes d'enseignement adoptées par le système éducatif algérien ainsi que l'importance qu'il accorde à l'expression orale dans l'apprentissage du français langue étrangère dans le cycle primaire. L'autre est pratique, nous tentons au préalable de cerner les difficultés que rencontrent les apprenants de la cinquième année primaire en expression orale, ensuite, de repérer les stratégies d'enseignement auxquelles recourent les enseignants du FLE en classe, enfin de classer ces stratégies selon qu'elles participent ou non à la résolution des difficultés déjà cernées.

Dans ce classement, nous nous basons sur les différentes théories (Cyr, Germain. 1998), Tardif (1997), Rançon (2009) et d'autres) qui se sont intéressées aux stratégies d'enseignement en expression orale et les résultats obtenus à partir de l'analyse des données récoltées auprès des apprenants et de leur production orale en classe.

Le recueil des données :

Cette étude porte sur l'observation des pratiques d'enseignement, en classe de français oral, en milieu scolaire algérien, plus particulièrement au sein d'une école primaire se situant à Béchar au sud de l'Algérie. Le travail consiste à mettre en évidence les diverses formes des stratégies d'enseignement (Bruner, 1983; Bange, 1996; Tardif, 1997 ; Germain, 2004 ; Rançon, 2009), à travers les interactions enseignants/apprenants échangées en classe. Le but étant, dans une approche interactionniste, (Kerbrat-Orecchioni, 1998, 2000, 2004 ; Mondada & Pekarek Doehler, 2000 ; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2002 ; Bouchard, 1998, 2007) d'analyser les diverses stratégies d'enseignement utilisées par deux enseignants observés et voir quelles sont les caractéristiques des réalisations verbales des apprenants en activité de production orale.

Avant de procéder à l'observation des pratiques enseignantes en classe, nous nous intéressons aux difficultés rencontrées par les apprenants de la cinquième année du cycle primaire à travers une enquête par questionnaire.

Nous menons aussi un entretien semi-directif avec les deux enseignants observés dans le but de recueillir des informations sur la planification du cours, la démarche et le déroulement prévus (en termes d'activités, de temps prévu), ainsi que sur les difficultés que rencontrent les enseignants dans la préparation de leur cours. Il comprend des questions semi-ouvertes, ouvertes et peu de questions fermées. Ces questions permettent à l'enseignant de dire ce qu'il veut sans aucun contrôle, mais aussi de diriger sa pensée vers ce sur quoi nous attirons notre

Introduction

attention. Dans la mesure où il s'agit d'un entretien semi-dirigé, chacun des enseignants développe plus ou moins ses propos.

A la fin de cette introduction, nous affirmons qu'il n'est pas question dans cette recherche de proposer un modèle idéal, applicable en toute circonstance, mais bien d'amener l'enseignant à remettre en question ses propres pratiques de classe en expression orale, de lui permettre de faire un retour réflexif quant à celles-ci afin de l'aider à réajuster ses stratégies. Ce travail a pour objectif de contribuer à une meilleure compréhension des stratégies enseignantes à assumer par les enseignants en classe d'oral et ainsi de fournir quelques pistes utiles pour la formation des enseignants de langue.

Chapitre I : Le cadre théorique

I. Les stratégies d'enseignement

1. Modèle, Méthode ou stratégie d'enseignement :

1.1 Les modèles d'enseignement

Les modèles représentent le niveau le plus général de l'enseignement. Ils permettent de sélectionner et de structurer les stratégies, les méthodes et les techniques d'enseignement ainsi que les activités des élèves dans une situation pédagogique bien précise. Le modèle est performanciel et répond donc à la caractéristique majeure de la didactique, qui est une discipline d'intervention (Robert Galisson, 2005, p.340). Selon Joyce et Weil (1986), il existe quatre modèles d'enseignement :

1-Le modèle du traitement de l'information :

C'est un modèle qui est axé sur le fonctionnement cognitif de l'élève. Il cherche à développer les aptitudes nécessaires à la mise en œuvre des concepts et des techniques utiles à la résolution de problèmes, dans un large éventail de situations

2- Le modèle inspiré de l'interaction sociale :

Ce modèle repose sur la relation qu'entretiennent les apprenants entre eux. Il incite à la réflexion sur la base du vécu social et de cas concrets.

3-Le modèle inspiré de la modification du comportement :

Ce modèle se réfère aux théories psychologiques du stimulus-réponse et à la technologie éducative.

4-Le modèle inspiré de la centration sur la personne :

Ce modèle préconise le respect du style et du rythme d'apprentissage des apprenants ainsi que la satisfaction de leurs besoins.

1.2. La méthode d'enseignement :

Comme le mentionne Besse (1985), les « méthodes » renvoient à :
« Un ensemble raisonné de propositions et de procédés (d'ordre linguistique, psychologique, socio-pédagogique) destiné à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue naturelle. Il s'agit donc d'un assemblage abstrait d'hypothèses et de procédures»³.

À ce propos, Germain (1993) précise que méthodes et approches sont synonymes. Il ajoute que cette définition renvoie aussi bien aux théories sur ce qu'est la langue et l'apprentissage

³ (Besse, 1985, p. 14).

qu'à celles sur l'enseignement. De leur côté Cuq & Gruca (2012, p. 253) définissent le terme méthode comme la manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre.

2. Les stratégies d'enseignement :

Les stratégies d'enseignement se caractérisent par leur pluralité, elles représentent un ensemble de décisions ou d'actions qui peuvent être prises par l'enseignant en classe. Ces décisions revêtent une importance cruciale et doivent être prises en connaissances de cause.

Selon Bange, (1992) Les stratégies sont : « [...] un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final »⁴. L'enseignant doit agir selon les situations dans lesquelles il se trouve en classe, il doit prévoir un ensemble de stratégies à mettre en œuvre dans le but d'atteindre les objectifs qu'il s'est préalablement fixés.

Dans le cadre de la communication en langue étrangère entre l'enseignant et ses apprenants, 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 [...] » (Causa : 2002, p.59).

L'enseignant doit être conscient que l'élève n'a pas le savoir requis qui lui permet de communiquer aisément en langue étrangère. Il sera donc invité à apporter l'aide « [...] par le recours à des stratégies comme le guidage, l'étayage, les instructions, les réparations, les explications » (Cicurel, 2002 : 149) dont l'élève a besoin aux moments propices et ce, afin d'élargir son inter-langue (enrichissement du vocabulaire et installation des mécanismes linguistiques en langue étrangère) pour qu'il puisse s'exprimer mieux dans cette langue.

La notion de stratégie d'enseignement est donc en étroite relation avec celle de la zone proximale de développement proposée par Vygotsky et celle d'étayage proposée par Bruner (1983) dans la mesure où les deux parlent de l'aide qu'apporte l'enseignant à ses élèves.

2.1. La zone proximale de développement :

Selon Vygotsky la zone proximale de développement :

« est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel

⁴ (Bange : 1992, p .75/76).

qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (1978).

Pour Vygotsky (1934), l'être humain se caractérise par une sociabilité primaire : à travers l'aide des autres (notamment de l'adulte), l'enfant s'engage dans ses activités sociales. La sociabilité de l'enfant est le point de départ de ses interactions sociales avec son entourage. L'être humain ne peut pas avoir le même développement que celui de ses sociétaires lorsqu'il est isolé d'eux.

Le rôle de l'adulte consiste donc à restreindre la complexité de la tâche qui se présente à l'enfant pour qu'il puisse résoudre les problèmes qu'il n'était pas capable de résoudre tout seul. Le mécanisme général de ces interactions entre adultes et enfants est la construction de « formats » qui encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel. Ces formats permettent l'ajustement entre les systèmes de l'enfant et de l'adulte en fournissant un « microcosme » maîtrisable⁵.

Vygotsky accordait une grande importance à l'éducation scolaire, sa théorie a apporté des propositions bénéfiques aux problèmes que rencontrent les différents systèmes éducatifs: « (...) les références à l'éducation scolaire que l'on trouve chez Vygotsky doivent être considérées non pas comme des descriptions des réalités éducatives, mais plutôt comme un projet de rénovation de l'éducation. La théorie de Vygotsky, formulée il y a plus d'un demi-siècle, a un tel potentiel heuristique, qu'elle pourrait fort bien être l'un des instruments de cette rénovation de l'école d'aujourd'hui » (Ivic, 1994, p.12)

La théorie de développement de Vygotsky peut s'appliquer sur l'apprentissage dont bénéficie l'élève en classe dans la mesure où l'enseignant sera appelé à jouer le rôle de « l'expert » ou/et du tuteur pour :

1. Définir la zone proche de développement : le rôle de l'enseignant consiste à orienter son enseignement vers cette zone pour intéresser ses élèves et leur faire sentir les lacunes qu'ils devraient combler.

La délimitation de la ZPD a pour but d'éviter que des élèves se retrouvent soit en zone de rupture (trop difficile = non-mobilisation), soit en zone d'autonomie (trop facile = pas d'apprentissage).

2. Collaborer avec ses élèves : L'enseignant collabore avec ses élèves et crée des situations d'interactions artificielles. Pour Vygotsky, l'éducation ne se réduit pas à l'acquisition d'un

⁵ (Bruner, 1981).

ensemble d'informations, elle est l'une des sources du développement et se définit elle-même comme le développement artificiel de l'enfant.

Dans un sens proche, l'enseignant peut mettre l'élève en collaboration avec ses camarades, leur demander par exemple de travailler en groupe, pour Vygotsky :

« L'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de développements internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et la collaboration avec les camarades, mais qui une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant»⁶.

2.2. L'étayage :

Bruner introduit pour la première fois la notion d'étayage (**Scaffolding**), basée sur l'interaction particulière entre un tuteur « expert » et l'enfant (Wood, Bruner & Ross, 1976 ; Bruner, 1983, 1987, 1997).

Dans le contexte scolaire, l'étayage recouvre toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des apprenants ainsi que tous ses processus d'ajustements (Grandaty & Chemla, 2004).

La notion d'étayage est en relation étroite avec celle de la ZPD introduite par Vygotsky, pour Bruner elle désigne « l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable»⁷.

2.2.1. Le but de l'étayage :

La stratégie d'étayage consiste à fournir une aide par l'expert ou le tuteur à l'élève pour qu'il puisse accomplir une tâche qui est au-delà de ses capacités. Cette aide doit d'abord contribuer à l'autorégulation de l'élève et lui permettre de reconstruire d'une façon personnelle le savoir mis à sa disposition. L'objectif de l'expert est d'ouvrir le schéma de l'apprentissage et non d'imposer un résultat. Ce qui est important n'est pas un résultat correct, mais plutôt le travail cognitif induit chez l'apprenant.

Le but de l'étayage étant de mettre un ensemble de pratiques guidées (par l'expert) qui mènera à l'autonomie de l'élève, «ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain» (Lecomte, 1998, p.4)

⁶ (Vygotsky 1985b, p. 112).

⁷ (Bruner, 1983)

2.2.2. Les fonctions de l'étayage :

Bruner (1983) considère l'étayage comme un soutien que l'expert apporte au novice, il lui associe six fonctions selon un étayage analysé dans le cadre de la relation mère/enfant :

1) L'enrôlement: Il consiste à susciter l'intérêt de l'enfant aux exigences de la tâche, Bruner considère «l'enrôlement» de l'élève comme partenaire compétent d'une action partagée, dont on doit négocier les buts et les objets. C'est-à-dire, la capacité pour le locuteur d'intérioriser et de prendre en charge plusieurs rôles à l'intérieur même de sa prise de parole.

2) La réduction des degrés de liberté: Cette fonction consiste à restreindre la difficulté de la tâche présentée à l'élève par la réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. L'objectif primordial de l'enseignant (expert) dans cette fonction est d'éviter la surcharge cognitive à l'élève et de lui accorder une marge de liberté qui lui permettrait de résoudre la tâche sans contraintes.

3) Le maintien de l'orientation: Il consiste à éviter que le novice (l'élève) ne perde le fil conducteur qui le mène à la résolution de la tâche, l'expert (l'enseignant) veille d'abord à orienter tous les efforts du novice (l'élève) vers le but assigné par la tâche, ensuite à utiliser des stratégies d'entrain pour maintenir la motivation de l'élève.

4) La signalisation des caractéristiques déterminantes: Elle désigne que le tuteur souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution.

5) Le contrôle de la frustration: Dont la finalité est d'éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échec voire en résignation. La résolution de problème devrait être moins périlleuse avec le tuteur que sans lui. Le tuteur veille à ne pas stigmatiser l'élève dans son erreur et l'encourager à se corriger lui-même.

6) La démonstration ou présentation de modèles: Cette fonction consiste à présenter des modèles de solutions de la tâche en question.

Dans le contexte scolaire, Bange, Carol & Griggs (2005) ont mis en valeur trois fonctions principales d'étayage qui devraient être mises en pratique par l'enseignant :

- **Une fonction d'incitation et de motivation :** Cette fonction consiste à impliquer le novice dans la résolution de la tâche et l'intéresser aux buts assignés.

- **Une fonction d'aide à la réalisation de la tâche :** Il s'agit par exemple d'une simplification de la tâche à effectuer par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution. Dans cette fonction, le tuteur va combler les lacunes et laisser le débutant mettre au point les sous routines constitutives auxquelles il peut parvenir.

- **Une fonction de feedback :** il s'agit d'une évaluation faite par le partenaire de la communication afin de susciter des effets de retour chez le novice. Celle-là permet à ce

dernier d'améliorer sa performance. Ces interventions « extérieures » suscitent chez l'apprenant le feedback cognitif nécessaire pour qu'il apporte des modifications dans les règles pratiques qui gèrent son comportement : leur consolidation ou leur affaiblissement, leur ajustement exact aux conditions d'emploi. L'apprentissage ne peut avoir lieu que lorsque la réaction du partenaire a été comprise et acceptée par le sujet apprenant qui procède à son tour à l'évaluation du résultat de son action par rapport à son intention.

Brièvement, nous affirmons que l'enseignant est censé assumer le rôle d'étayage, il doit développer en l'occurrence des procédures de soutien afin de faciliter la résolution des tâches présentées sans toutefois faire obstacle à l'apprentissage du novice (l'élève). Ces obstacles peuvent être à l'opposé de l'étayage apporté par l'enseignant, dans la mesure où, par exemple, celui-ci ne laisse pas de place à la pensée des élèves, il donne la réponse trop rapidement, sans laisser assez de temps aux apprenants pour y réfléchir, coupe la parole ou encore travaille, pendant que les élèves passifs attendent. Ces situations sont qualifiées de « **sur-étayage** » (Bucheton, 2009) ou encore de « **contre-étayage** »⁸.

3. Le classement des stratégies d'enseignement:

Les stratégies d'enseignement, de façon générale, ont été abordées par Jacques Tardif (1992), dans son livre consacré à l'enseignement stratégique. Ses stratégies, Tardif les a induites de la théorie cognitive, il préconise l'enseignement stratégique puisqu'il permet de soutenir et d'encadrer l'élève dans toutes les étapes de la construction de ses connaissances. La psychologie cognitive place en effet l'élève au centre de l'apprentissage et en fait une personne active dans la construction de son savoir. L'auteur explique qu'il revient à l'enseignant de rendre possible cette construction du savoir. Ainsi, l'enseignant doit présenter de façon explicite à ses élèves les stratégies d'apprentissage qu'ils vont utiliser. Il doit dire clairement à l'élève quand utiliser telle stratégie et quand il devrait plutôt privilégier telle autre. De plus, il doit encourager ses élèves à mettre en pratiques ces stratégies pour les rendre de plus en plus autonomes.

L'enseignant stratégique, comme l'appelle Tardif (1992), doit donc développer des stratégies d'enseignement qui lui permettraient d'enseigner à ses élèves les stratégies dont ils auront besoin au cours de leur apprentissage.

⁸ (Nonnon, 2001 in Grandaty & Chemla, 2004).

Tardif propose de nouveaux rôles que les enseignants doivent remplir dans le contexte de l'enseignement stratégique : celui de penseur, de preneur de décisions, de motivateur, de modèle, de médiateur et d'entraîneur (Tardif, 1992).

Pour ce qui est des stratégies que devrait utiliser l'enseignant stratégique, Tardif (1992) en mentionne six, selon le type de connaissances à faire acquérir, déclaratives, procédurales ou conditionnelles. Il s'agit ici de stratégies comme d'une suite d'actions, Tardif (1992), à l'intérieur de ces grandes stratégies générales, fournit quelques pistes pour des interventions ponctuelles. Pour les connaissances déclaratives, Tardif (1992) propose **l'élaboration** et **l'organisation**; Gagné (1985) considère l'élaboration comme un processus qui consiste à ajouter de l'information à ce qui est présenté. Tardif propose quelques interventions ponctuelles dans lesquelles un enseignant peut s'engager pour favoriser l'élaboration : demander à l'élève de trouver des ressemblances entre les éléments, de fournir des exemples, de faire un résumé, un dessin, etc.

Quant à l'organisation des connaissances déclaratives, elle consiste d'après Gagné (1985) à diviser les informations en sous-ensembles et de faire ressortir les liens qu'ils entretiennent entre eux. L'enseignant peut, par exemple, présenter un schéma organisé des nouvelles connaissances à acquérir et ne pas avoir peur d'insister, de répéter souvent les choses les plus importantes⁹. Selon lui « le professeur doit intervenir directement et implicitement dans l'organisation des connaissances » (p. 342)

De leur côté, les connaissances procédurales relèvent de deux stratégies d'enseignement particulières, **la procéduralisation** et **la composition**. La procéduralisation est une représentation productionnelle qui rend compte des actions à effectuer pour mener à bien une tâche. Le rôle de l'enseignant, dans ses interventions ponctuelles, est de présenter un modèle de l'utilisation adéquate et complète de cette séquence d'actions et fait une démonstration exhaustive de la connaissance procédurale.

Quant à la composition, elle suppose que l'élève doit d'abord avoir, dans sa mémoire de travail, deux petites représentations productionnelles actives en même temps. C'est alors qu'il peut les relier en réalisant que la première est la condition de la deuxième. Le rôle de l'enseignant, à ce moment, est d'axer son enseignement sur de nombreuses interventions ponctuelles pour guider l'élève.

Finalement, les connaissances conditionnelles, elles relèvent des stratégies de la **généralisation** et **la discrimination**. La première permet de transposer à de nouvelles

⁹ (Tardif, 1992).

situations des connaissances déjà acquises. La deuxième qui est la discrimination, est étroitement liée à la généralisation. En effet, elle permet de replacer les choses quand l'élève a sur-généralisé ou sous-généralisé une situation¹⁰. Pour que l'élève y parvienne, l'enseignant a un rôle primordial à jouer; Il doit privilégier, à travers la présentation de situations variées, des interventions ponctuelles offrant exemples et contre-exemples. De plus, il doit présenter le contenu dans toute sa complexité afin que l'élève ne construise pas de représentations erronées ou incomplètes.

Dans ce qui suit, nous allons exposer quelques typologies des stratégies d'enseignement proposées par plusieurs auteurs dont la plupart s'intéresse aux stratégies qui encouragent la communication et l'interaction entre l'enseignant et ses élèves. Il ne semble pas exister de typologies aussi précises et claires que celles concernant les stratégies d'apprentissage, chaque chercheur construit plutôt sa propre grille d'observation et ses catégories.

3.1. Stratégies d'enseignement de Katia Carullo (1999) :

Carullo (1999), dans son mémoire de maîtrise portant sur le régime du français intensif à Terre-Neuve au niveau primaire, s'est penchée sur les stratégies d'enseignement selon qu'elles favorisent le développement de l'aisance à communiquer ou celui de la précision linguistique en français. La grille de stratégies d'enseignement élaborée par Carullo (1999) se divise en deux sections, l'une sur la précision, l'autre sur l'aisance. Nous mettons dans le tableau suivant les différentes catégories de ces stratégies :

Les stratégies d'enseignement	Les démarches	Exemple des stratégies
La précision	Apprentissage du vocabulaire	La question est une stratégie pour apprendre le vocabulaire ex : « Quel est le mot pour cette image? » ¹¹
	Apprentissage de la morphosyntaxe	Encourager ses élèves à écrire des phrases complètes
	Apprentissage de l'orthographe	La relecture de son texte écrit pour en vérifier l'orthographe
	La maîtrise du son en français	Expliciter la corrélation entre le son et ses représentations graphiques
	pratiquer la prononciation	Répéter un mot ou une phrase

¹⁰ (Tardif, 1992)

¹¹ (Carullo, 1999, p.55)

	la correction des erreurs	Immédiatement en corrigeant l'élève par l'explication de l'erreur ou d'une façon non immédiate en demandant à l'élève de répéter la forme correcte.
L'aisance	des démarches d'enseignement qui visent le sens global d'un mot	l'enseignant demande «C'est quoi un ours?» ¹² .
	les démarches qui cherchent à favoriser la compréhension du sens	Utiliser les gestes
		Utiliser les images
		Utiliser la langue maternelle
	La négociation du sens	vérifier la compréhension des élèves, ou recourir à la répétition , de la périphrase et de la paraphrase .
	Encourager les réponses longues en langue cible à travers les questions ouvertes	Eviter les réponses courtes par un simple « oui » ou « non »
	La personnalisation qui vise à motiver les élèves	poser des questions qui prennent en compte la vie de l'élève: «Combien d'animaux as-tu à la maison?» ¹³
	encourager la participation des élèves	Interpeller l'élève directement ou le mettre dans un groupe (dyade ou équipe)
favoriser l'interaction	Inciter les élèves à se poser des questions entre eux	
autre		

Tableau : les stratégies d'enseignement proposées par Katia Carullo

3.2. Stratégies d'enseignement de Joan E. Netten et de Claude Germain (2004) :

Joan E. Netten, C. Germain ont élaboré une grille d'observation à partir de certaines stratégies d'enseignement (Germain et Netten, 2004).

Cette grille porte uniquement sur l'aisance à communiquer et la précision linguistique. Elle porte d'ailleurs le nom de « praisance » et répertorie 14 stratégies classées en trois catégories: celles favorisant la précision linguistique, l'aisance à communiquer et, finalement, la précision linguistique et la culture (Germain et Netten, 2004). Le tableau suivant récapitule ces stratégies :

¹² (Carullo, 1999, p. 59)

¹³ (Carullo, 1999, p. 60)

Apprentissage visé : Précision linguistique (savoir-faire)	1. Vise à faire comprendre sens précis 2. Corriger l'erreur (l'élève répète) 3. Fait voir le rapport oral/écrit (l'élève reproduit)
Apprentissage visé : Aisance à communiquer (savoir-faire)	4. Vise à faire comprendre le sens global 5. Négocie le sens 6. Pose des questions personnelles 7. Encourage la participation 8. Pose des questions ouvertes 9. Fait interagir
Apprentissage visé : précision linguistique et culture (savoir)	10. Donne l'explication sur langue/culture 11. négocier la forme 12. Corrige l'erreur (l'élève ne répète pas) 13. explique l'erreur 14. fait voir le rapport oral/écrit

Tableau : Stratégies d'enseignement proposées par Joan E. Netten et de Claude Germain.

3.3. Les Stratégies d'enseignement de Collins, Stead et Woolfrey (2004) :

D'autres chercheurs (Collins, Stead et Woolfrey, 2004), toujours dans le domaine du français intensif, ont proposé quelques stratégies d'enseignement qu'ils ont mises en pratique dans leurs salles de classes où ils enseignent le français comme langue seconde. En effet le rôle de l'enseignant, dans ce système d'enseignement « le français intensif » qui se caractérise par son volume horaire condensé ; trois fois plus supérieur par rapport au temps alloué normalement à cette matière, est modifié : d'expert, il devient facilitateur qui accompagne les élèves dans leur apprentissage. Collins, Stead et Woolfrey (2004) proposent donc huit catégories de stratégies d'enseignement en langue seconde. Le tableau suivant résume les principales stratégies et leur application :

Types de stratégie d'enseignement	Explications et exemples	
1. Communiquer en français	Toujours parler en français en classe et demander aux élèves de toujours parler en français.	-Utiliser synonymes, antonymes, paraphrases, etc. -utiliser gestes, images, etc - Enseigner les phrases de base en français
2. Provoquer l'interaction	-La communication orale devient la base sur laquelle autres compétences sont bâties.	-Fournir d'abord des modèles de questions et de réponses.

Chapitre : I Cadre théorique

3. Intégrer la langue et les expériences des apprenants	Les élèves doivent pouvoir se sentir impliqués dans les conversations	-choisir des sujets d'intérêt pour les élèves -Fournir aux élèves le vocabulaire nécessaire pour qu'ils puissent s'intégrer à la conversation.
4. Développer les compétences en lecture et en écriture	Les enseignants doivent aussi accorder de la place à la lecture et à l'écriture	-Encourager la lecture - Demander aux élèves d'imaginer de nouvelles fins aux histoires qu'ils lisent.
5. Equilibrer la précision et l'aisance	Parler seulement de ce qui est utile dans l'immédiat pour ne pas créer de surcharge cognitive	-Parler de la correspondance entre les sons et les lettres -ne pas sur-corriger les erreurs
6. Enseigner implicitement la grammaire	L'apprentissage se fait surtout par un usage répété des différentes formes grammaticales	S'assurer que les élèves utilisent dans différents contextes une même forme grammaticale
7. Choisir une séquence appropriée d'enseignement	Aller des tâches les moins difficiles cognitivement à celles les plus difficiles.	-Toujours utiliser et réutiliser le vocabulaire et les structures importantes.
8. Favoriser la variété et la flexibilité	Il ne s'agit pas de suivre un programme rigide.	Développer une grande variété d'activités

Tableau :Stratégies d'enseignement de Collins, Stead et Woolfrey (2004)

3.4. Les stratégies d'enseignement proposées par Rançon (2009) :

Rançon (2009), met au point, sur le même principe que les stratégies d'apprentissage, une classification des stratégies d'enseignement à partir des réflexions de Cyr et Germain (1998) et de Tardif (1997). Elles se répartissent en trois grandes catégories : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives. Le tableau suivant explicite ces dernières :

STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT
Stratégies métacognitives
L'anticipation ou planification
C'est prévoir les objectifs pédagogiques à court, moyen ou long terme, se fixer un but à atteindre; un but sensé, même s'il est ambitieux. C'est également prévoir ce que les apprenants vont comprendre de l'explication, ce qu'ils vont interpréter ou pouvoir interpréter. L'enseignant anticipe sur ce qu'il va dire et faire pour rendre son discours compréhensible. Il planifie ses explications afin d'être efficace dans son enseignement.

L'attention et le jugement
L'enseignant prête attention aux discours des apprenants pour réajuster son discours explicatif. Il doit être à l'affût de tout signe qui lui permettrait de rebondir et d'avancer dans son explication.
L'autogestion et la gestion des élèves
Sa propre gestion et la gestion des autres favorisent l'harmonie au sein du groupe-classe, et permettent de créer une unité dans laquelle tous les protagonistes doivent pouvoir s'identifier.
L'autorégulation
L'autorégulation permet de vérifier et corriger sa performance tout au long de son parcours discursif explicatif. C'est aussi savoir gérer le flux verbal des uns et des autres afin de réguler sa propre parole et la parole des autres. C'est le difficile travail de l'interaction.
L'identification des points d'ancrage et des sources de difficultés
Il est important pour l'enseignant de savoir qu'il existe des points d'ancrage dans l'apprentissage d'une langue. Ceux-ci déclenchent en l'apprenant la perception, le « déclic » et tout le discours devient à ce moment-là compréhensible. L'enseignant se prépare à repérer ou anticiper leur apparition. Il en est de même pour des mots, groupes de mots ou expressions qui peuvent rendre le discours opaque. Des sources de difficultés apparaissent de manière inopinée et l'explication de l'enseignant sera plus difficile à mettre en place.
L'autoévaluation
L'enseignant auto-évalue son discours explicatif souvent au regard des résultats obtenus par ses apprenants lors d'évaluations diverses. Il s'auto-évalue aussi en interaction en fonction des feed-back des apprenants.
Stratégies cognitives
Expliquer et informer
La capacité de l'enseignant à expliquer et à informer correctement ses apprenants requiert des compétences didactiques et pédagogiques. L'explication est un travail cognitif intense où l'enseignant jongle entre ses propres connaissances, les connaissances des apprenants et celles qu'ils ont à acquérir.
Mémoriser
Cette stratégie permet à l'enseignant de retenir tous les éléments verbaux apportés par les apprenants et de les réutiliser à bon escient lors d'une future explication, par exemple.
L'inférence et la déduction
L'enseignant saura, lorsque cela est nécessaire, laisser l'apprenant dans l'ambiguïté afin de ne pas entrer dans un discours non adéquat à la situation. Chacun des partenaires sera capable d'accepter le fait de ne pas tout dire ou de ne pas tout savoir.
La recherche documentaire
Utiliser des sources de référence en vue de planifier un cours et d'élaborer des explications.
Paraphraser et reformuler
La paraphrase oblige l'enseignant à recréer un discours parallèle à celui qu'il avait exprimé initialement afin de donner à l'apprenant les moyens de comprendre.
Élaborer
L'enseignant travaille sur la constitution de son cours ou de son discours explicatif en vue d'être le plus efficace possible en classe.
Résumer, grouper et prendre des notes
Ordonner, classer, répertorier, comparer sont des stratégies fréquemment utilisées par les enseignants tout comme par les apprenants. Ces stratégies sont en relation directe avec l'élaboration du cours ou de la séquence. Elles permettent d'ajuster, d'adapter le discours en temps réel ou a posteriori.

Stratégies socio-affectives
La coopération
Selon Tardif, l'enseignant est un coopérateur et un facilitateur de coopération entre les apprenants
La gestion des émotions et des humeurs
Un des rôles de l'enseignant est d'aider l'apprenant à ne pas craindre de faire des erreurs et à prendre des risques. C'est lui aussi qui peut donner confiance et motiver la classe.
Le degré d'investissement
Des études montrent que la motivation de l'enseignant et la manière dont l'exercice est amené auront un impact sur le degré d'investissement de l'apprenant (Tardif, 1997). Et l'acquisition de connaissances est directement concernée.

Synthèse :

Les stratégies présentées ci-dessus permettent d'aboutir à un enseignement plus efficace, elles permettent aussi d'élargir les connaissances des enseignants sur les divers processus d'enseignement. En effet, chaque enseignant doit choisir les stratégies qu'il voit appropriées dans un contexte donné, l'enseignant stratégique est celui qui est capable de mettre en pratique dans une situation d'enseignement plusieurs stratégies jusqu'à ce qu'il arrive à atteindre les objectifs qu'il s'est préalablement fixés. A cet égard, il doit inciter ses apprenants à déployer les stratégies les plus innovantes de maîtrise positive des problèmes de communication en les ramenant à une autonomie langagière.

De ce fait, le choix de la stratégie pour laquelle opteront l'enseignant et l'apprenant s'influence par plusieurs facteurs, d'après Tardif (1997) il y a cinq grands facteurs qui sont susceptibles d'influencer l'apprenant et l'enseignant en situation d'éducation :

- les facteurs liés à la personnalité.
- Les facteurs d'ordre biographique : tels que le sexe, l'âge, l'origine ethnique ou la langue maternelle
- Les facteurs situationnels : tels que le degré de compétence de l'apprenant, les approches pédagogiques, les tâches d'apprentissage et le degré de difficulté
- Les paramètres affectifs.
- Les facteurs d'ordre personnel.

Dans cette présente recherche, nous allons accorder beaucoup d'importance aux stratégies qui favorisent la production orale des élèves à l'école primaire, ces stratégies seront la base de la grille que nous utiliserons pour observer et analyser les pratiques des enseignants de notre corpus.

II. L'oral

1. Qu'est ce que l'oral ? :

Il n'y a pas une définition exhaustive du concept de « l'oral », il peut tout d'abord désigner tout ce qui est produit par la bouche, selon Dolz & Schneuwly (1998/2002), « [l'oral] se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout ce qui se transmet par la bouche » (ibid, p. 51). P. Léon (1977 : 9) associe la composante de l'oral à la production des sons et aux phénomènes qui en découlent comme le rythme, l'intonation, l'accent, et le débit. D'autres auteurs sont d'accord pour cette vision citant par exemple ; Mouchon et Fillol (1980)¹⁴.

Quand on parle de l'oral, on se situe dans la perspective de l'échange, il est toujours associé à la communication avec les autres ; d'après J.M. Colletta (2002) l'oral permet l'échange avec les autres.

Dans le même sens, Gérard Vigner¹⁵ déclare que :

« l'oral, terme ambivalent, désigne tout à la fois une situation d'échange : deux interlocuteurs face à face qui coopèrent dans l'élaboration d'un discours en remaniement constant. L'oral, l'autre forme de la langue, dans sa force sonore, doté de priorités acoustiques particulières, met en jeu la perception auditive et les capacités articulatoires du sujet ».

En didactique de FLE 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 »¹⁶

A l'instar des difficultés inhérentes à sa didactique, l'oral doit être enseigné sur le même plan que l'écrit, on doit lui ménager sa place qui lui est due et le reconnait comme un domaine qui requiert l'attention de la didactique des langues étrangères. En effet, l'oral constitue la base de la communication qui se déroule en classe entre l'enseignant et l'élève, il permet à celui-ci de s'exprimer et surtout de construire son savoir. Pourtant, une confusion peut y apparaître; c'est celle qui concerne la distinction entre l'oral qui se réfère à un acte social et la parole qui, selon De Saussure renvoie à un acte individuel. Pour sortir de cette confusion, nous nous appuyons sur le sens que se donne Nonnon (2000, 79) à la notion d'oral.

¹⁴ Mouchon, Jean et Fillol, Francis, (1980), Pour enseigner l'oral, Paris, Ed. Cedic.

¹⁵ (Vigner,2001 :34) cité dans une revue électronique : <http://gerflint.fr/Base/Mondearabe8.pdf> .

¹⁶ Le Dictionnaire pratique de didactique du FLE (2002 : 20)

Pour elle, il renvoie à « une conduite langagière » dans le sens où il s'agit « d'activités de discours ». Il sert donc, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant comme un moyen qui permet la construction du savoir, ce qui peut se manifester clairement dans les matières scientifiques (en mathématiques par exemple), mais il représente aussi en soi-même un objet d'apprentissage ; l'élève doit connaître les normes qui régissent son emploi.

Lors de la première scolarisation, l'élève se sent privé de certains comportements langagiers auxquels il s'est habitué dans son milieu extrascolaire et surtout le milieu familial, il est contraint de rompre avec ses habitudes qui ne peuvent avoir lieu en classe, il doit donc manifester un certain respect aux règles de la langue voire de la parole, il se conduit d'une façon différente de celle dont il se conduit chez lui.

A cet égard, il faut différencier entre l'oral en langue maternelle, où l'élève a déjà acquis un certain nombre de compétences avant d'être scolarisé : il a le vocabulaire qui lui permet d'extérioriser ses désirs et de mener facilement une communication avec le monde extérieur (les autres apprenants ou l'enseignant) ; il a acquis aussi le système qui régit sa langue maternelle; y compris; sa grammaire implicite; une certaine culture qui fait partie de cette langue¹⁷, et l'oral en langue étrangère auquel l'élève n'a pas été initié, il se doit donc apprendre un système linguistique différent de celui de sa langue maternelle, acquérir les compétences de base de la langue étrangère (dans notre contexte le français) pour pouvoir s'exprimer et communiquer dans cette langue.

