

## Notes

---

1. Jean-Pierre Deslauriers. 1991. *Recherche qualitative, guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill, p. 78.
2. Lafontaine, Lizanne. « L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir », Québec, français, n° 118, 2001a, p.42-45.
3. Séminaire de coordination des IEF des langues étrangères, 11 et 12 Novembre 2008, Lycée Hassiba Ben Bouali Alger, Algérie.
4. Iddou Said Omar. M/Dakhia Absi F. 2004. Guide de l'enseignant, première année de l'enseignement moyen, ENAG, p.04.
5. Elle permet de distinguer, dans la situation didactique, la tâche prévue par l'enseignant, telle qu'elle peut être présentée (partiellement) par la consigne explicitée aux élèves, et la tâche effectuée par les apprenants, telle qu'elle peut être identifiée à travers leurs productions langagières.
6. Idir Ouefella, IEEF de français, Lecture critique des nouveaux programmes scolaires algériens, 12 Décembre 2010.
7. Galisson, R & Coste, D 1999. Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, p 515.
8. Action de produire un énoncé selon l'intention de Galisson, R. C'est ce que l'on fait quand on parle, p.256.
9. Bruner, J. 1987. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz. (Traduction de l'édition anglaise de 1983), p. 123.
10. Germain, C., Netten, J. & Movassat, P. 2004. L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats. *Revue canadienne des langues vivantes / Canadian Modern language Review*, vol. 60, 3. pp. 309-332.
11. Consulter la rubrique « oral en image/question » dans les manuels de français de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année moyenne.
12. P.Perrenoud, «Bouche cousue ou langue bien pendue ? » ; M.Wirthner, «L'oral comme expérience de soi et rapport à l'autre» ; J.F de Pietro et M. Wirthner, « Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français» ; J. Doltz et B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école*.
13. Elimam Abdou 2006. *L'exception linguistique en didactique*, Oran, Dar el Gharb, p.96
14. Il s'agit de désigner uniquement, les enseignants enquêtés et les enseignants questionnés de la wilaya d'Ain Témouchent.

- Germain, C., Netten, J. & Movassat, P. 2004. L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats. *Revue canadienne des langues vivantes / Canadian Modern Language Review*, vol. 60, 3. pp. 309-332.
- Iddou Said, Omar, M, Dakhia Absi, F. 2004. Guide de l'enseignant, première année de l'enseignement moyen, ENAG, p.04.
- Jean-Pierre Deslauriers. 1991. *Recherche qualitative, guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill, p. 78.
- Jorro, A. 1998. Usages, valeurs et concepts comme écheveaux de formation. Actes du colloque international de Grenoble. « Recherche et Formation des Enseignants».
- Lafontaine, L. 2001. Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire. Thèse de doctorat en éducation, université de Québec à Montréal.
- Lafontaine, Lizanne. 2003a « *L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir*», Québec, français, n° 118, 2001a, p.42-45.
- Lebre-Peytard, M. 1990. Situations d'oral, documents authentiques : analyse et utilisation. Paris : CLE Internationale, p.174.
- Lhote, Élisabeth. 1995. Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre. Paris, Hachette Autoformation.
- Maarfia, Nabila. 2008. *Synergies Algérie*, n°2, p.107.
- M, Joulain. 1990. Conversation maîtresse-enfants en maternelle : la circulation de la parole, *Revue Française De Pédagogie* n° 91, p.59-67.
- Nicole, Lucas. 2001. Enseigner l'histoire dans le secondaire, Manuels et enseignement depuis 1902, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.319.
- Nonnon, E. 1999. L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques, *Revue Française de Pédagogie* n° 129, p.87-31.
- Ouardia, ACI. 2007. *Français oral en Algérie : représentations et enseignement* Mémoire de magistère, Blida, Algérie.
- Perrenoud, Philippe. 1991. Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral. In Wirthner Martine, Martin Daniel et Perrenoud Philippe, *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Paris :
- Saussure, F. de. 1974. Cours de linguistique générale, Paris.
- Site du journal officiel [En ligne]. URL : <http://joradp.dz>, consulté le 13/02/2011.
- Vion, R. 1992. La communication verbale, Paris, Hatier.
- Vygotski, L.S. [1985]. *Pensée et langage*, Messidor. Editions sociales, rééd. La Dispute, 1997.
- Wirthner, Martine. 1996. « L'enseignement de l'oral en suisse romande. Quelques considérations sur les plans d'études et les pratiques de classe », *Pratiques* 101-102, mai, pp. 243-255.

fondent également sur l'écrit. En conséquence, les enseignants parlent beaucoup, s'efforçant d'offrir aux apprenants une langue riche et structurée.

Alors, dans ces moments privilégiés par les enseignants, la spontanéité n'est que bavardage. Cette manière d'agir des enseignants, nous indique bien, qu'on ne saurait concevoir une pédagogie de l'oral appuyée sur des moyens d'enseignement classiques. À mon sens, on ne travaille pas l'oral dans des brochures présentant des exercices écrits, même s'il faut compléter les bulles d'une bande dessinée ou classer des actes de parole qui n'offre aucune initiative à l'apprenant. On doit par contre créer des activités qui peuvent permettre l'action des apprenants. Ne dit-on pas maintenant qu'ils doivent être acteurs de leur propre apprentissage.

Ces constats mettent donc en perspective la prédominance d'assurer aux futurs enseignants de français, une formation méthodologique couvrant les aspects didactiques de l'oral. La question n'est plus alors, « Comment faire pour faire parler (au sens de participer) 40 apprenants ? », mais quelles sont les principales situations de communication orale, qu'il faut intégrer dans le cadre d'une démarche pédagogique soucieuse, afin de développer les compétences orales de ces apprenants qui nous sont confiés ?

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abdou, Imam. 2006. *L'exception linguistique en didactique*. Éd. Dar El Gharb, Algérie : Oran.

Alain, Bentolila. *Apprendre à lire : un chemin aride* Le Monde, Mars 2006.

Auriac-Peyronnet, E. 2003. *L'évaluation des compétences argumentatives, je parle, tu parles, nous apprenons*. Coopération et argumentation au service des apprentissages, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, pp. 45-47.

Boukria, S. 2007. *Pratique du français oral et sa didactique au collège algérien*, mémoire de magistère, pp.07-18.

Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris.

Bruner, J. 1987. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz. (Traduction de l'édition anglaise de 1983).

De Pietro, J-F. & Schnewly, B. 2000. Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement /apprentissage est-il une «macro-séquence potentiellement acquisitionnelle» ? *Etudes de linguistique appliquée*, pp.120- 461- 474.

Djilali, K. et al. 2007. *Livre de français, troisième année moyenne*. Alger : O.N.P.S. ENAG, p.03.

Éducation. *Les langues étrangères, maillon faible des écoliers*. El watan Mercredi 22 décembre 2010, n°6130, p.13.

