

**La réforme du système universitaire (lmd) et
l'enseignement de l'oral en licence de FLE en
Algérie : analyse des méthodes d'enseignement**

Naima OULD BENALI

Université Abderahmane Mira, Bejaia

naima1015@yahoo.fr

Reçu le 06/01/2022

Accepté le 08/01/2022

Publié le 20/01/2022

Résumé :

Le lieu privilégié de la parole et des échanges verbaux est certes la classe de langue. Avec les courants communicationnels la conception de l'apprentissage a changé de apprendre pour communiquer à apprendre en communiquant. Pourtant, malgré cette nouvelle définition de la compétence orale, il reste, sur le terrain, un parant pauvre de l'enseignement de la langue. Cela s'explique, d'une part, par la difficulté dans la réalisation de ces pratiques langagières par les enseignants et leur formation figée sur l'écrit, qui occupe toujours le devant de la scène. D'autre part, par « l'asymétrie entre les représentations socio-éducatives des apprenants et celles des enseignants » de la dimension orale.

Mots clés : Oral – méthodes d'enseignement -communication – système LMD –réforme

Abstract

The privileged place of speech and verbal exchanges is certainly the language class. With the currents of communication the conception of learning has changed from learning to communicate to learning by communicating. However, despite this new definition of oral competence, there remains a poor counterpart in the teaching of the language in the field. This is explained, on the one hand, by the difficulty in carrying out these language practices by teachers and their training frozen in writing, which still occupies center stage. On the other hand, by "the asymmetry between the socio-educational representations of learners and those of teachers" of the oral dimension.

Keywords: Oral - communication – LMD system - university – reform

Aperçu sur l'enseignement de la langue française en Algérie

En dépit de la politique d'arabisation prônée depuis l'Indépendance du pays, le français langue étrangère conserve en Algérie une place privilégiée (Arezki A. 2012 : 337) (Notamment dans les pratiques sociales, plus particulièrement dans les régions kabylophones) avec un triple statut : première langue étrangère dans les cycles primaire et secondaire (DERRADJI Y. 2001 :43), langue d'enseignement des filières scientifiques dans quelques universités algériennes, langue alternée avec d'autres parlers régionaux dans les pratiques langagières quotidiennes (Cortier et al, 2013). L'enseignement de la langue française est axé, selon les textes officiels, sur le développement des compétences linguistiques et communicatives, en tentant d'appliquer les principes des nouvelles approches qui prônent pour une pédagogie centrée sur l'apprenant et ses besoins langagiers (ASTOLFI. J-P, 2002).

Le rapport à l'oral

A l'université, c'est surtout dans le cadre du système LMD que le développement de cette compétence communicative, dans toute sa dimension, a été pris en charge, mais cette prise en charge demeure souvent cloîtrée dans les textes qui le régissent. Avec la nouvelle réforme, le nouveau programme propose de nouvelles et motivantes activités de groupes telles que les discussions, les exposés, les débats, les jeux de rôle. Malgré tous ces efforts les enseignants de l'oral éprouvent toujours de l'ennui devant son enseignement et les objectifs des programmes d'études restent toujours vagues jusqu'à sentir que l'oral est un savoir non « enseignable » comme le qualifie Halté (1992). Par ailleurs, cette composante est considérée comme l'un des savoir-faire le plus important en langue étrangère. Mais aussi le plus difficile à acquérir comme le souligne J.P Cuq (CUQ. J. P. et GRUCA. I, 2004 : 179) dans cette citation « *L'appropriation de conduites langagières orales est effectivement un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et*

qui ne se limite pas à la maîtrise des principales structures de la langue et des principaux actes de langage. L'association entre le verbal et le gestuel, les traits émotionnels et l'implicite que véhicule l'oral et toutes les formes d'interaction sont autant de facteurs qui complexifient le domaine et peuvent être sources de blocages pour un étudiant étranger. »

C'est dans cette optique que s'inscrit notre investigation. Il s'agit d'une part de vérifier Quel est l'impact de la réforme du système universitaire (LMD) en Algérie sur l'enseignement de l'oral en FLE ? Comment l'oral est-il enseigné dans le cadre de cette réforme? Avec quelle méthode et pour quels contenus ? Et d'autre part de tenter d'expliquer les difficultés qu'éprouvent les enseignants de l'oral quant à cet enseignement, leurs natures et leurs causes ?