E. Nonnon (1999 : pp. 91- 92) distingue trois niveaux de questionnement qui traitent le problème de l'oral en didactique :

1-Le fonctionnement de la classe et de l'école comme lieu social : la circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des habitus et des appartenances culturelles. L'oral est en rapport avec des dimensions sociales, à travers lequel l'apprenant acquiert les règles de la communication avec les autres, le respect des autres points de vue qui diffèrent du sien.

2- L'oral comme médiateur privilégié de la construction de connaissances et de démarches intellectuelles : dans ce niveau, l'oral est considéré comme un moyen qui permettrait principalement la construction du savoir, il favorise l'activité cognitive de l'apprenant. Les énoncés des élèves sont un révélateur de leurs interprétations, de leurs stratégies et des obstacles sur lesquels ils butent.

¹⁷ Dans le contexte algérien, les apprenants scolarisés se confrontent à une langue maternelle (l'arabe classique) qui diffère plus ou moins de la langue acquise dans le milieu extrascolaire (l'arabe dialectale)

3- L'acquisition de compétences langagières spécifiques : d'après Nonnon, ce troisième niveau vise à :

« apprendre à mieux pratiquer et à mieux connaître le fonctionnement de la langue, de la communication, des genres discursifs en situation d'oral, en réception (écoute, compréhension des cours oraux) et en production (prendre en charge des énoncés à l'oral, en mettant en œuvre des conduites de discours plus élaborées et plus diversifiées) ».

Il résulte donc que, l'oral doit d'abord servir la langue, quelle que soit la considération qu'on lui accorde ; objet ou moyen d'apprentissage/enseignement. Il s'agirait ainsi de cerner et de développer la composante de l'oral et de distinguer les différentes matières de l'oral et leur didactique. Mais il reste à clarifier quels objectifs doit-il avoir l'enseignement de l'oral et quelles pratiques langagières l'enseignant doit-il adopter en classe d'oral ?

Maurer (2001, 69) soulève un autre aspect de la question quand il parle du problème que rencontre la didactique de l'oral. Un problème qui, selon lui, se pose à l'institution scolaire dans son ensemble et qui concerne « l'articulation entre les savoirs scolaires et les savoirs sociaux ». L'oral que l'élève apprend en classe est-il en liaison avec la communication qu'entretient ce dernier avec les autres dans la société? Le problème se pose principalement lorsqu'il s'agit de l'oral en langue étrangère où les élèves ressentent que ce qu'ils apprennent en classe ne les servira pas dans la vie quotidienne.

2. Les spécificités de l'oral :

L'oral se distingue par son caractère éphémère¹⁸. Il a ses spécificités par rapport à l'écrit, la dichotomie supposée entre l'oral et l'écrit a fait l'objet de divers travaux en didactique et en sociolinguistique. Dans l'un de ses écrits, Nonnon (2002, p.74) présentait les points de divergence entre les deux mais sur plusieurs plans :

1-Sur le plan linguistique : on parle de « langue orale » et « langue écrite » ou de l'ordre du scriptural face à l'ordre de l'oralité. Pour Blanche-Benveniste il ne s'agit pas de deux langues différentes mais de deux réalisations différentes de la même langue.

2- Des différences constitutives : la temporalité dans laquelle s'inscrit l'énonciation orale face à la spatialité de l'écrit, sa dimension processuelle, son caractère analogique et non discret, le rôle de la voix et des éléments paraverbaux.

¹⁸D, Fabienne et al. (2005)

3- Les conditions d'énonciation : l'oral est plus souvent contextualisé et se produit dans des dialogues, en situation d'action partagée, sans que ce soit exclusif, l'écrit est plus souvent monologique et décontextualisé.

4-Le plan discursif : elle fait remarquer l'hétérogénéité et la variété des conduites orales, qui relèvent plus souvent de ce que Bakhtine appelle des genres premiers et d'une planification émergente pas à pas dans le dialogue, alors que les conduites écrites s'inscrivent plus souvent dans des traditions plus normées qui homogénéisent les contraintes, et dans des conditions de planification monologique préalable.

Donc l'oral se caractérise par ses propres mécanismes :

Il met deux interlocuteurs en contact direct, chacun d'eux doit respecter l'usage de l'autre et la conception socioculturelle (comme les règles de courtoisie, les tours et le temps de parole) que celui-ci possède afin d'éviter toute sorte d'incompréhension ou de malentendu.

Dans le même contexte, certains auteurs considèrent l'oral comme une passerelle à l'apprentissage de l'écrit, c'est à travers l'oral que l'élève arrive à produire à l'écrit des phrases plus ou moins cohérentes et syntaxiquement correctes, dans ce sens Philippe Perrenoud affirme le privilège de l'oral par rapport de l'écrit :

« il ne voit pas comment un élève pourrait rédiger des textes s'il n'est pas capable d'exprimer oralement quelques idées cohérentes. On ne voit pas comment sa syntaxe écrite serait adéquate si son langage oral est incompréhensible. En travaillant l'oral, on travaille donc pour l'écrit »¹⁹

L'oral est ce qui résulte d'une situation d'interaction ou de communication de face à face, ce qui attribue aux énoncés oraux certaines caractéristiques : ils sont souvent inachevés et caractérisés par des hésitations et de reprises qui ne peuvent pas être contrôlées.

Par ailleurs, la mise en œuvre de ces conduites langagières est conditionnée par plusieurs facteurs. Ces facteurs, qui ont un rôle très important dans l'intercompréhension, peuvent être regroupés selon les auteurs de l'ouvrage « Enseigner le FLE : Pratiques de classe » (2005, p.21-25) en trois catégories :

Les traits de l'oralité : Ces traits propres à l'oral ont des fonctions syntaxiques et sémantiques variées.

- les traits prosodiques (les pauses, les accents d'insistance, les modifications de courbe intonative, le débit).
- les liaisons et les enchaînements.

¹⁹Philippe Perrenoud, 1988 : A propos de l'oral

- les contractions : les enseignants de français veillent à enseigner une langue grammaticalement correcte. Cependant, dans la conversation avec des natifs, les raccourcis sont fréquents « y a pas », « chai pas », « t'as vu » etc.

- les hésitations et les ruptures.

- les interjections et les mots de discours.

- les parasitages dans la conversation.

- les interruptions de parole et les conversations croisées.

Le jeu social : Il regroupe les accents régionaux et sociaux, les registres de langue et les implicites culturels.

Le corps : La gestuelle, et les mimiques, c'est-à-dire la distance entre les personnes et les contacts physiques entre les locuteurs, jouent un rôle très important dans la communication orale. En effet, apprendre et communiquer en une langue étrangère impliquent à la fois la parole et l'écoute. Tout travail de l'oral amène à prendre conscience de la nécessité de considérer les deux aspects de l'oral à la fois: la compréhension et l'expression.

3. Les genres de l'oral :

Les genres oraux sont considérés comme des supports qui favorisent des situations de communication au sein de la classe, ils multiplient les pratiques langagières²⁰ et les contextes dans lesquels sont produites ces pratiques. S. Moirand (2003, p.20) définit le genre comme : « une représentation sociocognitive intériorisée que l'on a de la composition et du déroulement d'une classe d'unités discursives, auxquelles on a été "exposés" dans la vie quotidienne, la vie professionnelle et les différents mondes que l'on a traversés, une sorte de patron permettant à chacun de construire, de planifier et d'interpréter les activités verbales ou non verbales à l'intérieur d'une situation de communication, d'un lieu, d'une communauté langagière, d'un monde social, d'une société... »²¹

Ces genres inspirent leur existence en classe de la vie quotidienne, ils représentent des outils qui fondent la possibilité de communication (Bakhtine, 1984). Selon (Schneuwly.B et Dolz.J, 1997) la définition du genre en tant que support de l'activité langagière, nécessite trois dimensions essentielles :

1) les contenus et les connaissances qui deviennent dicibles à travers lui.

2) les éléments des structures communicatives et sémiotiques partagées par les textes reconnus comme appartenant au genre.

²⁰ (Dolz,Pasquier et Bronckart, 1993) une action langagière consiste à produire, comprendre, interpréter et / ou mémoriser un ensemble organisé d'énoncés oraux ou écrits (un texte, au sens général que nous donnons à ce terme en tant qu'unité linguistique).

²¹ S. Moirand : Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ?

3) les configurations spécifiques d'unités langagières, traces notamment de la position énonciative de l'énonciateur et des ensembles particuliers de séquences textuelles et de types discursifs qui forment sa structure.

Il résulte que, les genres oraux peuvent être travaillés en classe en tant que :

- Porteurs de connaissances à transmettre aux élèves
- Moyens permettant de libérer la production orale des élèves
- Objets d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser²²

3.1. Les genres de l'oral à l'école :

Les genres oraux à l'école sont considérés comme la base de la construction de la progression scolaire, l'élève se voit contraint de faire leur maîtrise avant de les reconnaître comme des outils de communication, ainsi le genre devenant une pure forme langagière dont la maîtrise est le but (Schneuwly.B et Dolz.J, 1997, p.30). Parmi les genres qu'on peut travailler à l'oral, citant description, narration, genres auxquels nous pouvons ajouter, le compte rendu, le résumé, le dialogue... Dans le même cadre, 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.

Les genres, quels qu'ils soient, doivent favoriser le développement de l'expression orale chez les élèves et diversifier les situations de communication que ceux-ci peuvent rencontrer dans leur vie de tous les jours.

Nous pouvons évoquer plusieurs variétés de l'oral qui correspondent à sa mise en contexte en classe : l'oral peut concerner uniquement toutes les prises de parole (préparées ou non) qui se tiennent en classe par les deux partenaires ; l'enseignant et l'apprenant. Il peut comprendre d'autres aspects comme le cas de l'oral oralisé qui inclut des activités qui sont en relation avec l'écrit comme la lecture à haute voix, la description d'une image ou un simple exposé.

Dans ce contexte, Jacques Poitou ²³ présente les variétés de l'oral en :

- **oral spontané ou conversation** : les questions-réponses- le dialogue (conversation) - le débat (peu travaillé à l'école primaire)- les jeux de rôles (« permettent à l'apprenant de s'approprier, dans des conditions qui approchent celles de la réalité »)²⁴
- **oral médiatisé** de sources radiophoniques ou télévisées,...

²²(Schneuwly.B et Dolz.J, 1997, p. 30) il y a un dédoublement qui s'opère, où le genre n'est plus seulement outil de la communication, mais en même temps objet de l'enseignement / apprentissage.

²³ Cité dans le site : <http://j.poitou.free.fr/pro/html/gen/gen-intro.html>

²⁴ Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E, Jean-Pierre Robert, Ophrys, 2002, p : 121

- **écrit oralisé** (conférence, discours, énonciation d'un texte, lecture à haute voix) : -lire une image (décrire une image comme la B.D) -la récitation- la lecture à haute voix- - l'exposé.

4. L'expression orale :

Selon Hélène Sorez : « S'exprimer oralement, c'est transmettre des messages, généralement aux autres, en utilisant principalement la parole comme moyen de communication »

La parole est certes le moyen le plus efficace pour s'exprimer et communiquer, mais le geste seul existe également ; ainsi le mime (le langage non-verbal), certaines activités vocales n'ont pas besoin de support de la parole pour être une manifestation émotionnelle : ainsi le rire, les gémissements, les pleurs, les cris. Ce sont des gestes qui suffisent à manifester et à transmettre de façon immédiate une émotion, un message.

Pour certains psychologues, la parole est une activité qui ne peut se comprendre qu'en fonction d'un certain nombre de rapports que le sujet entretient dans l'expression et la communication. Dans *L'Art de la parole*, Hélène Sorez²⁵ cite ces rapports :

- le rapport que l'on entretient avec le langage
- le rapport que l'on entretient avec soi-même
- le rapport que l'on entretient avec les autres
- le rapport que l'on entretient avec l'ensemble du monde extérieur.

Pour pouvoir s'exprimer en langue étrangère, l'élève a besoin du temps, les premières années où il reçoit des cours en cette langue seront importantes dans la mesure où elles lui permettent d'acquérir le vocabulaire requis et de s'habituer au système qui régit cette langue par rapport à sa langue maternelle. L'acquisition des conduites langagières orales est un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et ne se limite pas à la connaissance de la composante linguistique. Elle englobe les autres composantes de la compétence communicative (référentielle, socioculturelle, cognitive, etc.). Pour Kadi.Z et autres, (2005)²⁶ :

« L'expression orale ou production orale est une compétence que les apprenants doivent acquérir progressivement et qui consiste à s'exprimer dans des situations diverses. Il s'agit d'instaurer un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire ou récepteur. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toutes situations communicative. »

²⁵ Hélène Sorez, *Prendre la parole*, Paris, Hatier, 1976. Cité dans : Serandour F., *De la parole à l'écriture : ateliers d'écriture en France, au Portugal et au Maroc*. Paris, L'harmattan, 2007.

²⁶ Kadi Z., Charmie R., Ducrot J-M. (2005) : Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien : définition et objectifs de l'expression orale en approche communicative.

Il est important que les situations de communication qu'on présente à l'élève comme support ou moyen pour libérer sa parole soient variées et ressemblent à celles qu'il rencontre dans la société. Celui-là doit être proche de la réalité linguistique dans laquelle il puise sa pensée. Cette dernière se traduit et construit progressivement le langage oral de l'élève. Une telle approche permet aux élèves de faire des liens entre les éléments de la réalité, et de leur réalité en tant que sujets apprenants et de participer à construire leur identité personnelle, sociale et culturelle. D'après Kadi.Z et les autres auteurs(2005)²⁷ pour que l'élève puisse communiquer oralement, il doit respecter :

Les idées : les informations, quelles qu'elles soient, de l'argumentation que l'on choisit, les opinions diverses et les sentiments que l'on exprime. Il faut avoir un objectif clair de ce que l'on veut exprimer. Il est important d'adapter le contenu aux destinataires du message selon l'âge, le rôle, le statut social.

De la structuration : la manière dont on présente ses idées. Les idées vont s'enchaîner de façon logique avec des transitions bien choisies. On peut d'abord préciser ce dont on va parler et pourquoi. On illustrera les idées avec des exemples concrets, des notes d'humour. On terminera de façon claire et brève.

Du langage : de la correction linguistique et de l'adéquation socioculturelle. Dans une communication courante, l'important est de se faire comprendre et d'exprimer ce que l'on a réellement l'intention de dire, plutôt que de produire, au détriment de la communication, des énoncés neutres mais parfaits. Un mot qui manque peut être demandé à l'interlocuteur, qui sera ravi de le donner.

A l'école primaire, lieu où nous menons notre recherche, l'élève doit passer par trois compétences liées à celle de l'orale, elles sont définies par le CECR : la compréhension écrite/orale et la production écrite. Nonobstant, nous estimons que la compétence qui est en corrélation étroite avec l'expression orale et qui la favorise est celle de **la compréhension orale** :

« les élèves sont en général capables de comprendre plus de choses qu'ils ne peuvent en produire. Cependant, les neurosciences nous montrent qu'en développant la compréhension, on améliore du même coup la production »²⁸

La compréhension orale est une activité par laquelle on vise à instaurer des mécanismes de la prise de parole chez l'élève en classe, elle consiste à commenter, décrire, expliquer ou porter

²⁷ Ibid.

²⁸ Précis de didactique : devenir professeur de langue, Marie-Françoise NARCY-COMBES, Ellipses, 2005, p : 56

sa vision sur un document authentique, pour Tagliante²⁹ (2006, 101-103) le déroulement de cette activité langagière passe par deux étapes :

1. « le repérage de la situation » de communication : à travers les questions que l'enseignant pose, les élèves seront capables d'identifier ce qui est nécessaire dans le document entendu, comme par exemple : combien de personnes parlent, de quoi ils parlent, où se trouvent-ils, comment s'appellent-ils ? Ce repérage permet aux apprenants de comprendre le contexte, les relations entre les personnes et leurs intentions de communication, donc le contexte de cette communication. Cette étape vise aussi à relever les indices sur le contenu, et à émettre les premières hypothèses de sens.
2. « le repérage des mots, l'observation de l'organisation du discours » : cette étape permet de vérifier les hypothèses de sens émises et d'encourager la prise de parole chez les élèves à travers le repérage de l'organisation du discours en étant plus actifs surtout à l'écoute.

Donc, la compréhension orale doit toujours précéder la production orale, elle est conçue dans le but de munir les élèves des outils linguistiques voire culturels dont ils auront besoin. L'enseignant est invité à choisir les supports qu'il estime appropriés au niveau et aux exigences de ses élèves. Le bon choix va avoir des répercussions positives sur le déroulement de l'apprentissage des deux compétences, sur la motivation des élèves et sur le taux de la prise de parole de ceux-ci qui serait évidemment élevé.

Un tel travail permet aux élèves de réussir progressivement dans leur communication. Tel est l'objectif de la production orale. Elle vise donc à libérer la parole de l'élève et le rendre de plus en plus **autonome langagièrement** c'est-à-dire être capable : « de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 »³⁰, ainsi qu'à favoriser chez lui **une aisance à communiquer**. Celle-ci renvoie à : « [...] 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. »³¹

Dans ce cadre, Le CECR définit les objectifs de la production orale en fonction des situations de communication de la vie courante. La compétence de production orale est ainsi divisée en deux activités langagières : l'interaction et la prise de parole en continu.

²⁹ Tagliante, Christine (2006) : *La classe de langue*, Paris, CLE International cité dans : Elie Alrabadi, (2011) *Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?*, Didáctica. Lengua y Literatura, University Complutense de Madrid, Spain, 19 pages.

³⁰ Germain & Netten (2004b) : Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS.

³¹ Germain & Netten, (2004a)

4.1. L'interaction orale :

Le concept d'interaction nous est important dans la mesure où il nous servira comme une base aux différentes analyses de notre corpus.

Pour définir la notion d'« interaction » nous nous référons à celle que propose le Dictionnaire pratique de la didactique du FLE : « Le terme interaction représente, en règle générale, une action réciproque. Sur « interaction a été fabriqué le néologisme interagir, « avoir une action réciproque ». (Le nouveau Petit Robert)

L'interaction requiert la présence de plus d'un locuteur, elle consiste à échanger des propos sur un thème précis, l'attention des interactants est dirigée vers l'objet thématique et la réalisation du but ou vers les moyens linguistiques de l'interaction. Selon Kerbrat-Orecchioni, (2000, p.3) pour qu'il y ait une interaction verbale :

«il faut que se trouvent mis en présence deux interlocuteurs au moins, qui parlent à tour de rôle. Si les principes généraux sur lesquels repose le système des tours de parole sont universels, leur application varie considérablement d'une société à l'autre »

Les tours de parole des protagonistes dans l'échange verbal doivent être respectés, la distribution du temps a encore une grande importance, elle permet aux interlocuteurs d'avoir les mêmes chances de parole. Dans une situation de face à face, la parole devient un pouvoir que l'un exerce sur l'autre (convaincre-persuader –informer...etc.) ce qui entraîne un double travail ; réceptif et productif : l'interlocuteur planifie sa réponse sur la base d'hypothèses quant à la nature d'un énoncé produit par un locuteur, de son sens et de son interprétation pendant qu'il traite l'énoncé encore inachevé de ce locuteur.

4.1.1. L'interaction orale en classe de langue (pédagogique) :

Sinclair et Coulthard (1975) sont parmi les premiers à s'intéresser aux interactions en classe. En effet, il leur semble que cet« objet discursif » est plus réglé donc plus facile à aborder que d'autres. « Sinclair & Coulthard avaient utilisé l'étude des interactions de classe comme préalable à l'étude des interactions verbales en général » (Bouchard, 2004, p.1).

Pour Bouchard (1998, p.1) ces interactions sont nommées « **interactions praxéologiques** » d'après lui l'originalité de cette interaction se manifeste à travers plusieurs critères :

1. leur caractère finalisé et souvent institutionnalisé
2. la nature complémentaire de l'activité des participants et de la répartition des rôles langagiers entre eux (qui varie aussi en fonction de leur nombre)

3 - la nature et le rôle des éléments du contexte (de travail) : "produit" en cours d'élaboration, outils, matériaux, bureau/éta bli...) dans l'interaction

4 - le rythme du déroulement temporel de l'interaction verbale et la nature des pauses qui le ponctuent.

L'interaction pédagogique met en présence deux interlocuteurs dont le statut diffère, la répartition de la parole, la maîtrise du code linguistique reflètent une situation d'« inégalités » entre un enseignant adulte « en sa qualité de (quasi-) locuteur natif (LN)» (Bange, 1992, p.10) et un nombre d'élèves considérés « comme des LNN ». Auger (2002, 2007b) précise que dans ces situations de classe, les échanges mettent en œuvre une dimension identitaire asymétrique des participants où l'enseignant détient les savoir et savoir-faire. De ce fait, les interactions sont typologisées comme étant essentiellement **asymétriques**.

Par ailleurs, l'élève peut intervenir et interagir en classe de deux façons : verbale ou non-verbale :

1. Les interactions verbales :

Selon Gumperz (1982, p. 29) « Parler, c'est interagir », l'interaction verbale est généralement liée au contact verbal (la parole) entre deux ou plusieurs interlocuteurs. Pour Goffman³² le terme « interaction » ne permet pas d'explicitier la situation dans laquelle se trouvent des participants en présence continue les uns, les autres, c'est pourquoi il a utilisé le terme « rencontre », au lieu de « interaction ».

En revanche, C. Kerbrat Orecchioni confirme que l'interaction verbale ne signifie pas « rencontre ». Elle justifie sa confirmation que toute rencontre contient plusieurs interactions verbales, elle affirme que :

« Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatiotemporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture. »

De son côté, Vion (1992) définit l'interaction verbale comme une action conjointe, conflictuelle ou coopérative, mettant en présence de deux ou plus de deux acteurs. L'interaction peut être un échange conversationnel ou une transaction financière. Toute action entreprise par un individu, quelle qu'en soit la nature, s'inscrit dans un cadre social, une situation impliquant la présence, plus ou moins active, d'autres individus.

³² Goffman cité in : Robert Vion, la communication verbale, Ed. Hachette 1992, Paris, p.145

En classe de FLE, l'objet primordial de l'interaction pour l'enseignant comme pour les élèves est celui de la verbalisation de la langue. Francols (2010)³³ souligne qu'une caractéristique des actions à l'école est qu'elles sont la plupart du temps à l'initiative de l'enseignant qui tient dans l'interaction de classe une position d'autorité. Ainsi, la plupart des actions des élèves sont des réponses à des requêtes de l'enseignant.

Pour lui, l'interaction verbale possède des unités qui s'appellent les six rangs de l'interaction verbale. Ils sont classés comme suit : l'interaction, le module, la séquence, l'échange, l'intervention et l'acte de langage.

2. Les interactions non-verbales : attitudes, geste, regard, mimique

Elles sont définies comme :

«un ensemble vaste et hétérogène de processus ayant des propriétés communicatives, en commençant avec des comportements plus manifestes et macroscopiques, comme l'aspect extérieur, les comportements de relation spatiale avec les autres (rapprochement, distanciations) et les mouvements du corps (du tronc, des membres ou de la tête) jusqu'au aux activités moins évidentes et plus fugaces, comme les expressions faciales, les regards et le contact visuel, les intonations vocaliques »(Hennel Brzozowska, A., 2008, p.22).

A ce propos, nous pouvons dire que l'interaction non-verbale renvoie à tout ce qui n'est pas parole, mais, ce qui l'accompagne dans toute prise de parole intentionnellement ou non. La communication non-verbale fait partie de la verbale, on ne peut pas ne pas utiliser le non-verbal, lui aussi sert à transmettre un message, à exprimer une émotion, et à décrypter un code linguistique ou culturel.

Il existe plusieurs classifications des procédés de la communication non - verbale. Marino Bonaiuto (2007) en propose une récente, basée surtout sur les travaux de Ekman et Friesen (1969) Argyle (1974) et de Mastonondi (1998). Les éléments de la communication non-verbale sont disposés selon une échelle, commençant du haut vers le bas, par les signes plus manifestes (aspect extérieur et comportement spatial) jusqu'aux ceux moins évidents (mouvements des parties du visage, signes vocaux – para verbaux) :

1. L'aspect extérieur - formation physique, silhouette, vêtement.
2. Comportement spatial - distance interpersonnelle, contact corporel, orientation dans l'espace, parfum.
3. Comportement cinétique – mouvements du tronc et des jambes, gestes des mains, mouvements de la tête.

³³ L'échange d'aide dans l'interaction didactique. Francols (2010)

4. Visage - regard et contact visuel, expression du visage.

5. Signes vocaux - signes vocaux verbaux dotés de signification paraverbale, signes vocaux non-verbaux, silences.

4.2. La prise de parole en continu :

D'après Dominique la prise de parole par l'élève favorise son développement langagier, mais son volume doit augmenter ; l'enseignant doit s'effacer et se retirer devant l'envie de la parole chez l'élève. En revanche il doit solliciter ceux qui se recroquevillent et veulent s'éclipser.

Dominique Bucheton³⁴ confirme que « c'est l'augmentation du volume de l'activité langagière lui-même qui est le moteur du développement langagier et culturel et pas le discours sur le langage ».

L'enseignant devrait essayer d'écouter son élève jusqu'à la fin, ne pas mettre l'accent sur les fautes de la parole de l'élève pour éviter de le bloquer et notamment les autres aussi, l'enseignant ne doit pas oublier qu'il n'est là que pour diriger, remettre au besoin le locuteur sur la voie.

Parmi les activités qui peuvent favoriser la prise de parole en continu, nous pouvons citer :

- lire un texte écrit à haute voix
- faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.)
- jouer un rôle qui a été répété
- parler spontanément
- chanter

5. L'oral dans les méthodologies d'enseignement :

La méthodologie directe est la première qui a accordé de l'importance à l'oral, on apprenait la langue à travers l'oral, l'écrit était considéré comme un oral scriptural : « La méthode directe est la première méthode qui prenne réellement en charge les langues vivantes dans leur oralité interactive, dans leur « globalisme » »³⁵.

Avec l'arrivée de nouvelles méthodologies, on assiste à un développement de la conception de l'oral. La méthodologie audio-orale avait comme but de parvenir à communiquer en

³⁴ Bucheton. Dominique, *Interactions dialoguer communiquer, L'art du mélange*, le Français aujourd'hui n°113, paris, Ed, Armand colin.

³⁵ Besse, 1992, p.34.

langue étrangère ; les quatre habiletés sont visées car le but est de communiquer dans la vie de tous les jours. La priorité étant toujours accordée à l'oral :

« elle reste la première tentative réellement interdisciplinaire d'approche de l'enseignement/apprentissage des langues, et en tant que telle elle a joué un rôle important dans la redéfinition conceptuelle de ce champ » (Besse, 1992, p.39).

Après la MAO, on assistait à l'apparition d'une autre méthodologie qui est celle de l'audio-visuelle. Ce que la MAV avait ajouté comme élément nouveau est le fait de prendre aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant. Cette méthodologie tient compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permet d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères.

A partir des années 1970, l'approche communicative voire cognitive commencent à dominer le champ didactique, ce qui a apporté une nouvelle vision à l'oral. Avant l'AC, deux méthodologies en liaison avec elle ont vu le jour :

- Le français instrumental qui vise la communication orale en situation de classe uniquement.
- Le français fonctionnel, qui est fondé sur les besoins langagiers réels des individus.

Dans l'approche communicative, l'oral est une des quatre compétences à développer. La langue était conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. L'objectif étant d'acquérir une compétence de communication.

5.1. La compétence communicative :

La notion de compétence de communication est introduite par Hymes en 1972 en réaction à la linguistique générative transformationnelle de Noam Chomsky (1965). Les éléments nouveaux que la théorie de Hymes a apportés, concernent la considération de la langue comme un instrument de communication et les aspects sociaux qui en font partie.

Elle est définie comme : « ce que le locuteur a besoin de savoir pour communiquer effectivement dans des contextes culturellement significatifs », la notion centrale étant « la qualité des messages verbaux d'être appropriés à une situation, c'est-à-dire leur acceptabilité au sens le plus large »³⁶

L'objectif primordial de tout apprentissage d'une langue est d'acquérir une compétence de communication dans des situations réelles et diverses. Mais, cette compétence ne concerne pas seulement le savoir, elle comprend aussi un savoir-faire et un savoir-être. Dans son

³⁶ J. Gumperz et D. Hymes, 1964

ouvrage, Sophie Moirand³⁷ présente différentes composantes qu'on doit acquérir pour pouvoir communiquer en langue étrangère :

- une composante linguistique : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
- une composante discursive : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.
- une composante référentielle : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.
- une composante socioculturelle : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

³⁷ Moirand S. (1982) : Enseigner à communiquer en langue étrangère, p. 20

III. Place de l'oral dans l'enseignement du français en Algérie

1. L'enseignement du français en Algérie :

Actuellement l'apprentissage d'une langue étrangère est vu comme une ouverture sur le monde, le français en fait partie. Pourtant, le contexte algérien a ses particularités, le français est une langue que les algériens ont héritée de la colonisation, elle est vue comme « résidu de la domination coloniale » (Gaadi, 1995 : 131). Cette langue dite étrangère se trouve et depuis l'indépendance en 1962 en perpétuelle confrontation avec l'arabisation qui tente de rendre l'arabe (langue officielle du pays) la langue de la société, de l'administration et de l'enseignement.

« [...], 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)³⁸.

Donc, le français est une langue présente dans nos écoles, il représente la langue privilégiée des matières scientifiques surtout à l'université. Au cycle primaire, il y a eu plusieurs changements de son statut, selon la nouvelle réforme adoptée par le ministère de l'éducation en 2003, les élèves se confrontent à un enseignement du français dès leur deuxième année ce qui lui accorde un statut de privilège par rapport aux autres langues étrangères. D'autres points cités dans cette réforme concernent l'apprentissage du français sont résumés par Rabéa Benamar dans sa thèse de doctorat (2012) :

- 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 primaire³⁹ au lieu de la 4^{ème} année ;
- l'enseignement de la langue anglaise, qui est la deuxième langue étrangère, commence dès la 1^{ère} année au lieu de la 2^e année du collège ;

³⁸ Benramdane, F. (2002) 'Quelles langues, pour quelle école, pour quelle Algérie ? La fin des allusions' in Le Quotidien d'Algérie du 07 février 2002.cité dans la thèse de Rabéa Benamar (2012, p.87)

³⁹ Mais, dès 2006, son enseignement ne commençait qu'à la 3^{ème} année primaire, sans plus d'explications (cf. infra).

Chapitre : I Cadre théorique

- l'introduction de Tamazight en 4^{ème} primaire ;
- l'utilisation transdisciplinaire de la langue étrangère. En effet, le choix de la langue française pour enseigner les disciplines non linguistiques (les mathématiques, par exemple) . Ce n'est plus seulement dans la 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.

La fluctuation entre les deux décisions prises au cours des trois premières années de la réforme du programme scolaire, concernant la première année de l'enseignement du français reflète les problèmes dans lesquels se noie la langue française en Algérie, une langue soumise à un pouvoir politique et aux séquelles coloniales. De son côté, le ministère a expliqué ce changement par le fait que :

« c'était une précipitation d'enseigner la langue française dès la 2e année primaire, les deux premières années du cycle primaire doivent être réservées spécialement et spécifiquement à la maîtrise de la langue maternelle»⁴⁰.

Aujourd'hui le français est enseigné à partir de la 3^{ème} année primaire, alors que l'anglais ne s'enseigne qu'à partir de la première du collège, ce qui pose plusieurs questions sur le statut qu'a le français par rapport aux langues étrangères, est-elle une langue étrangère, une langue seconde ou une langue2?

Néanmoins, le temps imparti à l'enseignement du français dans les trois niveaux du primaire semble insuffisant, et ne favorise pas un bon apprentissage de la langue étrangère. Nous le présentons dans un tableau récapitulatif⁴¹ :

niveau	Nombre de semaines /année scolaire	N. de semaines/l'année pour l'application du programme	Nombre de semaines/évaluation	Volume horaire hebdomadaire	Durée d'une séance	Séance Remédiation
3AP	32semaines	28 semaines	4semaines	3 heures	45mn	/
4AP	32semaines	28 semaines	4semaines	5 H 15mn	45mn	1
5AP	32semaines	28 semaines	4semaines	5 H15mn	45mn	1

Cinq heures et quinze minutes est le temps consacré chaque semaine à l'enseignement du français pour les élèves de la 5^{ème} année primaire. Ceux-ci représentent les futurs collégiens, ils doivent réussir au brevet final pour pouvoir s'inscrire parmi les élèves de la 1^{ère} année du collège. A la fin de l'année scolaire, les élèves de la 5^{ème} AP achèvent 147

⁴⁰ (Moali, 2006 : 7)

⁴¹ Le programme de la 5^{ème} année version de 2011

heures d'apprentissage de la langue française, ils devraient atteindre les objectifs fixés au préalable⁴² :

A l'oral – L'élève doit être capable de :

- adopter des stratégies adéquates de locuteur ;
- réagir à des sollicitations verbales par un énoncé intelligible et cohérent ;
- s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles ;
- réagir à partir d'un support écrit ou sonore ;
- prendre la parole de façon autonome pour questionner, répondre, demander une information, donner une consigne, donner un avis ;
- produire un énoncé pour raconter, décrire, dialoguer ou informer ;
- synthétiser l'essentiel d'un message oral dans un énoncé personnel ;
- marquer son propos à l'aide d'adverbes, d'interjections et de traits prosodiques.

A l'écrit - L'élève doit être capable de :

- exploiter des indices (illustration, code, mots connus, ponctuation, typographie, amorce des paragraphes et silhouette des textes) pour formuler des hypothèses de lecture ;
- lire pour chercher des informations ;
- lire d'une manière expressive (relation phonie/ graphie, rythme, ton et intonation) ;
- identifier des textes différents (ceux qui racontent, ceux qui décrivent ...) ;
- produire des textes pour dialoguer, raconter, décrire ou informer;
- produire un écrit sur le « modèle de ... »;
- donner un avis personnel sur un texte lu ou entendu;
- produire de manière individuelle sur un thème donné, à partir d'une consigne.

2. La place de l'oral dans l'enseignement du français au primaire :

L'oral est l'une des compétences que le programme de la 5^{ème} année vise à installer, l'élève est sollicité à construire le savoir qu'il va acquérir à travers sa participation orale en utilisant la langue dans des situations variées : pour donner son avis, manifester son mécontentement, demander l'aide, déduire les règles de la grammaire, conjuguer un verbe, faire des exposés...etc.

⁴² Ibid.

Néanmoins, à l'enseignement de l'oral, on ne consacre que la séance d'ouverture de chaque séquence⁴³, l'oral est enseigné à partir d'un support écrit, visuel ou audio, dont le thème choisi s'inclut dans un cadre séquentiel d'un projet. Le programme recommande aux enseignants de se contenter d'une durée restreinte (45 minute) pour cette séance qui, de son tour, se compose de : la compréhension orale et la production (expression) orale.