François, F. 1991. Le dialogue en maternelle. Mise en mots et enchaînements. Propositions de recherche. In M. Wirthner, D. Martin et Ph. Perrenoud (Ed.), *Parole étouffée, parole libérée* (pp. 55-80). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

compétences et le volume horaire. À l'instar de ces données, la situation de travail présentée par les cinq séances enregistrées, où l'enseignant est la personne centrale de la classe, le mode de communication ainsi est souvent directif, et la parole de l'apprenant est généralement confisquée par celle de l'enseignant.

Nous notons également que les exercices de langage de l'oral présentés dans ce contexte scolaire, ont évolué et évoluent encore aujourd'hui à l'ombre de l'écrit. Ce qui s'enseigne alors est surtout un moyen pour mieux entrer dans l'écrit plus qu'un contenu disposant d'une cohérence propre.

## **CONCLUSION**

Réaliser ce parcours théorique-méthodologique de la recherche, nous a amené à comprendre l'enseignement de l'oral prescrit dans le manuel scolaire de la troisième année moyenne, et de son vécu actuel dans les pratiques de classe par les enseignants. Cette importante activité, pivot de tout vrai apprentissage d'une langue est malheureusement réduite à sa plus simple expression puisqu'elle est traitée par «ce manuel et par ces enseignants» comme une simple activité mécanique, vidée de sa substance : écouter et reproduire avec distribution de parole.

Ce constat, nous a amené à réaliser trois enquêtes qualitatives en didactique de l'oral autour desquelles se concentre notre réflexion. Afin de bien expliquer notre propos, nous présentons brièvement les objectifs de recherche de ces trois enquêtes, qui nous ont permis de confirmer les hypothèses émises antérieurement. Le premier objectif était de comprendre le malaise pédagogique des enseignants en classe de FLE, le deuxième, d'identifier ces pratiques pédagogiques chez ces enseignants du FLE au moyen en Algérie, et le dernier, d'élaborer le taux des activités orales mentionnées dans les manuels.

À la lumière de certaines données sociologiques des enseignants, nous avons constaté, que ces enseignants<sup>14</sup> n'avaient reçu aucune formation en didactique de l'oral. Ils enseignaient donc l'oral d'une manière intuitive. Ils s'inspiraient des manuels didactiques pour concevoir des séquences d'enseignement, alors que dans ces manuels proposés par le MEA (Ministère d'Enseignement Algérien), l'oral n'occupe que 33 pages d'activités orales, soit 05, 62% du taux global (588 pages).

Alors, comme «Il faut faire de l'oral», les enseignants s'efforcent de mettre en place des activités orales. Mais malheureusement, ils mettent tous la même chose sous cette rubrique, c'est-à-dire un oral transformé en exercice scolaire classique. En ce sens, l'oral n'est pas pris en compte dans toutes ses dimensions. De ce fait, l'enseignement/apprentissage de l'oral demeure conflictuel et passible de reconstructions et de données constantes qui peuvent être prises par les enseignants.

Ces données parlent d'elles-mêmes : les enseignants de français enquêtés connaissent peu la didactique de l'oral et tentent, par l'usage des manuels, de se mettre à jour et d'embrasser les démarches didactiques en enseignement de l'oral. Néanmoins, il est surprenant de relever que les séquences où l'on travaille l'oral se

sert à la communication et la transmission des informations, par exemple en programmant le plus souvent des activités langagières où l'oral est utilisé au service de l'écriture, la lecture et la grammaire, afin de mener à bien les apprenants de comprendre le sens du document, de construire des savoirs dans telle ou telle discipline (syntaxique, lexicale...).

Cette enquête sur les manuels ne confirme pas seulement l'objet spécifique de notre hypothèse (H1). Elle révèle un tissu dont la trame est formée par les enseignants, tandis que, les tentatives éditoriales scolaires et l'institution forment la chaîne de ce tissu. L'enquête ne culpabilise aucun côté sur lequel il suffirait d'agir pour améliorer la situation. C'est l'ensemble des supports pédagogiques (méthodes, programmes) et pas seulement le manuel, qui est en cause, mais aussi les pratiques enseignantes et la pédagogie implicitement imposée par l'institution.

H2 : Les compétences langagières des enseignants, sont presque totalement orientées vers l'écrit sous prétexte qu'ils n'ont pas reçu de formation pour enseigner l'oral.

L'hypothèse (H2) stipule que l'absence d'une politique de formation en didactique de l'oral pour les enseignants du français les insécurisait et leur rendait l'enseignement de l'oral difficile.

L'analyse des séances enregistrées fait état des pratiques et des perceptions de l'enseignement de l'oral de 05 enseignants et de 148 apprenants algériens. Biens que l'échantillon restreint ne permette pas de généraliser nos résultats, mais il illustre de façon assez claire qu'un malaise à l'égard de l'enseignement de l'oral du FLE serait toujours présent dans le corps enseignant en 2013.

Les enseignants de français enquêtés n'ont reçu aucune formation pour enseigner l'oral et tentent par le biais des manuels de se mettre à jour et de trouver des stratégies pour la didactique de l'oral. De ce fait, les enseignants concernés programment le plus souvent des activités langagières où l'oral est utilisé au service de l'écrit.

On souligne également que l'intérêt pour l'oral et la résistance pour l'oral viennent de l'institution scolaire, de la place que l'oral y occupe et de la valeur qu'on lui donne. Il est ressenti comme une perte de temps pour les enseignants (parler pour ne rien dire) et recouvre aussi la question de la place du pouvoir dans la classe. Dès lors, les enseignants sont confrontés à des obstacles pour la mise en place de la pratique de l'oral. Ces obstacles sont d'ordre technique et pratique.

Afin d'étayer ces propos, ayons recours aux données quantitatives de notre analyse. Les enseignants enquêtés ont confirmé, que lors de la gestion de leurs séances d'oral, ils savent qu'ils parlent trop, et qu'ils craignent souvent d'être débordés dans l'échange. Les données de la répartition des prises de parole entre l'enseignant et les apprenants parlent d'elles-mêmes. Lors de quasi totalité des enregistrements en classe, ce pourcentage varie entre 60% et 70% du temps de parole en faveur de l'enseignant, le reste étant à attribuer à l'ensemble des apprenants s'étant exprimés.

Outre les obstacles pratiques, la séance d'oral s'incarne dans une panoplie d'entraves techniques, comme la monopolisation de la parole, l'installation des

Le manuel constitue une sorte de fil directeur pour l'enseignant. Mais il ne semble pas être un guide pour les apprenants dans leurs apprentissages. Il est tout à fait exceptionnel que le manuel soit présenté aux apprenants qui ne sont donc pratiquement jamais initiés à son utilisation pour un travail autonome en classe ou à la maison.

Le manuel de la 3<sup>ème</sup> année moyenne est proposé seul. Ne gravitent autour de lui que deux produits auxiliaires pour l'enseignant, un document d'accompagnement et un programme. L'ONPS n'offre pas des ressources supplémentaires, tels que, le cahier d'exercices, le fichier d'utilisation, des cassettes audio, des CD-Rom et des sites internet pour les apprenants.