Les outils de l'enquête

Le corpus servant de matière d'analyse à notre enquête est constitué de trois séances d'oral, chez trois enseignants de l'oral de la première année, observées et transcrites selon le modèle de TRAVERSO (1999). Aussi, nous nous sommes appuyées sur le programme de l'oral de la licence de l'LMD de français.

Analyse des méthodes d'enseignement

Cette analyse des méthode porte sur tout ce qui est de mode d'organisation des contenus à enseigner, à savoir l'entrée dans l'enseignement de l'oral, la progression des contenus, les activités et les tâches proposées, l'évaluation des productions et les rôles respectifs des enseignants et des étudiants dans les activités langagières réalisées.

1. Mode d'organisation des contenus

Il s'agit pour le mode d'organisation des contenus d'enseignement/ apprentissage de tous ce qui est relatif à l'entrée dans l'enseignement de l'oral adoptée par les trois enseignants observés, à la progression des contenus en fonction de la définition et la réalisation des objectifs et aux activités mises en œuvre dans ce même cadre.

- **Les supports didactiques dans le cours d'oral**

Dans le cas de l'enseignant « A » le support didactique du cours auquel nous avons assisté est un texte sur « la discrimination de la femme en Algérie » qui a fait objet d'un débat animé par les étudiants.

Dans le cas de l'enseignant « B », pour la réalisation d'une activité en cours d'oral, l'enseignant s'appuie sur un document qui traite des *types d'oraux essentiels*. Durant les deux séances observées, trois activités dominantes en classe sont l'interview, le débat et l'exposé.

Pour l'enseignant « C » les supports sont variés : audio et audio-visuels, selon les objectifs de chaque cours, travaillant le genre exposé oral.

- **L'entrée dans l'enseignement de l'oral**

Durant les séances observées chez les trois enseignants de l'oral, nous avons constaté que l'entrée dans l'enseignement de la compétence oral diffère de l'un à l'autre et varie d'une entrée par thème à une entrée par type à celle par genre de discours.

L'entrée chez l'enseignant « A »

L'entrée pour l'enseignant « A » est par thème, le choix du thème ou du sujet à traiter précède le choix de l'activité dans laquelle il sera mis en œuvre. Ce n'est pas tout, pour cet enseignant, c'est à l'étudiant que revient ces deux choix. L'exemple ci-après montre comment un étudiant propose un sujet de débat et se propose comme animateur de celui-ci :

[EA : aujourd'hui on va essayer de débattre un sujet intéressant qui est relatif à la différence entre l'homme et la femme / mais avant d'entamer notre débat nous avons un texte que nous allons lire et puis ensuite on va débattre son contenu / donc **mademoiselle « Y » s'il vous plaît faites nous lire le texte**

L'étudiante lit le texte et les autres l'écoutent

EA : ces moments semblent agréables cette différence entre la fille et le garçon dans la famille algérienne / donc nous allons essayer de

débattre cela à partir de ce que vous pensez vous-même / **alors qu'en dites vous ?]**

L'étudiant animateur commence, avant tout, par l'explication du déroulement de l'activité, tout en citant les différentes étapes à suivre et les tâches attendues des participants. Il désigne donc l'une de ses camarades pour lire le texte sur « *la discrimination de la femme en Algérie* » qui renferme le sujet du débat et propose à un autre de prendre en charge le compte rendu oral. Pour le reste du groupe, il est invité à écouter le texte et à participer au débat. Ensuite, il pose la question d'ouverture « *alors qu'en dites vous ?* » pour encourager les étudiants à réagir et à intervenir.