Parmi les objectifs que l'on se fixe pour cette séance nous citons :

En compréhension orale : être capable de

- Dégager l'essentiel d'un message oral pour réagir.
- Repérer l'objet du message.
- Repérer le thème général.
- Retrouver le cadre spatio-temporel
- Repérer les interlocuteurs.

En production orale : être capable de

- Participer à une discussion sur un sujet donné.
- Produire un énoncé dont l'intonation traduit l'intention de communication.
- Intervenir dans une discussion en respectant les règles de prise de parole.

3. La méthodologie d'enseignement adoptée en Algérie :

La méthodologie recommandée par les programmes de FLE de 2003 fait référence à : l'approche communicative, l'approche par compétences, la pédagogie de projet :

Nous avons vu dans ce qui précède les principes fondateurs de l'approche communicative, mais pas ceux de l'approche par compétences, ni même ceux de la pédagogie de projet :

-
- ⁴³ Nombre de projets en 5^{ème} AP : 4 projets par an,
 - Durée d'un projet : un projet dure de 6 à 7 semaines, le projet se compose d'une ou plus d'une séquence
 - Durée d'une séquence : une séquence se déroule en huit heures environ,
 - **Déroulement possible d'une séquence de projet (sur 2 semaines)**

	1ère semaine	2ème semaine
1h 30 mn	- Oral : compréhension/production - Lecture : compréhension de texte	- Conjugaison - Orthographe - Lecture suivie et dirigée
1h 30 mn	- Texte : activités de lecture - Vocabulaire : exercices écrits	- Production écrite - Evaluation
1h 30 mn	- Grammaire : exercices écrits - Préparation à la production écrite	- Début de la séquence suivante
45 mn	- Remédiation	- Remédiation

3.1. L'approche par compétences (l'APC) :

L'adoption de nouvelles approches telles que l'approche par compétences dans le système éducatif algérien s'impose à cause des changements que connaît la société. Celle-ci se voit de plus en plus en marche vers le développement économique et technologique. Face à ces nouveaux défis, l'école algérienne cherche à améliorer le niveau des élèves quantitativement et qualitativement en les rendant capables d'agir individuellement et concrètement dans la vie quotidienne. Dans cette perspective, une refonte du système éducatif (2002) s'est imposée pour pouvoir répondre à ces défis.

L'approche par compétence se base essentiellement sur la théorie constructiviste (Miled, 2005). Elle était transposée dans le domaine de l'éducation après être retenue dans la formation professionnelle. Le choix des objectifs à atteindre se fixe à partir des compétences que possède l'apprenant pour permettre la construction du savoir.

Le principe de base de cette approche est la centration sur l'élève et ses compétences préalables, elle :

« traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations- problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir»⁴⁴

3.2. La pédagogie de projet :

La pédagogie de projet s'inscrit dans le cadre du socioconstructivisme, elle vise la modification des représentations et des compétences préalables de l'élève à partir des obstacles et situations problèmes que celui-ci rencontre par un travail de groupe sur un projet. M. Huber, (1999)⁴⁵ l'explique de la manière suivante :

« Face à une situation problème, le formé est incité à mener une action concrète en collaboration avec d'autres formés. Cette situation met en crise ses représentations et ses schèmes (conflit cognitif). Dans l'activité, il les confronte à ceux de ses pairs (conflit sociocognitif) puis à ceux du formateur. Le dépassement de ces conflits dans la résolution du problème favorise l'émergence de conduites nouvelles et la combinaison inédite de représentations enrichies. »

⁴⁴ cf. Référentiel Général des Programmes

⁴⁵ Huber M, (1999). Apprendre en projet : la pédagogie du projet-élèves. Lyon : Chronique Sociale

Conclusion :

Le premier chapitre nous a permis de mettre en exergue les différentes théories traitant le processus d'apprentissage du point de vue de l'enseignement. En effet, il y a eu un relatif manque d'intérêt des chercheurs à l'égard de l'étude des pratiques enseignantes (en comparaison avec la grande focalisation faite sur les apprenants). Selon Bressoux & Dessus (2003, p.249) "Il apparaît donc assez clairement que l'étude des pratiques enseignantes mériterait d'être non seulement prolongée, mais également amplifiée. En France, d'un simple point de vue descriptif, on sait encore trop peu de choses sur ce que font les enseignants en classe".

D'autre part, peu de recherches ont porté sur l'enseignement de la langue française à l'école primaire dans le contexte algérien, particulièrement au sud. Cette pénurie au niveau des études faites dans ce contexte rend la tâche de l'enseignant plus complexe et moins claire, elle influence aussi négativement les concepteurs des programmes.

Ainsi, décrire et analyser des pratiques effectives d'enseignement constitue un enjeu important pour les travaux en didactique (Bressoux & Dessus, 2003).

Dans le second chapitre nous allons présenter les différents outils mis en œuvre pour recueillir les données nécessaires à cette étude ainsi que la méthodologie que nous avons suivie pour analyser les données recueillies.

Chapitre II :

Recueil de données et outils d'analyse

I.1. La méthode de recueil de données :

La présente étude se propose d'observer l'enseignement de l'expression orale en langue française au primaire, plus particulièrement dans une région située dans la wilaya de Béchar au sud de l'Algérie.

L'objectif de la recherche est d'analyser les stratégies d'enseignement développées par les enseignants observés et voir quels types de réalisations sont suscités chez leurs apprenants, et quelles difficultés ont été surmontées.

Dans ce but, diverses données sont récoltées, directement sur le terrain. D'un point de vue méthodologique, cette recherche s'appuie sur un certain nombre de données.

Tout d'abord, nous avons observé les cours d'expression orale de deux enseignants ayant des profils différents. L'observation est contrôlée dans la mesure où nous avons pris en compte de nombreuses variables⁴⁶. Les observations sont au nombre de deux: un cours dispensé par chacun des enseignants. Les deux cours sont effectués, chacun choisit le cours qu'il veut présenter, et prépare sa propre fiche en fonction du programme destiné aux élèves de la 5^{ème} AP, mais également avec des apprenants ayant presque le même niveau.

Nous avons également mené un entretien semi-directif avec les deux enseignants observés et nous avons analysé leurs préparations de cours (à l'aide de leurs documents de planification des cours). Il ne s'agit pas ici de comparer les stratégies d'enseignement utilisées par les deux enseignants mais bien d'avoir un panel plus large des stratégies qui peuvent être mises en œuvre dans un cours d'expression orale. Ainsi, cet inventaire débouchera, dans la dernière partie du mémoire, sur des propositions pédagogiques, sur des pistes didactiques, qui pourront être mises en œuvre en classe.

D'autre part, en ce qui concerne les apprenants, la recherche se base, d'une part, sur des questionnaires que ceux-ci doivent compléter et, d'autre part, sur un travail d'analyse de leurs réalisations verbales; réalisations observées et évaluées tout au long des deux cours.

Après avoir recueilli ces données, nous avons utilisé et créé des outils afin de les analyser. Le corpus formé de deux cours observés, d'un entretien semi-directif mené auprès de deux enseignants, et un questionnaire rempli par les apprenants. Les cours observés ainsi que l'entretien semi-directif ont été retranscrits intégralement par la convention ICOR (du

⁴⁶ L'âge des enseignants observés, l'expérience qu'ils ont dans le domaine d'enseignement ainsi que leur origine.

laboratoire ICAR). Par ailleurs, une grille d'observation et d'analyse a été conçue dans le but d'analyser les diverses stratégies d'enseignement mises en œuvre par chacun des enseignants.

2. Le contexte :

Notre enquête s'est déroulée au sein d'une école primaire qui se trouve dans la Daïra d'Abadla, une région qui se situe dans la wilaya de Béchar au sud de l'Algérie. En effet, cette région était témoin de la présence de la colonisation française surtout dans le domaine du commerce sur lequel les colons avaient la haute main. Les habitants qui y appartiennent ne sont pas nombreux, et sont connus de leur penchant commercial, la plupart d'eux exerce des professions libérales. La présence des écoles étatiques dans ce canton est récente; le premier lycée a été construit en 1990, les élèves qui réussissaient au fondamental devaient s'inscrire dans un lycée dans la wilaya de Béchar qui se situe à 90K d'Abadla. Ces conditions ont conduit la majorité des élèves à abandonner les bancs de l'école, ce qui donne une mauvaise image sur le niveau culturel des habitants.

A présent, la bonne majorité des enfants a accès à l'école et on assiste à un changement des représentations vis-à-vis d'elle. Les parents s'intéressent de plus en plus à l'avenir de leurs enfants ce qui crée une compétition entre les différentes familles de la région et celles qui viennent d'autres régions.

A l'instar des autres endroits de l'Algérie, la langue parlée par les habitants d'Abadla est l'arabe, les autres langues comme l'amazighe et le français sont complètement absentes dans leur parler, sauf le cas où certaines familles qui ne sont pas originaires viennent s'y installer et continuent à utiliser leur langue maternelle qui est généralement l'amazighe. Par ailleurs, il est important de faire remarquer que dans d'autres régions de la même wilaya, la langue dominante n'est pas l'arabe, mais l'amazighe qui a ses particularités par rapport à celle parlée par exemple en Kabylie.

3. Les observations de classes :

3.1. La démarche d'observation :

Nous nous servons de la méthode d'observation comme outil de recueil de données, elle nous permettrait de récolter des données sur le terrain et de veiller à leur authenticité. Nous avons choisi d'observer deux enseignants n'ayant pas le même profil. Lors de cette observation, nous tenons à rester loin de ce qui se passe en classe, en laissant la liberté aux enseignants de choisir le cours d'oral qu'ils veulent présenter. Nous avons veillé aussi à

mettre en œuvre toutes les conditions qui permettent d'avoir une observation de classes la plus naturelle possible tout en contrôlant plusieurs variables. Elle est donc une observation non participante, systématique, non-dissimulée, et instrumentale. Elle a eu lieu le 23 avril 2015.

En effet, nous avons choisi d'utiliser cette méthode parce qu'elle nous offre la possibilité de récolter des données verbales et non verbales sur le terrain et de faire ensuite leur description ; selon Gérald Schlemminger⁴⁷ :

« L'observation (non participante) directe est d'abord une technique de recueil des données verbales et non verbales dans un contexte « naturel » et indépendant de la situation d'observation. C'est ensuite une méthode pour la description d'un comportement langagier manifeste afin de dégager une interprétation des performances langagières d'un locuteur. »

3.2. Le dispositif de l'observation :

Afin d'observer les pratiques enseignantes, tout un dispositif d'observation est mis en place. En effet, il ne suffit pas de s'installer simplement dans une classe et de filmer au moyen de matériel performant.

En fait, les deux enseignants qui participent à cette enquête ainsi que le directeur de l'école primaire doivent donner leur accord quant au fait de filmer. Pour ce faire, nous avons fait signer au directeur de l'éducation de la wilaya de Béchar une demande d'autorisation de filmer certaines classes et un droit à l'image (il s'agit d'une « autorisation de filmer, d'exploitation de l'image et de diffusion de l'image à des fins pédagogiques »). Ces documents doivent impérativement être signés pour mettre en place les observations.

Le recueil des données s'effectue avec divers supports. Le but premier étant de rendre compte des interactions langagières en classe, la vidéo s'impose, bien évidemment, mais ne constitue pas le seul procédé d'observation.

Nous avons mis en place deux caméras numériques qui ont une bonne qualité d'image et de son, et un magnétophone dont la fin est d'enregistrer les paroles des interactants en classe et particulièrement celles qui échappent aux deux caméras.

La première caméra est placée d'une façon qui permet de capter tous les mouvements de l'enseignant. La deuxième sert à filmer les élèves et les gestes qu'ils peuvent utiliser en classe.

⁴⁷ SCHLEMMINGER Gérald , 2013 «Quelques réflexions méthodologiques à propos de l'évaluation de classes bilingues», *Les Cahiers du GEPE*, N°5/ 2013. Espaces scolaires et plurilinguismes.

3.3. La description de l'observation :

3.3.1. Présentation des participants :

1. Les enseignants :

Les deux enseignants qui participent à la réalisation de notre enquête ont un profil différent de par leur expérience dans l'enseignement au primaire.

Le premier (EA) est un enseignant qui a une large expérience. Il enseigne au primaire le FLE depuis 29 ans, il a été formé dans un institut à la wilaya de Béchar dans les années 1985 et a bénéficié de deux formations en France. Il a enseigné dans plusieurs écoles primaires dans la même wilaya et s'est installé depuis 20 ans au primaire où nous menons notre enquête.

Le deuxième (EN) est une enseignante de FLE au primaire depuis 5ans. Elle a eu la même formation élémentaire que le premier enseignant mais n'a jamais été formée à l'étranger.

Le tableau suivant dresse un récapitulatif de leurs profils :

Nom de l'enseignant	EA	EN
sexe	Homme	femme
L'âge	49 ans	27ans
L'expérience dans l'enseignement	29 ans	5 ans
Le diplôme	MEF et PEP / il a bénéficié de deux formations en France	PEP

Tableau: Description des deux enseignants observés

2. Les apprenants :

Les apprenants qui ont participé à notre enquête appartiennent à la 5^{ème} AP, ils ont un niveau hétérogène en langue française et issus d'un milieu familial différent les uns des autres. Ils sont au nombre de soixante cinq élèves et sont répartis sur deux classes.

Pour la classe de l'enseignant EA, elle est composée de trente élèves (17garçons et 13 filles), leur âge diffère d'un apprenant à un autre : sept élèves ont 12ans, quinze ont 11ans et huit élèves ne dépassent pas 10ans.

Pour la classe de l'enseignante EN, elle se compose de trente cinq élèves (18 garçons et 17 filles), ceux-ci ont le même âge que les élèves de la première classe ils sont âgés en moyenne de 11ans.

Dans les deux classes, les élèves sont répartis sur trois rangs et s'asseyent en dyade.

2.1. Le niveau des apprenants à l'oral :

D'après l'entretien semi-directif que nous avons effectué avec les deux enseignants observés, le niveau des élèves diffère d'un élève à un autre, selon les enseignants questionnés, ceux qui sont issus d'un milieu favorisé, dont les parents sont cultivés et occupent des fonctions administratives, sont plus motivés à apprendre le français en classe, ils arrivent à s'exprimer plus librement par rapport à ceux qui sont issus d'un milieu défavorisé.

Selon l'enseignant EA plusieurs élèves peuvent s'exprimer oralement en classe, mais ils restent toutefois lacunaires en lexique :

EA	je juge la participation de mes élèves en oral assez bonne mais ce qui manque c'est le travail des parents à la maison.
----	---

3.3.2. La présentation des deux cours :

En fait, nous n'avons pas imposé aux enseignants les cours à présenter, nous leur avons laissé la liberté de choisir le thème, le support ainsi que les objectifs du cours. En effet, nous avons préféré laisser les enseignants se comporter naturellement en fonction du programme et du déroulement du projet et de la séquence.

Avant d'assister aux deux cours d'oral, nous nous sommes renseignés auprès des enseignants sur certains éléments qui servent à la présentation du cours :

1. La méthode d'enseignement dans le cours d'oral :

Les réponses que nous avons reçues des enseignants montrent qu'ils recourent à plusieurs méthodes d'enseignement. Ils préfèrent donc un éclectisme méthodologique. Dans cette logique, le choix de la méthode dépend de la situation dans laquelle plusieurs paramètres vont être pris en compte : le niveau des élèves, le savoir à enseigner ainsi que le matériel disponible. Nonobstant, ils avouent que celle-là se base essentiellement sur les échanges oraux qui reposent sur une structure ternaire question/réponse/évaluation.

EN	il n'y a pas une seule méthode à chaque fois j'utilise une méthode
EA	je recours à plusieurs méthodes vu le niveau des élèves mais généralement ma méthode se base sur l'exploitation des illustrations et un questionnaire

2. Les supports et matériels utilisés :

Nous étions témoin du manque de matériels au sein des écoles primaires, cette remarque a été confirmée par l'équipe enseignante que nous avons interrogée. En fait, aucun matériel mis à la disposition des enseignants. Dans l'école primaire où nous avons mené notre enquête, les enseignants n'ont jamais utilisé les outils technologiques ou ce qu'on appelle les TICE.

Cette pénurie de matériels peut avoir un impact négatif sur les stratégies que les enseignants utilisent à l'oral ainsi que sur l'application de l'approche par compétences adoptée par le système éducatif algérien.

Ce manque a conduit les enseignants à se contenter des supports présents dans le manuel des élèves, le cas échéant, la création de documents authentiques qui seraient présentés via des images simples qui ne suscitent que rarement l'attention et la motivation des apprenants.

EN	((rires)) je n'ai jamais utilisé de matériels ils ne sont pas disponibles au primaire et je ne peux pas ramener un matériel personnel en classe
EA	depuis que je suis au primaire je n'utilise que des illustrations personnelles et généralement des supports du manuel des fois je ramène des supports à partir du vécu des élèves

3. La durée des activités observées :

Selon le déroulement des séquences incluses dans les projets, les activités d'oral (compréhension/production) se font après une lecture/compréhension. Cette dernière constitue l'activité d'ouverture de la séquence. En fait, chacune des deux activités prend 45 minutes de temps.

Dans un cours d'oral, l'enseignant doit d'abord commencer par la compétence de la compréhension orale. Celle-ci se fait à partir d'un support visuel (des images et un texte écrit).

Ensuite, il passera à une deuxième compétence qui est la production orale qui se base sur l'exploitation du même support visuel choisi au préalable. Les deux compétences ne sont presque pas séparées mais enchaînées d'une façon que l'une favorise l'autre. Voici les différents moments par lesquels passe l'enseignant dans le cours d'oral :

I-Expression libre et spontanée :

Ce moment est consacré à l'observation du support ainsi qu'à des questions d'ordre général (éveil d'intérêt sur un thème du vécu de l'élève)

II-expression dirigée :

Ce moment est consacré à la compréhension globale du support quel qu'il soit image ou texte. Dans ce moment, l'enseignant emploie des moyens linguistiques sur lesquels peut s'appuyer l'élève pour pouvoir s'exprimer.

II-Expression libérée (semi-libre) :

Ce moment sert à synthétiser les informations acquises par l'élève.

3.3.3 Le système de transcription de l'interaction:

En fait, il n'existe pas un système de transcription unifié, cela nous a conduits à choisir de retranscrire notre corpus par la convention ICOR⁴⁸ qui nous paraît le plus adapté à l'objectif de notre recherche. En effet, cette convention nous offre la possibilité de retranscrire le maximum de données à partir de l'interaction qui s'est déroulé entre les enseignants et les apprenants.

La présentation des transcriptions se fait de la manière suivante :

- une présentation en lignes, ou chaque tour de parole s'accompagne d'un retour à la ligne

En fait, nous sommes contraints d'omettre quelques catégories de la convention choisie, non nécessaires pour notre analyse. Par contre, nous devons également, pour les besoins et une plus grande facilité et clarté dans l'analyse, ajouter certains phénomènes.

- Les gestes : ils sont notés sous forme de commentaires ((com)) ou ((..))
- Les pauses et silences longues ne sont pas notées seules les courtes qui sont notées mais sans utiliser un logiciel 10^{ème} de seconde près.

⁴⁸ Convention ICOR, du laboratoire ICAR/Lyon, mise à jour en novembre 2007. Voir en annexe les normes de transcription ICOR complètes.
http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/tranal_i/documents/Mosaic/ICAR_Conventions_ICOR.pdf;

- les apprenants qui participent plus que les autres sont désignés par une lettre minuscule (ex : AGi)
- les apprenants non connus sont indiqués par un point d'interrogation.

4. Le questionnaire:

Le recours au questionnaire est conçu dans le but d'obtenir des informations sur les représentations des élèves de la 5^{ième} AP de la langue française, leur motivation et les difficultés qu'ils rencontrent au cours de l'apprentissage de cette langue et particulièrement celles qui concernent la production orale. Nous leur avons demandé de compléter celui-ci en classe, en présence de l'enseignant. En effet, nous voulons nous assurer que personne ne réponde à la place des élèves ce qui accorde plus de crédibilité à nos résultats. Notre questionnaire a été soumis aux élèves en langue française, mais aussi traduit en langue arabe afin de faciliter la compréhension des questions. Entre autres, à certaines questions les élèves peuvent répondre dans la langue qu'ils maîtrisent (en français ou en arabe).

Le questionnaire est composé de vingt questions: des questions semi-ouvertes, fermées et avec énumération d'items/ réponse à choix multiples. En fait, nous avons évité de poser des questions ouvertes de peur que nos participants ne soient capables d'y répondre vu leur âge et le niveau qu'ils ont. Pourtant, une seule question ouverte a été proposée aux élèves à la fin du questionnaire dans le but de leur accorder plus de liberté à s'exprimer et afin qu'ils puissent donner leur point de vue. Nous avons veillé à la présentation visuelle et la lisibilité du questionnaire : la consigne doit être claire et présentée en évidence. Les questions posées sont enchaînées et ordonnées d'une façon naturelle.

Afin d'assurer les participants, parvenir à les motiver et les amener à fournir des informations honnêtes, précises et valables, nous mettrons en œuvre des stratégies qui permettraient d'avoir une atmosphère de confiance dans le milieu des élèves et celui des enseignants : d'une part, augmenter l'anonymat des participants : nous avons informé les enseignants que leur noms ne seront pas cités dans notre recherche, d'autre part, nous avons informé les élèves que leurs réponses ne seront pas évaluées.

Le questionnaire destiné aux élèves se compose de deux parties essentielles :

A travers la première partie, nous visons à recueillir des informations qui portent sur les représentations des élèves de la langue française ainsi que la réalité linguistique dans laquelle ils vivent en dehors de la classe.

Quant à la deuxième partie, elle nous informe sur l'apprentissage de la compétence orale (la production orale) par l'apprenant : il se confie sur les difficultés qu'il rencontre à l'oral, sur les activités qui le motivent à s'exprimer et sur les sujets, thèmes et stratégies qui peuvent l'inspirer ou au contraire le bloquer. Enfin, nous nous renseignons sur les attentes réelles des élèves de l'enseignant et les stratégies qu'il utilise dans un cours d'expression orale.

4.1. La description du public questionné :

Le questionnaire a été soumis aux élèves au début du mois de mars 2015, c'est-à-dire à la fin du deuxième trimestre de l'année scolaire ce qui nous a permis de ne pas perturber le déroulement des cours en sachant qu'à la fin du trimestre, les enseignants préfèrent reporter les cours après la rentrée des vacances.

Les élèves qui ont participé à cette enquête sont au nombre de quatre vingt dix (90) dont 47 sont des garçons (52% du nombre total) et 43 sont filles (48% de la population enquêtée). Ils sont répartis sur quatre classes dans deux écoles primaires dans la daïra d' « Abadla ».

Ces élèves sont issus d'un milieu familial différent et soumis à deux dimensions diatopique et diastratique. Certains d'entre eux appartiennent à un milieu socioprofessionnel aisé. D'autres, sont issus d'un milieu défavorisé où les parents ne s'intéressent pas au sort de leurs enfants ; d'après les enseignants que nous avons interrogés, très rares sont les parents qui viennent se renseigner sur le niveau de leurs enfants en français.

L'âge des élèves questionnés s'échelonne entre 10 et 12 ans. Le tableau suivant récapitule toutes les informations sur ces apprenants :

Les informations des participants		Le nombre	Le pourcentage
Nombre des élèves		90	100%
Les garçons		47	52%
Les filles		43	48%
L'âge des élèves	10 ans	35	39%
	11 ans	38	42%
	12 ans	17	19%

Tableau récapitulatif des apprenants observés

4.2. La justification du choix :

Le choix que nous avons effectué se base sur le milieu d'où sont issus les élèves qui participent à cette enquête, nous avons préféré d'interroger des élèves qui ne partagent pas la même vision envers la langue française. Les deux écoles primaires choisies correspondent donc aux critères fixés par notre recherche.

Le questionnaire complété par les élèves est le suivant :

Questionnaire destiné aux apprenants : les difficultés liées à l'expression orale.

COCHEZ LA BONNE REponse (vous pouvez cocher plus d'une réponse dans les questions à choix multiple) :

Nom/prénom:

Sexe : fille garçon

Age :

Lieu de résidence :

Le nom de l'établissement :

L'apprenant et ses choix :

1- Que représente pour vous la langue française ?

- a) une langue utile
- b) une langue inutile
- c) une langue facile
- d) une langue difficile

2-Vos parents parlent-ils le français ?

- a) toujours
- b) rarement
- c) non ; jamais

3- Qu'est ce qui peut vous stimuler à apprendre la langue française?

- a) parce qu'elle est obligatoire à l'école

- b) pour le plaisir (c'est une belle langue)
 - c) pour des raisons professionnelles (peut-être une meilleure carrière pour ceux qui parlent le français)
 - d) pour lire le journal en français
 - e) pour d'autres raisons. Lesquelles ?
-

4-Où entendez-vous les gens parler en langue française ?

- a) en classe seulement
- b) en classe et à la maison
- c) en classe et à la télévision

5- A la maison, dans quelle langue parlez-vous généralement ?

Langue(s)	Réponses
Arabe	
Français	
Amazighe	
Amazighe/Français	
Arabe/Français	
Français/Anglais	

Des questions qui portent sur les difficultés en expression orale :

6-Dans quelle langue aimez-vous entendre votre enseignant de français parler en classe ?

- a) en langue enseignée seulement (français)
- b) une alternance entre les deux langues (français /arabe)
- c) en langue maternelle (arabe)

7-Quand vous ne comprenez pas bien les propos de votre enseignant en classe, que faites-vous ?

- a) vous demandez à votre camarade
- b) vous demandez à votre enseignant, sur le moment, en classe
- c) vous demandez à votre enseignant à la fin du cours (en tête à tête)
- d) vous cherchez, le soir même, dans votre manuel ou un dictionnaire
- e) autre...

8-Que fait votre enseignant pour vous aider à comprendre en classe ?

Chapitre : II Recueil de données et outils d'analyse

- a) il vous explique à nouveau
- b) il reformule ses propos
- c) il traduit dans votre langue maternelle
- d) il fait expliquer ses propos par un autre élève qui a bien compris
- e) il utilise des gestes/mimique
- f) autre...

9-A quelle langue recourez-vous pour participer en cours de français ?

- a) la langue cible (français) seulement
- b) la langue maternelle (arabe)
- c) une alternance entre les deux langues (français /arabe)

10-Quelles sont les activités qui vous plaisent en classe ? :

- a) écrites
- b) orales

Justifiez votre choix par l'une des raisons proposées dans le tableau :

Propositions	Réponse
a- Parce que j'ai peur de parler devant toute la classe.	
b- Parce que j'ai peur de me tromper, ce n'est pas ma langue maternelle.	
c- Parce que j'ai peur de montrer aux autres que je n'ai pas bien compris.	
d- Parce que je ne comprends pas ce qu'il faut faire.	
e- Parce que l'enseignant m'intimide	
f- Parce que les autres élèves ne me laissent pas le temps de prendre la parole	
i- L'écrit est plus facile, plus de temps pour réfléchir	

11-Qu'est-ce qui vous empêche de participer en expression orale pendant le cours de français ?

- a) la difficulté de la grammaire
- b) le manque de vocabulaire
- c) les problèmes de prononciation
- d) les difficultés de la conjugaison
- e) autres

12- Comment vous entraînez-vous pour améliorer votre compétence orale?

- a. Lecture à haute voix, imitation
- b. Engager les conversations avec les natifs
- c. Engager les conversations avec les camarades
- d. Autre

13-Quand vous parlez en français avez-vous peur de commettre des erreurs ? :

a)oui

Pourquoi.....
.....

b) non

Pourquoi.....

14-Quelle attitude adoptez-vous pendant que votre camarade parle en classe ?

- a) vous l'écoutez pour comprendre ce qu'il dit
- b) vous préparez votre intervention orale (votre réponse)
- c) vous parlez avec les autres élèves de la classe
- d) autre... ..

15-Participez-vous spontanément en cours d'expression orale?

- a) Souvent
- b) Parfois
- c) Jamais

16- Avec qui préférez-vous communiquer en classe de français?

- a) être avec votre enseignant seulement
- b) avec les élèves de la classe
- c) avec un groupe d'élève

17-Au cas où vous feriez des erreurs à l'oral, comment préférez-vous être corrigé ?

- a) votre enseignant vous corrige pendant que vous parlez
- b) votre enseignant vous corrige à la fin de votre participation
- c) votre camarade vous corrige en parlant
- d) non je ne veux pas être corrigé

18-Quand vous ne trouvez pas les mots qui vous permettent de vous exprimer, comment vous faites ?

- a) vous recourez à la langue maternelle

b) vous utilisez les gestes et le langage non-verbal

c) vous demandez l'aide de votre enseignant

d) vous demandez l'aide de votre voisin

e) vous recourez au silence

19- Que préférez-vous quand vous participez en classe à l'expression orale ?

a) donner la bonne réponse

b) améliorer votre prononciation en français

d) montrer à l'enseignant que vous avez compris

e) autre...

20-Que pensez-vous des élèves qui ne participent pas à l'oral ?

.....
.....
.....

5. L'entretien semi-directif :

Nous menons avec les deux enseignants observés un entretien semi-dirigé dans le but d'avoir une vision précise sur le déroulement de l'apprentissage de la compétence orale. Cet entretien se compose de onze questions choisies en fonction des objectifs fixés par notre recherche. A travers ces question, nous voulons nous renseigner sur les stratégies que ceux-ci utilisent en classe d'oral ainsi que les impliquer dans le processus de la résolution des difficultés liées à l'oral.

Nous avons reçu les réponses aux questions posées à la fin du mois d'avril, trois semaines étaient suffisantes aux enseignants pour nous les remettre.

En fait, notre entretien semi-directif se compose de deux parties :

La première partie porte sur des informations d'ordre général ; sur les enseignants : le nom, le prénom, l'âge, les diplômes et formations ainsi que les années d'expérience.

Quant à la deuxième partie, elle est consacrée à des questions qui portent sur les pratiques enseignantes avant, pendant et après le cours d'oral.

Voici les questions de l'entretien semi-directif :

Entretien semi-directif avec les deux enseignants observés

Nom

Prénom.....

L'âge

Les années d'expérience.....

Le diplôme

L'établissement

1-Quelle(s) est la(s) méthode(s) que vous utilisez pour enseigner la production orale ?

2-Quelles sont les activités qui sont plus motivantes à vos élèves ?

3-Comment jugez-vous la participation de vos élèves en expression orale ?

4-Selon vous, quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves du sud à l'oral par rapport à ceux du nord ?

5-Comment peut-on favoriser et libérer l'expression orale des élèves ?

6-Comment réagissez-vous devant les élèves qui ne participent pas pendant la séance d'expression orale en classe ?

7-Les supports que vous utilisez favorisent-ils l'expression orale des élèves ?

8-Les thèmes de la production orale sont-ils pris de la vie quotidienne des élèves, ou sont-ils fabriqués ? Vous les avez pris du manuel ? Sinon, vous les avez choisis en fonction des objectifs du programme ou est-ce un choix personnel ?

9-Pourriez-vous nous expliciter les stratégies qui vous paraissent pertinentes et qui aident à résoudre les problèmes d'expression orale chez les élèves ?

10-Préparez-vous le cours d'expression orale à la maison ? Faites-vous cette activité d'une façon régulière ?

11-Evaluez-vous les productions individuelles orales des élèves ?

-si oui ; comment ?

-si non, pourquoi ?

Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à nos questions.

II. Les outils d'analyse des données

Notre recherche s'inscrit dans une perspective interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 1998,2000; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2002). Nous allons donc nous focaliser sur les interactions qui se déroulent entre les enseignants observés et les apprenants qui participent à notre enquête. Notre méthode d'analyse se veut d'abord quantitative : nous allons comptabiliser le nombre de prises de parole de chacun des interactants ; étudier la fréquence des prises de parole des élèves et celle de l'enseignant dans les séances observées en classe.

Cette méthode nous servira aussi à analyser les réponses que nous avons reçues du questionnaire soumis aux élèves.

Les données quantitatives seront d'abord représentées sous forme de tableaux, ensuite suivies de commentaires explicatifs.

Par ailleurs, une grille d'analyse est créée dans le but d'analyser notre corpus⁴⁹. Nous avons construit cette grille à partir des stratégies d'enseignement proposées par les auteurs cités dans la partie théorique de ce travail. Dans ce qui suit, nous allons expliciter la méthode d'analyse des productions verbales et non verbales des élèves en classe ainsi que les différents caractères de la grille d'analyse :

1. Les étapes de l'interaction :

De manière générale, toute interaction se déroule en trois étapes qui se succèdent dans le temps (Traverso, 2009).

Tout d'abord, **l'ouverture** correspond à la mise en contact des participants. On y trouve principalement les salutations qui paraissent obligatoires dans la majorité des cas.

L'ouverture joue un rôle particulièrement important pour l'interaction à venir, et les tâches qui s'y accomplissent sont multiples telles que la prise de contact et surtout une première définition de la situation.

D'autre part, **le corps de l'interaction** peut se découper en un nombre indéfini de séquences de longueur variable.

Pour terminer, **la clôture** correspond à la fermeture de la communication et à la séparation des participants. Cette étape peut être d'une durée variable et se compose généralement de

⁴⁹ Le corpus est conçu « un corpus est une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon du langage ». Sinclair (1996, citée par Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.148)

plusieurs actes, par lesquels les interactants se coordonnent pour réaliser au mieux ce moment de clôture.

2. La notion de tour de parole dans l'interaction :

La notion de tour de parole repose sur un mécanisme d'alternance à tour de rôle, elle renvoie à l'intervention d'un locuteur à un moment donné du déroulement de l'interaction. Bachemann définit le tour de parole comme « une unité interactionnelle, qui recouvre une multitude de moyens linguistiques, allant des constructions lexicales autonomes aux phrases complexes, en passant par le rire, l'onomatopée et les types de syntagmes les plus divers »⁵⁰

A ces propos, nous distinguons aussi la prise de parole spontanée en classe. En effet, les élèves au primaire ont tendance à participer d'une façon spontanée, ils ne contrôlent pas leurs interventions. Cette prise de parole doit être gérée par l'enseignant dans le but d'améliorer la production orale des élèves.

3. L'organisation globale de l'interaction :

A ce titre, nous allons citer le modèle conçu par Kerbrat-Orecchioni⁵¹ et qui rend compte de l'organisation globale de l'interaction :

Il distingue cinq rangs pertinents dans l'analyse d'une conversation. Pour ce qui est des unités dialogales, il cite trois unités : **l'interaction**, **la séquence** et **l'échange**. Viennent ensuite, pour les unités monologales, **l'intervention** puis, bien sûr, **l'acte de langage**. L'interaction est, par définition, l'unité de rang supérieure. La séquence, unité de deuxième rang, est définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique. On parle ainsi de séquence d'ouverture et de séquence de clôture, celles-ci sont en général fortement ritualisées (donc plus facilement repérables) et elles encadrent le corps de l'interaction qui est lui-même constitué d'au moins une séquence. Dernière unité dialogale : l'échange. Beaucoup plus complexe, l'échange est la plus petite unité dialogale ; c'est avec l'échange que commence le dialogue au sens strict (instauration et flux de la communication). L'échange est formé des unités monologales que sont l'intervention et l'acte de langage. On définit l'intervention comme la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier. Enfin l'acte de langage qui peut être défini comme étant l'action (verbale) minimale effectuée par un locuteur. L'ensemble du système est fondé sur l'acte.