### **5.5. Conclusion relative au manuel**

Dans l'analyse de ce manuel, on note que les exercices de langage ou la séance de langage de la 3<sup>ème</sup> année moyenne ont évolué et évoluent encore aujourd'hui à l'ombre de l'écrit. Ce qui s'enseigne alors est surtout un moyen pour mieux entrer dans l'écrit plus qu'un contenu disposant d'une cohérence propre. Cependant, une très grande partie des discours produits à l'école, chez les enseignants et chez les apprenants, se réalise sous forme orale. Face au peu de stabilité des contenus d'enseignement /apprentissage du langage oral ou du parler, la question des savoirs explicites disponibles se pose. Ces derniers expliquent l'instabilité face à laquelle nous nous trouvons.

Selon l'analyse de ce manuel, il semblerait que l'école algérienne veuille enseigner une langue plus soutenue et décontextualisée en situation formelle de communication. En effet, les études d'Elimam (2001)<sup>13</sup> ont montré que les apprenants qui réussissent le mieux dans l'acquisition d'une compétence langagière orale, sont ceux qui ont su maîtriser à la fois la langue contextualisée (informelle) de tous les jours et la langue décontextualisée de l'école.

### **6. BILAN DE LA RECHERCHE.**

H1 : Ces manuels traitent très peu de l'oral, et ne le considèrent pas vraiment comme un objet d'enseignement.

Notre première hypothèse (H1) était que la carence des activités de l'oral que contiennent les manuels, ne permet pas de favoriser un enseignement pertinent de l'oral.

L'analyse de ces quatre manuels didactiques algériens de français langue étrangère publiés entre 2003 et 2011, nous a amené à constater qu'en moyenne ces manuels comptent 588 pages et que les activités orales occupent environ 33 pages, soit 05, 62% des manuels. Outre cette étude quantitative, tous les enseignants interrogés nous ont assuré que l'indisponibilité et le peu des moyens didactiques en oral est un autre obstacle envers l'enseignement de l'oral. Comme ces enseignants ne savent pas comment enseigner l'oral, ils continuent à se réfugier dans des pratiques intuitives et ont plutôt tendance à le considérer comme un simple moyen d'enseignement mis au service des autres volets de l'enseignement du français. Il

savons pas comment ils enseignent de l'oral par le truchement d'une préparation de l'écrit, mais seulement qu'ils la pratiquent en classe. Dans le même ordre idées, présenter la mise en œuvre d'un prospectus en images aux apprenants, donner aux apprenants le sujet d'une bande dessinée, leur proposer la description des étapes d'un processus, leur imposer des situations non authentiques, ou fixer des tâches discursives impertinentes ne sont pas des situations qui favorisent un réel enseignement de l'oral.

Cette enquête a permis de faire ressortir deux types de difficultés : La première est liée aux problèmes posés par les enseignants envers leurs formations initiale et continue concernant l'enseignement de l'oral, la seconde, à la carence de cette activité dans les manuels scolaires.

En conclusion de l'enquête, il apparaît que l'oral est perçu comme un moyen d'acquérir des compétences linguistiques au service de l'écrit et comme un moyen d'acquérir des compétences communicationnelles au service de la vie dans la communauté scolaire. Si les enseignants sont conscients de l'utilité pour développer les compétences orales de leurs apprenants, et s'ils manifestent leur volonté d'inscrire leur démarche pédagogique dans les directives ministérielles, ils semblent cependant démunis, tant au niveau théorique, qu'aux niveaux didactique et pédagogique. Les programmes précisent les axes prioritaires de ce domaine, mais peu d'outils sont disponibles.

## **5.2. Interprétation des données du manuel de la 3<sup>ème</sup> AM**

Nous proposons sous ce titre un modèle de grille d'analyse qui nous permettra, d'une part, d'évaluer le manuel que nous avons utilisé comme corpus et qui nous aidera d'autre part, à découvrir, quels sont les points forts et les lacunes de ce manuel concernant l'activité orale, et comment les enseignants réagissent-ils, par rapport au contenu de ces manuels? Voici un modèle d'une grille d'analyse.

## **5.3. Grille d'analyse**

Le manuel «*Livre de français 3<sup>ème</sup> année moyenne*» est édité par l'ONPS (Office national des publications scolaires) en 2005. Il est conçu par une IEF (Inspectrice d'enseignement fondamental) (K. Djilali) et une IEEF (Inspectrice d'éducation et d'enseignement fondamental) (M.W.Tounsi). Le manuel cible un public scolaire très hétérogène, engendrant les apprenants de la 3<sup>ème</sup> année moyenne, c'est-à-dire des apprenants de 13 ou 14 ans.

## **5.4. Autonomie et différenciation**

Comment les apprenants pourraient-ils utiliser ce manuel d'enseignement moyen, alors qu'ils n'ont été habitués qu'à une lecture fragmentée ? La ressemblance des manuels de primaire et des manuels de moyen permet de comprendre le taux d'échec en la matière : l'enseignement /apprentissage du FLE. Le manuel suscite, à cet égard préconise un oral organisé autour de la parole de l'enseignant et non des apprenants.

aléatoire. C'est l'enseignant qui dominait entièrement la classe et qui détenait le savoir et l'autorité. Il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses. La langue utilisée en classe était la langue décontextualisée et l'interaction se faisait toujours en sens unique de l'enseignant vers les apprenants. L'erreur n'étant pas admise, l'enseignant la corrigeait systématiquement comme s'il s'agissait d'un outrage à la langue "normée", la seule admissible.

Ainsi, l'intérêt pour l'oral et la résistance pour l'oral viennent de la part des manuels, de la place que l'oral y occupe et de la valeur qu'on lui donne. Les manuels scolaires, à cet égard préconisent un oral organisé autour de la parole de l'enseignant et non des apprenants. De plus, l'oral est asservi à la toute puissance de l'écrit.

En outre, les extraits analysés, nous présentent un modèle, tout à fait stérile, où des apprenants récitent par cœur des mots de vocabulaire hors contexte. Il est alors illusoire de penser développer chez les apprenants des compétences langagières orales, dès lors qu'on s'articule sur des situations sur lesquelles ils n'ont rien à dire, ou amorcées par des questions artificielles qui ne présentent aucun enjeu pour eux, ou par des règles de grammaires qu'il faut tout d'abord leur faire apprendre. Or, les règles de grammaire ne peuvent contribuer qu'au développement d'une précision-savoir (la mémoire déclarative), et non d'une précision-compétence (la mémoire procédurale) (Netten et Germain, 2005). C'est que la grammaire a été « inventée » pour faire apprendre, non pas à parler, mais à écrire, comme en fait foi l'avant propos du manuel de la 4<sup>ème</sup> année moyenne : «Nous avons accordé davantage de place à la rubrique Grammaire pour lire et écrire».