L'enseignant quant à lui, il se contente de marquer le début de la séance et de l'activité avant de s'effacer, pendant toute la séance, laissant les étudiants livrés à eux-mêmes, sans aucune remarque d'ordre méthodologique ou linguistique sur le débat comme genre ou sur le sujet véhiculé. Pendant une heure et demie, le débat a porté uniquement sur le thème de « *La discrimination de la femme en Algérie* » mais pas sur la technique, les règles et les métarègles du débat.

Nous pouvons, ainsi, retenir que le genre « débat » dans ce premier contexte d'enseignement/ apprentissage de l'oral importe moins par rapport au thème traité. De ce fait, l'objectif principal de cette activité est limité à une prise de parole des étudiants sans tenir compte des caractéristiques linguistiques et communicatives du genre « débat ».

L'entrée chez l'enseignant « B »

Le deuxième contexte est caractérisé par une entrée par « type » de discours. L'enseignant « B » s'appuie sur le document théorique « *les types d'oraux essentiels* » pour la réalisation du cours d'oral. L'importance est donnée donc au respect des règles et métarègles du type présenté selon qu'il s'agit d'un exposé, d'un débat ou d'un autre type. Toutefois, la mise en œuvre ou le choix d'un tel ou tel type dépend en grande partie de l'étudiant, tout comme l'enseignant « A ».

L'enseignant « B » laisse lui aussi la totale liberté aux étudiants de choisir un type d'oral à présenter et le sujet à développer.

Par ailleurs, plusieurs types peuvent être objets d'enseignement d'une même séance de cours d'une heure et demie et l'étudiant est soumis à la réalisation de l'activité choisie sans être préparé auparavant. L'enseignant découvre ce que va présenter chaque étudiant au moment même de la présentation. L'exemple ci-dessous montre comment l'enseignant se renseigne sur le type d'oral à présenter auprès de deux groupes d'étudiants :

[P bonjour monsieur / **qu'est ce que vous allez présenter ?**

Ee3 je vais parler de la « religion » /

P oui vous pouvez commencer / on vous écoute /]

L'enseignant « B » procède de la même façon avec chaque groupe qui passe au tableau, avant chaque présentation.

L'entrée chez l'enseignant « C »

Le troisième enseignant observé adopte une entrée par genre de discours. Pendant tout le semestre le seul genre abordé dans les différentes activités de compréhension et d'expression ont porté essentiellement sur l'exposé oral et ses différentes caractéristiques. Cette entrée a été adoptée depuis l'année 2012 avec la réforme des programmes de la licence. L'enseignement par genre est désormais mis en place pour les modules de l'oral et de l'écrit.

De ce fait, le cours d'oral de l'enseignant « C » s'appuie sur une multitude d'activités de compréhension et d'expression autour du genre exposé oral, dans le cadre d'une séquence didactique. L'objectif étant de faire connaître les caractéristiques de ce genre oral et de faire produire les apprenants dans ce même cadre. Par ailleurs, l'absence de la production initiale, c'est-à-dire le manque de l'étape de l'évaluation diagnostique, entraîne l'absence de l'identification des besoins des apprenants sur lesquels se basera l'élaboration des activités d'apprentissage.

- **La progression des contenus**

Tout enseignement doit répondre à des besoins pour atteindre des objectifs s'articulant autour des compétences à acquérir (CECR 2001, Cuq J-P et Gruca I, 2005, p : 195) bien définies dans le programme à suivre. La progression correspond à la démarche suivie dans la mise en œuvre des contenus du programme, qui selon Porquier R (1974) cité par Cuq J-P et Gruca I (2005) est relative à « *un agencement d'étapes et de contenus qui est destiné à mettre en œuvre et gérer la progression de l'élève* ».