⁵⁰ (Bachemann et al. 1981, p. 142) cité par Mahieddine, A. (2009).

⁵¹ Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (Tome 1). Paris: Armand Colin.

4. La grille d'analyse :

La conception de cette grille s'est donc inspirée de diverses études qui portent sur les stratégies d'enseignement à mettre en œuvre dans une situation d'interaction en classe de langue. A cet égard, plusieurs paramètres concernant le contexte dans lequel se passe notre expérience sont pris en compte : sociolinguistiques, affectifs, didactique et pédagogique. Dans la même logique et afin d'étudier l'action prise par l'enseignant en classe dans sa globalité, il nous paraît crucial de nous intéresser aux paramètres non verbaux notamment les gestes.

4.1. Le caractère verbal dans la grille d'analyse

C'est à partir de la conception de Rançon⁵² des stratégies d'enseignement que nous nous inspirons notre grille d'analyse. Ce dernier met au point, sur le même principe que les stratégies d'apprentissage, une classification des stratégies d'enseignement à partir des réflexions de Cyr et Germain (1998) et de Tardif (1997). Elles se répartissent en trois grandes catégories : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives.

Nous n'empruntons à Rançon que sa classification des catégories des stratégies d'enseignement. En revanche, cette classification sera enrichie par différentes stratégies proposées par d'autres didacticiens cités dans la partie théorique. Pour ce faire, nous allons choisir celles qui renvoient particulièrement à la situation d'interaction.

Le tableau suivant représente les différentes stratégies incluses dans notre grille d'analyse :

⁵² Rançon, J. (2009).

Les stratégies métacognitives	Les stratégies cognitives	Les stratégies socio-affectives
<ul style="list-style-type: none"> - Organiser les tours de parole -Evaluer/ Valider/Rectifier -Planifier le cours et gérer les imprévus -Questionner/Evaluer (pour s'assurer que les apprenants ont compris) - Faire dire : faire parler, libérer la parole, obliger à développer des prises de parole -Déléguer la parole : effacement énonciatif maximum de l'enseignant -Sollicitation des élèves faibles -Ne pas monopoliser la parole. 	<ul style="list-style-type: none"> -La répétition -La reformulation -Utiliser la langue maternelle (La traduction, l'alternance codique) -Questionnement : utiliser des questions brèves -Expliquer, expliciter et clarifier la tâche à effectuer -Utiliser un vocabulaire simple -Modéliser des phrases -Illustrer par des exemples réels -Développer la prononciation à travers la lecture -Enrichir le vocabulaire des élèves à partir d'un contexte précis -Améliorer le côté langue (gram/conj/pron). 	<ul style="list-style-type: none"> -Ne pas couper la parole à un élève pour le corriger -Encourager les élèves à prendre la parole -Motiver les élèves -Susciter l'intérêt des élèves par divers moyens -Provoquer la compétition entre les élèves -Impliquer les élèves ; leur expérience, leurs noms...dans la tâche ou dans la question, personnaliser.

Tableau de la grille d'analyse (caractère verbal).

4.2. Le caractère non-verbal dans la grille d'analyse :

Dans une communication, Jacques Cosnier⁵³ et ses collaborateurs distinguent deux grands types de gestes : des gestes communicatifs, liés à l'échange présent, et des gestes extracommunicatifs, sans rapport avec l'échange discursif en cours. Le tableau suivant récapitule les différents types gestuels selon le même auteur :

Gestes communicatifs	Gestes extra-communicatif
-Les gestes quasi-linguistiques -Les gestes co-verbaux (les référentiels-les expressifs-les para-verbaux -Les gestes synchronisateurs (les gestes d'auto-synchronie-les gestes d'hétéro-synchronie)	-Des gestes de confort ex :les gestes d'auto-contact, les balancements, les manipulations d'objets

⁵³ Cosnier J., Grosjean M. & Lacoste M., 1993, Soins et communication. Approche interactionniste des relations de soins, Coll. Ethologie et psychologie des communications, ARCI, Presses universitaires de Lyon.

Conclusion intermédiaire :

Après avoir récolté les données, il nous a paru essentiel de concevoir une grille d'analyse. Celle-ci rend compte des pratiques enseignantes en classe et explicite les stratégies auxquelles recourt chaque enseignant. En effet, notre analyse ne consiste pas à dresser un tableau comparatif des deux enseignants ou à confronter deux pratiques enseignantes différentes, mais à en faire ressortir les stratégies qui favorisent la production orale des élèves et celles qui entravent ou stigmatisent les élèves et les empêchent à s'exprimer oralement en langue étrangère (les stratégies de contre-étayages).

Par ailleurs, l'activité dont il est question ici n'est pas seulement la production orale, mais aussi la compréhension. En effet, les deux compétences (la compréhension et la production orale) ne peuvent pas être séparées, mais elles se complètent.

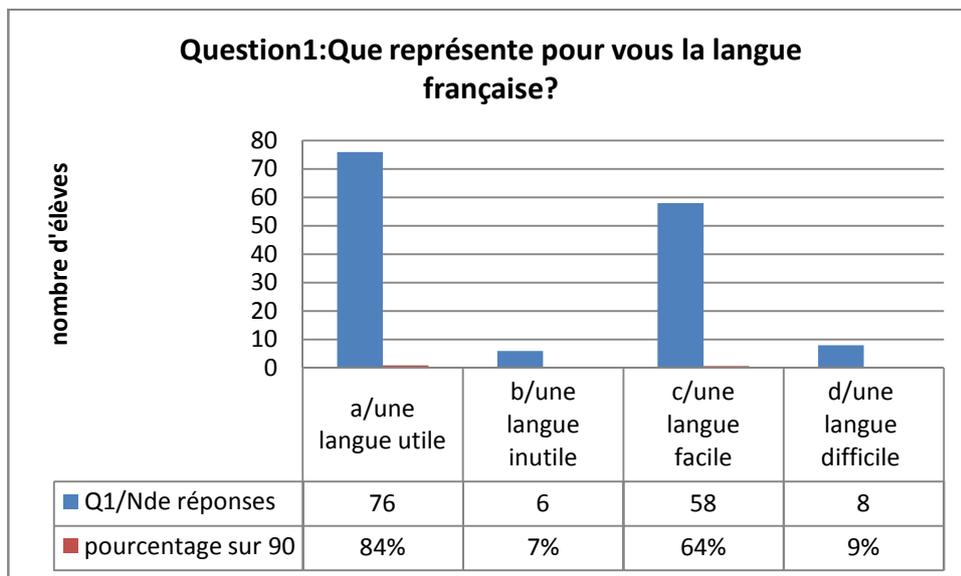
Dans la partie suivante, seront analysées les données recueillies : celles d'abord qui concernent le questionnaire qui a été soumis aux élèves, ensuite, celles que nous avons récoltées en classe à partir de l'observation des deux cours.

Chapitre III :

Analyses du corpus et commentaires des données

I. L'analyse et l'interprétation des résultats du questionnaire :

Question N:01



Cette question porte sur ce que représente la langue française pour les élèves de la 5^{ème} AP ; ceux-ci peuvent choisir deux réponses des quatre qui sont proposées à savoir : le français est une langue importante ou non et est-ce qu'elle est difficile à apprendre ou non. Le graphique ci-dessus nous montre que la majorité des élèves (84%) est d'avis que le français est une langue utile et qu'ils doivent apprendre, cependant, il y a une minorité d'élèves (7%) qui pense que le français est une langue inutile. Ce résultat peut être justifié par la présence de la langue française dans le milieu des élèves algériens, elle représente la langue de l'économie et du progrès technique; c'est une langue que l'on fréquente à l'université, et permet l'accès aux différentes discipline scientifiques telles que : la médecine, la biologie...etc. ainsi :

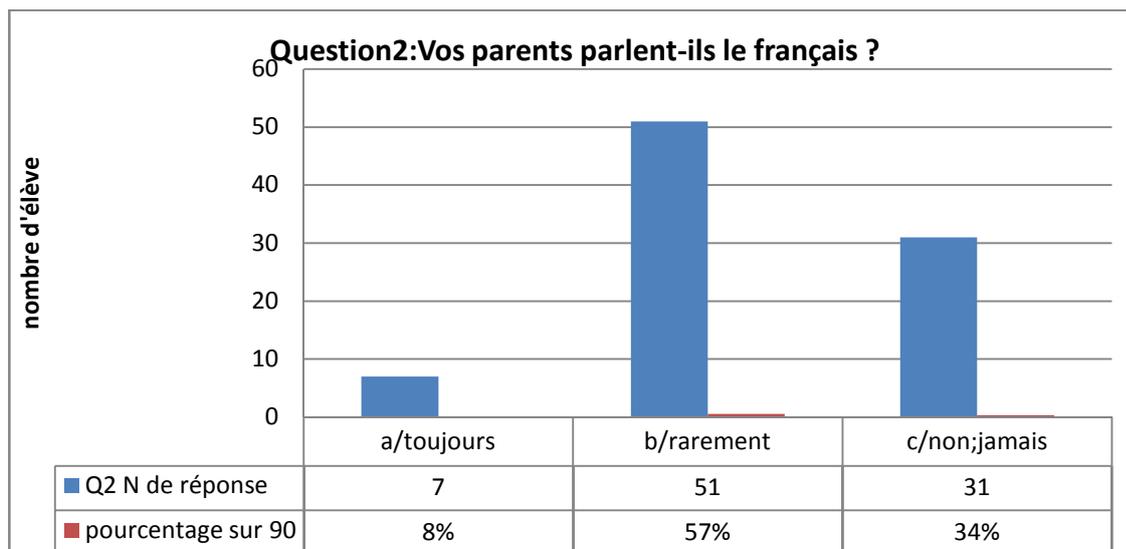
« l'exposition à la langue française étant forte et continue rend la présence de cette langue effective et contraignante dans l'environnement linguistique des sujets parlants algériens. Ces derniers pratiquent et/ou subissent le français dans le système éducatif, dans toutes les institutions qui participent de l'activité sociale, économique, politique et culturelle. »⁵⁴.

Il est nécessaire que les élèves soient conscients de l'utilité de la matière (dans notre cas le français) qu'ils apprennent, ce qui influe sur leur motivation et leur prestation en classe.

⁵⁴ Le Français en Algérie : Lexique et Dynamique des langues », Cherrad Y., Derradji Y., Queffelec A., Debov V., Smaali D., Edition Duculot/Deboeuck Université, à paraître Avril 2002, Belgique

Concernant le deuxième choix effectué par les élèves, il montre que les apprenants ne ressentent pas des difficultés pour apprendre la langue française, par contre, ils manifestent une prédisposition pour l'apprendre, elle représente pour eux une langue facile à apprendre (64%). En revanche, un nombre restreint des élèves (9%) pense que le français est une langue difficile. Ce résultat peut être un motif aux enseignants pour adapter leur enseignement au niveau réel de leurs élèves loin d'avoir une attitude trop puriste.

Question N:2

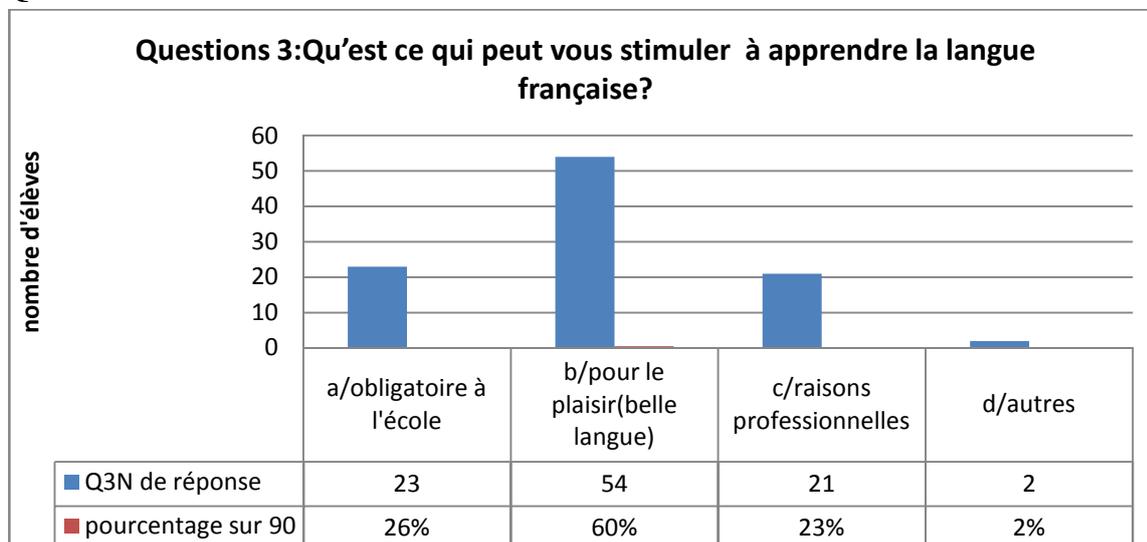


Les réponses données par les élèves à la deuxième question montrent bel et bien que rares sont les élèves qui vivent dans un milieu francophone, 8% seulement qui disent que leurs parents parlent quotidiennement le français, en revanche, 57% des élèves disent que leur parents parlent le français mais rarement, ce choix est justifié par la présence de la langue française dans la vie professionnelle des parents, ils assistent quotidiennement à un discours truffé d'interférences linguistiques arabe/français : dans les conversations et les échanges qui se déroulent de manière spontanée entre les parlants algériens (y compris les parents des élèves concernés) plusieurs unités en langue française s'insèrent spontanément dans des phrases en arabe. La taille de ces unités varie de l'unité lexicale simple aux syntagmes plus ou moins longs.

D'autre part, une autre partie importante (34%) des élèves questionnés répond que leurs parents ne parlent pas le français, ceux-là ne rencontrent cette langue qu'à l'école, ce qui pourrait être un écueil dans leur chemin de l'apprentissage. En fait, la majorité des parents qui vivent dans cette région (Abadla ; où nous menons notre enquête) n'a jamais été scolarisée, ils sont victimes d'une politique coloniale qui excluait le sud algérien des projets de développement et dont la présence n'était constante et publique qu'à partir des années

1880 à 1900. Donc, une minorité de parents qui témoigne d'une maîtrise plus ou moins parfaite est née au lendemain de l'indépendance ou avait accès à la langue et la culture française pendant la période coloniale.

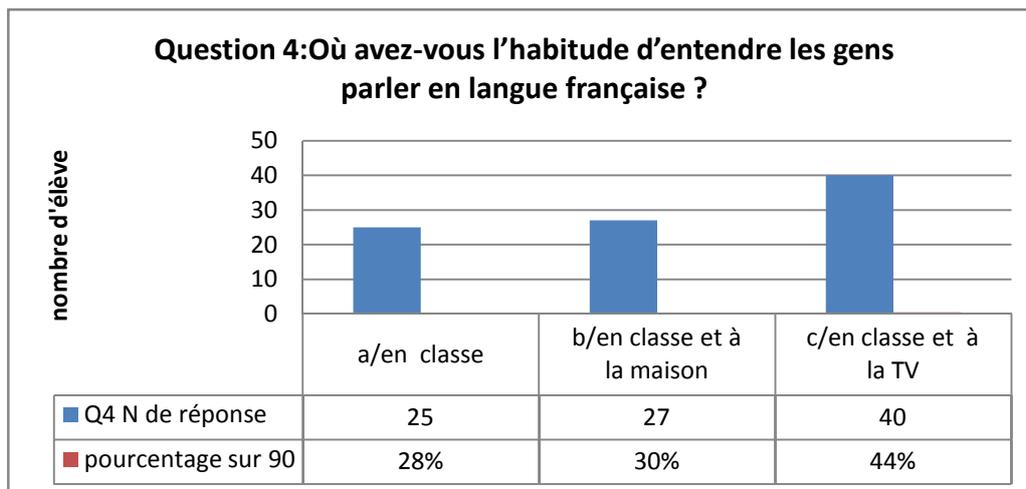
Question N :3



A cette question, 60% des élèves répondent qu'ils aiment apprendre la langue française sous prétexte qu'elle est une langue de prestige, ils trouvent un plaisir quand ils l'apprennent ou le parlent. En effet, ce choix est influencé d'une part, par la valeur qu'attribue la société algérienne à la langue française (c'est la langue du développement, de la mode et du prestige, disent certains), d'autre part, par la curiosité connue chez les élèves du primaire. Cette dernière les pousse à apprendre ce que les adultes valorisent. Dans cet ordre d'idées, il paraît clair que, les représentations des élèves questionnés sont influencées par le milieu dans lequel ils vivent, ce qui oblige les enseignants à le prendre en considération dans leurs manières d'enseigner et le choix des supports qu'ils utilisent.

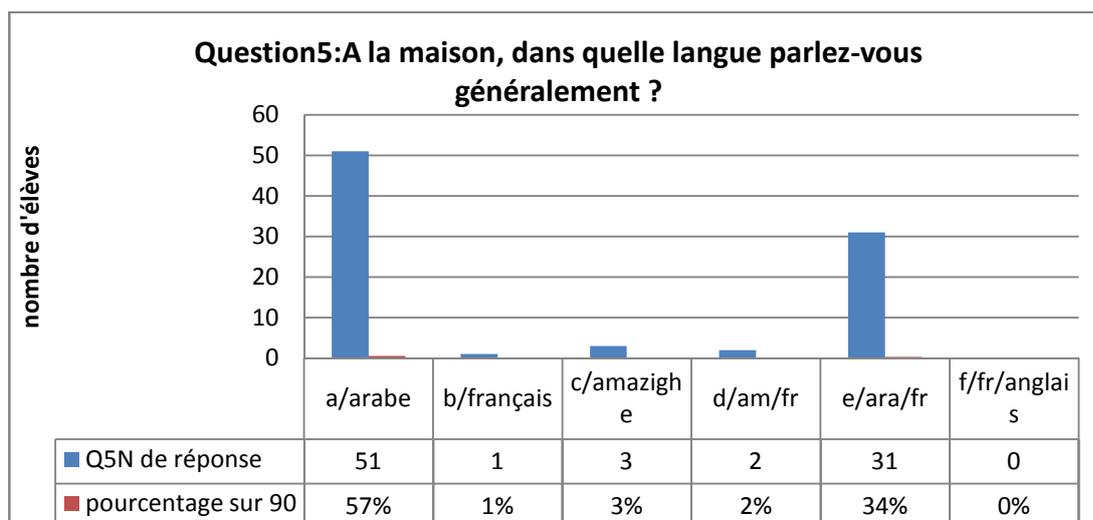
Un autre groupe d'élèves choisit entre l'obligation de cette langue à l'école (26%), un motif qui les incite à l'apprendre, et la profession (23%) que leur offre sa maîtrise. En effet, plusieurs élèves désirent avoir un emploi à travers l'apprentissage de cette langue, la région dans laquelle vivent ces apprenants est connue d'un manque d'enseignants de langue française ; la plupart des enseignants sont venus d'autres régions surtout le nord du pays, ce qui peut les motiver à apprendre cette langue.

Question N :4



Les réponses que nous avons obtenues à partir de cette question, sont didactiquement significatives, elles montrent à quel point les élèves sont hétérogènes : ils arrivent des milieux plus ou moins différents les uns des autres. En fait, 28% des élèves répondent que le seul qu'ils entendent parler en français est leur enseignant, la pratique de la langue se limite donc par le contexte classe ce qui rend son apprentissage plus difficile et moins accepté par ces élèves. D'autre part, 30% des élèves disent avoir entendu le français en classe et à la maison c'est-à-dire qu'ils ont déjà été initiés à son apprentissage, ces élèves ne seront pas confrontés aux mêmes problèmes linguistiques que rencontrent ceux dont le milieu a une influence négative sur eux. La grande partie (44%) des élèves questionnés choisit la troisième proposition : ils ont l'habitude d'entendre les gens parler en français à la télévision, cette réponse ne veut pas dire forcément qu'ils comprennent ce qui est dit, mais celle-ci représente pour eux un archétype de langue (des natifs ou des non-natifs) loin d'être un outil d'apprentissage. En effet, ces élèves seraient plus avancés par rapport à leurs condisciples, ils comprendraient ce que veut leur transmettre l'enseignant et n'éprouveraient pas d'énormes difficultés pour s'habituer à l'usage de cette langue.

Question N : 5



La majorité des élèves questionnés (57%) parle en langue arabe à la maison, tandis que 34% d'élèves parlent en langue arabe et en langue française à la maison, ce résultat est dû d'abord, au niveau culturel des familles dont sont issus ces élèves, ensuite à l'usage de la langue arabe chez les parlants algériens, y compris les élèves qui participent à cette enquête. Ils possèdent dans leur répertoire verbal deux formes différentes de la langue arabe :

-l'arabe standard :

C'est la langue officielle de l'Algérie, elle est la seule langue dont l'usage est admis dans tous les établissements étatiques du pays. Dans le domaine de l'enseignement, elle est devenue l'unique langue d'enseignement aux cycles primaire, moyen et secondaire. Mais son usage se limite par sa présence institutionnelle, et se trouve complètement abandonné en dehors de ce contexte scolaire.

-l'arabe dialectal ou le parler algérien (derrija) :

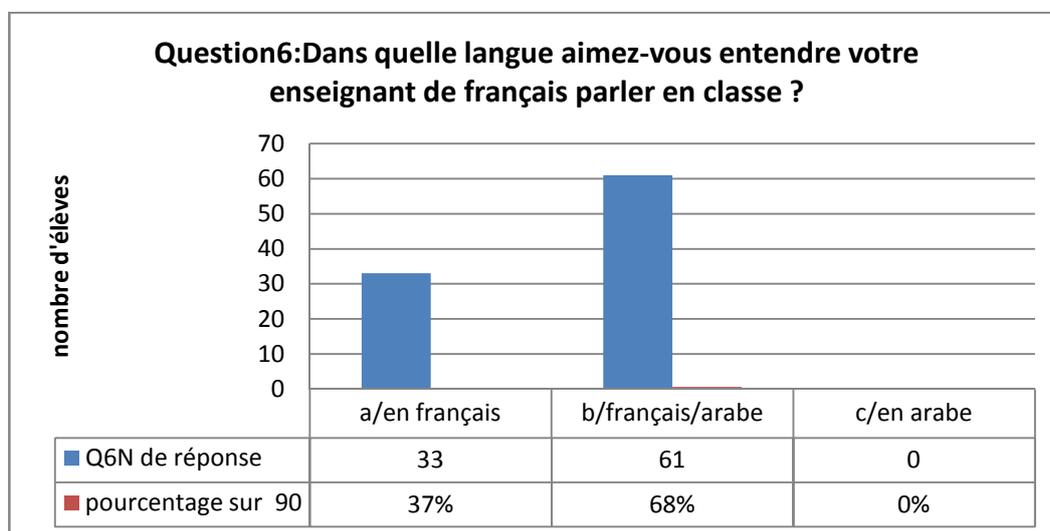
C'est une langue qui n'a pas de statut officiel, elle ne s'emploie qu'à l'oral et diffère de l'arabe appris à l'école (standard). Pourtant, on la considère comme la langue maternelle et véhiculaire de la majorité de la population algérienne. Elle est connue de son amalgame entre plusieurs langues : les termes que l'on y utilise sont empruntés à la langue arabe standard, française, espagnole, berbère et turque.

Certes, certains participants ont affaire à un parler amalgamé entre les deux langues arabe/française à la maison, mais, cela n'exclut pas l'hypothèse qu'il s'agisse d'une seule langue dite « hybride » ou « *une langue patch-work - ni arabe, ni français, ni berbère* »⁵⁵ qui est l'arabe dialectal.

⁵⁵ (Taleb-Ibrahimi K. 1998 : p. 229)

Une autre langue présente dans certaines écoles au sud algérien ; il s'agit bien entendu, de la langue amazighe qui fait partie de l'identité algérienne. Dans les écoles où nous menons notre enquête, 2% seulement des élèves parlant cette langue, ils la reconnaissent comme étant leur langue maternelle.

Question N :6



D'après les réponses proposées par les élèves de la 5^{ème} AP, la langue maternelle les aide à comprendre le discours de leur enseignant, elle leur permet de contourner les difficultés d'incompréhension dues à la différence entre les mécanismes qui gèrent les deux systèmes linguistiques (arabe et français). 68% des élèves préfèrent donc que l'enseignant recoure à la langue maternelle en classe contre 37% selon lesquels, l'enseignant ne doit pas y recourir dans un cours de langue française.

Au niveau scolaire, l'usage de la LM est traditionnellement évité dans un cours de FLE, sous prétexte d'éviter toute sorte d'interférence. Nonobstant, nous le considérons comme une des stratégies dont l'enseignant peut user pour surmonter les problèmes linguistiques et le manque de vocabulaire chez ses élèves. En effet, à l'école primaire, les élèves n'ont pas encore acquis le bagage linguistique requis pour pouvoir comprendre les énoncés émis en français. De plus, la langue maternelle doit être considérée comme un outil de résolution de problèmes et non comme une fin en soi, ce qui la rapproche de la situation naturelle dans laquelle se trouvent quotidiennement les apprenants dont il est question.

L'usage de la langue maternelle en classe de FLE :

Les résultats obtenus à partir de la sixième question nous amènent à nous poser la question suivante :

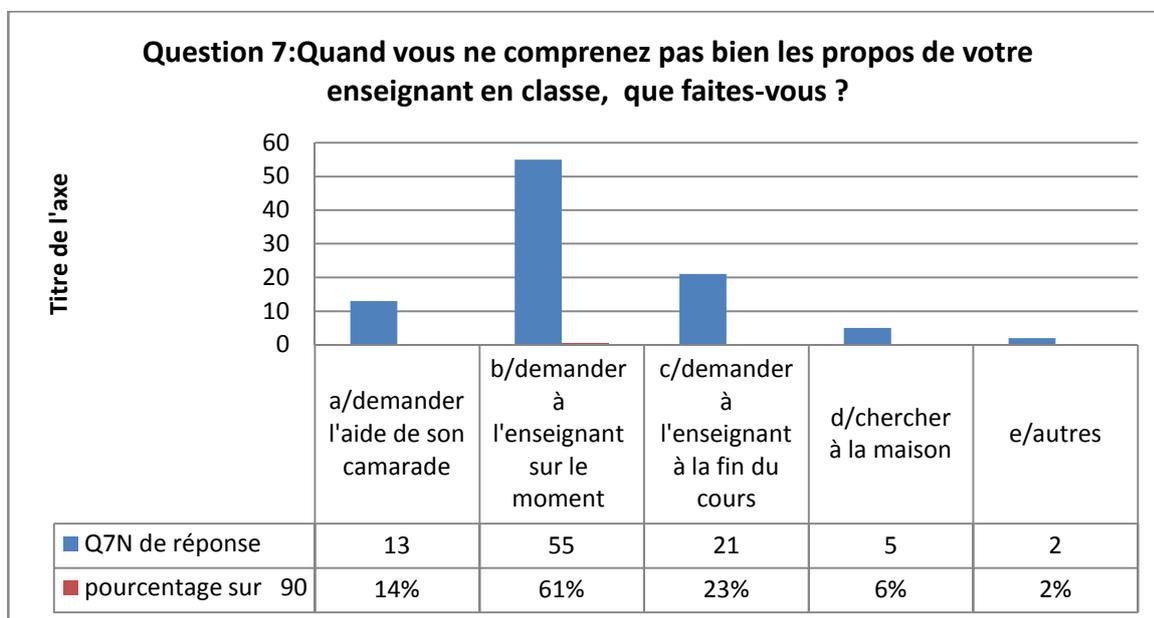
Le recours à la langue maternelle par les interactants en classe de FLE, est-il un appui ou un handicap ?

En effet, plusieurs enseignants refusent un tel recours et voient en lui une infraction au « contrat codique » (Cambra Gine, 2003). Leur choix est purement personnel et pédagogique, loin de la vision que lui accordent les différentes méthodologies d’enseignement/apprentissage. Néanmoins, il existe d’autres enseignants qui acceptent d’y recourir mais d’une façon mesurée. Ce qui implique que dans certaines classes :

« [...], la communication fonctionne quasi exclusivement en langue cible alors que, dans d’autres, l’usage de la langue première ou langue de référence sera très largement toléré, voire même dans certains cas encouragé ; [...]. » (Castellotti, 2001 : 19)

Dans une perspective interactionniste, le recours à la langue maternelle est vu comme une stratégie de communication voire « une stratégie d’appui ». En ce sens, M. Causa (1996, 2002) pense que ce recours doit être considéré comme une stratégie communicative à part entière parmi d’autres stratégies. Elle met l’accent sur le fait qu’enseignant et apprenant n’usent pas de stratégies communicatives pour les mêmes raisons. En effet, l’enseignant vise avant tout la transmission de connaissances et de savoir-faire en langue étrangère. Il peut recourir à cette stratégie pour expliquer, relancer l’interaction, pour garder l’attention ou le contact avec les élèves, etc. De son côté, l’élève utilise généralement cette stratégie lorsqu’il ne trouve pas les mots pour exprimer sa pensée.

Question N :7



D’après ce que nous constatons, la majeure partie des élèves questionnés recourt à l’enseignant en cas de difficulté d’incompréhension, 61% préfèrent faire un recours immédiat

à l'enseignant : ce dernier représente pour eux, un expert qui détient le savoir et le savoir-faire, selon Bange⁵⁶ l'enseignant de LE a un double rôle:

1. il est considéré comme un (quasi-)LN, il est amené à mettre en pratique des « *stratégies de soutien* » aux processus d'acquisition des apprenants.
2. en sa qualité d'enseignant, il doit développer des *stratégies d'optimisation* des processus d'acquisition des apprenants : ce sont des stratégies de manipulation de la communication qui doivent mettre l'élève dans les meilleures conditions pour mettre en œuvre les processus d'acquisition dans sa « zone de développement proximal ».

Cependant, d'autres élèves 23% n'osent pas interrompre l'enseignant en classe en cas d'incompréhension, ils préfèrent attendre jusqu'à la fin du cours pour pouvoir le questionner sur ce qu'ils ne comprennent pas. Ce comportement peut avoir comme source, la peur de « perdre sa face » devant les autres élèves de la classe, parler de son incompetence devant les autres peut constituer une menace permanente pour la face de l'élève et de l'image que les autres lui renvoient de lui-même. Dans cette optique, l'enseignant est invité à minimiser d'abord les risques qui poussent les élèves à se comporter ainsi et les reconnaître comme des partenaires dans l'avancement du savoir, ensuite, à accompagner régulièrement ses élèves dans le parcours de l'apprentissage, enfin, à avoir une idée précise sur leur niveau, leurs comportements, attitudes et représentations, pour pouvoir choisir les stratégies qui lui permettent de vérifier et d'évaluer l'assimilation du savoir.

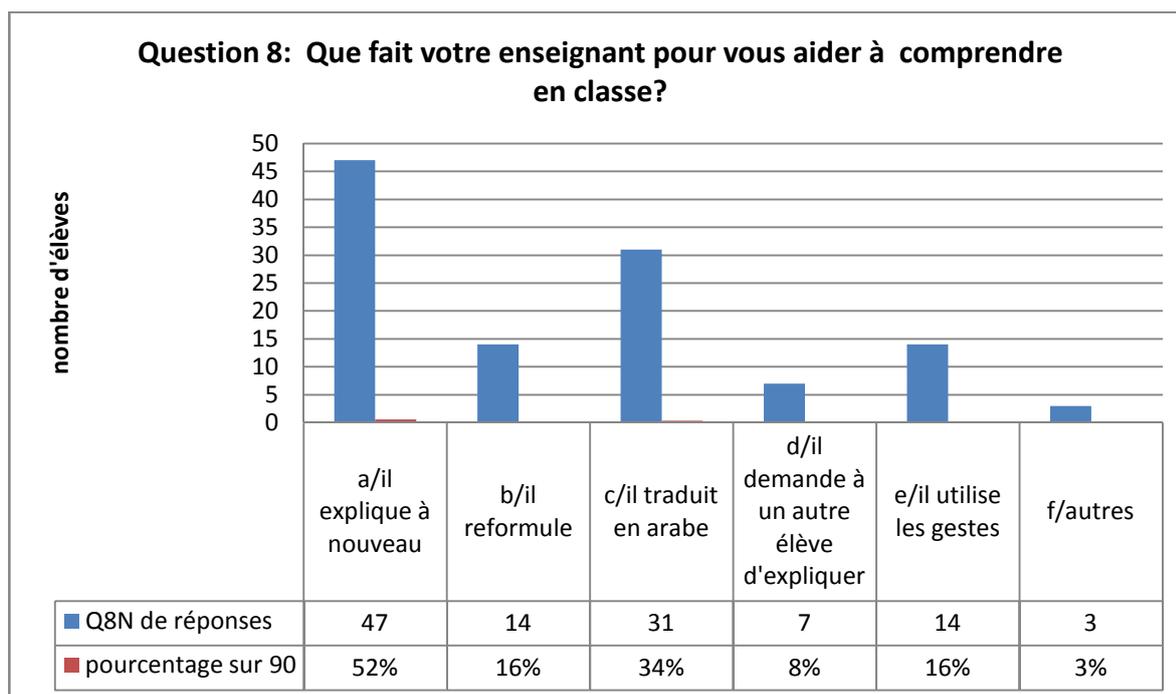
A la même question posée, 14% d'élèves voient dans leur camarade une aide probable, ils pensent que celui-ci est capable de les aider à comprendre le discours de l'enseignant. Cette réponse nous amène à penser au travail de groupe où le rôle du tuteur peut être assuré par un autre élève dont la zone proximale de développement est plus large par rapport à ceux qui ont besoin d'aide. Mais, ce taux bas d'élèves choisissant cette réponse reflète la difficulté de trouver des élèves dont la ZPD est différente. Il reflète aussi la difficulté d'user du travail en groupe comme stratégie d'enseignement/apprentissage dans une classe au primaire en raison de l'incapacité des élèves à gérer un tel type de stratégie.

Il incombe donc à l'enseignant d'amener progressivement ses apprenants à s'écouter, à se respecter, à échanger, à se taire, à débattre, et à s'entraider pour construire ensemble une synthèse de leurs travaux, qu'ils présentent oralement - et systématiquement - au reste de la classe.

⁵⁶ (Pierre Bange :1992, p.10.11)

Le dernier aspect de cette question concerne ceux qui jettent leur dévolu à la quatrième proposition. Un nombre restreint d'élèves (6%) préfère résoudre les problèmes de l'incompréhension à la maison, ils n'osent pas demander ni à l'enseignant ni à leurs camarades en classe de les aider. Ces élèves recourent aux stratégies d'évitement ce qui n'est pas favorable à l'apprentissage. Ils auront donc besoin d'un soutien qui doit être apporté par une personne de la famille.