Il s'ensuit que la grammaire n'est réservée qu'à l'apprentissage conscient des règles de l'écriture. Mais, pour l'enseignement de l'oral, le recours à un enseignement explicite de la grammaire n'est pas recommandé.

À partir de ces propos nous trouvons insatisfaisant un travail de l'oral émanant de compétences terminales<sup>11</sup> à atteindre, en l'occurrence «répondre aux questions orales sur des images, décrire un processus et expliquer un prospectus», l'activité semblant peu convaincante car la situation est sans enjeu et les apprenants peu impliqués. C'est pourquoi il convient de développer d'autres pratiques pédagogiques, mieux à même d'intégrer d'autres stratégies d'enseignement axées, sur l'interaction et la communication authentique.

### **5.1. Interprétation des résultats de l'entretien**

D'emblée, on constate un malaise envers l'enseignement/ apprentissage de l'oral, ce qui rejoint les propos de plusieurs chercheurs en didactique de l'oral<sup>12</sup>. En effet, quel que soit le niveau d'enseignement, les enseignants enseignent très peu l'expression orale. Ils donnent peu ou pas d'indications précises sur cet enseignement dans leurs réponses, faisant plutôt référence à des types d'activités. Par exemple, nous ne

pourcentage montre l'absence de la proportion de la parole spontanée lors des séances.

En effet, la parole sollicitée représente seulement (38) tours, à hauteur de 09% de l'ensemble des prises de parole comptant (433) tours. Le reste, soient les (390) tours, à hauteur de 90% sont inexploitable, du fait qu'ils n'ont pas pu être pris comme des prises de parole car c'était des réponses monosyllabiques.

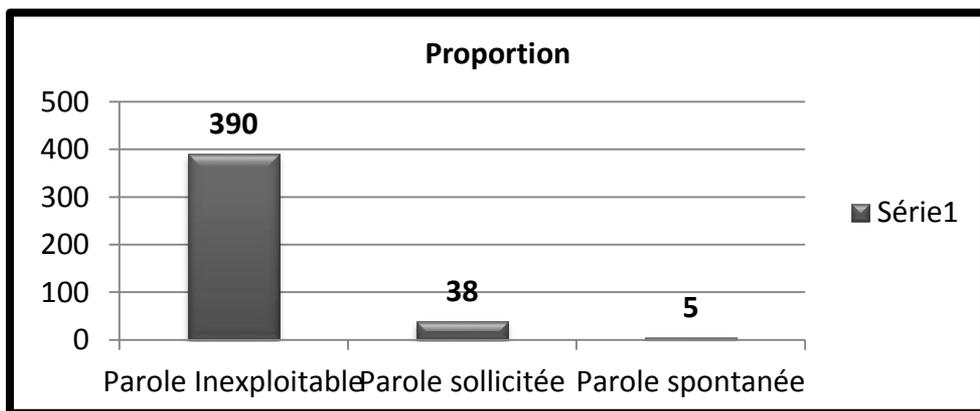


Figure 2 : Proportion des prises de parole chez l'apprenant. (A. Nekhouet.2012)

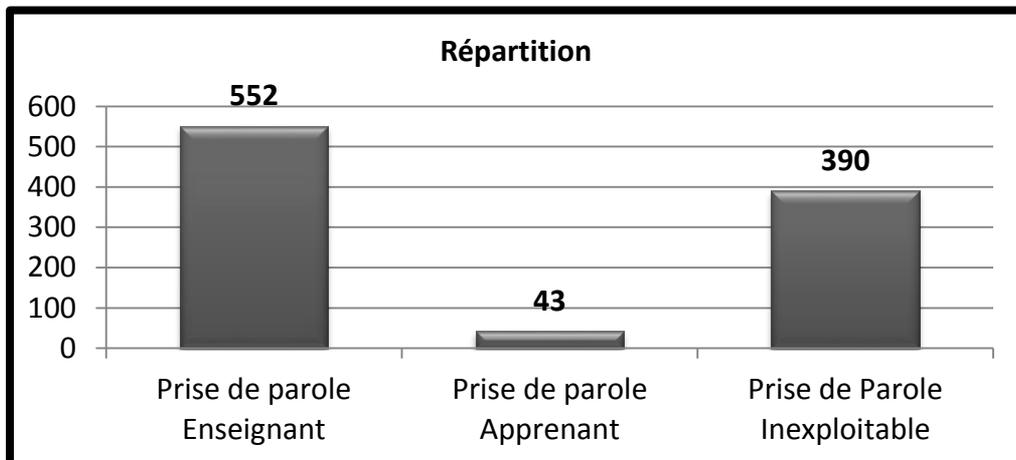
### 5. DISCUSSION DES RESULTATS

La recherche actuelle en didactique de l'oral semble admettre que : « La seule manière d'apprendre l'usage du langage est de l'utiliser pour communiquer » (Bruner 1987).<sup>9</sup>

Si l'on accepte cette conception de la langue et de son acquisition en milieu scolaire, on admettra qu'en français, l'accent est nettement mis sur l'utilisation de FLE afin de le faire acquérir. À partir de cette conception qu'une langue est d'abord et avant tout une compétence et qu'une compétence se développe notamment par son utilisation. Si l'on conçoit qu'apprendre aux apprenants à communiquer oralement, signifie leur apprendre d'interagir ou d'entretenir des conversations ou des interactions en langue étrangère. En d'autres termes, leur apprendre à utiliser cette langue LE, avec précision et avec aisance à la fois (Germain et Netten 2005).<sup>10</sup>

Cela signifie donc, de la part de l'enseignant, qu'il fournisse à l'apprenant des situations authentiques, centrées sur ses intérêts personnels et ses désirs de communication. Cependant, au vu du niveau d'intégration didactique que présentaient ces pratiques de classes, l'enseignant ne pouvait pas choisir lui-même des supports authentiques, il se trouvait en effet toujours dans le besoin de manuels en fonction de leur valeur pédagogique (objective, bien évidemment) sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. Dans ces conditions, il n'existait aucun schéma de classe et les activités se juxtaposaient dans un ordre

pourcentage varie entre 60% et 70% du temps de parole en faveur de l'enseignant, le reste étant à attribuer à l'ensemble des apprenants s'étant exprimés. (Fig. 1)



**Figure1 : Répartition de la prise de parole entre enseignant et apprenant. (A .Nekhouet.2012)**

Comme le montre cet histogramme (figure 1), la répartition des prises de parole n'est pas proportionnelle, les prises de parole de l'enseignant représentent plus du tiers des tours de parole. La répartition globale de la parole lors de l'ensemble des séances est la même que celles de chacun des cinq enregistrements constituant le corpus : la proportion de parole attribuée aux enseignants est toujours supérieure à celle produite par les apprenants.