Effectivement, pour les trois enseignants observés, l'étudiant est, d'après la conception contemporaine de la progression (CUQ J-P et Gruca I, Op. cite), le centre d'intérêt de l'enseignement de l'oral, sauf que le manque d'un programme chez l'enseignant « A », avec des objectifs à réaliser, fait du cours de l'oral une simple séance de bavardage. Cela ne permet pas à l'étudiant une réelle acquisition des compétences orales. De même pour l'enseignant « B » l'entrée par type, le manque de programme à suivre tout comme l'enseignant « A », fait que plusieurs types (exposé, débat, etc.) peuvent être des objets d'enseignement dans une même séance. Aussi, l'absence d'activités de compréhension pour montrer les différents modèles des types à produire rend la tâche difficile pour les étudiants. De ce fait, les productions de ces derniers ne peuvent qu'être qualifiées d'insuffisantes ne tenant pas compte des caractéristiques principales des types en question. Ceux-ci n'ont fait objet d'enseignement qu'à travers un document distribué aux étudiants.

Par ailleurs, l'enseignant « C » procède de façon tout à fait différente des deux premiers. Une entrée par genre au lieu de type et un programme à suivre caractérisent l'enseignement de l'oral pour celui-ci. Des objectifs à réaliser en fin du semestre, relatifs à la production d'un exposé oral dans sa totalité, sont bien déterminés et tracés à l'avance. Pour ce faire, une activité de découverte du genre en question le distinguant des autres

genres s'impose et représente la toute première étape de mise en situation.

Ensuite, un travail sur le non verbal est plus que nécessaire pour montrer aux apprenants l'importance des mouvements du corps dans la transmission des informations et leur contribution à la compréhension de ceux qui les reçoivent. Après avoir fait le tour du kinésique et du prosodique, l'enseignant aborde les éléments constituant l'introduction et les moyens linguistiques par lesquels ils sont introduits, avant la production en bonne et due forme de leurs propres introductions d'exposés, sur des thèmes de leur choix.

En somme, nous pouvons dire que la progression est remarquable dans le cours de l'enseignant « C » contrairement aux cours des enseignants « A » et « B ». Pour ces derniers, la séance d'oral est plus qualifiée d'un simple moment de bavardage. Le seul bénéfice des étudiants dans ce cas de situation c'est l'occasion de prise de parole. Et le fait d'aborder plusieurs types de discours à la fois ne permet pas la définition des objectifs à atteindre, donc la progression échoue. De plus, l'absence de l'étape d'identification des besoins des apprenants au début (évaluation diagnostique), rend impossible la vérification des acquis.

- **Activités et tâches proposées**

L'enseignement de l'oral se réalise à travers des activités et exige de l'étudiant d'être au centre de ces dernières en réalisant différentes tâches, faisant de lui un acteur actif de son propre apprentissage. Les trois enseignants observés ont marqué des différences multiples quant aux activités et tâches attribuées aux étudiants durant les cours d'oral.

Pour l'enseignant « A »

L'activité du débat n'a pas été prévue ni planifiée, mais proposée et réalisée par les étudiants. C'est une activité de production à laquelle tous les éléments du groupe ont participé dans différents rôles : animateur, participant en exprimant son point de vue sur la thématique débattue, producteur d'un

compte rendu à la fin du débat. L'extrait ci-après illustre bien cette situation :

[189. P écoutez s'il vous plait/ vos camarades vont faire un débat/ vous êtes tous prêts je suppose / très bien / donc votre camarade A va prendre ma place c'est-à-dire il va jouer le rôle de l'enseignant donc il sera animateur de ce débat //]

Toutefois, cette activité est marquée par l'absence d'objectifs d'ordre linguistique, communicatif et technique caractéristique du débat. Durant toute l'activité, seul le sujet développé dans le débat, relatif à « *La discrimination de la femme en Algérie* » a fait objet de discussion par les étudiants, sans aucune intervention de l'enseignant.