Question N :8



Différentes stratégies peuvent être utilisées par l'enseignant en classe afin de résoudre les problèmes d'incompréhension rencontrés par les élèves, ces derniers 52% disent que la stratégie la plus utilisée par leur enseignant est l'explication. Cette stratégie consiste à **répéter** ce qui a été dit en vue de simplifier et clarifier le discours, ainsi que pour favoriser la mémorisation chez les élèves. Elle peut être introduite par certaines expressions telles que : c'est-à-dire, et prend la forme d'une définition ou d'une répétition. Selon M. Faraco : (2002,102) « la répétition facilite non seulement l'intercompréhension sur le plan de la langue, mais [...] elle aide aussi à la communication et à l'interaction ».

La deuxième stratégie pour laquelle optent les enseignants selon les élèves interrogés est la traduction dans la langue de l'élève. 34 % d'eux en parlent. Elle représente un chemin court à l'apprentissage, et facilite l'atteinte de l'information. Cette stratégie était très employée dans la méthode traditionnelle ; où l'enseignant traduit une liste de mots en langue maternelle et que l'élève doit apprendre par cœur. Elle est conçue pour renforcer la richesse lexicale chez

lui, et prend comme support la maîtrise parfaite de la LM ; de son vocabulaire et de sa grammaire.

Malgré ses mérites et avantages, le recours à la traduction doit être raisonné et répondre à plusieurs critères : elle doit prendre en considération le contexte dans lequel se passe l'interaction, la différence probable entre les deux systèmes linguistiques, celui de la langue cible et celui de la langue maternelle. Enfin, cet emploi doit être conçu, expliqué, justifié, négocié et contrôlé.

La troisième stratégie que les enseignants mettent en œuvre toujours selon les élèves participants est la reformulation. 14 élèves seulement (16%) avouent que l'enseignant y recourt. Nous avons obtenu le même résultat pour une autre stratégie, c'est celle qui consiste à utiliser les gestes par l'enseignant. Les deux stratégies nous apparaissent plus pertinentes que celles qui précèdent c'est-à-dire la répétition et la traduction. Elles peuvent bien servir l'intercompréhension dans la mesure où elles tiennent en compte de nouvelles techniques et procédures dans le processus d'enseignement.

-La reformulation :

C'est une stratégie à laquelle peut recourir l'enseignant pour franchir un obstacle qui entrave l'intercompréhension entre les deux protagonistes du savoir et de la communication. J.-F. De Pietro (1988 : 258) la définit ainsi :

« utilisées principalement par le natif, [les reformulations] représentent un procédé souvent efficace pour prévenir un obstacle – auquel cas la reformulation sera déclenchée par le natif lui-même – ou le surmonter et, dans ce cas, la reformulation sera plutôt provoquée par une réaction d'incompréhension ou d'incertitude manifestée par l'alloglotte, réaction qui fonctionne comme déclencheur : demande explicite, indice mimogestuel, etc. ».

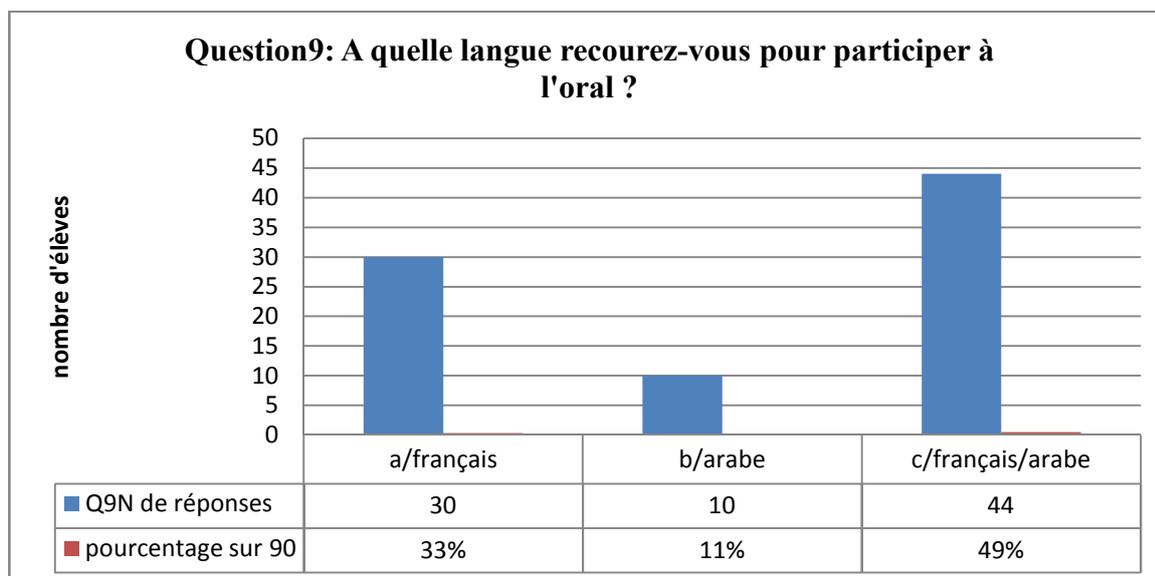
-Le gestuel :

Les gestes sont un langage non-verbal qui est toujours associé à la parole et la sert, il ne peut être expliqué qu'en fonction du rôle qu'il joue et du contexte dans lequel il est usagé par rapport à celle-ci. Ce langage peut généralement être traduit en classe par de gestes manuels, de mimiques faciales, de changements de posture, de mouvements d'approche, de recul et de contact corporel, d'évitement et de contact oculaire. L'utilisation des gestes en classe est conçue pour différents objectifs : ils permettent l'accès au sens, l'organisation de l'activité pédagogique et servent parfois à l'évaluation de l'interaction.

Enfin les gestes peuvent être aussi une source de confusion du sens, ils ne sont pas toujours un outil qui garantit la traduction exacte des sentiments et de la pensée.

A la dernière stratégie, correspond le recours à son camarade pour résoudre le problème d'incompréhension. Cette stratégie n'est pas fréquente chez nos enseignants, 8% seulement qui y recourent. En effet, elle s'inclut dans le travail de groupe qui peut être encouragé par l'enseignant s'il arrive à installer chez ses élèves les techniques dont ils auront besoin pour aboutir aux résultats escomptés. (Voir la question7).

Question N9 :



Les réponses que nous avons reçues nous amènent à nous interroger sur l'utilité et le rôle de l'alternance codique dans l'interaction en classe, la majeure partie de la population questionnée 49% alterne entre les deux codes linguistiques : le français et l'arabe qui représentent respectivement la LE(LC) et la LM. Ce choix doit être admis par l'enseignant, et considéré comme une stratégie de communication⁵⁷ qui permet à l'élève de contourner ses lacunes lexicales pour réussir dans sa communication. En effet, l'élève s'en sert pour plusieurs objectifs :

- 1- vérifier le sens des informations transmises par l'enseignant.
- 2-expliquer et transmettre une information: dans ce cas, l'attention de l'apprenant se focalise tantôt sur le code et tantôt sur le sens ou la thématique de la communication, cette double attention, Bange l'appelle « bifocalisation »⁵⁸.

Dans les deux fonctions précitées, l'enseignant doit intervenir dans le but de maximiser l'apprentissage. Il met en œuvre des procédures d'étayage de soutien pour favoriser la production des élèves en langue étrangère et parer le blocage qui peut être dû aux insuffisances lexicales de ceux-ci. Ces stratégies d'étayage sont appelées « **étayage de**

⁵⁷ Cuq, Jean-Pierre (2003) : le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE, ISBN : 209-033972-1, p18.

⁵⁸ (P. Bange :1987)

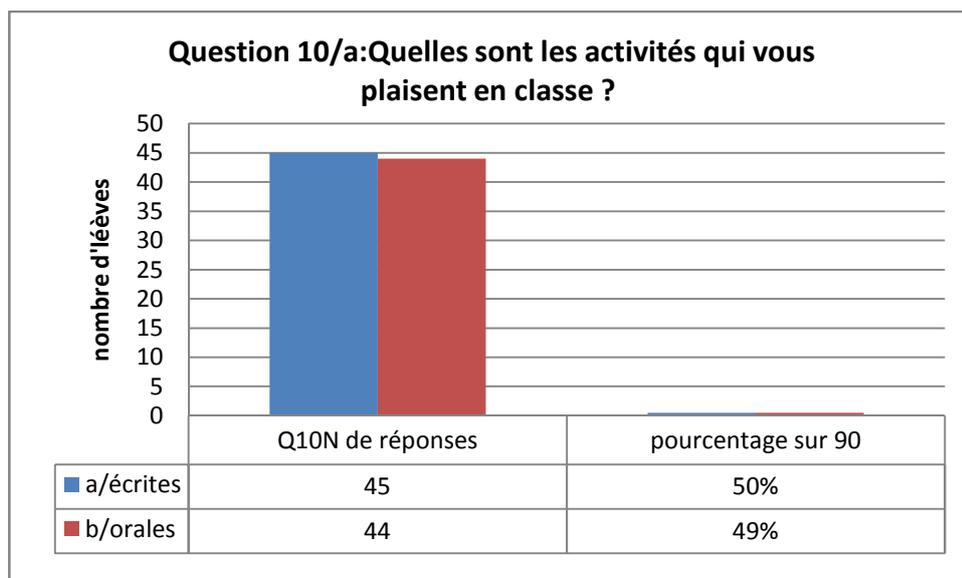
soutien à la compréhension/production »⁵⁹.

Ce système d'étayage s'inclut dans le cadre du système d'acquisition du langage dans et par l'interaction que Bruner baptise le LASS⁶⁰.

Une autre partie des élèves répond que la seule langue à laquelle ils recourent pour participer est le français c'est-à-dire la langue cible seulement. Ces élèves doivent être encouragés par l'enseignant en les amenant à participer constamment. Pour y arriver, celui-ci est invité à mettre en œuvre d'autres stratégies dont le but est de favoriser leur participation en classe c'est ce qu'on appelle : « l'étayage de soutien à la participation. »⁶¹.

Enfin, un nombre réduit d'élèves préfère participer en classe en langue arabe seulement, ce recours à la langue maternelle seulement ne peut pas être favorable à l'apprentissage de la LE dans la mesure où il montre que l'apprenant ne s'est pas engagé dans le processus d'apprentissage de cette matière.

Question N :10/a

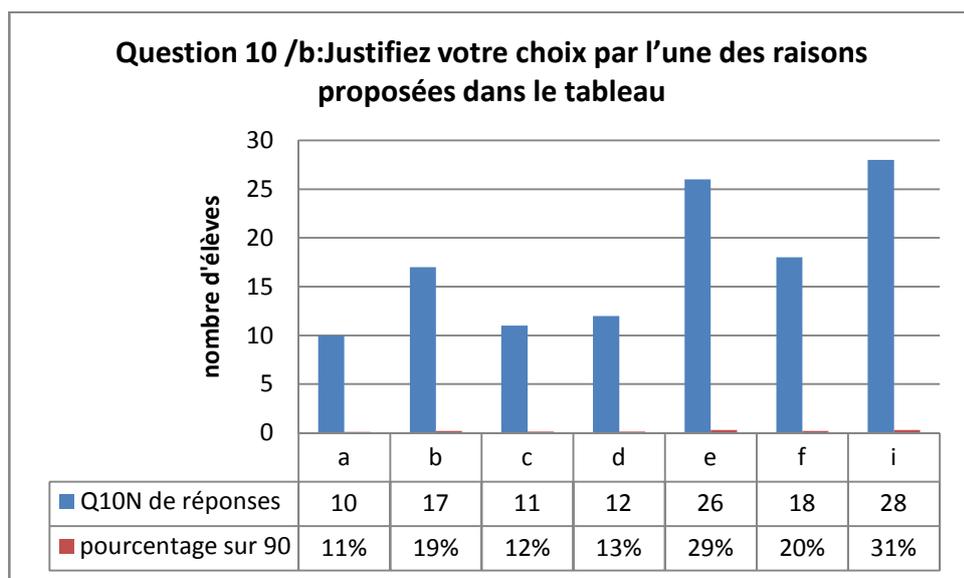


⁵⁹ Mahieddine, A.(2009, p.215).

⁶⁰ LASS : Language Acquisition Support System

⁶¹ Ibid.

Q10/b



Propositions	Réponse
a- Parce que j'ai peur de parler devant toute la classe.	
b- Parce que j'ai peur de me tromper, ce n'est pas ma langue maternelle.	
c- Parce que j'ai peur de montrer aux autres que je n'ai pas bien compris.	
d- Parce que je ne comprends pas ce qu'il faut faire.	
e- Parce que l'enseignant m'intimide	
f- Parce que les autres élèves ne me laissent pas le temps de prendre la parole	
i- L'écrit est plus facile, plus de temps pour réfléchir	

Notre objectif par cette question est de voir les activités que les élèves aiment travailler en classe. D'après les résultats que nous avons eus, les élèves sont divisés en deux parties, une partie plus majoritaire 50%, dont le penchant est de travailler les activités écrites, et une autre moins minoritaire 49% représentant ceux qui préfèrent travailler les activités orales. Le choix pour lequel optent certains élèves se justifie par le fait que l'écrit est plus facile, il leur procure plus de temps pour réfléchir. D'autres élèves ont peur de l'enseignant, ils préfèrent donc se recroqueviller pour éviter de tomber dans la faute.

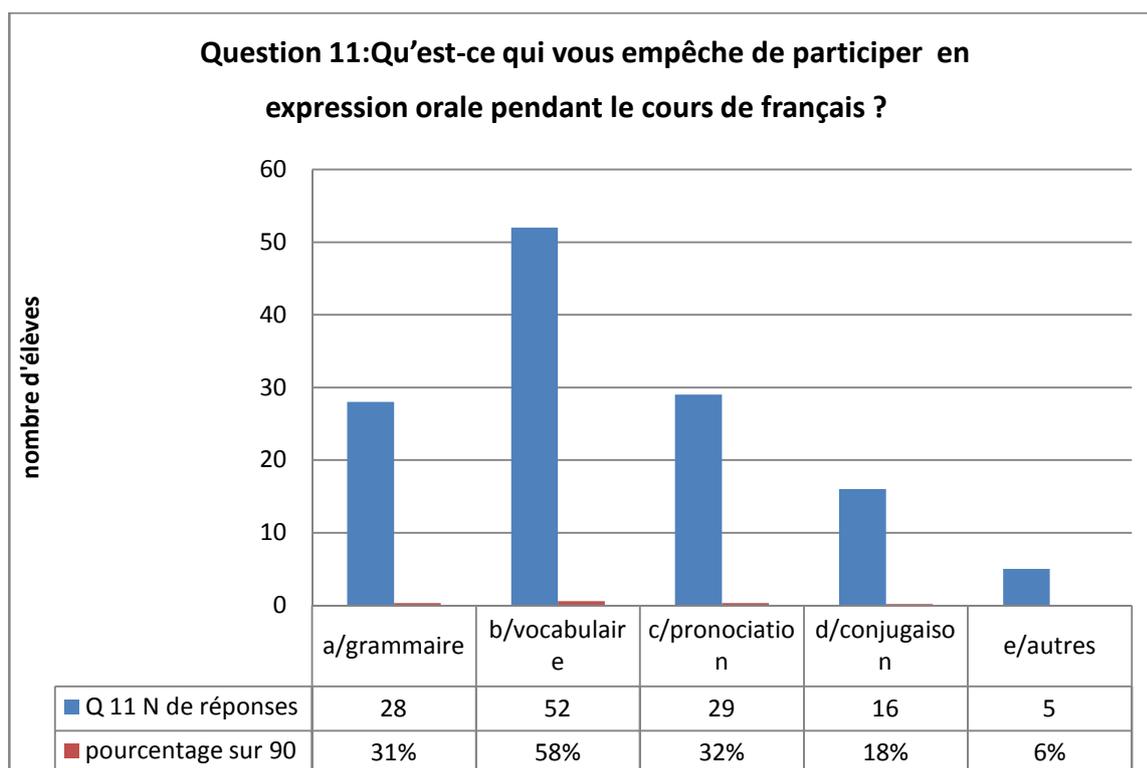
A partir de ce constat, nous disons qu'il est nécessaire, d'un point de vue didactique, d'entraîner les élèves aux deux modalités écrites et orales, si l'on souhaite développer chez eux les deux types de compétence. L'oral ne peut, ni linguistiquement, ni psycho-

linguistiquement, être simplement «remplacé » par l’écrit, et l’amélioration de son enseignement reste une préoccupation d’actualité en didactique du FLE⁶².

D’un autre côté, l’enseignant doit faire preuve de considération à ses apprenants s’il veut leur être un véritable soutien à l’apprentissage : il doit adopter des comportements positifs envers eux et éviter tout type de sanction qui peut les conduire à cesser de participer dans la construction du savoir ou à éviter de s’exprimer en production orale. Celui-là doit aussi être tolérant vis-à-vis des fautes commises par ses élèves pour ne pas les décourager, il se doit en revanche procéder à leurs corrections si elles sont importantes de façon que ceux-ci ne se sentent pas intimidés et menacés.

Dans ce sens, l’enseignant qui joue le rôle du partenaire dans l’interaction, est invité à mettre en œuvre des stratégies socio-affectives qui permettent de gérer la dimension affective et personnelle qui caractérise chaque individu et définissent le contexte social et le rôle de chacun au sein du groupe ainsi que d’installer un climat de confiance dans l’esprit des élèves.

Question N : 11



La grande partie des élèves répondant à cette question 58%, rencontre des problèmes de vocabulaire, ils sont lacunaires en lexique. Ces lacunes sont dues au fait que les trois années que passent les élèves dans l’apprentissage du français sont insuffisantes en matière de

⁶² (Weber, 2006)

vocabulaire (l'enseignant ne peut pas inculquer à ses élèves à grand nombre de mots et d'expressions en langue étrangère), de plus, l'apprentissage de la langue française se limite par le contexte de la classe et se montre complètement absent dans le milieu naturel ou extrascolaire des élèves.

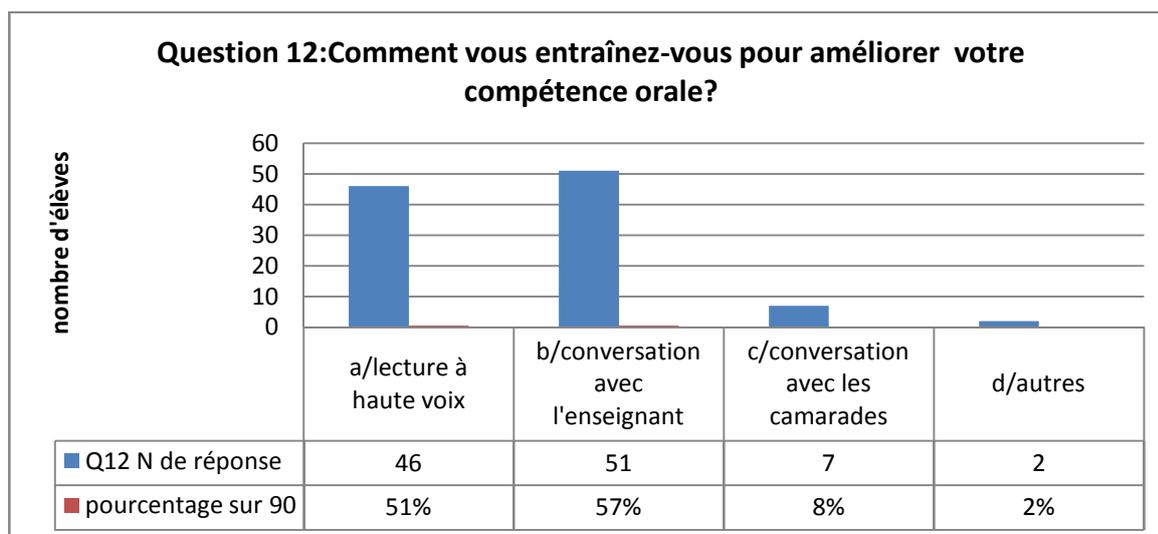
D'autres problèmes peuvent faire obstacles à la participation des élèves en expression orale, ceux-ci émanent d'abord du système de la prononciation en langue française, qui diffère radicalement de celui de la langue arabe (la LM des élèves) : certains élèves éprouvent des difficultés pour prononcer des sons qui n'existent pas dans leur langue maternelle, ces carences phonétiques de l'arabe (absence de [p], [v], [n] ou de [y], [ã] par exemple) conduisent les élèves parlant en langue arabe à substituer un son approchant, présent dans leur parler : savon devient [sabûn] ([û] = [u] long, transcription des arabisants). Si les lacunes du système phonétique de l'arabe ne sont pas systématiquement comblés par l'enseignant, qui les aura auparavant reconnus et répertoriés, l'élève arabe qui entendra des [y] continuera à les percevoir au travers de son propre système, c'est-à-dire comme des [i] : inutile sera prononcé [inutil] ou [ynutil] et transcrit de même⁶³.

Ensuite, ces problèmes concernent aussi la grammaire ainsi que la conjugaison à un degré moindre. Ceux-ci sont liés à un savoir déclaratif qui sert plutôt la langue écrite, mais qui peut parfois servir la langue orale. La grammaire est une des composantes de la langue, mais se relègue au second plan et s'apprend en fonction d'un contexte dans lequel se passe la communication. De ce fait, Claude Germain et J. Netten (2010 : p.3) ont mis en évidence l'existence de deux types de grammaire, une qu'ils appellent grammaire externe : elle fait référence aux règles grammaticales qui se trouvent dans un manuel ou dans des ouvrages de grammaire, et que l'élève apprendra par cœur. Et la grammaire interne par laquelle, les deux auteurs désignent celle que l'élève construit dans sa tête, de manière non consciente par l'utilisation de la langue, comme c'est le cas pour l'enfant qui apprend sa langue première ou l'adulte illettré qui apprend une L2. Les mêmes auteurs insistent sur le fait qu' : « un élève peut parler sans connaître les règles d'une langue et, à l'inverse, un élève peut connaître les règles d'une langue (par exemple, obtenir de bons résultats aux examens), mais ne pas pouvoir la parler »⁶⁴

⁶³ Maume J.-L. (1973, p. 92)

⁶⁴ Germain, C. & Netten, J. (ibid.)

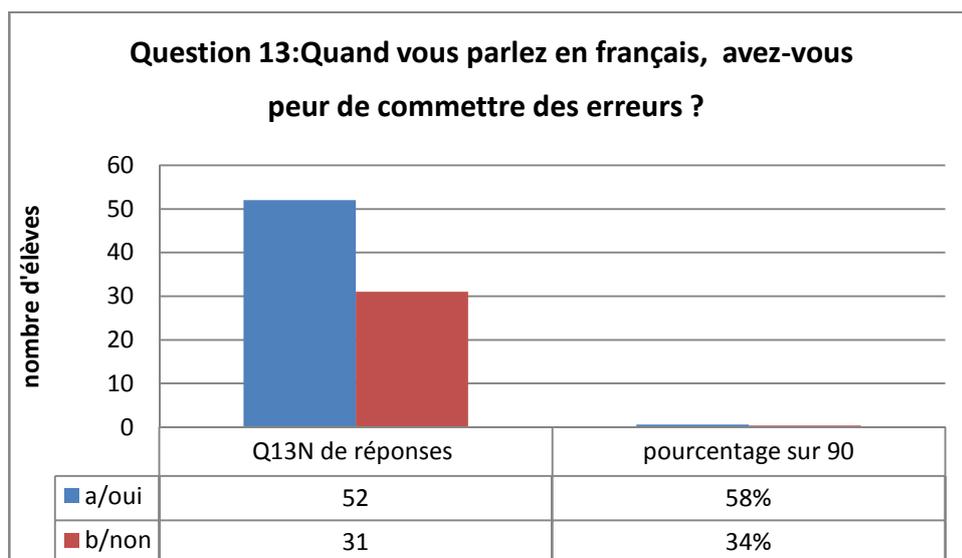
Question N : 12



Selon les réponses données par les élèves, deux activités pourraient améliorer leur compétence orale : la conversation avec l'enseignant et la lecture à haute voix. En effet, chaque activité vise à développer un aspect parmi d'autres qui favorisent l'aisance à communiquer en langue étrangère ; la première (la lecture à haute voix) a pour objectif d'améliorer la prononciation des élèves, elle les aide à articuler les mots en suivant comme modèle la prononciation de l'enseignant, celle-là est nettement stérile quant aux mécanismes interactionnels et communicatifs. La deuxième activité (la conversation avec l'enseignant) vise en premier lieu le développement de l'échange verbal et non verbal entre deux interactants asymétriques (expert/novice), car elle met ces derniers dans une situation d'interaction de face-à-face. Dans la même logique, elle enrichit la compétence discursive des élèves en les conduisant à construire et structurer leur production orale à travers la coopération avec l'enseignant. Ils seront donc en mesure de déployer des capacités et des connaissances qui dépassent « la zone proximale de développement » qu'ils ont.

Dans une optique différente, nous remarquons que rares sont les élèves (8%) qui engagent une conversation avec leurs camarades pour s'améliorer en expression orale, ils la considèrent comme un bavardage parce qu'elle échappe au contrôle de l'enseignant. Pour eux, la seule communication qu'ils acceptent est celle que l'enseignant organise sur un sujet légitime dont il a choisi de parler et de faire parler. Le niveau des élèves en langue étrangère a encore son impact sur cette stratégie, il les empêche à s'exprimer librement avec leurs camarades.

Question N13 :



L'erreur constitue une entrave pour la majorité des élèves ; (58%) de ceux-ci ont peur de commettre une erreur lorsqu'ils parlent en français. En fait, l'erreur doit être minimisée et considérée comme un atout avant qu'elle ne soit un handicap à l'apprentissage. Certains élèves ont peur d'être sanctionnés par l'enseignant une fois que l'erreur est commise, d'autres ont peur de perdre la face devant les élèves de la classe, ils ne veulent pas être reconnus et considérés comme lacunaires.

Mais, soyons clairs ; il ne peut y avoir de tel comportement que dans le cas où le partenaire de la communication (dans notre cas l'enseignant) se considère comme une autorité puissante qui sanctionne l'erreur commise par le locuteur novice, d'après Bange⁶⁵ :

« La menace ne naît de la prise de risque que si le LN⁶⁶ adopte un comportement de sanction qui fait de lui un juge, une autorité punissante, et incite le LNN à éviter la sanction par des stratégies négatives, ce qui le conduit donc à cesser d'être un candidat-apprenant. »

Il incombe donc à l'enseignant de convaincre ses élèves que l'erreur ou la faute sont une étape sinon nécessaire, en tout cas normale. Ils doivent être conscients que c'est à travers elles qu'ils peuvent avancer dans le processus d'apprentissage.

Néanmoins, plusieurs questions se posent à propos de la correction de l'erreur : Quel comportement l'enseignant, doit-il adopter face à l'erreur ? Doit-il la corriger ou non ? S'il la corrige, comment ? Est ce qu'il doit intervenir juste au moment où l'élève commet une erreur d'une façon immédiate ou au contraire, il doit attendre que l'élève termine sa parole pour le corriger ? Les autres élèves, peuvent-ils intervenir pour corriger l'erreur commise par leur

⁶⁵ (Bange 1992, p.9)

⁶⁶ Dans notre cas le LN désigne l'enseignant tandis que le LNN désigne l'apprenant

camarade ? Ces questions montrent à quel point la notion de l'erreur se considère comme une question qui préoccupe les enseignants. Elles justifient aussi les différentes attitudes qu'adoptent les enseignants vis-à-vis du même problème linguistique.

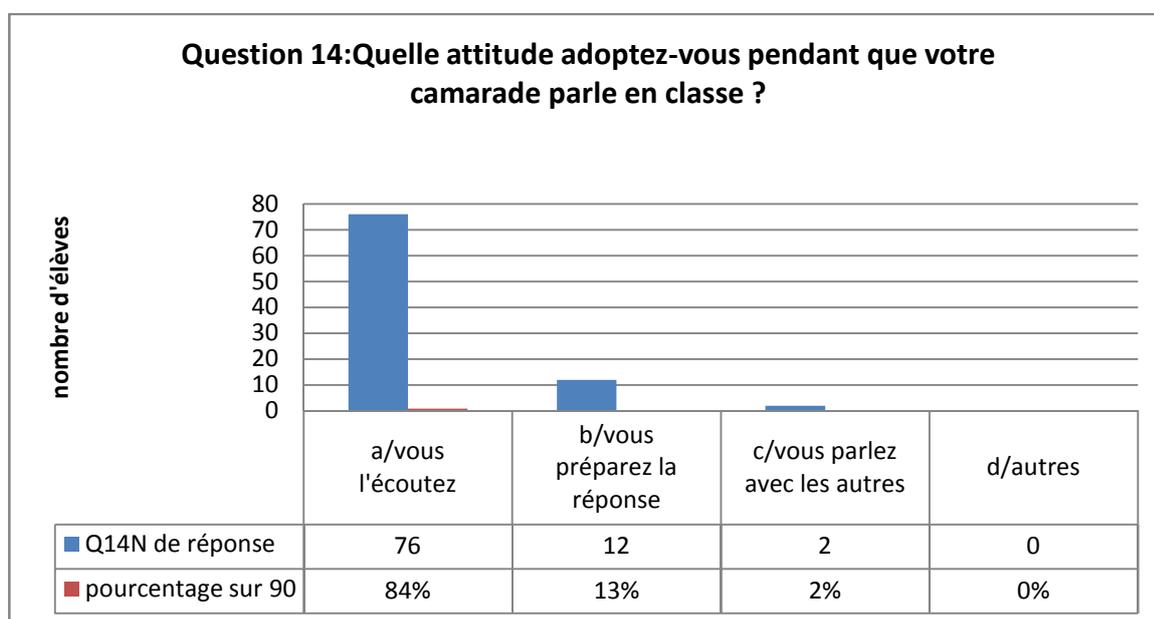
Selon Bange,⁶⁷ il existe deux types de correction à l'erreur : la correction injonctive et la correction incitative.

« d'une part, l'incitation à chercher et à tester de nouvelles *hypotheses* ; d'autre part, l'injonction de modifier un énoncé dans le sens imposé par la *règle*, que celle-ci soit formellement énoncée ou qu'elle soit seulement implicite dans l'énoncé que l'autorité substitue à l'énoncé fautif. ».

D'autre part, une minorité d'élèves 34% considère que l'erreur est une attitude normale, ils justifient leur choix par le fait que le français n'est pas leur langue maternelle, ils ont donc droit à l'erreur.

Les élèves qui ne se sentent pas menacés dans leur communication peuvent s'améliorer et s'exprimer en toute liberté en ayant comme conviction que l'objectif principal de l'école n'est pas l'évaluation mais plutôt l'apprentissage.

Question N14 :

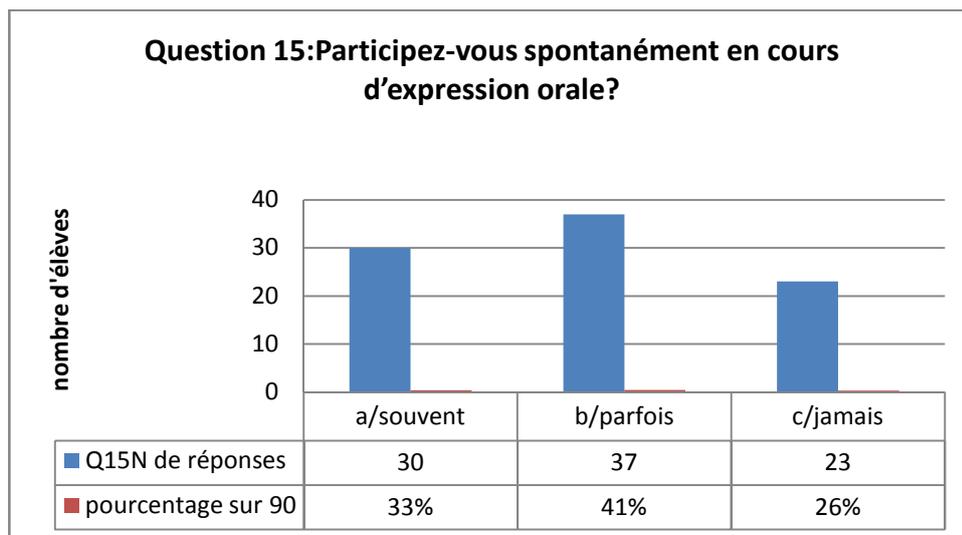


La plupart des élèves adopte un comportement positif quand il s'agit d'une intervention orale d'un élève en classe ; 84% des élèves écoutent leur camarade pendant qu'il parle. D'autres 13 % préfèrent préparer leur réponse au lieu d'écouter leur camarade. Cette attitude dominante permet de faire un travail dans des conditions favorables à

⁶⁷ (Bange 1992, p.16)

l'apprentissage, elle aide tant l'enseignant que l'élève à gérer les tours de parole dans l'interaction et à administrer un échange dans le respect mutuel. L'écoute est une stratégie de gestion, elle permet à l'élève de se positionner par rapport aux dits des autres élèves. Nous la considérons comme un comportement qui mène à la compréhension, un élève qui prête l'oreille aux autres, c'est un élève qui sait sélectionner, organiser et intégrer les informations transmises par l'émetteur.

Question N15 :



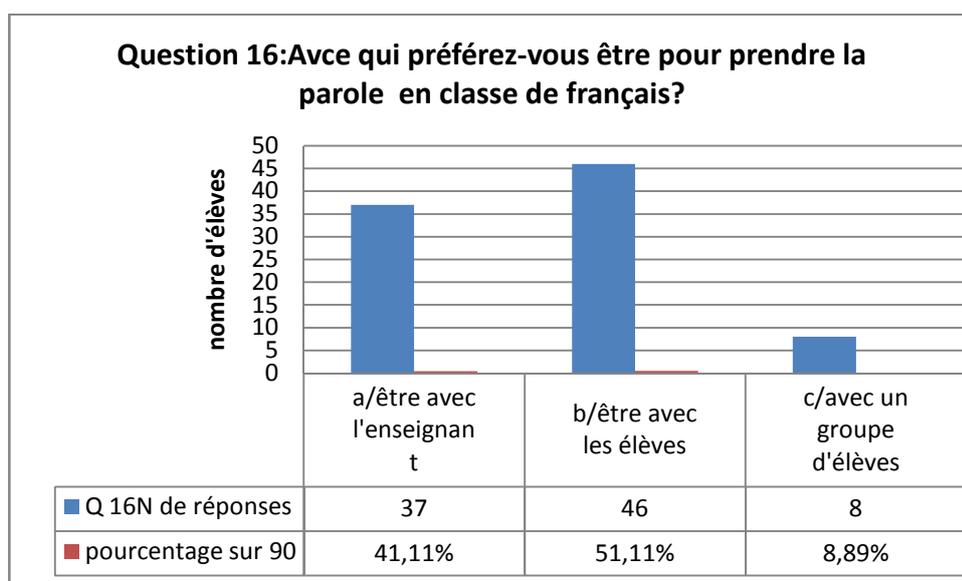
Généralement, les prises de parole en classe sont sollicitées et distribuées par l'enseignant. Nonobstant, certaines interventions ne peuvent pas être contrôlées ; l'élève se trouve inconsciemment en train de parler, de donner son avis ou de répondre à une question posée par l'enseignant sans avoir son ordre. Selon les réponses que nous avons eues, 41% des élèves participent parfois spontanément à l'oral, 33 % participent souvent en expression orale d'une façon spontanée, tandis que 26% ne participent jamais spontanément à l'oral. Ces résultats montrent que la majorité des élèves a peur de l'enseignant, ils préfèrent être autorisés pour participer. En effet, certains enseignants sanctionnent négativement les élèves qui les interrompent, ils insistent sur l'organisation des tours de parole et évitent les réponses données aléatoirement. En classe, l'enseignant est le premier responsable de l'apprentissage c'est lui qui guide, et qui oriente, c'est lui qui gère la circulation de la parole, qui a le privilège de rompre ou d'imposer le silence. 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.