Néanmoins, même en tenant compte de la proportion de parole inexploitable, nous nous apercevons que la répartition reste stable. En effet, pour 985 tours de parole que comptaient les cinq séances, la parole provenant des apprenants est de 04% (43 tours de parole), elle est de 56% (552 tours de parole) pour les enseignants et que la parole inexploitable représente les 40% des prises de parole (390 tours de parole).

### **Proportion des prises de parole chez l'apprenant**

Si certains paramètres des activités orales enregistrées sont similaires dans les cinq classes (thèmes, organisation de la classe, stratégies utilisées), les réactions des apprenants à ces paramètres sont différentes. Et si les apprenants ont moins parlé lors de ces cinq séances que les enseignants, leurs prises de parole devaient être, soient spontanées, soient sollicitées, ce qui n'était pas le cas lors des enregistrements, dans la mesure où la quasi totalité des interventions des apprenants était inexploitable. D'ailleurs, la proportion de la parole spontanée lors des cinq séances est éphémère, nous comptons seulement 05 tours (01%), ce maigre

## 4.2. Taux de répartition de la parole dans les cinq séances

Afin d'analyser la répartition de la parole dans les cinq classes, nous présenterons le tableau suivant pour traiter le taux des prises de parole spontanées, sollicitées, exploitables et inexploitable.

Type de parole Classes	Nombre de tours	Parole enseignante	Parole apprenant	Parole inexploitable apprenant	Parole exploitable apprenant	Parole spontanée	Parole sollicitée
4 <sup>ème</sup> AM	226	142	84	77	07	00	07
1 <sup>ère</sup> AM	133	75	58	50	08	00	08
3 <sup>ème</sup> A1	267	152	115	107	08	02	06
3 <sup>ème</sup> A2	92	52	40	30	10	01	09
3 <sup>ème</sup> A3	267	131	136	126	10	02	08
<b>Totaux</b>	<b>985</b>	<b>552</b>	<b>433</b>	<b>390</b>	<b>43</b>	<b>05</b>	<b>38</b>

Tableau n°3 : Taux de répartition de la parole. (Abdelkader Nekhouet.2012)

### Commentaire

*On constate que les cinq séances enregistrées comptent 985 tours de parole répartis entre enseignants et apprenants. Le taux le plus élevé de tours revient aux enseignants, soit 552 tours. À l'inverse le taux le plus faible revient aux apprenants, il est douze fois moins que celui des enseignants, soit 43 tours. Cette répartition peut s'expliquer par plusieurs facteurs qui peuvent être à l'origine de ce décalage : Malgré, la variabilité sociolinguistique des enseignants, la façon d'incarner le rôle d'animateur de chacun d'eux été la même, ce qui a pu engendrer ce décalage élevé de répartition de prise de parole entre les deux protagonistes. La pratique de l'oral dans chacune des séances est certainement la même.*

## 4.3. Comparaison globale des prises de parole des classes

Si l'on compare la répartition des prises de parole entre l'enseignant et les apprenants, on constate que lors de quasi totalité des enregistrements en classe, ce

48. Me : toujours> qui se rep ::: - 49. Els : qui se répète  
50. Me : qui se répète // qui se répète::: chaque ::: - 51. Els : chaque jour  
52. Me : chaque jour, donc on va dire jour:::- 53. Els : journée, journalière  
57. Me : donc il y'a une, un:: : dia- 58. Els : dialogue, dialogues  
59. Me : un dialogue, une communication, une // une/// - 62. Els : parlant, dialogues  
63. Me : un dialogue, ou bien une CON:: :  
64. Els : une conversation

## Extrait n°2

130. Me : alors, quel est ce problème ? Cette femme, cette femme fait plusieurs quoi ?  
131. Els : travaux. -132. Me : travaux, ou bien  
133. Els : activités.- 134. Me : activités, ou bien.  
135. Els : tâches

### *Remarque :*

En fait, dans ces deux cas le pôle paraît interactif, avec un système de questions-réponses. Paradoxalement, au résultat constaté de visu : les apprenants, totalement démotivés, se contentent de répéter sagement la « parole sacrée». Les apprenants ont été soumis à une situation non authentique, où ils n'ont pas choisi le thème ; et où ils seront confrontés par la force de répéter inlassablement des bribes de phrases dites correctes et complètes. Cependant, il est important de rappeler que tout le monde trouve son compte dans ces séances ; « L'enseignant a l'impression d'avoir accompli son travail puisque tout le monde " a parlé " ; les apprenants ont tous répété. Mais le véritable apprentissage, il attendra patiemment, sagement, l'arrivée de quelque miracle ». <sup>6</sup>

## **4. ANALYSE DES RESULTATS**

### **4.1. Prises de parole**

Chacune des prises de parole sera décomptée. Une prise de parole peut être spontanée ou sollicitée. Le terme " spontané " <sup>7</sup> se dit d'un acte de parole <sup>8</sup>, d'une performance qui répond à un véritable besoin de communiquer librement. Pour analyser la prise de parole, nous allons d'abord observer sa répartition entre l'enseignant et les apprenants, dans chacune des cinq classes, ensuite, nous déduisons, la proportion de parole spontanée de celle sollicitée.

201- Me : reprends, reprends, reprends, il y'a une faute  
203- Me : voilà, glucides // vous faites ça en science ?  
204- Me : deuxième partie maintenant /dans la deuxième partie /deuxième partie  
206- Me : alors on reprend là, dans la première partie on parle de quoi ? /  
207-Me : On parle de constituants du miel, on avait dit que le miel selon le tableau il y'a plusieurs constituants / des composants,  
208-Me : on a l'eau, les protides, les lipides, les vitamines, les glucides et les minéraux,  
209-Me : ça c'est dans la première partie, on déjà identifié une information, identifier l'essentiel d'un message  
210- Me : le message c'est le tableau c'est les informations contenues dans le tableau  
211- Me : dans la deuxième partie, avant de parler de la deuxième partie/ l'être humain, on a combien de sens ? / Combien de sens ?  
202- Elfa : les constituants du miel sont l'eau, protides, lipides, vitamines, glocides

*Remarque :*

*Les apprenants ne s'investissent pas dans le débat, d'autant plus, que le nombre de prises de parole de l'enseignant occupe 09 tours successifs sur les 10 de la transcription, alors que les apprenants n'en occupent qu'un (1). [Transcription n° 202]. L'enseignant a plus de difficulté à se mettre à distance pour donner leur place à chacune des interventions. On remarque qu'il n'y a guère d'enchaînement de prises de parole d'un apprenant sur un autre.*

### **3.2. L'installation des compétences liée à l'enseignant**

Si nous observons les données de ces deux extraits ci-dessous pris de la séance de l'enseignant (E4A), nous remarquerons, que l'installation des compétences est très liée à l'enseignant, autrement dit, l'enseignant a une influence majeure sur la compétence installée. L'apprenant, en écoutant son enseignant dans le but d'agir dans une situation, n'a qu'à reprendre les actes de son enseignant ou bien reprendre des actes semblables. L'enseignant ne laisse aux apprenants que la place d'ajouter une bribe à un énoncé incomplet, que les apprenants complètent souvent en chœur :

Extrait n°1

44. Me : nous avons un / adjectif qualificatif là - 45. Els : quotidienne  
46. Me : quotidienne, alors donnez moi un autre mot- 47. Els : toujours

expliquant la fabrication de différents produits dans le but de les présenter aux apprenants d'autres classes. Le projet se déroule donc en séquences ; chaque séquence permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage. Tous les objectifs convergent vers la réalisation du projet.