Pour l'enseignant « B »

C'est aussi le même type d'activité pour l'enseignant « B ». La production dans le cadre du type de discours n'est à aucun moment précédée d'activité de compréhension permettant aux apprenants de découvrir les caractéristiques de chaque type à produire. Le seul appui pour ces derniers, pour se préparer à la production c'est le document théorique « *les types d'oraux essentiels* ». De ce fait, chaque étudiant ou groupe d'étudiants prépare le type de discours qui l'intéresse parmi ceux proposés dans le document théorique.

Les tâches attribuées aux étudiants consistent à écouter activement la présentation de chaque sous groupe, à repérer les éléments constituant le type de discours présenté et à évaluer la qualité de la production en fonction du thème traité, de la qualité des informations transmises, de la langue et du respect des règles et métarègles de chaque type présenté. Les deux extraits (1 et 2) du cours de l'enseignant « B » montrent les différents rôles des étudiants et leur passage de producteur à évaluateur. Extrait 1 :

[Ee2 **c'est notre tour monsieur / est-ce qu'on peut commencer ?**

P **oui bien sûr / allez-y**

Ee2 bonjour tout le monde on est en direct dans la salle 2 / notre sujet entre étudiantes porte sur le voile // bon je commence par mademoiselle x / alors qu'en pensez-vous du voile ?

Ee2X tout d'abord je tiens à vous remercier pour cette invitation / je pense que c'est un sujet très intéressant à débattre effectivement vue son importance mais aussi la différence de conceptions à ce sujet / donc vous le savez tous qu'à l'époque nos femmes portent le haïk et le hidjab est porté plutôt par les femmes des pays du golf /]

Dans cet extrait l'étudiant « Ee2 » demande l'autorisation de l'enseignant pour commencer l'activité et débute aussitôt par la présentation du sujet à débattre et les participantes. Il les sollicite dans une question clé sur le port du voile « *alors qu'en pensez-vous du port du voile ?* ». Ces dernières, sans hésitation, répondent à tour de rôle en expliquant leurs différents points de vue sur la question du port du hidjab.

Dans le deuxième extrait ci-après, issue de la fin de ce même débat, l'enseignant invite le public classe à évaluer le type présenté, selon qu'il s'agit vraiment d'un débat. Il a exigé d'eux des réponses avec des explications.

Extrait 2

- [Ee2 si vous n'avez rien à ajouter je vous remercie pour cette discussion si importante merci
P alors s'agit il vraiment d'un débat ?
E oui /
P ne vous contentez pas de dire oui expliquez
E oui parce qu'il y a une thèse et une antithèse
P bien/ pour les remarques vous n'avez pas de remarques à faire à vos camarades ?
E elle a dit au début « notre tradition » au lieu de nos traditions
P oui
E moi je dirais que la structure est bonne mais il manque l'objectivité de l'animatrice / elle est plus pour le port du hidjab.
P alors c'est bon :: nous allons continuer nos présentations //

L'évaluation a porté sur la structure du débat et l'étudiant qui a répondu à la question a justifié par la présence de la thèse et l'antithèse dans la discussion, il s'agit bien d'une caractéristique fondamentale d'un débat. Ensuite, l'évaluation a porté sur l'objectivité de l'animatrice de ce débat, une condition nécessaire pour pouvoir animer ce type de discours. Comme nous le voyons à la fin de l'extrait, l'enseignant

n'ajoute rien aux propos des étudiants intervenants et se contente de ce qu'ils ont dit.

Pour l'enseignant « C »

Pour l'enseignant « C » le travail se fait autrement. Les activités mises en œuvre et les tâches attribuées aux étudiants sont variées en fonction des objectifs de chaque cours et de la séquence à la fin du semestre. De ce fait, la mise en situation, comme l'exige la séquence didactique, une activité d'installation et de prise de conscience du projet à réaliser et des modalités de sa mise en œuvre, marque l'ouverture du travail de la séquence. L'enseignant « C » propose, donc en cette occasion une activité de distinction de l'exposé parmi d'autres genres pour préparer les étudiants à une connaissance progressive des caractéristiques de l'exposé oral. L'extrait suivant illustre ce cas de situation :

[P : alors nous allons tout d'abord voir plusieurs extraits et je vous poserai des questions pour chaque extrait/ d'accord ? ben peut être pas tout l'extrait mais juste une partie de chaque extrait euh/// alors ! le premier extrait euh/ vous écoutez s'il vous plait/

L'enseignante (C) fait passer le premier extrait vidéo, un reportage d'une minute, puis, leur pose des questions sur sa forme et son contenu.