Dans ce sens Ph. Perrnoud (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 »

L'auteur se pose alors la question du premier dilemme de l'enseignant en classe : « *comment contrôler la prise de parole sans stériliser les échanges, tuer la spontanéité, le plaisir ?* »

Question N16 :



51% des élèves que nous avons interrogés préfèrent être ensemble pour prendre la parole, tandis que 41% préfèrent être avec l'enseignant. Les élèves aiment se montrer devant la classe, et évidemment attirer l'attention de leurs condisciples en parlant ou en participant. La majorité de ces élèves est motivée par la présence des autres, un facteur qui doit être au service de l'apprentissage institutionnalisé.

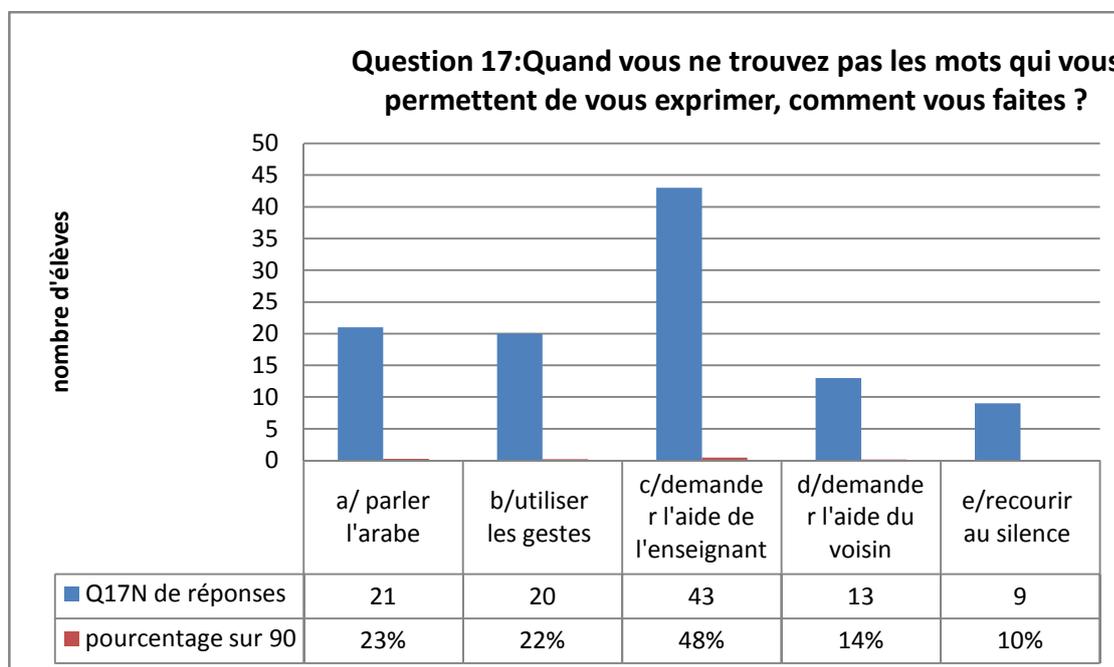
En effet, l'enseignant est amené à semer la compétition dans l'esprit des élèves, c'est-à-dire à mettre en œuvre un esprit d'émulation ; moyen pour les inciter au travail.

En revanche, les élèves qui se sentent intimidés par la présence des autres et qui préfèrent participer en présence de l'enseignant doivent être soutenus par celui-ci en les amenant à se faire confiance et les assurer par des encouragements. Ceux-là peuvent se débarrasser de leur timidité s'ils sont reconnus comme des partenaires actifs dans la communication en classe, ils doivent être impliqués dans le processus d'interaction et sollicités pour prendre la parole.

Enfin, une minorité d'élèves 9%, préfère être en groupe pour prendre la parole ; ce comportement est justifié par l'insécurité linguistique dont ils souffrent et la peur de se montrer lacunaires. Dans cette logique, les stratégies affectives sont d'une grande importance

parce qu'elles permettent à l'enseignant de traiter plutôt psychologiquement que linguistiquement ce type de cas.

Question N17 :



Le soutien de l'enseignant est important, la plupart des élèves 48% demande son aide en cas de difficulté linguistique ; ils le considèrent comme le détenteur du savoir et celui qui sait tout. En fait, à l'école primaire, les élèves sont intimement liés à leur enseignant, tout ce qu'il dit est indéfectible, il ne peut jamais commettre une faute. Cette représentation reflète leur confiance envers l'enseignant. Ce dernier doit s'en servir au maximum pour les amener à s'exprimer en toute liberté et les conduire à lui confier leurs difficultés ce qui facilite leur résolution.

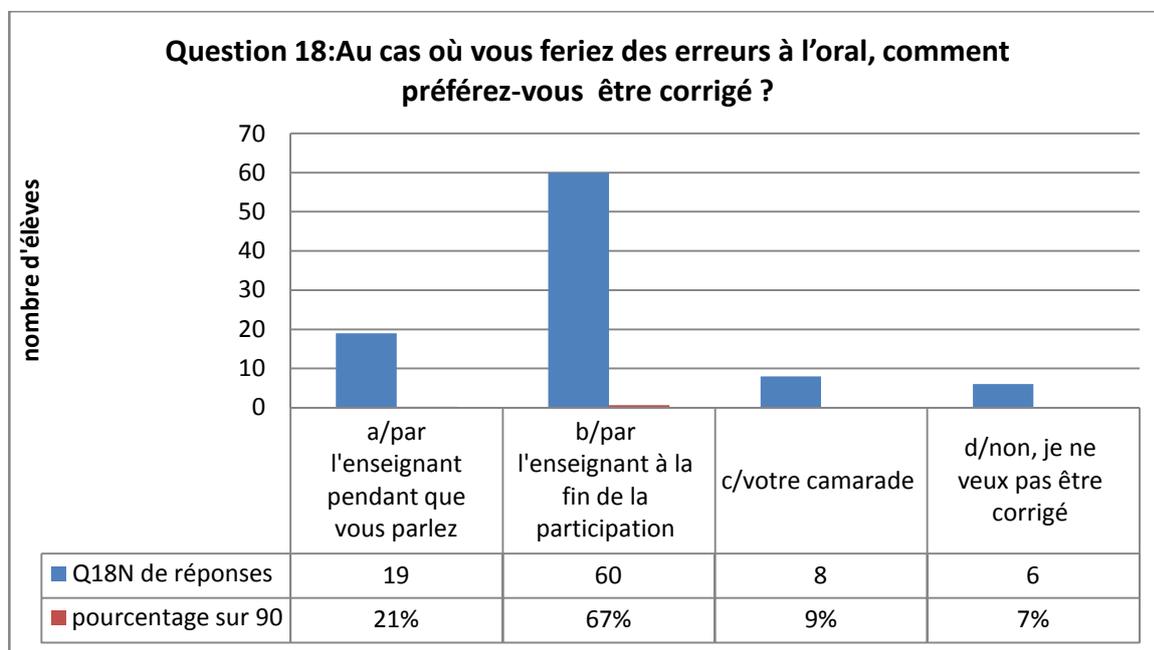
Une autre partie d'élèves 23% préfère utiliser la langue maternelle pour surmonter la difficulté linguistique rencontrée en langue française, celle-là représente pour eux un chemin court et facile à la communication ; ce qui les intéresse donc est le message plutôt que le moyen qui permet de transmettre ce message.

D'autres 22% utilisent des gestes pour communiquer, ils se contentent par la communication non-verbale. Celle-ci n'est pas efficace et rend l'interaction plus complexe, l'auditoire (en l'occurrence l'enseignant) doit intervenir pour combler les lacunes qui se manifestent à travers l'emploi de ce type de communication par les élèves.

Une autre stratégie utilisée par nos participants pour surmonter les difficultés (14%), c'est celle qui consiste à recourir au voisin, c'est-à-dire à son camarade de classe, ce dernier peut intervenir dans le but d'aider l'élève en difficulté.

Enfin, peu d'élèves 10% qui recourt au silence en cas de difficulté linguistique, ils adoptent une stratégie d'évitement pour ne pas tomber dans la faute ou s'exposer à la moquerie des autres élèves⁶⁸.

Question N18 :



Certains enseignants ont tendance à corriger immédiatement les fautes commises par les élèves ; or cette attitude est rejetée par 67% de ceux-ci, ils privilégient être corrigés sans interrompre leur tour de parole. En fait, dans une interaction institutionnalisée, l'objectif principal est de libérer la parole des élèves et les amener à s'exprimer en langue étrangère, mais n'empêche que cette interaction soit conforme à la norme et aux règles de la langue.

La correction de la faute vient donc en deuxième lieu. En fait, elle n'apporte pas seulement éclairage à l'élève concerné, mais à toute la classe, elle a pour objectif de remédier à jamais à la faute commise et d'installer implicitement mais aussi contextuellement, une grammaire voire une norme linguistique.

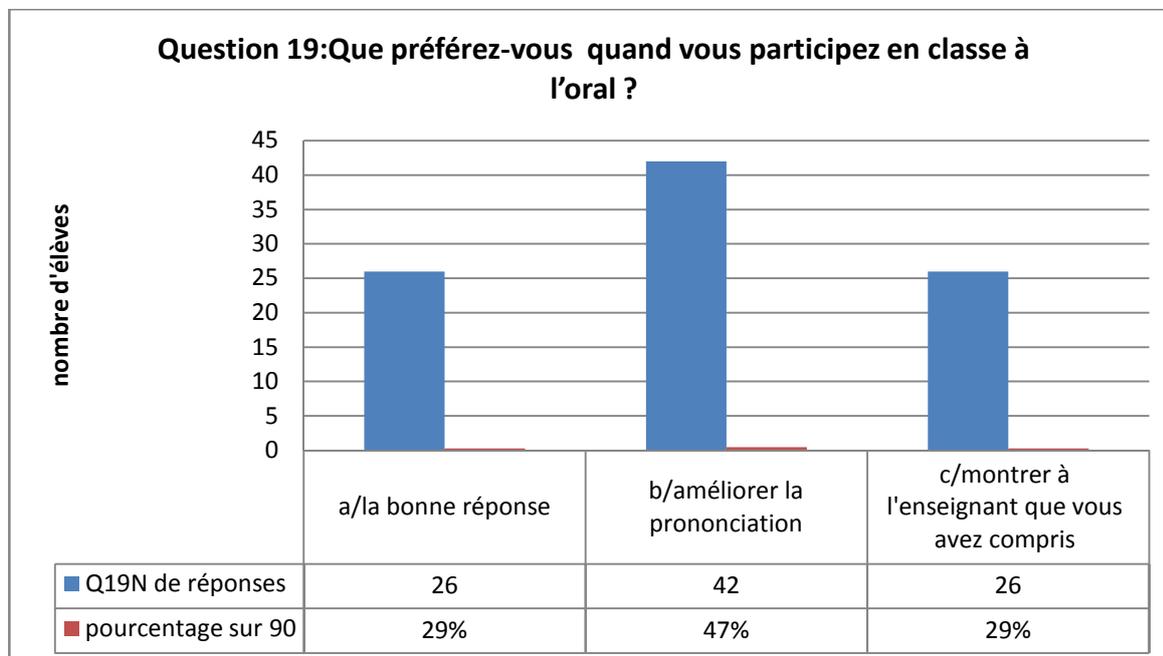
Par ailleurs, il paraît plus pertinent que l'enseignant attende la fin de l'intervention orale de l'élève et le conduit ensuite à se rendre compte de la faute qu'il a commise. Celui-là doit aussi lui demander de reprendre son intervention tout en corrigeant sa faute.

Pour certains élèves 21%, l'enseignant doit corriger la faute une fois qu'elle est commise, ils acceptent d'être corrigés et interrompus dans la mesure où ils s'intéressent aux normes de la langue, pour eux, la communication se relègue au second plan.

⁶⁸ Nous avons déjà parlé de ce comportement et les stratégies que l'enseignant peut mettre en œuvre pour résoudre ces difficultés.

Pour le reste des élèves interrogés, 9% préfèrent être corrigés par leur camarade, ils n'y voient aucun inconvénient, alors que 7% rejettent toutes les formes de la correction, ils n'acceptent pas d'être corrigés par qui que ce soit.

Question N19 :



A partir de ce graphique, nous constatons bel et bien que la prononciation est le premier souci des élèves dans leur participation ; la classe est le seul endroit où ils peuvent améliorer cette composante linguistique en langue française. Ce souci est justifié par la différence qui existe entre les deux systèmes linguistiques ; arabe et français. L'élève se retrouve contraint de prononcer pour la première fois des sons qui n'existent pas dans sa langue maternelle.

Nous constatons aussi que le même nombre d'élèves (26) choisit entre la réponse correcte et le fait de montrer à l'enseignant sa compréhension comme motif à la participation dans le cours d'oral. Ces réponses sont logiques dans la mesure où la participation orale en classe est généralement sollicitée par les questions de l'enseignant, l'élève se précipite donc à répondre le premier, avant les autres, même si sa réponse n'est pas complètement juste, il vise inconsciemment les trois propositions citées dans la question.

Question N20 : Que pensez-vous des élèves qui ne participent pas à l'oral ?

A travers les réponses que nous avons reçues, il s'avère que les élèves sont conscients de l'importance de la production orale en langue française, ils reprochent ceux qui ne participent pas et s'interrogent sur leur avenir et l'apprentissage de cette langue qu'ils considèrent importante, voici quelques réponses données par certains élèves (les phrases sont traduites de l'arabe au français) :

« Les élèves qui ne participent pas à l'oral ne vont pas s'améliorer en langue française »

« Je pense que ce sont les élèves faibles qui ne participent pas à l'oral »

« Non, ils doivent participer pour parler bien en français »

Ce sont les mêmes réponses qui se répètent par la plupart des élèves interrogés.

Conclusion intermédiaire :

A partir de l'analyse du questionnaire, plusieurs éléments sont explicités : d'abord, nous avons dressé un inventaire de certaines difficultés éprouvées par les élèves de l'école primaire lors de la maîtrise de l'oral en FLE. En fait, ces difficultés peuvent être surmontées si on met en place une série de décisions qui concourt à orienter les pratiques apprenantes et enseignantes vers le même objectif dans le cadre du travail de partenariat. Ensuite, sont expliquées certaines stratégies d'enseignement proposées par les élèves interrogés. Ces stratégies seront corroborées par d'autres récoltées à partir de l'observation qui a eu lieu dans une classe à l'école primaire avec deux enseignants.

II.L'analyse des productions orales :

1. La planification du cours :

La planification du cours est une phase nécessaire voire incontournable dans le processus d'enseignement /apprentissage, elle permet de définir la tâche et de planifier les étapes de l'apprentissage. Autrement dit ; elle favorise une anticipation, quoique partielle, des obstacles à franchir, des ressources à mobiliser au cours de l'apprentissage ainsi que de gérer les imprévus⁶⁹ auxquels peut se confronter l'enseignant. Elle est définie comme étant "l'activité que l'enseignant met en œuvre avant d'être en classe avec ses élèves ou encore dans une classe vide" (Bressoux & Dessus, 2003, p.220)⁷⁰.

A partir de l'entretien semi-directif que nous avons réalisé avec les deux enseignants observés, nous avons remarqué que ces derniers n'accordent pas de l'importance à cette étape, l'écriture ou la préparation du déroulement du cours passent presque inaperçues : ils se contentent par les questions qui sont posées dans le manuel et ne cherchent pas à en créer d'autres ou d'adapter le document en fonction du niveau et du contexte de leurs élèves.

Voici quelques réponses à la question de la planification :

EA	franchement je ne prépare pas tous les cours je travaille avec mon expérience mais parfois je suis obligé de préparer le cours à la maison afin d'éviter les imprévus
EN	je prépare les cours mais pas toujours puisque j'ai le manuel pour l'oral parfois oui mais le problème c'est que les élèves n'ont aucune personne qui les aide à la maison.

Nous avons obtenu les fiches des cours d'oral à effectuer par chaque enseignant avec les élèves pendant les séances d'observation. En fait, ces fiches n'étaient pas préparées par les enseignants concernés mais, étaient élaborées par d'autres, et conçues pour des élèves autres que ceux dont il est question dans notre enquête. La planification a été mal effectuée ce qui rend la possibilité de réussite des objectifs fixés moins sûre.

⁶⁹ Tout ce qui peut se produire en classe d'une façon non prévue et qui sort du cadre de la préparation et les prévisions de l'enseignant.

⁷⁰ Bressoux, P., & Dessus, P. (2003) : Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), /HV_VFLHQFHV_FRJQLWLYHV_HW_OpFROH (pp. 213-257). Paris : P.U.F.

2. Le premier cours :

Le cours a été présenté par l'enseignant EA, il est inclus dans le deuxième projet du programme de la cinquième année primaire. L'objectif général du projet est de « lire et écrire un texte narratif (le conte) ». Le cours fait partie de la deuxième séquence du même projet, celle-ci a comme objectif d'identifier les particularités du conte.

Le support choisi se trouve dans la page « 54 » du manuel ; il se compose d'une image qui représente un coq noir et un texte écrit. Nous avons remarqué que certains éléments paratextuels comme la source et le nom de l'auteur du texte ne figurent pas dans le document.

Les objectifs du cours sont fixés par l'enseignant au préalable, il s'agit de :

-Identifier puis réaliser un acte de parole « donner des informations sur les circonstances, les personnages et les événements ».

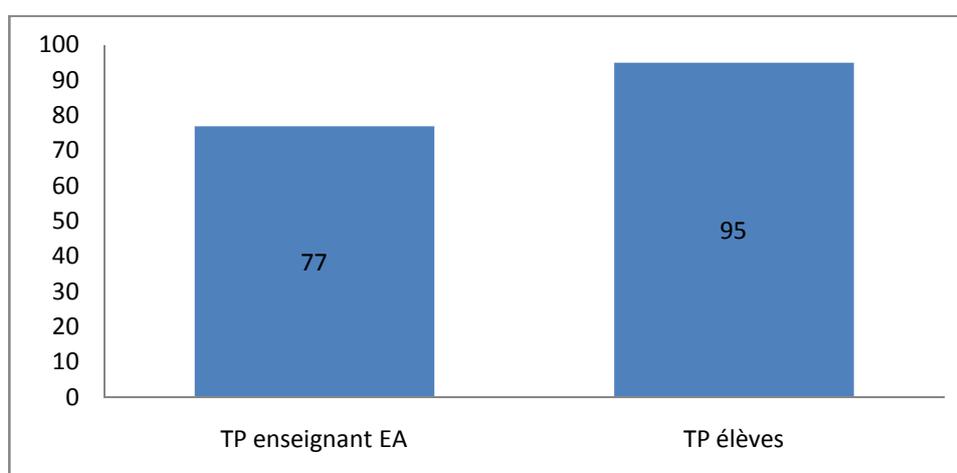
2.1. Le déroulement du cours :

Les stratégies qui peuvent être mises en œuvre par l'enseignant en classe influencent en premier lieu la prise de parole des élèves. En revanche, elles doivent libérer la parole chez eux en les amenant à participer dans l'interaction qui se déroule en classe. Cette participation se traduit par le nombre des tours de parole.

2.1.1. Le nombre des tours de parole du premier cours

Tours de parole	Le nombre des TP	% des TP
Les élèves	95	55%
L'enseignant EA	77	45%
Le total	172	100%

Représentation graphique :



Nous constatons à partir de ces résultats que l'enseignant est celui qui domine l'espace interactif. Le volume de ses tours de parole représente environ 45% du volume

global, soit 77 TP sur 172. En revanche, le volume global des tours de parole de tous les élèves participants représente 55%, soit 95 TP sur 172.

Il en découle que l'enseignant est mis au centre de l'interaction, c'est lui qui dirige entièrement le déroulement des échanges communicatifs. Il intervient en moyenne tous les deux à trois tours de parole. Cette prise de parole abondante (élevée) peut influencer sur la posture qu'adopte l'enseignant à l'égard de l'énonciation en classe. Elle lui impose sa présence et exclut l'idée selon laquelle l'enseignant doit se retirer dans l'interaction en vue de laisser aux apprenants la liberté de s'interagir s'il veut davantage favoriser la production orale de ses élèves.

Nous assistons donc à un effacement énonciatif timide de la part de l'enseignant EA, ce qui peut constituer une stratégie d'enseignement qui doit être renforcée.

De leur part, les apprenants sont intervenus dans l'interaction plus que l'enseignant ; dans la majorité des cas, ils développent leur discours en fonction de celui émis par l'enseignant. En effet, leurs interventions sont le plus souvent une réaction aux questions posées par l'enseignant. Cette interaction correspond au schéma communicatif qui se base sur « la séquence d'élicitation » (Sinclair et Coulthard, 1975 ; Mehan, 1979). Selon cette séquence, toute interaction en classe se constitue de trois étapes : initiative –répliche –évaluation.

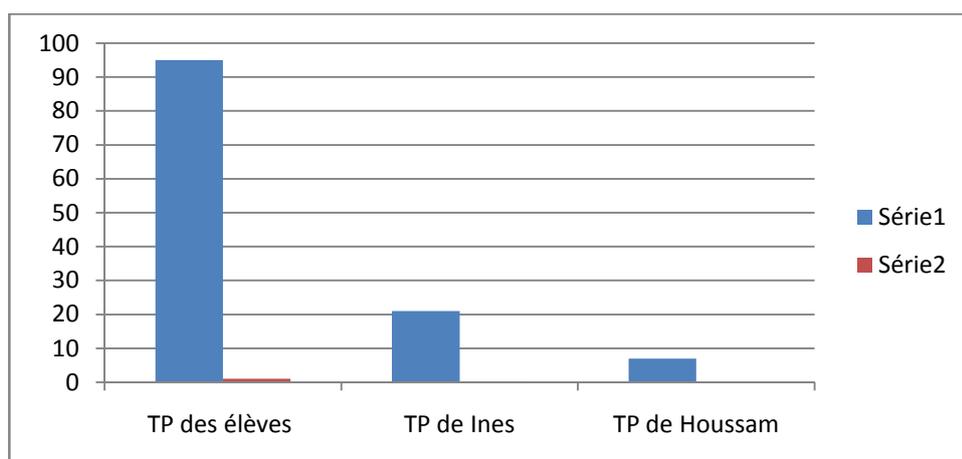
Dans cette perspective, l'apprenant ne va pas développer des formes linguistiques nouvelles, au contraire, il va chercher à obtenir de l'enseignant son approbation à la réponse qu'il donne ce qui minimise sa liberté communicative et réduit par conséquent l'espace interlocutif.

Dans le même ordre d'idées ; et à partir des données de notre corpus, nous constatons que nous avons affaire à un nombre restreint des élèves loquaces en classe; un ou deux au maximum qui interviennent d'une façon régulière, il s'agit, en fait d'une fille que nous distinguons dans la transcription du corpus par la lettre « i » qui est l'initiale de son nom « Inès » et d'un garçon que nous désignons par la lettre « h » qui est l'initiale de son nom « Houssam ».

Dans le tableau suivant nous mettons en comparaison la fréquence des tours de parole de ces deux élèves et le reste de la classe :

Les participants	Le nombre des TP	Le pourcentage des TP
Les élèves	95	100%
Inès	21	22%
Houssam	7	7%

Représentation graphique :



Il en découle que les deux élèves « Inès » et « Houssam » prennent la parole plus que leurs condisciples de la classe. Ensemble, ils représentent 29% de toutes les interventions. En fait, Inès est la plus loquace de tous les participants, elle est intervenue 21 fois, soit 22% du volume global des TP des élèves, tandis que Houssam n'est intervenu que 7 fois, soit 7% des TP. Cette prise de parole élevée de la part de Inès reflète son engagement communicatif. Celui-ci peut avoir plusieurs explications ; certaines sont internes d'autres sont externes.

Il est important aussi de signaler que les interventions des élèves précités diffèrent de celles des autres dans la mesure où elles visent l'atteinte des objectifs communicatifs ainsi que la correction de la forme linguistique. Par contre, celles des autres élèves consistent en une répétition des énoncés ou une relecture de certains passages du manuel.

L'exemple suivant explicite la nature des réponses données par Inès :

66EA	alors cette histoire commence par il était ^une fois// alors ça nous indique quoi
67AFi	ça nous indique le temps
68EA	très bien/ ça nous indique le temps donc l'expression il était une fois nous indique le temps// est ce le temps du présent=

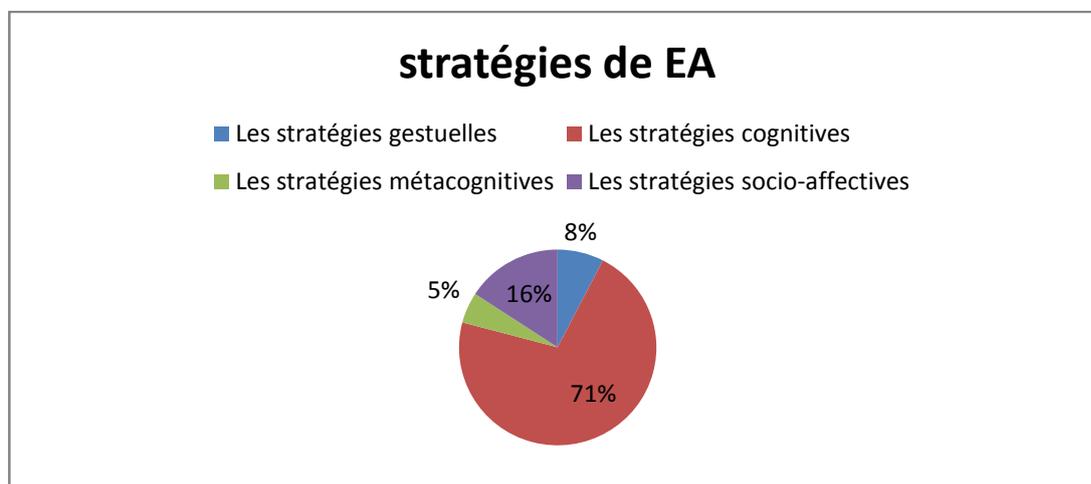
Inès évite de donner des réponses inachevées et incomplètes. De plus, son intervention est une réponse à une question posée par l'enseignant, c'est-à-dire, elle ramène un élément nouveau dans la situation interactive.

2.1.2. Les stratégies mises en œuvre par l'enseignant EA en classe :

Les données récoltées sur le terrain nous montrent que l'enseignant EA emploie plusieurs stratégies pour favoriser davantage l'expression orale des élèves. Ces stratégies sont explicitées sur la base de la grille d'analyse que nous avons élaborée :

Le tableau suivant représente les différentes stratégies d'enseignement employées par le EA :

Les stratégies gestuelles	Les stratégies cognitives	Les stratégies métacognitives	Les stratégies socio-affectives
12	112	8	26
8%	71%	5%	16%



Nous remarquons que les stratégies cognitives sont les plus activées par l’enseignant EA. Ce dernier emploie 112 fois les stratégies de ce type, soit 71% du nombre global. Celles-ci renvoient à différentes stratégies ; parmi lesquelles nous citons :

Le questionnement :

L’enseignant EA se base sur la méthode de questions-réponses, il sollicite la participation de ses élèves à travers les questions qu’il pose. Dans notre corpus, nous pouvons remarquer que celui-ci utilise le questionnement 50 fois ; la plupart est dirigée vers le support étudié :

64EA	très bien// alors maintenant regardez encore l’histoire vous allez me dire par quoi commence cette histoire l’histoire du petit coq noir
65AG	cette histoire commence par il était ^une fois
66EA	alors cette histoire commence par il était ^une fois// alors ça nous indique quoi
67AFi	ça nous indique le temps
68EA	très bien/ ça nous indique le temps donc l’expression il était une fois nous indique le temps// est ce le temps du présent=

Dans cette séquence, l’enseignant EA dirige l’interaction à l’aide des questions qu’il pose, il fait progresser la communication en fonction d’une structure ternaire : initiative (question) –réplique (réponse)-évaluation.

Ainsi, la question s'inscrit dans un acte didactique, elle est une compétence dont dispose l'enseignant pour organiser et faciliter la communication. Pratiquement, nous pouvons distinguer deux catégories de questionnement dans le corpus de l'enseignant EA, selon qu'elles offrent ou non aux apprenants l'occasion de s'exprimer⁷¹ : il s'agit des questions ouvertes ou fermées.

A partir des données de notre corpus, nous pouvons repérer 35 utilisations des questions ouvertes sur 50 questions posées par l'enseignant EA. Celui-ci sollicite ses élèves à participer spontanément et les aide à développer leur compétence communicative à travers le recours à cette stratégie. Dans l'exemple qui suit, nous avons affaire à une question ouverte où l'enseignant EA emploie un pronom interrogatif, ce qui permet à l'apprenant de développer sa réponse pour pouvoir justifier l'action entreprise dans le texte.

116EA	cette histoire n'est pas vraie// <u>pourquoi</u> /
117AGh	cette histoire n'est pas vraie parce que le petit coq ne parlé pas

Dans d'autres exemples (15 fois), l'enseignant se voit contraint d'employer des questions fermées pour obtenir une information brève des élèves. Dans ce cas, il réduit leur liberté d'expression.

68EA	très bien/ ça nous indique le temps donc l'expression il était une fois nous indique le temps// est ce le temps du présent=
69A	non

Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignant préfère employer une question fermée à la place d'une question ouverte, il aurait pu dire par exemple (de quel temps s'agit-il/ quel temps, cette expression indique-t-elle/...).

La répétition :

Nous avons relevé à partir de notre corpus 16 emplois de la répétition par l'enseignant EA, certaines d'entre elles visent à faciliter la compréhension, par conséquent la production orale des élèves, d'autres reprennent certains énoncés tirés de la réponse de l'élève ou pris du texte support. Celles-ci visent à améliorer la prononciation des élèves et à les conduire à s'impliquer dans le cours. Voici un exemple qui illustre cette stratégie :

66EA	alors cette histoire commence par il était ^une fois// alors ça nous indique quoi
67AFi	ça nous indique le temps
68EA	très bien/ ça nous indique le temps donc l'expression il était une fois nous indique le temps// est ce le temps du présent=

⁷¹(Ricci :1996)

La reformulation :

Cette stratégie a été employée 6 fois par l'enseignant EA, elle sert à clarifier et faciliter la compréhension ce qui influence d'une façon directe ou indirecte la production orale des élèves. Dans l'exemple suivant, l'enseignant EA se sert de la reformulation afin de rendre claire la question qu'il pose, et ce, afin de déclencher l'expression orale de ceux-ci :

44EA	bien le petit coq noir c'est animal domestique c'est vrai mais <u>de quoi se nourrit il</u> ((com: l'enseignant utilise les gestes pour expliquer le sens du verbe se nourrir)) <u>qu'est ce qu'il mange</u>
------	--

Dans un autre exemple, la reformulation est utilisée comme un outil d'explication, elle est introduite par l'expression « c'est-à-dire » et prend sa valeur à travers le fait qu'elle substitue un terme produit en langue maternelle :

15EA	c'est à dire domestique ça veut dire quoi domestique oui/
16AFi	((en arabe) alif)
17EA	qui vit avec l'homme alors un animal domestique comme le coq <u>c'est à dire c'est un animal qui ne fait pas d'mal à l'homme il</u> <u>vit avec l'homme</u> comme le chat le chien la poule la vache le cheval il y en a beaucoup d'animaux domestiques// maintenant après ^avoir lu le texte quels sont les personnages de ce texte

La langue maternelle :

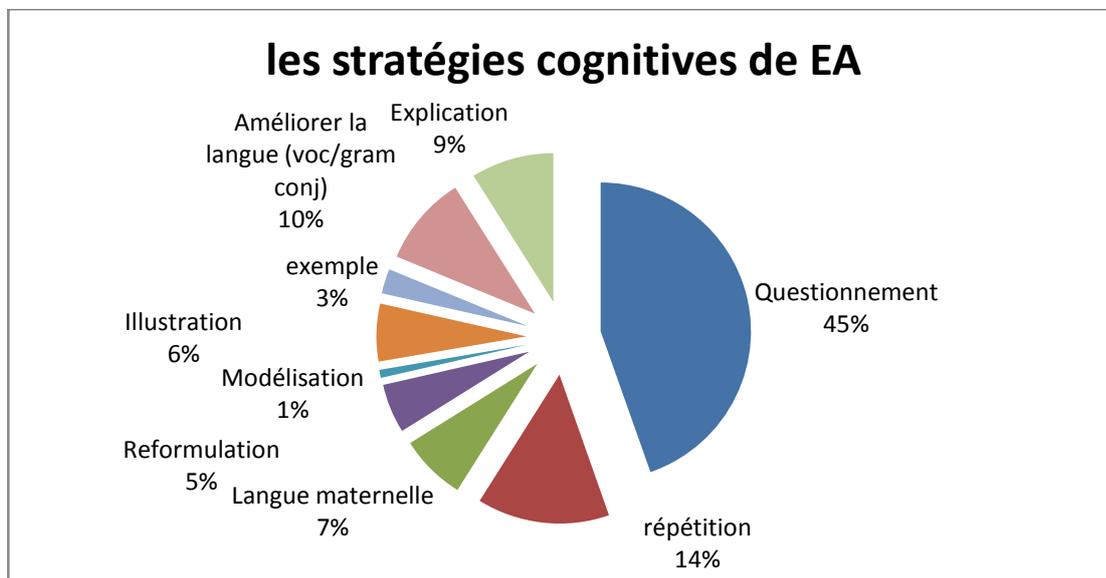
Le recours à la langue maternelle se manifeste dans deux cas ; la traduction et l'alternance codique. En fait, nous avons relevé dans le corpus de l'enseignant EA 8 utilisations de la langue maternelle, certaines sont liées à la traduction d'autres, à l'alternance codique. Dans la majorité des exemples, ce sont les élèves qui tentent de contourner les difficultés lexicales rencontrées dans la situation de communication à travers le recours à la LM. Mais, cette tentative n'a en aucun cas rencontré de rejet de la part de l'enseignant. Au contraire, il s'en sert pour enrichir leur lexique en procédant à l'automatisation et le réglage de leur interlangue⁷² à travers la traduction des termes produits en LM, en langue cible. En revanche, l'enseignant se sert de la langue maternelle une seule fois dans tout le corpus :

94EA	le héros ((en arabe) <u>batal</u>) de cette histoire est le petit coq noir/ répète ines
------	---

⁷² (Bange, 1992 : p.9)

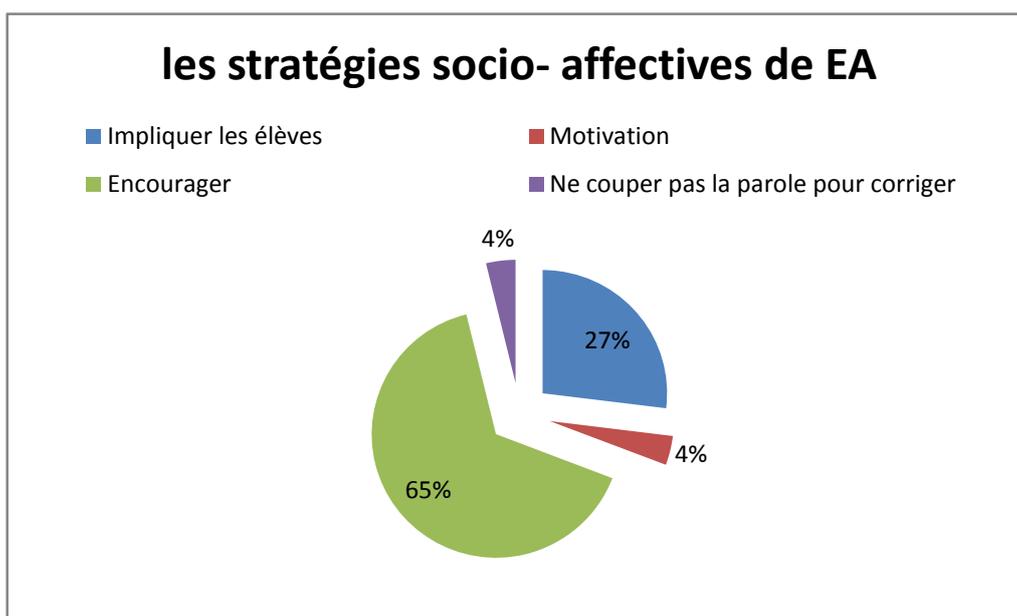
La langue maternelle se considère donc comme une des stratégies qui aident à surmonter tout blocage pouvant surgir dans une interaction en classe au primaire.