### **2.3.3. La séquence**

Étant donné que la séquence est une étape d'un projet ; et que le manuel sujet de notre étude (3<sup>ème</sup> année moyenne) comprend trois projets qui sont organisés en 9 séquences d'enseignement/apprentissage (3 séquences pour chaque projet.)

## **3. RESULTATS**

Le travail de groupe, l'écoute, la prise de parole, et la tâche discursive<sup>5</sup>, étaient les outils envisagés pour l'analyse de notre recherche. Par contre, dans les extraits analysés, nous avons repéré une panoplie d'autres paramètres qui étaient manifestement émergés, et qui ont servi à un changement explicite de la démarche envisagée. Parmi ces paramètres, on trouve (la monopolisation de la parole, l'installation des compétences liée à l'enseignant, le cours dialogué, les interventions contraignantes, etc.).

Faute d'une connaissance suffisante des caractéristiques syntaxiques du français parlé, et en se servant de ces paramètres, l'enseignant court le risque de faire pratiquer à ses apprenants un oral impossible. En outre, ces paramètres ne sont guère des moyens efficaces favorisant l'appropriation et la maîtrise des pratiques langagières orales et restent des réalités abstraites figées dans l'apprentissage de l'oral du FLE au collège algérien. Derrière ces contraintes, c'est la légitimité même de l'apprentissage de l'oral qui est en question.

De ce fait, on peut toujours tenter d'inventorier et d'explorer certaines de ces réalités qui rendent l'oral difficile à enseigner, et qui vont nous servir d'amener au bout l'analyse pour obtenir des résultats plus fiables.

### **3.1. Monopolisation de la parole**

Les observations recueillies des séances enregistrées et transcrites, nous montre que l'apprentissage de l'oral du FLE et l'interaction verbale sont figés dans la monopolisation de la parole par l'enseignant, qui prenait la totalité du volume de la parole. Il est à remarquer que c'est également à l'enseignant qu'échoient l'ouverture et la clôture des différents moments de l'échange. L'enseignant a trop tendance à assurer tout seul ces tâches, déchargeant ainsi les apprenants de processus essentiels pour l'appropriation des compétences langagières en communication orale. Comme en témoigne cet extrait pris de la séance de (E3A).

### **2.1. Le guide d'entretien destiné aux enseignants**

Le guide d'entretien destiné aux enseignants engendre vingt cinq (25) questions ouvertes qui relèvent de la conception de l'oral, mais aussi de l'usage prépondérant et usuel des manuels scolaires. Le nombre d'enseignants interrogés était de 05 enseignants.

### **2.2. Présentation spécifique du manuel**

Le corpus de cette partie se compose d'extraits de manuels scolaires de français de l'ensemble des niveaux du collège (1<sup>ère</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année du moyen). Cette ponction concernait particulièrement la rubrique «oral en images/en questions» figurant dans les manuels. Il s'agit de faire une lecture analytique de l'enseignement/apprentissage de l'oral avec l'objectif de présenter sa pratique telle qu'elle est conçue et véhiculée (par et dans) les manuels. L'analyse s'appuiera particulièrement sur le manuel de 3<sup>ème</sup> année moyenne, la structuration de celui-ci étant identique à celle des autres niveaux.

### **2.3. La structure pédagogique du manuel**

#### **2.3.1. Le travail en groupe**

L'unité didactique préconisait un enseignement/apprentissage par les objectifs.

La pédagogie du projet, elle s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages en groupes. En premier lieu, une nécessaire interaction concerne l'enseignant qui doit s'interroger sur le choix des supports, des situations d'apprentissages des activités et des procédés d'évaluation.

En second lieu, cette interaction concerne l'enseignant et les apprenants en situation de classe. La nouvelle organisation en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une plus grande liberté de mouvement dans la classe, une plus grande communication entre enseignant et apprenants, entre apprenant et apprenant.

#### **2.3.2. Le projet**

Le projet est une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps, l'espace, la classe et les apprentissages. Il est déjà utilisé par la majorité d'enseignants. Le projet est le cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent tout leur sens. Il permet donc la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences qui en sont le but ultérieur.

À cet effet, le manuel de 3<sup>ème</sup> année moyenne contient trois projets intitulés schématiquement ainsi : -Élaboration, pour la bibliothèque de l'école, d'une brochure expliquant le proverbe « les voyages forment la jeunesse». -La réalisation d'un recueil de textes donnant l'explication scientifique de phénomènes naturels accompagnés de leurs textes de légende. -La rédaction d'un manuel technique

### 1.3. Apprenants de la 3<sup>ème</sup> année moyenne

L'objectif général de l'enseignement du FLE au collège est de : « Développer chez l'apprenant, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours ». <sup>4</sup>

Précisons d'emblée que notre étude porte sur des données recueillies à l'école d'enseignement moyen algérienne, en particulier durant la troisième année de scolarité des apprenants. Le deuxième palier relatif à la 3<sup>ème</sup> année moyenne accueille au début de chaque année scolaire, presque la totalité des apprenants de la 2<sup>ème</sup> année moyenne. Ces apprenants auraient comptabilisé 894 heures d'apprentissage de français. A l'issue de cette même année, ce volume atteindrait 1084 heures. Ces derniers vivent tous dans des zones rurales de la wilaya d'Ain Témouchent.

## 2. L'OBSERVATION

Nous avons commencé notre expérimentation par l'observation des enseignants dans leurs classes. Les données étudiées sont présentées sous forme d'enregistrements audio-visuels de séances d'activité orale du FLE. Ces derniers ont été effectués avec des classes de 3<sup>ème</sup> année moyenne, de 1<sup>ère</sup> année moyenne et de 4<sup>ème</sup> année moyenne, dans 03 collèges ruraux. Le corpus représente 05 séances dont les durées sont différentes d'une séance à une autre. L'ensemble des séances totalise environ 03 heures d'enregistrement, soit de 33 à 36 minutes pour chaque enseignant. Le tableau [1] qui suit nous montre en détail la répartition de ces enregistrements.