P : alors de quoi s'agit-il ?

E1 : c'est un reportage madame//]

L'enseignante procède par la diffusion de différents extraits audio-visuels de différents genres et interroge les étudiants après chaque passage sur les interlocuteurs de chaque genre présenté, leurs statuts et surtout sur l'objectif communicatif de celui qui parle, comme c'est le cas dans l'extrait ci-dessus.

Après la mise en situation, l'enseignant « C » propose différentes activités, selon qu'il vise la compréhension, l'identification, l'application ou l'entraînement des apprenants dans le cadre du genre à étudier. La première est une activité de compréhension, les étudiants sont soumis à écouter des extraits audio et audio-visuels dans trois écoutes différentes en objectifs : globale, détaillée et l'écoute sélective, ayant comme

objectif le repérage de la nature des documents écoutés et/ou vus, l'identification des personnes qui parlent, leurs fonctions et comprendre l'information. Une deuxième activité d'application cette fois-ci, pour préparer l'étudiant à la troisième activité, celle de production.

2. Le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant de l'oral ou de toute autre matière ne se limite pas à la transmission des savoirs et des savoir-faire, avant et pendant le cours. Il consiste dans un premier temps, à organiser les contenus et à les gérer en fonction du programme et du niveau. Dans un deuxième temps, il est gestionnaire de la parole du groupe par son organisation de façon à instaurer de l'ordre relatif aux tâches assignées et aux tours de paroles de chacun.

- **La gestion du groupe**

L'enseignant observé (A)

Dans la séance à laquelle nous avons assisté, l'enseignant « A » a décidé de consacrer la séance en question aux techniques d'expression orale. Les étudiants ont proposé de faire un débat avec un compte rendu oral, à partir d'un texte portant sur la discrimination de la femme en Algérie. L'enseignant a présenté aux autres éléments du groupe ce que leur camarades vont faire et puis les a autorisé à commencer.

Cet échange est qualifié par Dabène Louize (2009) de: «...*dialogue de prise de rôle où l'enseignant enjoindrait à l'apprenant de parler, tout en précisant qu'il lui en fournira directement ou indirectement les moyens et jugera la correction des productions verbales. Réciproquement, l'apprenant acceptera le risque de la prise de parole.* ». En voici un exemple qui montre comment l'enseignant invite ses étudiants à faire une activité :

[P bonjour tout le monde / aujourd'hui nous allons consacrer cette séance à une activité orale dans le cadre de l'expression orale / vous êtes tous prêts je suppose / très bien / donc votre camarade (A) va prendre ma place comme animateur de ce débat // oui et pour le compte

rendu / oui (X) allez-y prenez la table de devant en face de vos camarades pour faire le compte rendu // oui vous pouvez commencer]

Ils se mettent au travail et l'enseignant surveille avec attention ce qui se dit et ce qui se fait, mais n'intervient que pour relancer le débat, ou pour calmer les étudiants.

L'enseignant (A) après avoir choisi celui qui animera le débat et celui qui fera le compte rendu, a pris place au fond de la classe, afin d'assister de loin au débat, sans intervenir pendant une heure et demie.