Dans ce qui suit, nous allons représenter toutes les stratégies cognitives auxquelles recourt l'enseignant EA en classe dans le but de favoriser la production orale de ses élèves :



2.1.2.1. Les stratégies socio-affectives

Les stratégies socio-affectives sont présentes dans le cours d'oral effectué par l'enseignant EA. Celui-ci y recourt 26 fois, soit 16% de l'ensemble des stratégies utilisées. En effet, ce type de stratégies offre à l'enseignant l'occasion de rassurer et d'encourager ses élèves en les conduisant à s'exprimer en toute liberté. Le schéma suivant représente les différentes stratégies socio-affectives mises en œuvre par l'enseignant EA :



Il est à remarquer que la stratégie d'encouragement est la plus activée par rapport aux autres stratégies socio-affectives, l'enseignant EA encourage ses élèves 17 fois à travers l'emploi de certaines appréciations positives comme « très bien » et la valorisation des participations des élèves. Ce comportement explique la volonté de l'enseignant EA à maintenir une relation de type empathique⁷³ avec ceux-ci, et vise à les mettre en confiance afin de lutter contre l'inhibition liée à l'insécurité linguistique ou à la timidité. Voici un exemple de l'emploi de cette stratégie :

76EA	ça nous indique le temps de l'imparfait/ l'imparfait est un temps du pa-passé vous m'avez dit que il était une fois indiquele temps donnez moi le=
77AFi	c'est un indicateur de temps
78EA	<u>très bien</u> // c'est un indicateur de temps pourquoi parce qu'il nous indique le temps=
79AFi	ou bien c'est articulateur logique
80EA	<u>très bien</u> / <u>ines</u> ou bien c'est un articulateur logique/ alors c'est un indicateur de temps ou bien c'est un articulateur logique les articulateurs logiques il y en a beaucoup pourquoi on emploie les articulateur logique ((com: silence en classe pas de réponse)) ((com: l'enseignant utilise des gestes pour rappeler le rôle que jouent les articulateurs logiques dans un texte)) est ce qu'on raconte une histoire comme ça=

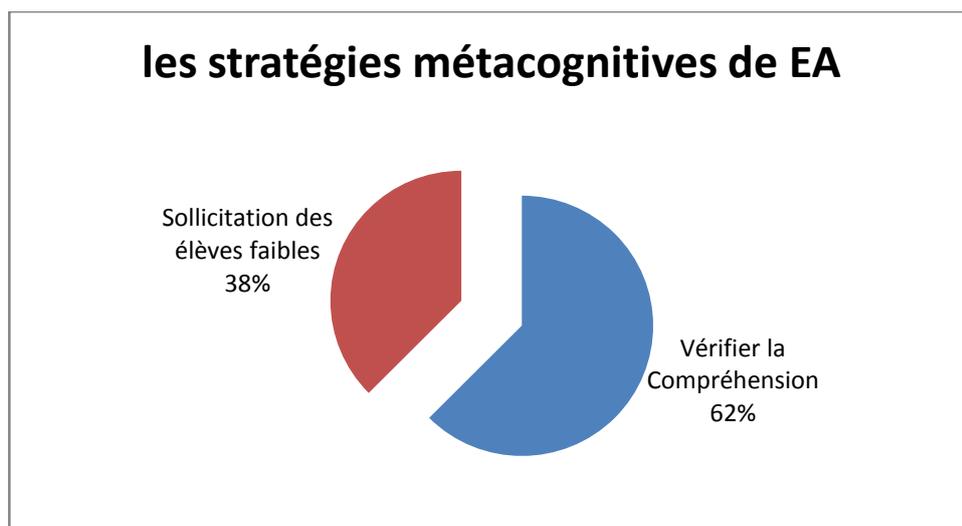
L'autre stratégie socio-affective à laquelle nous avons affaire dans le corpus de l'enseignant EA est celle de l'implication des élèves : elle est activée 7 fois. Cette stratégie consiste dans la majorité des cas à puiser dans le vécu des élèves. Elle vise aussi à les mettre sur un plan égalitaire. Dans d'autres cas, l'enseignant utilise le prénom de certains élèves comme étant la réponse aux questions qu'il pose.

84EA	ce sont des contes alors le conte commence ainsi il était une fois une pauvre femme avec un petit coq noir par exemple alors ce genre d'histoire on les appelle des contes Maintenant vous allez me dire quel est le héros// de cette histoire le héros// est ce que le héros de cette histoire est <u>houssam</u> &
85A	non&&
86EA	&est ce <u>abdou</u> &
87A	non&&
88EA	ah/ maintenant j'ai trouvé <u>sara</u> &
89A	non&&
90EA	donc qui est ce

⁷³ V. de Nucheze (2001 : 70),

2.1.2.2. Les stratégies métacognitives :

Par la mise en œuvre de ces stratégies, l'enseignant EA vise à régler le rythme de l'apprentissage, et à évaluer l'acquisition du savoir. Nous avons relevé dans son corpus l'emploi de deux stratégies métacognitives : il s'agit de celle qui vise la vérification de la compréhension des élèves et celle qui vise la sollicitation des élèves faibles. En effet, nous avons mis cette dernière stratégie (solliciter les élèves faibles) parmi les stratégies métacognitives parce qu'elle a pour objectif de mesurer le degré de l'atteinte de l'information, y compris la consigne, à tous les élèves de la classe.



2.1.2.3. Les stratégies gestuelles :

D'après les données que nous avons relevées du corpus de l'enseignant EA, les gestes sont utilisés 12 fois, soit 8% des stratégies employées. Ce type de stratégie se montre si pertinent et efficace dans la compréhension et la transmission du savoir, mais encore, dans le déclenchement de l'activité communicative de l'élève. En fait, cette stratégie permet l'accès au sens, et sert à expliciter la consigne et clarifier la question que l'enseignant pose aux élèves ce qui entraîne l'envie de participer, donc de vouloir parler chez l'élève.

Parmi les gestes communicatifs (co-verbaux référentiels), nous citons l'exemple suivant tiré de notre corpus :

80EA	très bien ines ou bien c'est un articulateur logique/ alors c'est un indicateur de temps ou bien c'est un articulateur logique les articulateurs logiques il y en a beaucoup pourquoi emploie les articulateur logique ((com: <u>silence en classe pas de réponse</u>)) ((com: l'enseignant utilise des gestes pour rappeler le rôle que jouent les articulateurs logiques dans un texte <u>il utilise sa main pour montrer un classement</u>)) est ce qu'on raconte une histoire comme ça=
81AG	=classer

Conclusion :

En guise de conclusion, il a été montré que l'enseignant EA a mis en œuvre plusieurs stratégies en vue de favoriser l'expression orale de ses élèves, il adopte celles qu'il voit adéquates à la situation communicative propre à son contexte. En revanche, nous avons remarqué la présence d'autres stratégies qui entravent et réduisent leur liberté d'expression. Celles-ci se manifestent clairement dans l'absence des questions qui permettent de procéder à des thèmes différents de celui traité dans le texte support. Elles se manifestent aussi dans le fait que celui-là se base essentiellement sur une seule méthode (questionnement : question-réponse) pour solliciter la participation des élèves.

3. Le deuxième cours :

Le cours a été présenté par l'enseignante EN, il est inclus dans le troisième projet du programme de la cinquième année primaire. L'objet d'étude du projet est de « lire et écrire un texte expositif (informatif) ». Le cours fait partie de la troisième séquence du même projet, celle-ci a comme objectif d'écrire le processus de fabrication.

Le support choisi se trouve dans la page « 98 » du manuel ; il se compose d'une image qui représente une boulangerie et un texte écrit qui décrit les étapes de la fabrication du pain. D'autres images traitant le même thème sont présentées au tableau pour le même objectif.

Les objectifs du cours sont fixés par l'enseignante au préalable, il s'agit de :

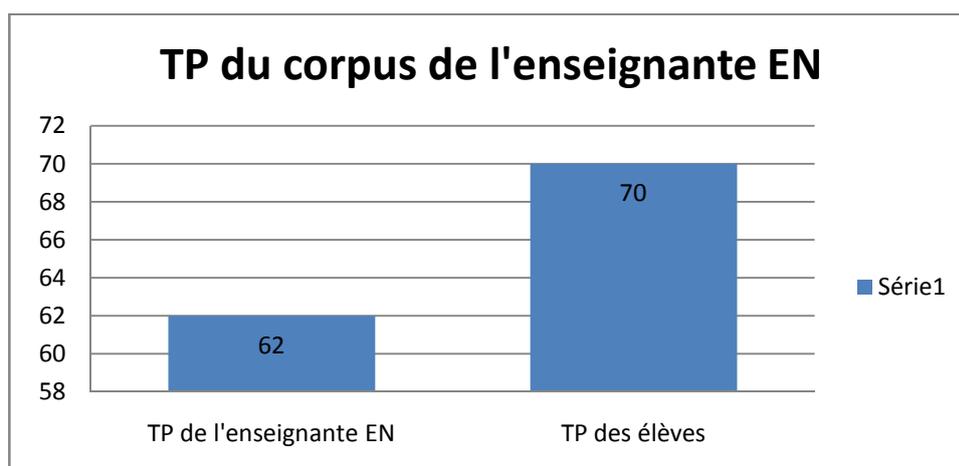
-Identifier puis réaliser un acte de parole. « Présenter un processus de fabrication »

Le déroulement du cours :

3.1. Le nombre des tours de parole du deuxième cours

Tours de parole	Le nombre des TP	% des TP
Les élèves	70	53%
L'enseignant EN	62	47%
Le total	132	100%

Représentation graphique :



Nous constatons à partir de ces résultats que l'enseignante EN domine l'espace interactif. Le volume de ses tours de parole représente environ 47% du volume global, soit 62 TP sur 132. En revanche, le volume global des tours de parole de tous les élèves participants représente 53%, soit 70 TP sur 132.

Il en découle que l'enseignante EN a moins de chance de favoriser l'expression orale de ses élèves. Elle abandonne son rôle de sur-énonciateur⁷⁴ dans les échanges, et adopte une posture négative qui limite le temps de réponse à ceux-ci. Voici une séquence qui montre et explicite ce fait :

37AG	il façonne (coupé par l'enseignante)
38EN	ou <u>il coupe du pain il la partage en boules</u> (com :elle montre de son doigt l'image) répétez la phrase
39AG	ensuite il la partage en boules
40EN	puis (com : elle indique de son doigt une image) c'est quoi ?
41AG	le four
42EN	<u>puis il les met au four</u> (elle demande aux élèves de répéter)
43AG	puis il les met au four (plusieurs élèves répètent le même énoncé)
44EN	enfin ?
45AG	enfin il les vend
46EN	enfin <u>il les vend aux enfants</u> qui peut reprendre les différentes étapes de la fabrication du pain/oui:
47AG	enfin il les vend aux enfants.

Cette posture se considère comme un contre-étayage qui perturbe l'interaction et réduit l'espace interactif des élèves. En réalité, il ne s'agit pas de la seule stratégie de contre-

⁷⁴(Rabatel, 2002,2004a et b, 2007) , (quasi archi-énonciateur)

étayage développée par l'enseignante EN, nous en avons relevées d'autres dont l'influence est claire sur le déroulement de l'interaction. Parmi ces stratégies de contre-étayage nous citons :

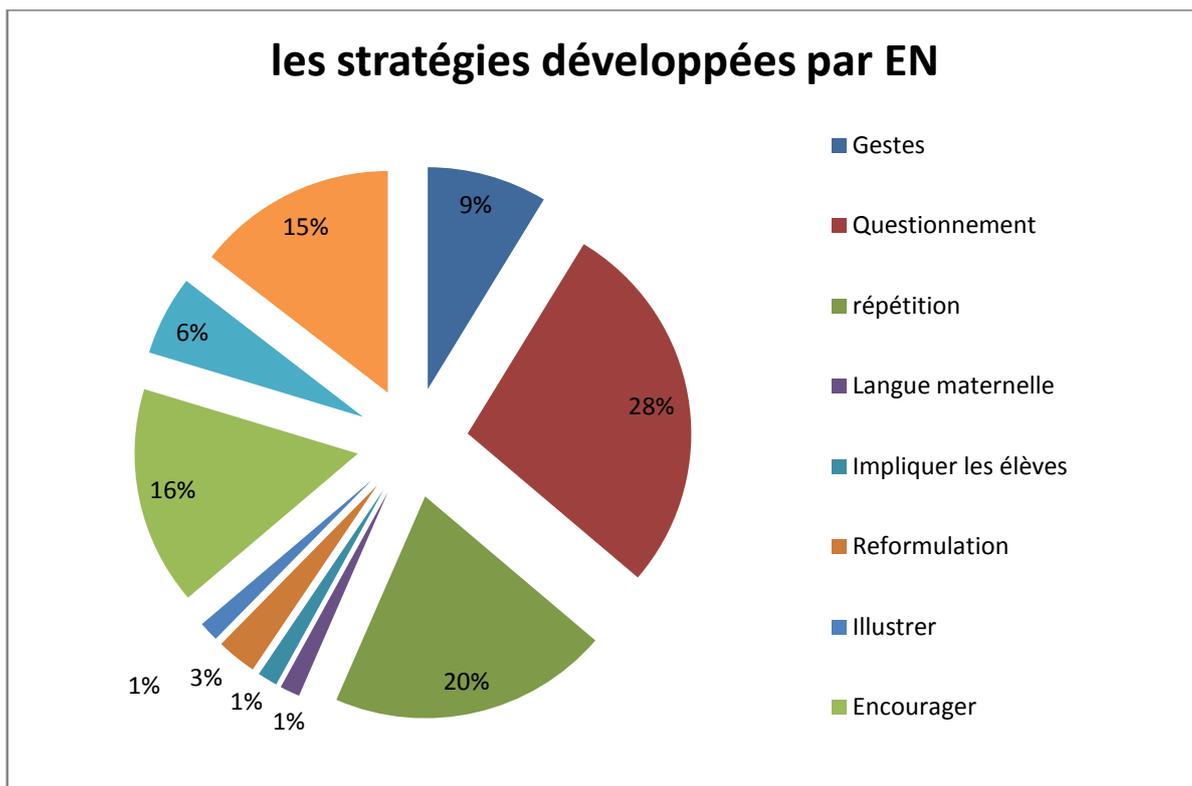
-des questions inachevées : dans plusieurs cas, l'enseignante EN pose des questions incomplètes ce qui rend la réponse de plus en plus difficile.

-des répétitions : malgré la richesse lexicale du support choisi, l'enseignante EN ne s'en sert pas, bien au contraire, elle réitère et reprend les mêmes passages pris du texte dans la plupart de ses interventions (17 fois).

D'une façon générale, l'enseignante EN ne développe pas des stratégies positives qui mettent l'apprenant en confiance et l'aident à s'exprimer en toute liberté, au contraire, elle adopte des stratégies qui menacent sa face et risquent de le conduire à employer des stratégies d'évitement. Voici un exemple qui illustre une de ces stratégies :

116AG3	le boulanger se lève le matin d'abord il prépare la pâte ensuite il forme du pain qu'il laisse gon-gonfler puis il les met au =
117EN	il les met au-au four
118AG3	((e arabe) naam)=
119EN	=attention parle en français

L'enseignante EN refuse complètement que son élève utilise sa langue maternelle, elle insiste sur l'emploi de la LE uniquement. Par conséquent, elle le sanctionne en proférant un terme qui le menace et lui fait peur de perdre sa face. Nonobstant, nous avons relevé certaines stratégies que nous jugeons efficaces et pertinentes, mises en œuvre par l'enseignante EN. Nous les représentons dans le schéma suivant :



Conclusion :

Nous avons remarqué dans le corpus de l'enseignante EN que les élèves n'ont pas acquis les mécanismes qui leur permettent de s'engager dans une interaction ou simplement de répondre à une question posée par leur enseignante. Ils ne sont pas donc capables de développer des interventions longues et se laissent couper une fois qu'un mot leur échappe.

Conclusion et propositions didactiques

Conclusion et propositions didactiques

Après avoir effectué les analyses de notre corpus, nous nous proposons, dans une première partie, d'en déduire quelques pistes didactiques et de suggérer certaines stratégies permettant d'aboutir à une manière d'enseigner le FLE plus efficace et plus efficiente. L'objectif de chacune de ces pistes est d'amener l'enseignant à réfléchir sur ses propres pratiques de classes, de pouvoir lui faire faire un retour réflexif, ainsi que de l'aider à réajuster ses stratégies, à en omettre certaines ou encore à en rajouter d'autres. Cette première partie développe donc des pistes sur la manière de faire, le comportement de l'enseignant en classe d'oral dans la gestion de ses stratégies, d'une manière générale.

Par ailleurs, rappelons qu'une stratégie est considérée comme tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'on lui donne ou qu'il se donne lui-même (Cyr & Germain, 1998). Du côté de l'enseignement, nous la redéfinissons comme étant tout comportement (voire action) que ce soit cognitif, métacognitif, socio-affectif ou gestuel qui vise l'atteinte d'un objectif et concourt à faciliter la réalisation d'une tâche à l'apprenant. En expression orale, elles sont conçues dans le but d'inciter les apprenants à s'exprimer verbalement et à produire des phrases plus ou moins complètes et correctes en langues étrangère (le français). Elles visent en premier lieu à susciter l'envie de la parole chez ceux-ci et à améliorer linguistiquement leurs interventions orales.

Il nous semble primordial que l'enseignant du FLE soit soumis à une formation dont l'objectif est de lui inculquer les stratégies qui doivent être adoptées dans une classe à l'école primaire. Cette formation doit être dirigée principalement vers les futurs enseignants. Ceux-ci sont censés en être conscients afin d'éviter toute mécompréhension pouvant intercepter ou entraver le déroulement du cours d'oral.

Dans cette perspective, le travail du formateur avec les enseignants semble le même que celui de l'enseignant avec ses élèves. En effet, son rôle consiste à les mettre dans une situation de communication authentique qui ressemble plus ou moins à celle qu'ils rencontrent en classe. Il doit mettre en pratique avec l'équipe enseignante soumise à la formation, les stratégies appropriées à la situation communicative et celles considérées comme des contre-étayages (Nonnon, 2001 in Grandaty & Chemla, 2004). L'objectif étant d'installer implicitement les mécanismes d'enseignement ainsi que de faire des transpositions didactiques.

En fait, nous ne prétendons pas l'exhaustivité quant aux stratégies que nous proposons dans notre recherche, mais une prise de conscience a posteriori d'un état de réussite ou d'échec.

A partir de ce qui précède, nous pensons que les enseignants doivent procéder régulièrement à une auto-observation leur permettant de faire un retour réflexif sur leurs propres pratiques de classe. A cet égard, la mise en œuvre des TICE revêt une importance cruciale. Elles permettent le visionnage des actions entreprises, en conséquence de s'autocritiquer sur :

1-Sa prise de parole en classe : l'enseignant doit revoir sa position en classe et redéfinir son rôle dans la situation d'interaction, il doit minimiser ses interventions en se retirant au profit de la prise de parole des apprenants. Celui-là opte pour une posture d'effacement énonciatif en encourageant l'interaction entre-élèves et la parole spontanée et contrôlée.

2-Les méthodes mises en œuvre pour enseigner : l'enseignant adapte son enseignement au niveau de tous ses élèves, il opte pour un ensemble de méthodes, à chacune d'elle il peut emprunter une ou plusieurs stratégies d'enseignement :

-Le questionnement : il consiste à utiliser des questions ouvertes de préférence mais encore fermées afin de déclencher la participation des élèves.

-La répétition : elle aide à améliorer la prononciation des élèves, et sert comme outil mnémorique.

-La reformulation/l'explication : elles permettent d'éclairer la tâche à réaliser et de clarifier les propos de l'enseignant.

-La langue maternelle : le recours à la langue maternelle semble incontournable en classe à l'école primaire, il ne doit pas être encouragé mais, doit être accepté par l'enseignant.

3-Travailler tous les aspects de la communication : dans une interaction, plusieurs moyens peuvent être utilisés, l'objectif est double : utiliser et apprendre la langue cible, véhiculer l'information. Parmi ces moyens nous citons :

-Les gestes (le non-verbal) : ils permettent à l'enseignant d'expliquer et d'éclaircir ses questions et consignes d'une manière différente sans avoir besoin du langage verbal.

-Les encouragements : c'est l'aspect socio-affectif, il met l'apprenant en confiance et l'éloigne de l'inhibition qui peut être due à l'insécurité linguistique ou à la timidité.

-Améliorer la forme linguistique : il est important que l'enseignant s'intéresse à la forme linguistique et sa correction à condition que celle-ci ne soit pas au détriment de la communication.

4-La gestion des imprévus : Il se peut qu'il y ait un risque de perdre la face (Goffman, 1974) pour l'enseignant qui choisit une réponse ou une réaction inadaptée pour réagir aux questionnements ou aux comportements des élèves. La représentation qu'a l'enseignant de lui-même peut être celle de « mauvais enseignant ». C'est la raison pour laquelle une mise au point sur ces imprévus et leur gestion paraît être nécessaire en formation des enseignants. Ces imprévus peuvent provenir aussi des apprenants, l'enseignant doit en être conscient et apprendre à s'ajuster en situation aux réactions et aux besoins des élèves.

5-Les stratégies de contre-étayage : l'enseignant doit découvrir lui-même les stratégies qui entravent l'interaction avec ses élèves, il doit les remettre en question en vue de les réparer et les remplacer par d'autres pratiques positives.

Finalement, cette présente étude a porté sur les stratégies d'enseignement mises en place par l'enseignant en classe d'oral de FLE, à l'école primaire au sud d'Algérie. La recherche a apporté des éléments de réponse aux interrogations suivantes :

-Dans quelle mesure les stratégies adoptées par les enseignants du primaire participent-elles au processus de la production orale des apprenants en langue française?

-De quelle manière les enseignants du FLE guident-ils leurs apprenants en production orale?

-Quelle est la nature des stratégies qu'ils mettent œuvre lors de l'apprentissage de l'oral?

-Que pensent les élèves de la 5^{ème} AP des stratégies utilisées par leurs enseignants en classe et particulièrement à l'oral ?

-Quelles stratégies d'enseignement doit-on adopter en expression orale et lesquelles doit-on rejeter ?

-Comment les stratégies d'enseignement, influencent-elles la production orale des élèves à l'école primaire au sud de l'Algérie ?

Afin de répondre à ce questionnement général et d'explicitier au mieux la notion de stratégies d'enseignement, l'étude s'est déroulée en quatre temps.

Conclusion et propositions didactiques

Dans un premier chapitre, afin de bien cerner la notion de stratégie d'enseignement, la recherche est tout d'abord replacée dans son contexte théorique. L'étude s'est penchée sur la délimitation théorique de la notion de stratégies et les différentes conceptions adoptées par différents auteurs quant à leur classification, ensuite, grâce à une approche de l'oral, la problématique actuelle de l'enseignement de cette compétence est mise en exergue. Pour terminer sur les apports théoriques, l'étude est resituée dans son contexte spécifique qui est l'enseignement/apprentissage du FLE au sein de l'école primaire au sud de l'Algérie. Analyser une situation dans un contexte spécifique nécessite la prise en compte de certains paramètres.

Le deuxième chapitre de ce travail présente la description du protocole et du dispositif mis en place au sein d'une école primaire au sud de l'Algérie. Ainsi, a été présenté le portrait des divers participants : d'une part les apprenants qui étudient en 5^{ème} AP, d'autre part, les deux enseignants qui participent à notre expérience. Les critères choisis permettent de mener une enquête qui se base d'abord sur un questionnaire destiné aux apprenants afin de bien cerner les difficultés qu'ils éprouvent en expression orale et les stratégies susceptibles d'être activées par l'enseignant, ensuite sur un entretien effectué auprès de deux enseignants. Enfin, sur la méthodologie de l'observation de deux enseignants ayant un profil différent.

Par la suite sont exposés les outils qui permettent l'analyse des données recueillies. D'une part, une norme de retranscription (la convention ICOR) est adoptée. Le choix s'est porté sur cette norme car elle offre la possibilité d'englober l'interaction dans son intégralité en prenant en compte les paramètres verbaux, para-verbaux et non verbaux du discours. D'autre part, dans le but de mettre en valeur les stratégies activées par les enseignants, une grille d'analyse est conçue.

Dans un troisième temps est effectuée l'interprétation et commentaire des réponses reçues du questionnaire ainsi que l'analyse des deux cours effectués par chacun des enseignants.

Dans un quatrième et dernier temps, quelques pistes pédagogiques et des propositions didactiques pour la formation sont dégagées, à propos du rôle de l'enseignant de FLE en classe d'oral, du point de vue de la gestion de ses stratégies.

Références bibliographiques

- Auger, N. (2002). Dimensions identitaires des participants aux interactions orales en classe : le cas d'une classe ZEP d'un collège de Perpignan. *Actes du colloque, Didactiques de l'oral, les 14 et 15 juin 2002, Montpellier.*
- Auger, N. (2007a). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue.* Belgique : Éditions modulaires européennes, coll. Proximités-Didactique.
- Auger, N. (2007b). Les enjeux communicationnels de l'explication dans les interactions verbales d'une classe de ZEP. *Ela : Études de linguistique appliquée, 1, 145*, 69-79.
En ligne, dernière consultation le 4 mars 2012 : www.cairn.info/revue-ela-2007-1-page-69.htm.
- Bachmann, C., Lindenfeld J., Simonin J. (1981): *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier, coll. LAL.
- 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., Carol, R., & Griggs, P., (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère: cognition et interaction.* Paris : l'Harmattan.
- 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.
- Benamar, R. (2012). *La valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes au secondaire algérien. Enjeux et perspectives.* Tlemcen : thèse de doctorat : université de Tlemcen.
- Benramdane, F. (2002) 'Quelles langues, pour quelle école, pour quelle Algérie ? La fin des allusions' in *Le Quotidien d'Algérie* du 07 février 2002
- Besse, H. & Porquier, R. (1991) *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-Didier (collection LAL).
- Besse, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue.* Paris : CREDIF/Didier (2ème édition).

Références bibliographiques

- Blanche-Benveniste, C. (1997) *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles: Labor.
- Bressous, P., & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. Kail, & M. Fayol, (Eds), *Les sciences cognitives et l'école* (pp. 213-230). Paris : PUF.
- Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, recherches en didactique des mathématiques*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Brousseau, G. (1989). Utilité et intérêt de la didactique pour un professeur de collège. *Petit x*, 21, IREM de Grenoble.
- Bruner, J.S. (2000/a). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses oeuvres*. Paris: Retz.
- Bruner, J.S. (1983) *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- Canelas-Trevisi Sandra, Thévenaz-Christen Thérèse. L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ?. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 141, 2002. Vers une didactique comparée. pp. 17-25.
- Cambra Gine M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, LAL, Collection dirigée par COSTE D. et MOORE D., Didier, Paris, pp. 12-22 ;
- Carullo, K. 1999. *La précision linguistique et l'aisance à communiquer en enseignement intensif du français*. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 173 p
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé International
- 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.
- Chanfrault-Duchet, M .F., (2005) 'Pour une didactique globale de l'oral : l'apprentissage de l'elocutio dans l'exposé oral' in J.-F. Halte & M. Rispaïl : *L'oral dans la classe compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan, pp 35-46.

Références bibliographiques

- Cherrad-Bencheфра, Yasmina (1994): *Particularités linguistiques et enseignement du français au Maghreb: cas de l'Algérie et du Maroc*, Constantine, Pub. de l'Université de Constantine - Cahiers de l'URAMA.
- Cherrad Y., Derradji Y., Queffelec A., Debov V., Smaali D.(2002) : « Le Français en Algérie : Lexique et Dynamique des langues », Edition Duculot/Deboeuck Université, à paraître, Belgique
- Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage Editions.
- Chiss Jean-Louis, Filliolet Jacques. Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM). In: Langue française. N°70, 1986. Communication et enseignement. pp. 87-97.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, 16, 145-164.
- 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.
- Collins, J., S. Stead et S. Woolfrey. 2004. « Rethinking Teaching Strategies for Intensive French ». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 60, no 3, p. 355-372. Cité dans un mémoire de KARINE CHRÉTIEN GUILLEMETTE (2007)
- Conseil de L'Europe (2001) *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Division des Langues Vivantes. Strasbourg. Paris, Didier.
- Cosnier J., Grosjean M. & Lacoste M., 1993, Soins et communication. Approche interactionniste des relations de soins, Coll. Ethologie et psychologie des communications, ARCI, Presses universitaires de Lyon.
- Cuq, J.- P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international.
- Cuq, J.- P., & Gruca, I. (2002) *Cours de didactique de français langue étrangère et français langue seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.

Références bibliographiques

- CYR, P., GERMAIN, C.(1998) *Les stratégies d'apprentissage*. Didactique des langues étrangères. Paris: CLE International.
- De Nuचेze, V. (2001) : *Sémiologie des dialogues didactiques*, Paris, L'Harmattan.
- De Pietro, J.-F. (1988) : « Conversations exolingues, une approche linguistique des interactions interculturelles », in Cosnier, J. et al. (dir.) : *Echanges sur la conversation*, Paris, Editions du CNRS, p. 251-267.
- 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.
- Dolz, J., Pasquier, A. & Bronckart, J.-P. (1993). "L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?" - In : *Etudes de Linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- 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).
- Florin, A. (1991) *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, PUF.
- Faraco, M., Bournier, E. (2002). *Concilier formation et évaluation en classe de langue. Français dans le monde, N° 324*, 27-29
- 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-Bencheфра. Publication de l'Université de Provence
- Gagné, R.M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of instruction*. New-York : Holt, Rinehart and Winston. Consulté janvier 2015 dans le site : "http://www.cdc.qc.ca/Pages/Tracerleschemconn.htm"
- 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/anniprecedenti/2005/numero-2-05/>

Références bibliographiques

- Germain, Claude, et Joan Netten (2006). Transdisciplinarité et FLE/FL2 : les fondements du français intensif, 10 p., réf. du 21 février 2015, <http://www.mmecarr.ca/ICF/transdisciplinarite.pdf>
- Germain, C. & Netten, J. (2010): La didactique des langues: les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. LINGVARVM ARENA - VOL. 1 - N.º 1 - 2010 - 9 - 24.
- Goffman, I. (1974) Les rites d'interaction, Paris, Les éditions de Minuit (trad. A. KIHM)
- Gumperz J.-J. & Hymes, D. (1964) 'The ethnography of communication', American Anthropologist 66,6 : part. 2.
- Gumperz J.-J., (1989) Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle, Paris, Ed. De Minuit.
- Halte, J.-F. & M. Rispaïl (2005) L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités, Paris, L'Harmattan.
- Kadiz., Charmie R., Ducrot J.-M. (2005) : Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien : définition et objectifs de l'expression orale en approche communicative.
- 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.
- Hélène, Sorez, *Prendre la parole*, Paris, Hatier, 1976. Cité dans : Serandour F., *De la parole à l'écriture : ateliers d'écriture en France, au Portugal et au Maroc*. Paris, L'harmattan, 2007.
- Hennel-Brzozowska A. (2008), « La communication non-verbale et para verbale. Perspectives d'un psychologue », Synergies Pologne, 5, pp. 21-30
- Huber, Michel, (1999). Apprendre en projet : la pédagogie du projet-élèves. Lyon : Chronique Sociale

Références bibliographiques

- Ishikawa, Fumiya (2009), « Impact des motivations sur le développement de la L2 en interaction didactique : représentations en français langue étrangère », *Lidil* 40, URL : <http://lidil.revues.org/index2919.html>.
- Ivic, I. (1994). Lev. S. Vygotsky. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, 3/4, 793-820. Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation.
- Joyce, B. & Weil, M. (1986) *Models of teaching*. (3rd ed). Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Lafontaine, L., & Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33, 47-66.
- Lecomte, J. (1998). Lev Vygotski (1896-1934) : pensée et langage. *Sciences humaines*, 81, 18-33.
- Letarte Andrée . (1989) : L'écoute en classe et la prise de notes. Université Laval, Sainte-Foy
- Mahieddine, A.(2009). Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère. Analyse comparative de deux types de deux types d'activités avec des apprenants Algériens, Thèse de doctorat : université de Tlemcen
- Marie-Françoise Nancy-Combes. 2005. *Précis de didactique – Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses, 159 p., ISBN 978-2729820220
- Maume J.-L. L'apprentissage du français chez les Arabophones maghrébins (diglossie et plurilinguisme en Tunisie). In: *Langue française*. N°19, 1973. pp. 90-107.
- Maurrer, Bruno (2001) : *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*, BertrandParis, Lacoste.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA, Harvard University Press
- Miled, M. (2005) Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. In *refonte système éducatif*, Rabat.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.