Séance	Date	Durée	Enseignant	Apprenants
01	03/01/2011	36mn	E4A	4 <sup>ème</sup> année
02	04/01/2011	30mn	E1A	1 <sup>ère</sup> année
03	05/01/2011	40mn	E3A	3 <sup>ème</sup> année
04	09/01/2011	31mn	E3B	3 <sup>ème</sup> année
05	16/03/2011	39mn	E3C	3 <sup>ème</sup> année

**Tableau n°1** : Récapitulatif des cinq séances enregistrées.

Cette enquête avait pour objectif particulier de vérifier si les séances de productions orales réalisées par les enseignants sont d'une part, programmées selon des dispositifs pédagogiques (enseignement en groupes, organisation de la classe en U, stratégies de l'enseignement de l'oral, tâches discursives) et d'autre part, si elles sont fortement marquées par un langage oral, s'inscrivant dans un espace d'interactions en classe.

(enseignant, apprenant et savoir).Le savoir, dans notre cas d'étude émane des activités orales qui sont retenues, soit dans les pratiques de l'enseignant, soit dans les manuels scolaires.

### **1.1. Des manuels**

Le niveau d'étude choisi est le deuxième palier ou palier de renforcement et d'approfondissement. Notre prédilection se penche beaucoup plus vers l'analyse des activités orales, figurant dans les manuels de la classe de FLE en troisième année moyenne. Cependant, afin de rendre notre étude opérationnelle, il convient de penser au recours à l'analyse des manuels concernant les deux autres paliers, respectivement :

-Le premier palier ou palier d'homogénéisation et d'adaptation (1<sup>ère</sup> année moyenne).

-Le troisième palier ou palier d'approfondissement et d'orientation (4<sup>ème</sup> année moyenne)

Conçu par une IEF (Inspectrice d'enseignement fondamental) (K. Djilali) et une IEEF (Inspectrice d'éducation et d'enseignement fondamental) (M.W.Tounsi), le manuel de français de 3<sup>ème</sup> année moyenne est édité par l'ONPS (Office national des publications scolaires) en 2005. Le manuel est présenté sous un seul volume donnant ainsi une vision globale des apprentissages, son grand format permet une mise en page aérée facilitant la lecture. Le manuel comprend aussi des annexes. Ces dernières sont composées d'un tableau de conjugaison de quelques verbes usuels suivis d'un ensemble d'informations explicitant quelques règles de conjugaison. Ceci permet aux apprenants, d'avoir en plus un outil de révision.

Un avant propos, une structuration orientée et un sommaire sont également proposés au début du manuel. L'avant-propos présente en une page le manuel à l'apprenant en lui précisant son but et en annonçant ses rubriques et leurs objectifs.

### **1.2. Des enseignants**

Notre recherche s'inscrivant dans un paradigme qualitatif, il convenait que notre échantillon soit restreint. Il était composé de cinq enseignants (un enseignant de 1<sup>ère</sup> année moyenne [E1A] ; un de 4<sup>ème</sup> année moyenne [E4A] ; trois de 3<sup>ème</sup> année moyenne [E3A, E3B et E3C]. Afin de mieux comprendre, pourquoi l'enseignement de l'oral en classe de FLE est lacunaire, ces enseignants et selon leur propre gré, ont pratiqué l'expression orale telle qu'elle a été présentée dans les manuels scolaires de (3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année moyenne) sous la rubrique «oral en images/en questions», et sous la rubrique «oral», en ce qui concerne le manuel de la (1<sup>ère</sup> année moyenne).

Étant donné que tous les enseignants du système éducatif sont soumis aux mêmes exigences et aux mêmes directives ministérielles lesquelles, souvent, les limitent dans leur liberté d'initiative et d'innovation, nous n'avons pas tenu compte non plus de la région d'exercice des enseignants : la quasi-totalité des participants enseigne à Ain Témouchent (à notre sens, élargir l'enquête à ceux exerçant dans d'autres régions du pays n'est pas nécessaire dans ce cas précis.)

Afin de confirmer ou d'infirmer nos deux hypothèses. Il est évident qu'une grande partie de notre recherche sera consacrée à l'étude de supports oraux focalisés dans les pratiques des enseignants, mais aussi dans les supports écrits, à savoir, le manuel didactique destiné à la classe de FLE (3<sup>ème</sup> année moyenne).

### **Objectifs et méthodologie**

Cette contribution a comme objectif, d'enquêter, parmi les pratiques de classe des enseignants de FLE (Français Langue Étrangère) du cycle moyen, l'enseignement/ apprentissage de cette activité (oral), et les usages des manuels didactiques qui lui sont dédiés. Notre but, dans cette modeste recherche, n'est pas de faire une étude exhaustive des manuels. Nous nous limiterons à l'étude des activités proposées par les manuels concernant l'oral, ce qui représente une tâche complexe.

Nous avons effectué une recherche qualitative portant sur des activités d'oral concrètes filmées et/ou enregistrées dans les classes avec cinq enseignants de français langue étrangère au cycle moyen en Algérie et sur l'analyse du manuel sous jacent de ce même cycle.

D'abord, nous avons essayé de comprendre le pourquoi de ce malaise pédagogique de ces enseignants de FLE du moyen, plus précisément le palier deux (3<sup>ème</sup> année moyenne) au sujet de leur enseignement de l'oral. Outre, les enregistrements, nous avons réalisé des observations non armées en salle de classe, et des sollicitations individuelles avec certains apprenants. À la lumière de nos observations, nous avons interrogé ces cinq enseignants sur leur enseignement de l'oral et sur leur point de vue, vis-à-vis des manuels.

Ensuite, nous avons tenté de mener une étude analytique des manuels, notre point de départ sera l'année 2003, marquée par le lancement de la réforme importante du système éducatif durant laquelle l'école fondamentale sera muée en enseignement fondamental, engendrant un enseignement primaire d'un cursus de (05 ans) plus un enseignement moyen de (04 ans).

Enfin, l'interprétation s'articule autour d'une triple analyse. La première examine les prestations orales des apprenants recueillies lors des enregistrements des activités de production orale, en amont de la mise en place de l'expérimentation. Elle sera suivie d'une analyse similaire des données recueillies lors d'un entretien directif avec les enseignants, situé en fin d'expérimentation. Et la troisième, interroge la conception enregistrée dans le manuel scolaire -de la 3<sup>ème</sup> année moyenne - faisant objet participant à cette expérimentation.

### **1. LES COMPOSANTS DU CORPUS**

Dans la mesure où nous nous intéressons à l'enseignement/ apprentissage de l'oral en classe de FLE, nous avons directement recours aux interrogations qui suivent : Comment enseigner la communication orale ? Quelles sont les activités de communication orale proposées aux apprenants ? Donc, les seuls éléments capables de répondre à ces trois questions sont les principaux pôles du triangle didactique

Au regard de ce constat, et dans le cadre d'une Recherche de Didactique de FLE, du Centre Universitaire de Naama (Algérie), nous avons décidé de centrer cette étude sur l'apprentissage/ enseignement de l'oral en classe de **troisième année moyenne en Algérie, et plus spécifiquement dans la wilaya d'Ain Témouchent.**

L'enquête par enregistrement et entretien semi dirigé, ainsi que la lecture et l'analyse des manuels scolaires a été la méthode retenue pour l'élaboration de cette recherche, l'objectif étant de comprendre le malaise pédagogique des enseignants de FLE du moyen, au sujet de leur enseignement/apprentissage de l'oral dans les pratiques de classe, depuis la mise en place de la réforme (en Septembre 2003), ainsi que le degré de présentation de cet enseignement dans les manuels scolaires.