L'enseignant observé (B)

Le rôle de l'enseignant de l'oral (B) diffère complètement de celui de l'enseignant (A). En effet, l'enseignant ici est à la fois dirigeant du groupe, animateur, correcteur, dans un échange que nous qualifierons, à la suite de Louise Dabène de métacommunicatif, visible dans la gestion de l'ensemble des productions langagières des étudiants. Certaines notions théoriques rentrant dans le cadre du programme à réaliser, des objectifs visés et des compétences à développer sont d'abord abordées à travers des cours que nous pouvons qualifier de théoriques, dans lesquels des documents ayant pour objet à titre d'exemple les types d'oraux essentiels sont distribués aux apprenants et exploités en classe. Cette gestion met en jeu, selon le même auteur, trois fonctions principales que l'enseignant assume. La première, qu'elle appelle une fonction de vecteur d'information, concerne le savoir à transmettre. La deuxième, est une fonction de meneur de jeu ; l'enseignant dans ce cas de situation, est à la fois régulateur et organisateur des échanges langagiers et des tours de parole. Quant à la troisième, l'enseignant assume la tâche d'évaluateur.

Après avoir étudié le contenu du document qui porte sur la définition de chaque type d'oral, les étapes à suivre dans sa réalisation, l'enseignant demande aux apprenants de s'organiser en groupes et de préparer des travaux construits selon le mode d'oral étudié. Il est à souligner ici que le choix des thèmes autour desquels s'articulera les activités à travailler

en classe est laissé aux apprenants afin de leur permettre une plus grande motivation. Le choix de l'activité à réaliser est aussi une entreprise possible.

L'enseignant ouvre un petit débat après chaque présentation, où il invite tous les éléments du groupe à participer et à donner leur avis à propos de la forme, du contenu et de la manière d'exposer. L'enseignant s'intéresse entre autres au respect des étapes de l'activité choisie comme on le voit dans l'extrait suivant :

[P je voulais de vous que vous regardiez et vous concentriez plus sur le cadre théorique de l'interview/est-ce qu'ils ont respecté le cheminement ?

E non il a commencé directement par présenter / par exemple / il ne s'est pas présenté/

P quoi encore/

E aussi il répond aux questions qui ne sont pas posées/

P encore/

E1 le rituel de congé / directement le dernier mot/]

L'enseignant demande aux étudiants de se concentrer sur le cadre théorique de l'interview, ses rituels pour vérifier si le travail effectué est correct et si la technique de l'interview a été assimilée. Donc outre la fonction de guide, l'enseignant assume la fonction d'un correcteur qui corrige les erreurs des étudiants, concernant le modèle du type d'oral choisi (structure et rituel) et les erreurs de langue comme nous le montrent respectivement les deux extraits du débat ci-après.

Extrait 1

[P : bon / normalement vous avez tous le document des règles et métarègles d'un débat / et :: j'ai confiance en votre mémoire/ on va s'intéresser aux insuffisances les plus graves. **voir l'article des types d'oraux essentiels** // bon / la question que je vous pose c'est est ce qu'il s'agit d'un débat ?

E : **non c'est un dialogue/**

P : c'est sûr ?

E1 : **non c'est plus une interview**

E2 : si c'était un débat il a fallu **une thèse** et l'**antithèse** / donc tout le monde est partie d'une même idée/ et donc ce n'est plus un débat/

E3 : il faut que soit l'animateur qui guide le débat

P : le guider ou l'orienter ? oui/

E : moi je considère cette discussion est un débat parce que on ne peut pas interview ver deux personnes en même temps

P : mais non / est ce que vous connaissez les règles d'un débat

E : le débat a pris une autre tournure / vu le sujet qui ne peut pas être traité par le biais d'une thèse et une antithèse

P : ah bon // et pourtant c'est possible par rapport à la prononciation de vos camarades /]

Dans cet extrait l'enseignant s'assure d'abord que les étudiants sont tous armés de leur document théorique pour vérifier les règles et métarègles du débat présenté. Puis les interroge, dans une première question, sur le type présenté par leurs camarades « *est ce qu'il s'agit d'un débat ?* » et les étudiants proposent différentes réponses selon la compréhension de chacun. Toutefois l'enseignant a vite mis fin à cette discussion autour des caractéristiques du type présenté pour orienter la discussion vers la prononciation sans que la première question soit résolue et sans corriger les différentes interventions des étudiants.