Références bibliographiques

- 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.
- Nonnon, E (2002) « Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale » *Pratiques*, 115-116, 73-92
- Nonnon, E. (2004). Les activités de réflexion et d'analyse de l'oral. In C. Garcia-Debanc, & S. Plane, (Eds), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (pp. 311-336). Paris : INRP, Hatier pédagogique.
- Pekarek Doehler, S. (2003) 'Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2' in <http://www.margeslinguistiques.com>
- 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.
- Plane, S. (2000) 'L'oral dans la classe' in *Revue Argos*, N° 26 (décembre), pp. 38-43.
- Puren, Ch. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan CLE International
- Rabatel, A. (2002). Sur-énonciateurs et construction dissensuelle des savoirs. *Actes du colloque, Didactiques de l'oral, les 14 et 15 juin 2002, Montpellier*.
- Rabatel, A. (2004a). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, collection IUFM.
- Rabatel, A. (2004b). L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. *Langages*, 4, 156, 3-17.
- Rançon, J. (2009). *Le discours explicatif en classe de langue. Contextes interactionnels et processus cognitifs*. Toulouse: Thèse de doctorat: Université de Toulouse II.
- Ricci, L. (1996). Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique. *Les carnets du Cediscor*, 4, 131-151. Récupéré du site de la revue : <http://cediscor.revues.org/412>
- Robert Pierre. (2002) : « Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E », Ophrys,.
- Rosier, Jean-Maurice (2002) : *La didactique du français, Que sais-je ?*, n°2656, PUF, Paris

Références bibliographiques

-Sebaa, R. (2002) Culture et plurilinguisme en Algérie
<http://www/Inst.at/trans/13Nr/Sebas13htm>

- SCHLEMMINGER Gérald , (2013) : «Quelques réflexions méthodologiques à propos de l'évaluation de classes bilingues», *Les Cahiers du GEPE*, N°5/ 2013. Espaces scolaires et plurilinguismes

-Sinclair, J. & Coulthard, R. (1975) *Towards an analysis of discourse, The english used by teachers and pupils*, Londres, Oxford Univ. Press.

-Taleb Ibrahim, K. (1997) *Les algériens et leur(s) langue(s)*, Alger, ed. El Hikma.

-Taleb-Ibrahim K. 1998. « De la créativité au quotidien, le comportement langagier des locuteurs algériens ». In *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, J. Billiez (dir.), Lidilem, Université de Grenoble 3, pp. 291-298.

-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.

-Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques.

-Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique; L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: éditions Logiques (2ème édition).

- Tagliante, Christine (2006) : *La classe de langue*, Paris, CLE International cité dans : Elie Alrabadi,(2011) *Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?*, Didáctica. Lengua y Literatura, University Complutense de Madrid , Spain, 19 pages.

-Traverso, V., 1996 : *La conversation familière*, Presses Universitaires de Lyon.

-Vallat, C. (2011). Etayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois. Le cas de l'Université Normale de Chine de Sud, Canton, Guangdong. *Synergie Chine*, 6, 195-210.

-Vallat, C. (2011). Etayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire chinois. *Actes du colloque « Jétou » Journées d'études toulousaines 2011, 7-8 avril 2011, Université Toulouse II Le Mirail*.

-Vallat, C. (2012, à paraître). Formation et stratégies enseignantes en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois. *Actes du colloque PLURI-L, 16-*

Références bibliographiques

- Vermersch, P. (1984). "L'observation systématique dans l'étude du fonctionnement cognitif." *Psychologie Française* 29(3-4): 297-302.
- Vigner, G., 2001. *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé international.
- 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.

Annexes

Transcription du cours de l'enseignant EA

- 1EA la leçon d'aujourd'hui c'est l'expression orale/ le thème c'est le petit coq noir page cinquante quatre/ prenez le livre page cinquante quatre
((com:les élèves ouvrent leurs livres))
ça y est vous y êtes
- 2A oui on y est
- 3EA alors suivez
((com: l'enseignant commence à lire le texte))
ines tu vas nous lire le texte
((com: l'enseignant demande à sept élèves de lire le texte trois d'entre eux ont lu une partie du texte))
alors maintenant vous allez me dire qu'est ce que vous voyez sur la gravure
- 4AFi je vois sur la gravure un petit coq noir
- 5EA alors on voit sur la gravure un petit coq noir/ abdou je vois
- 6AGa je vois sur la gravure un petit coq noir
((com: trois élèves reprennent le même énoncé))
- 7EA alors sur la gravure on voit un petit coq noir
((com: l'enseignant montre aux élèves une image où il y a un coq noir))
très bien alors le coq c'est un animal ou c'est un homme
- 8AFi le coq est un animal
- 9EA est ce un animal domestique ou bien un animal sauvage
- 10AGm c'est un animal=
- 11EA =le coq
- 12AGm le coq c'est un animal domestique
- 13AF le coq c'est un animal domestique
- 14AG le coq c'est un animal domestique
- 15EA c'est à dire domestique ça veut dire quoi domestique oui/
- 16AFi ((en arabe) alif)
- 17EA qui vit avec l'homme alors un animal domestique comme le coq c'est à dire c'est un animal qui ne fait pas d'mal à l'homme il vit avec l'homme comme le chat le chien la poule la vache le cheval il y en a beaucoup d'animaux domestiques// maintenant après avoir lu le texte quels sont les personnages de ce texte
- 18AG les personnages de ce texte sont le petit coq noir la pauvre femme et le sultan
- 19EA très bien// les personnages de ce texte trois le petit coq noir la pauvre femme et le sultan/ azzedine
- 20AGz ((aidé par l'enseignant)) les personnages de ce texte sont le petit coq noir et la pauvre femme et le sultan=
- 21EA non// pas chaque fois on dit et et non/ les personnages de ce texte sont le petit coq noir la pauvre femme et// le sultan je dit et une seule fois\ hoda

Annexes

22AFh	les personnages de ce texte sont le petit coq noir la pauvre femme et le sultan
23EA	très bien/bouchra
24AFb	les personnages de ce texte sont le petit coq noir (0.8) le sultan (0.5) la femme
25EA	manel
26AFm	les personnages de ce texte sont le petit coq noir et la pauvre femme et le sultan
27EA	quelqu'un d'autre/ mohamed
28AGm	les personnages de ce texte sont le petit coq noir et la pauvre femme et le sultan
29AF	les personnages de ce texte sont le petit coq noir et la pauvre femme et le sultan
30AG	les personnages de ce texte sont le petit coq noir et la pauvre femme et le sultan
31AF	les personnages de ce texte sont le petit coq noir et la pauvre femme et le sultan
32EA	très bien// maintenant vous allez me dire dans ce texte on parle du lion
33AG	non
34EA	on parle du tigre
35AF	non
36EA	on parle de la poule
37AG	non
38EA	non plus on parle du poussin
39AF	non
40EA	on parle du petit coq noir/ ((tous les élèves lèvent le doigt pour répondre))
41AG	oui
42EA	on parle: du petit coq noir// revenons au petit coq noir vous m'avez dit que le petit coq noir est un animal [do-domestique]
43A	[do-domestique]
44EA	bien le petit coq noir c'est animal domestique c'est vrai mais de quoi se nourrit il ((com: l'enseignant utilise les gestes pour expliquer le sens du verbe se nourrir)) qu'est ce qu'il mange
45AF	((elle se met à lire un passage du texte)) Souvent le petit coq noir grattait la terre et piquait du bec des vers des grains et des miettes
46EA	alors ((il écrit la réponse sur le tableau)) il se nourrit [des vers des grains et des miettes]
47A	[des vers des grains et des miettes]
48EA	voilà/ nous les humains est ce qu'on mange comme le petit coq noir est ce qu'on se nourrit comme le petit coq noir
49AF	non
50EA	nous ne nous nourrissons pas comme le petit coq noir parce qu'il mange les vers((il indique de son doigt le mot vers)) c'est quoi les vers
51AF	((en arabe) hachich)
52EA	non/ ce sont de petits insectes ((il utilise des gestes pour expliquer le terme)) est ce que vous mangez des vers
53A	non

Annexes

- 54EA ça nous donne envie de vomir ((il utilise les gestes pour expliquer le sens du mot vomir))ensuite li se nourrit des grains c'est quoi les grains
((silence en classe)) il pique ((l'enseignant utilise des gestes pour montrer le sens du mot grains))
- 55AG ((en arabe) kamh)
- 56EA oui voilà ((il ramène des grains et les montre aux élèves))il pique de son bec des grains// quoi d'autre
- 57AG des miettes
- 58EA très bien// des miettes qu'est ce que c'est les miettes
((com: il ramène des miettes les montre aux élèves))
- 59AF ((en arabe) foutat khobz)
- 60EA oui le reste du pain ((il montre des miettes de pain)) voilà ce sont des miettes est ce que vous mangez des miettes
- 61A non ((rires))
- 62EA des fois oui qu'on est à table on voit le reste du pain on le ramasse ((il utilise des gestes en expliquant))
Le petit coq noir est un animal domestique il se nourrit des vers des grains et des miettes qui peut répéter la phrase
- 63AF Le petit coq noir est un animal domestique il se nourrit des vers des grains et des miettes qui peut répéter la phrase
- 64EA très bien// alors maintenant regardez encore l'histoire vous allez me dire par quoi commence cette histoire l'histoire du petit coq noir
- 65AG cette histoire commence par il était ^une fois
- 66EA alors cette histoire commence par il était ^une fois// alors ça nous indique quoi
- 67AFi ça nous indique le temps
- 68EA très bien/ ça nous indique le temps donc l'expression il était une fois nous indique le temps// est ce le temps du présent=
- 69A non
- 70EA est ce le temps du futur
((com: il utilise des gestes pour situer les temps))
- 71A non
- 72EA est ce le temps du passé
- 73A oui
- 74EA cette expression nous indique le temps du passé// quel est ce temps
- 75AFi l'imparfait
- 76EA ça nous indique le temps de l'imparfait/ l'imparfait est un temps du pa-passé vous m'avez dit que il était une fois indique le temps donnez moi le=
- 77AFi c'est un indicateur de temps
- 78EA très bien c'est un indicateur de temps pourquoi parce qu'il nous indique le temps=
- 79AFi ou bien c'est articulateur logique
- 80EA très bien ines ou bien c'est un articulateur logique/ alors c'est un indicateur de temps ou bien c'est un articulateur logique les articulateurs logiques il y en a beaucoup pourquoi on emploie les articulateur logique
((com: silence en classe pas de réponse))

81AG ((com: l'enseignant utilise des gestes pour rappeler le rôle que jouent les articulateurs logiques dans un texte)) est ce qu'on raconte une histoire comme ça=
=classer
82EA c'est pour classer l'histoire
((com: l'enseignant utilise des gestes pour expliquer le mot classer))
Il y a le début le milieu et la fin
Bien alors vous m'avez dit que l'histoire commence par un indicateur de temps qui est il était une fois alors comment appelle-t-on les histoires qui commencent ainsi ((il reformule la question)) comment appelle-t-on les histoires qui commencent par un indicateur de temps
83AG les histoires qui commencent ainsi sont des contes
84EA ce sont des contes alors le conte commence ainsi il était une fois une pauvre femme avec un petit coq noir par exemple alors ce genre d'histoire on les appelle des contes
Maintenant vous allez me dire quel est le héros// de cette histoire le héros// est ce que le héros de cette histoire est houssam&
85A non&&
86EA &est ce abdou&
87A non&&
88EA ah/ maintenant j'ai trouvé sara&
89A non&&
90EA donc qui est ce
91AGh le héros de cette histoire c'est le petit coq noir
92EA le héros de cette histoire c'est:: [le petit coq noir]
93A [le petit coq noir]
94EA le héros ((en arabe) batal) de cette histoire est le petit coq noir/ répète ines
95AFi le héros de cette histoire est le petit coq noir
96AG le héros de cette histoire est le petit coq noir
97AF le héros de cette histoire est le petit coq noir
98AG le héros de cette histoire est le petit coq noir
99AG le héros de cette histoire est le petit coq noir
100EA le héros de cette histoire est le petit coq noir// ah/ que lui est il arrivé
101AGh il arrivait un sultan
((com: l'élève a lu la phrase à partir du texte))
102EA ah est ce que un sultan pour rattraper le petit coq noir
((l'enseignant utilise des gestes pour expliciter la réponse))
103AFi un matin&
104EA très bien&&
105AFi &un matin ce brave petit coq noir trouve une petite pièce d'or
((com: l'élève lit une phrase du texte))
106EA ((l'enseignant écrit la phrase sur le tableau avec l'expression il était une fois il écrit en parlant et fait parler les élèves))
Un matin ce brave petit coq noir trouve une petite pièce d'or répète amin
107AGa un matin ce brave petit coq noir trouve une petite pièce d'or
108AF un matin ce brave petit coq noir trouve une petite pièce d'or

Annexes

- 109EA un matin// qu'est ce qu'il nous indique un matin//
110AF nous indique le temps
111EA très bien c'est un deuxième ((l'enseignant indique le premier articulatoire logique il était une fois)) articulatoire logique ou indicateur de temps alors est ce que cette histoire est vraie alors on a lu l'histoire vous allez me dire est ce que elle est vrai(:)si oui vous me dites pourquoi si non vous me dites pourquoi
112AG non cette histoire c'est vrai=
113AFi = n'est pas vrai
114EA répète
115AFi cette histoire n'est pas vraie
116EA cette histoire n'est pas vraie// pourquoi/
117AGh cette histoire n'est pas vraie parce que le petit coq ne parlé pas
118EA voilà cette histoire n'est pas vraie tout simplement le coq ne parle pas ou bien les animaux ne parlent pas seuls les humains qui parlent/ moi et vous mais les animaux ne parlent pas ils ne parleront jamais par contre ils se communiquent entre eux au moyen de gestes alors regardez bien le premier paragraphe je relis le premier paragraphe ((com: il se met à relire le premier paragraphe))
Il était une fois un petit coq noir à la crête rouge
C'est quoi la crête rouge
119AG ((en arabe))(inaudible)
120EA voilà c'est ça la crête rouge ((com : il indique la crête sur l'image))
Vous allez me dire maintenant les verbes du premier paragraphe sont conjugués dans quel temps
121AGh l'imparfait
122EA dans une phrase les verbes
123AGh les verbes du premier paragraphe sont conjugués à l'imparfait
124EA les verbes sont conjugués à l'imparfait ((il donne des exemples à partir du texte))
Un matin le petit coq noir trouvait une pièce d'or qui est arrivé en ce moment une fois que le coq trouve la pièce d'or qui arrive en ce moment
125AFi un sultan
126EA très bien un sultan qui passait par là// que dit il au petit coq noir qu'est ce qu'il dit au petit coq noir
127AFi il dit petit coq noir donne moi la pièce d'or
128EA donne moi cette pièce= ((il montre aux élèves une pièce d'argent pour expliquer le sens du mot pièce d'or))
129AFi ((en arabe) kitaa dahabya)
130EA très bien que répond le petit coq noir
131AG elle est ^à moi répond le petit coq noir
132EA très bien elle est ^à moi regardez cette pièce d'or ((il montre de nouveau la pièce d'argent))il est à moi répond le petit coq noir alors à qui il va la donner il va la donner au sultan
133A non
134EA il va la donner au maitre
135A non
136EA ah/ à qui il va la donner

Annexes

- 137AF il va la donner à sa maitresse
138EA lisez la phrase du petit coq noir
139A? je la donnerai à ma maitresse
140EA **je la donnerai à ma maitresse qui en a besoin plus que toi**
Répète salim
141AG **je la donnerai à ma maitresse qui en a besoin plus que toi**
142AF **je la donnerai à ma maitresse qui en a besoin plus que toi**
143AG **je la donnerai à ma maitresse qui en a besoin plus que toi**
144AG **je la donnerai à ma maitresse qui en a besoin plus que toi**
145AF **je la donnerai à ma maitresse qui en a besoin plus que toi**
146EA ((il se met à écrire une phrase au tableau)) il était une fois un petit coq noir qui vivait avec une pauvre femme donnez moi le contraire de pauvre
147AFi riche ((en arabe) fakir))
148EA alors dans cette histoire qui est le plus riche le petit coq noir ou le sultan
149AF le petit coq noir
150EA très bien parce qu'il a eu une pièce d'or
Alors on a cité le premier indicateur de temps il était une fois et le deuxième indicateur de temps qui est un matin alors le petit coq court ((il utilise le geste de courir)) pourquoi
151AFi le petit coq court pour trouver la pauvre femme
152EA pour l'embrasser
153AFi pour lui donne sa pièce
154EA comment elle est la pauvre femme elle a eu la pièce
155AGh elle est heureuse
156EA très bien mais pourquoi elle est heureuse j'ai un dix sur dix alors je suis très heureux maintenant la pauvre femme elle est très heureuse pourquoi
157AF parce qu'elle a une pièce d'or
158EA elle a une pièce d'or// qu'est ce qu'elle a promis au petit coq noir
159AF elle lui a promis de ne jamais le manger
160EA alors comment elle vivait avec le coq
161AFi depuis ce jour ils vivaient heureux
162EA ((il écrit au tableau la phrase)) depuis ce jour ils vivaient heureux dans une belle maison
163AFi depuis ce jour ils vivaient heureux dans une belle maison
164EA alors que désigne depuis ce jour
165A c'est un indicateur de temps
166EA ((l'enseignant demande aux élèves de fermer le livre)) qui peut résumer l'histoire
((il demande à ines de résumer l'histoire)) écoutez votre camarade
167AFi il était une fois un petit coq noir avec une pauvre femme un matin il trouvait une pièce d'or depuis ce jour ils vivaient heureux dans une belle maison
168AGh il était une fois un petit coq noir avec une pauvre femme un matin il trouvait une pièce d'or depuis ce jour ils vivaient heureux dans une belle maison
169AG il était une fois un petit coq noir avec une pauvre femme un matin il trouvait une pièce d'or depuis ce jour ils vivaient heureux dans une belle maison

- 170AF il était une fois un petit coq noir avec une pauvre femme un matin il trouvait une pièce d'or depuis ce jour ils vivaient heureux dans une belle maison
- 171AG il était une fois un petit coq noir avec une pauvre femme un matin il trouvait une pièce d'or depuis ce jour ils vivaient heureux dans une belle maison

Transcription du cours de l'enseignante EN

- 1EN silence regardez le tableau regardez les images
c'est qui (elle indique de son doigt la première image)
- 2A le boulanger (réponse donnée par toute la classe)
- 3EN levez le doigt
- 4A le boulanger
- 5EN les autres
- 6A le boulanger (plusieurs apprenants reprennent la même réponse)
- 7EN très bien qu'est ce que c'est (elle indique une autre image)
- 8A le pain
- 9EN très bien qu'est ce que c'est (elle indique une autre image)
- 10A la pâte
- 11EN qui prépare la pâte
- 12A le boulanger prépare la pâte
- 13EN très bien/le boulanger prépare la pâte ((elle reprend la réponse avec les élèves)) maintenant de quel métier s'agit-il dans ce document ?
- 14A il s'agit de métier le boulanger
- 15EN c'est juste ?
- 16A la boulangerie
- 17EN écoutez-moi maintenant (elle se met à lire un texte dans le manuel+ les élèves suivent avec l'enseignante)
(pendant la lecture) regardez les boules formées par le boulanger (elle indique les boules qui se trouvent dans l'image)
(pendant la lecture) regardez la boulangère (elle indique la boulangère dans l'image)
(après une seule lecture) de quel métier s'agit-il dans ce texte ?
- 18A la boulangerie
- 19EN très bien mais donnez moi une phrase complète
- 20A le métier est la boulangerie
- 21EN suivez maintenant avec moi
((com: elle se met à lire à nouveau le texte après avoir demandé aux élèves de fermer les livres))
de quel produit parle-t-on ?
- 22A on parle de produit le pain
- 23EN maintenant comment on fabrique le pain ?
citez les étapes pour fabriquer le pain
Com :(certains apprenants lèvent le doigt mais l'enseignant demande aux autres de participer)
utilisez les indicateurs de temps : d'abord, ensuite, enfin
- 24A d'abord le boulanger pétrit le pain (prépare)

Annexes

- 25EN d'abord le boulanger prépare la pâte ou d'abord le boulanger prépare la pâte (elle scinde la phrase en mots pour solliciter la participation des élèves)
qui peut répéter la phrase
- 26A d'abord le boulanger prépare la pâte (plusieurs élèves répètent le même énoncé)
- 27AG le boulanger... (il n'arrive pas à reprendre l'énoncé)
((Com:l'enseignante donne la parole à un autre élève))
- 28A d'abord le boulangerie pétrit la pâte
- 29EN est-ce le boulangerie
- 30A le boulanger
- 31EN donnez moi une phrase complète
- 32A le boulanger pétrit la pâte
- 33EN quelle est la deuxième étape ?
- 34A ensuite (plusieurs élèves parlent en même temps)
- 35AG ensuite il façonne le pain
- 36EN très bien
((Com:l'enseignante sollicite les filles))
- 37AG il façonne (coupé par l'enseignante)
- 38EN ou il coupe du pain
il la partage en boules (com :elle montre de son doigt l'image)
répétez la phrase
- 39AG ensuite il la partage en boules
- 40EN puis (com : elle indique de son doigt une image) c'est quoi ?
- 41AG le four
- 42EN puis il les met au four (elle demande aux élèves de répéter)
- 43AG puis il les met au four (plusieurs élèves répètent le même énoncé)
- 44EN enfin ?
- 45AG enfin il les vend
- 46EN enfin il les vend aux enfants qui peut reprendre les différentes étapes de la fabrication du pain/oui:
- 47AG enfin il les vend aux enfants.
- 48AG d'abord le boulanger pétrit la pâte euh: ensuite il la partage en boule puis euh: il les met au four enfin euh: (0.4)enfin
((com: l'élève s'assoit sans compléter la réponse))
- 49EN qui peut répéter
- 50AF le boulanger se lève tôt
- 51EN très bien// le boulanger toujours se lève [tôt]
- 52A [tôt]
- 53EN qu'est ce que c'est/ se lève [pendant la/ nuit]
- 54A [pendant la/ nuit]
- 55AF d'abord le boulanger prépare la pâte ensuite il forme le pain
- 55EN [puis]
- 56AF il les met au four enfin le matin il les: vend
- 57EN très bien qui peut répéter/ les autres
((com:l'enseignante appelle un élève par son nom))
fabriquer le pain et réaliser (inaud.)/utiliser les indicateurs de temps d'abord ensuite enfin

Annexes

58AG d'abord le boulanger prépare la pâte [ensuite] (0.9)
59A? [partage]
60EN laisse le/ oui karoumi continue
61AG ensuite (.) [il les]
62EN <[il les regardez l'image]>
63AG en boule
64EN il forme différent pain/qu'il laisse/=
65A laisse gonfler
66EN très bien puis il regardez troisième image [puis les met au]
67A [puis les met au four]
(com: rires des élèves et cri de l'enseignante))
68EN enfin il les vend [aux ^en-enfants]
69A [aux enfants]
70EN qui peut répéter les étapes
71AG1 le boulanger se lève tôt d'abord il préparer la pâte=
72EN =c'est juste préparer
73A prépare
74EN qui peut corriger
75AG prépare
76EN il faut conjuguer le verbe au pré-présent
77AG1 prépare la pâte(.)
78EN oui continue
79AG1 ensuite il forme du pain=
80EN =puis regardez l'image [il laisse]
81AG1 [il laisse gonfler] puis il les met au
four=
82EN enfin ou bien finalement
83AG1 enfin il les [vend]
84EN [vend aux ^en-enfants]
85AG2 le boulanger se lève tôt d'abord il prépare la pâte ensuite il
forme du pain qu'il laisse gonf=
(com: l'enseignante coupe la parole à l'apprenant pour
corriger)
86EN = non [gon-gonfler]
87AG2 [gon-gonfler] puis il les mets au four enfin le matin il les
(0.7)=
88EN vend au:: les autres
89AF le boulanger se lève le matin d'abord il prépare la pâte
ensuite il forme du pain qu'il laisse gon-gonfler puis il les
met au four enfin il les vend aux enfants
(com: l'apprenant a pu achever l'expression à l'aide de
l'enseignante)
le boulanger se lève le matin d'abord il prépare la pâte
ensuite il forme du pain qu'il laisse gon-gonfler puis il les
met au four enfin il les vend aux enfants
90EN très bien/maintenant qui fabrique la table un autre produit
91AG le menuisier fabrique la table
92EN on reprend les étapes de la fabrication du pain
93A d'abord il prépare la pâte
(com: l'enseignante demande aux élèves de regarder l'image qui
correspond à la première étape))
94EN quelle est la première étape
le boulanger [pétr-pétrit]

- 95A [pétrit la pâte]
- 96EN très bien/ qui peut répéter cette phrase
- 97A le boulanger pétrit la pâte
((com : trois élèves reprennent le même énoncé))
- 98EN on peut utiliser un autre verbe
- 99AG le boulanger prépare la pâte
- 100EN ensuite/ quelle est la deuxième étape=
- 101A =il faut=
- 102EN =regardez l'image
- 103A? il forme différent pain
- 104EN il laisse go=
- 105A =gonfler
- 106EN puis regardez
((com: elle indique le four))
- 107AG le four
- 108EN il les met au=
- 109A = au four
- 110EN en fin ou finalement
- 111AF il les vend aux enfants
- 112EN très bien/ qui peut citer une autre étape pour fabriquer le pain
((com: l'enseignante reprend avec les élèves les différentes étapes de la fabrication du pain))
regardez cette nouvelle image qu'est ce qu'elle représente
- 113AG la boulangère
- 114EN la boulangère expose le pain bien doré dans:::
((com: l'enseignante indique de son doigt la boulangerie))
- 115AG la boulangerie
((com: trois élèves se mettent devant la classe et reprennent les étapes respectivement))
((com: les autres élèves ne suivent pas ceux qui parlent))
- 116AG3 le boulanger se lève le matin d'abord il prépare la pâte ensuite il forme du pain qu'il laisse gon-gonfler puis il les met au =
- 117EN il les met au-au four
- 118AG3 ((e arabe) naam)=
- 119EN =attention parle en français
- 120AG3 il les met au four enfin il les vend aux enfnts
- 121EN construisez maintenant trois phrases pour décrire comment le menuisier fabrique une table utilisez les indicateurs de temps d'abord ensuite enfin/
((com:l'enseignante indique la table et demande aux élèves de lui donner sa matière première))
- 122A? le bois
- 123EN donc d'abord le menuisier coupe::=
- 124A =coupe le bois
((com: trois élèves reprennent le même énoncé))
- 125EN ensuite quelle est la deuxième étape/ il raboute les plan-
planches
- 126A il raboute les planches
((com : deux élèves reprennent le même énoncé))
- 127EN enfin il fabrique=

128A la table
129EN qui peut reprendre les trois étapes
130AG4 d'abord le menuisier coupe [le::]
131A [le bois]
132AG4 ensuite il raboute les planches enfin:: il fabrique la table
((quatre élèves répètent les trois étapes)).

Entretien effectué avec les enseignants :

q1 Quelle(s) est la(s) méthode(s) que vous utilisez pour enseigner la production orale ?
EN il n'y a pas une seule méthode à chaque fois j'utilise une méthode
EA je recours à plusieurs méthodes vu le niveau des élèves mais généralement ma méthode se base sur l'exploitation des illustrations et un questionnaire

q2 Quelles sont les activités qui sont plus motivantes à vos élèves ?
EA toutes les activités sont motivantes orales et écrites
EN les activités orales attirent les élèves plus que les autres activités

q3 Comment jugez-vous la participation de vos élèves en expression orale ?
EA je juge la participation de mes élèves en oral assez bonne mais ce qui manque c'est le travail des parents à la maison.
EN les élèves ne participent pas régulièrement à l'oral sauf quelques uns

q4 Selon vous, quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves du sud à l'oral par rapport à ceux du nord ?
EA le milieu et l'entourage familial sont les facteurs les plus influents sur l'élève du sud
EN les élèves ne parlent le français qu'en classe à la maison ils l'oublient

q5 Comment peut-on favoriser et libérer l'expression orale des élèves ?

- EA ce n'est pas facile mais il faut que les parents aident les élèves à s'améliorer en langue étrangère
- EN je pense que le rôle des parents est important
- q6 Comment réagissez-vous devant les élèves qui ne participent pas pendant la séance d'expression orale en classe ?
- EA je les aide à surmonter les difficultés je les mets parfois en groupe
- EN je les laisse et le travaillent avec les meilleurs
- q7 Les supports que vous utilisez favorisent-ils l'expression orale des élèves ?
- EA oui sauf quelque fois où le thème demande un matériel technique comme l'ordinateur
- EN oui les élèves s'expriment bien et décrivent les images présentées au tableau
- q8 Les thèmes de la production orale sont-ils pris de la vie quotidienne des élèves, ou sont-ils fabriqués ? Vous les avez pris du manuel ? Sinon, vous les avez choisis en fonction des objectifs du programme ou est-ce un choix personnel ?
- EN ((rires)) je n'ai jamais utilisé de matériels ils ne sont pas disponibles au primaire et je ne peux pas ramener un matériel personnel en classe
- EA depuis que je suis au primaire je n'utilise que des illustrations personnelles et généralement des supports du manuel des fois je ramène des supports à partir du vécu des élèves
- q9 Pourriez-vous nous expliciter les stratégies qui vous paraissent pertinentes et qui aident à résoudre les problèmes d'expression orale chez les élèves ?
- EA je pense qu'il est nécessaire de se baser sur la méthode de question-réponse
- EN les stratégies qui peuvent aider les élèves sont : les questions posées en classe, expliquer en langue française seulement.
- q10 Préparez-vous le cours d'expression orale à la maison ? Faites-vous cette activité d'une façon régulière ?

Annexes

- EA franchement je ne prépare pas tous les cours je travaille avec mon expérience mais parfois je suis obligé de préparer le cours à la maison afin d'éviter les imprévus
- EN je prépare les cours mais pas toujours puisque j'ai le manuel pour l'oral parfois oui mais le problème c'est que les élèves n'ont aucune personne qui les aide à la maison.
- q11 Évaluez-vous les productions individuelles orales des élèves ?
si oui ; comment ?
si non, pourquoi ?
- EA rarement.
- EN non

Table des matières

Introduction	1
Chapitre I : Le cadre théorique	6
I. Les stratégies d’enseignement	7
1. Modèle, Méthode ou stratégie d’enseignement :	7
2. Les stratégies d’enseignement.....	8
2.1. La zone proximale de développement :	8
2.2. L’étayage :	10
3. Le classement des stratégies d’enseignement:	12
Synthèse :	19
II. L’oral	20
1. Qu’est ce que l’oral ? :	20
2. Les spécificités de l’oral :	22
3. Les genres de l’oral :	24
3.1. Les genres de l’oral à l’école :	25
4. L’expression orale :	26
4.1. L’interaction orale :	29
4.2. La prise de parole en continu :	32
5. L’oral dans les méthodologies d’enseignement :	32
III. Place de l’oral dans l’enseignement du français en Algérie	35
1. L’enseignement du français en Algérie :	35
2. La place de l’oral dans l’enseignement du français au primaire :	37
3. La méthodologie d’enseignement adoptée en Algérie :	38
3.1. L’approche par compétences (l’APC) :	39
3.2. La pédagogie de projet :	39
Chapitre II : Recueil de données et outils d’analyse	41
2. Le contexte :	43
3. Les observations de classes :	43
4. Le questionnaire:	49

Tables des matières

5. L'entretien semi-directif :.....	55
II. Les outils d'analyse des données	57
1. Les étapes de l'interaction :.....	57
2. La notion de tour de parole dans l'interaction :	58
3. L'organisation globale de l'interaction :	58
4. La grille d'analyse :.....	59
Conclusion intermédiaire :	62
Chapitre III : Analyses du corpus et commentaires des données	63
I. L'analyse et l'interprétation des résultats du questionnaire :	64
Conclusion intermédiaire :	87
II.L'analyse des productions orales :	88
Conclusion et propositions didactiques.....	102
Références bibliographiques	107
Annexes	116

Résumé :

Notre recherche s'intéresse aux pratiques enseignantes en classe d'oral du français langue étrangère dans un contexte algérien. Nous avons tenté d'en dégager les stratégies d'enseignement qui visent à favoriser l'expression orale des élèves de la 5^{ème} AP à travers l'analyse de leur production verbale et non-verbale. Pour recueillir les données nécessaires, nous avons opté pour une enquête par questionnaire et une observation sur le terrain, l'entretien s'est imposé aussi. Notre travail s'est basé en premier lieu sur les approches psycholinguistiques qui ont pour objet l'étude des stratégies d'enseignement et les approches interactionnistes qui mettent en étude les productions orales des élèves en contexte scolaire. Nos analyses sont effectuées grâce à une approche quantitative, mais aussi grâce à une grille d'analyse que nous avons créée à partir de notre cadre théorique. Enfin, notre objectif par cette recherche est d'amener l'enseignant à remettre en question ses propres pratiques de classe en expression orale, de lui permettre de faire un retour réflexif quant à celles-ci afin de l'aider à réajuster ses stratégies.

Mots clés: didactique du français langue étrangère, acquisition d'une langue étrangère, compétence Communicative, activités communicatives orales, stratégies d'enseignement, étayage.

ملخص

يهتم هذا البحث بكيفيات وطرق تدريس التعبير الشفهي باللغة الفرنسية كلغة اجنبية في السياق الجزائري. حاولنا من خلال هذا البحث تحديد واستخراج استراتيجيات التدريس التي تسمح بتحسين التعبير الشفهي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من خلال دراسة تعبيرهم اللفظي والغير لفظي. من اجل ان نتحصل على المعطيات الكافية قمنا بإجراء عملية استبيان وكذا الملاحظة في القسم مباشرة اضفنا حوار خاص مع طاقم التدريس. هذا العمل يعتمد بالدرجة الأولى على المقاربة النفسية واللغوية والتي تسمح لنا بدراسة جميع استراتيجيات التدريس وكذا المقاربة التفاعلية والتي دورها تسمح بدراسة التعبيرات اللفظية في السياق المدرسي. تحليل هذه المعطيات تم بفضل المقاربة الكمية ولكن ايضا بفضل رزنامة (شبكة) استراتيجيات قمنا بانشائها انطلاقا من الشق النظري لهذه الرسالة. أخيرا إن الهدف من هذا البحث هو ان نساعد المعلم في ان يتسائل عن ماهية الاستراتيجيات التي تساعد تلاميذه في تحسين تعبيرهم الشفهي وكذلك ان يعيد النظر في الاستراتيجيات التي يستعملها ويرى ماهي التي تناسب تلاميذه.

كلمات المفتاح

التعبير الشفهي. استراتيجيات التعليم. مقارنة التواصل. اللغة الفرنسية. اللغة الاجنبية. الابتدائي

Abstract: Our research focuses on teaching practices of spoken French in class as a foreign language in an Algerian context. We attempted to identify teaching strategies that aim to develop oral expression of students in the 5th AP through the analysis of their verbal and non-verbal expression. In order to gather the necessary data, we decided to make a survey and observation in the field, discussion was also included. Our work is based primarily on psycholinguistic approaches which are made to study teaching strategies and interactionist approaches that study oral expression of students in the school context. Our analyzes are conducted thanks to quantitative and qualitative approaches, but also thanks to an analytical framework that we created from our theoretical scope. Finally, our goal with this research is to get the teacher to question his own class practice in oral expression, enable him to make a reflexive return on them in order to help him readjust his strategies.