### **Problématique**

Le système éducatif algérien, par le biais des nouvelles instructions officielles, accorde aujourd'hui une place importante à la communication, écrite mais surtout orale. A partir de ces nouvelles instructions, des manuels récents (2005) proposent de nouveaux objectifs, intégrant une partie consacrée à l'oral. Pourtant dans les classes, les observations montrent que les compétences langagières restent une idée vague, que l'oral «intégré» demeure le parent pauvre dans la plupart des classes.

«Comment est-il concevable que malgré toute la documentation nécessaire, les enseignants énoncent encore, manquer de matériel didactique concret à l'oral? Et qu'ils éprouvent toujours des difficultés devant l'enseignement de l'oral ».<sup>2</sup>

Dans le même ordre d'idées, des IEF (Inspecteurs d'Enseignement Fondamental) font le constat suivant :

«Pratique de l'oral difficile à installer dans les classes des différents cycles ;

-Pratique de l'oral dans l'école algérienne se résumant pour les enseignants à évaluer de temps à autre des exposés au cours desquels, le plus souvent, les apprenants oralisent un texte écrit;

-Enseignants installés dans les pratiques traditionnelles de l'enseignement /apprentissage de l'oral ;

-Absence de l'oral dans les manuels scolaires».<sup>3</sup>

Ce constat rejoint les propos de Schneuwly et ses collègues (1996) ainsi que ceux de De Pietro et Wirthner (1996) qui affirment que dans presque tous les pays francophones, l'oral demeure l'élément le moins considéré dans l'enseignement du français. Si tel est le constat fait dans le monde, cela démontre bien que la place de l'oral en classe de français langue étrangère en Algérie est toujours ambiguë. Alors, quels sont les facteurs responsables de cette situation ? Bien que la réponse soit complexe, nous avons émis deux hypothèses :

-Ces manuels traitent très peu de l'oral, et ne le considèrent pas vraiment comme un objet d'enseignement ;

-Les compétences langagières des enseignants, sont presque totalement orientées vers l'écrit sous prétexte, qu'ils n'ont pas reçu de formation pour enseigner l'oral.

نتعرض في هذا المقال بالتحليل للطريقة التي يتم من خلالها تدريس الجانب الشفوي للغة الفرنسية كلغة أجنبية ضمن الطور المتوسط، وذلك من خلال عينة لـ 5 معلمين و 148 تلميذا. تتناول هذه الدراسة الإنتاج الشفوي من خلال محورين: أما المحور الأول فيتمثل في التطبيقات أثناء الحصص الدراسية، فيما يتعلق المحور الثاني بالوجيز المدرسي.

يُظهرُ تحليل المعطيات عن تمسك بعض المدرسين بمهارات قديمة والتي تدفعهم لتدريس الشفوي بصفة بديهية ونظامية. ويحيلُ التحليل نفسه، من جهة أخرى، على النقص الفادح للنشاطات الشفوية في الكتب المدرسية. و تبين النتائج وبشكل واضح عن عزوف المدرّسين في اعتماد المنهجية الصحيحة في تعليم الجانب الشفوي للغة الفرنسية كلغة أجنبية ، والتي نحاول تقديمها في هذا المقال.

**الكلمات المفتاحية:** تطبيقات الحصص الدراسية/ الكتب المدرسية/ السياق غير الرسمي/ تعليمية الشفوي/ الفرنسية لغة أجنبية.

#### **Introduction :**

Au début des années 90 et à la fin des années 2000, diverses réformes ont été effectuées concernant le perfectionnement de l'enseignement des langues étrangères en Algérie ; notamment, l'enseignement/ apprentissage de l'oral du français. Néanmoins, les avancées des recherches sur l'acquisition des compétences langagières, ont montré que cette habileté cause problème aux apprenants qui ne se trouvent guère en situation d'immersion totale.

À la recherche, d'émanciper le conflit de cet enseignement, nous avons opté par la réalisation d'une recherche empirique de cas, propre à la didactique de l'oral, auprès de cinq enseignants, dans trois collèges ruraux de la région de l'Ouest, où l'usage du FLE est très rarement utilisé, comme moyen de communication.

Cet échantillon, quoique exigeant dans le traitement des données, représente un nombre minimal de participants pour permettre de couvrir les quatre niveaux de l'ordre d'enseignement moyen. De plus, lors de notre analyse, nous avons remarqué qu'au fur et à mesure de la cueillette, nos données devenaient moins «*fructueuses, car répétitives ou saturées*» (Deslauriers, 1991).<sup>1</sup>

**QU'EN EST-IL DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORAL  
DANS LA CLASSE DE FLE EN ALGERIE ?**

**NEKHOUE BELALEUG, Abdelkader  
Didactique des langues étrangères  
Centre Universitaire AHMED Salhi, Naama, Algérie.**

**Abstract**

**What are the results achieved in teaching/ learning the oral of FFL in Algeria?**

This article, based on a sample of 5 teachers and 148 learners, examines the state of the teaching of the oral of FFL in the intermediate education level in Algeria. This contribution considers the oral production from two aspects: classroom's practices and textbooks.

The analysis of the data highlights the skills of some teachers in teaching the oral in a systematic and intuitive way. It highlights; furthermore, the serious lack of oral activities in the textbooks. These results illustrate clearly the hesitations of the teachers to rely on the authentic oral that we present in this research.

**Key words:** classroom's practices, textbooks, the informal, didactic of the oral of FFL.

**Résumé**

Cet article présente un état de pratique d'un enseignement de l'oral de FLE de cinq enseignants et de 148 apprenants algériens au cycle moyen. Cette contribution considère la production orale sous deux volets : Pratiques de classe et manuels scolaires.

L'analyse des données met en lumière des habiletés de certains enseignants à dispenser l'oral d'une manière systématique et intuitive. De plus, elle met en lumière la carence flagrante des activités orales dans les manuels scolaires. Ces analyses nous ont permis d'illustrer d'une façon assez claire les réticences des enseignants vers un oral authentique que nous présentons.

**Mots clés :** Pratiques de classe – manuels scolaires – l'informel – didactique de l'oral – FLE.

**المَلخَص**

**إلى أين وصل تعليم الشفوي و تلقيه داخل أقسام اللغة الفرنسية كلغة أجنبية  
في الجزائر؟**







# Nata-ij alfikr

Revue des études linguistiques et littéraires  
Institut des Lettres et des Langues  
Centre universitaire Salhi Ahmed - Naama - Algérie

N°02

Juin  
2017



Edition.  
Centre universitaire Salhi Ahmed