Extrait 2

[P : qu'est ce qui peut remplacer le mot décennie ?

Non respect des tours de parole de la part de l'enseignant et des étudiants.

E4 : une dizaine d'années

E5 : il dit aussi l'Algérie /elle est bénéfique/

P : oui ensuite/

E6 : il a dit demander aux terroristes de se rendre/

P : comment on appelle ça « se rendre » ?

E7 : c'est un verbe pronominal/

P : oui on appelle ça un verbe pronominal /bien/ ça suffit pour aujourd'hui// à la séance prochaine/]

L'enseignant joue également le rôle d'évaluateur, cependant, cette évaluation vise uniquement la grammaire.

• La gestion du contenu

En comparant le rôle des enseignants enquêtés, un constat important se dégage. Il s'agit de la différence des tâches accomplies par l'un et l'autre de ses enseignants. En effet, tandis que l'enseignant (A) se contente d'être observateur la plupart du temps ; les enseignants (B) et (C) figurent comme étant les animateurs quasi-exclusifs de l'activité. Cet état de

chose peut être ramené à plusieurs raisons dont la plus importante, à notre avis, est le fait que ces deux derniers adoptent une conception didactique distincte de l'enseignant (A).

L'enseignant de l'oral (A) semble placer certains des concepts didactiques et pédagogiques au centre de ses préoccupations telle l'implication de l'apprenant, la motivation, la créativité qui façonnent toute l'actualité didactique dans ces dernières années. L'activité figurant dans notre corpus montre assez clairement une absence presque totale de l'enseignant dans les interactions et parallèlement une forte présence des apprenants. Il revient en effet à ces derniers d'assumer entièrement la responsabilité de leur apprentissage et agissent seuls, avec leurs propres capacités cognitives. L'avantage que présente cette situation didactique réside dans le développement de la parole spontanée chez l'étudiant qui par définition (Cuq J-P, 2003) est une production langagière émise en temps réel sans préparation préalable. Cette spontanéité témoigne d'une certaine maîtrise des diverses compétences langagières notamment les compétences interactionnelles.

Contrairement à ce qui se passe pour l'enseignant (A), le rôle de l'enseignant (B) et (C) varie entre le déblocage des situations difficiles et l'organisation du jeu questions-réponses s'articulant autour de deux types de connaissances : méthodologiques et linguistiques. Le premier type a pour objet les différents éléments constituant la technique de chaque type d'oral ou genre de discours présenté. La tâche que se fixe l'enseignant est de vérifier le degré de conformité du travail de l'exposant à celle-ci. L'exemple suivant issu du cours de l'enseignant (B) illustre bien cela.

« (...) Qu'est ce que vous supposez avoir présenté ?/est ce que vous mettez ça dans l'un des cadres théoriques des performances orales ? »

Le deuxième type de connaissances, elles portent sur la qualité de l'usage qu'en fait l'exposant de la langue et son appropriation aux intentions de communication, à la situation de l'exposé ; en voici un exemple où la question est posée dans

le but d'entraîner les apprenants à s'en rendre compte pourquoi le discours émis par l'exposant est considéré comme récit :

« P : Bien/donc euh c'est ça /enfin ça ressemble un petit peu à un récit/vous avez remarqué ? »

Ce qui a interpellé notre attention aussi dans la méthode de l'enseignant « B » est le fait qu'il exploite la moindre occasion pour enrichir la connaissance grammaticale de ses étudiants :

« P : Très bien/quant on est à l'oral, on parle pas de la ponctuation mais de l'intonation/ »

« P : Oui il faut utiliser des substituts »

« P : Non c'est précisément/au tout début il y avait un problème d'interférence syntaxique : alors on dit parler de ou parler sur ? »

Cette connaissance bien qu'elle n'est pas directement utilisable en communication et fait partie de ce qui est appelé le savoir déclaratif, selon Cuq J-P (2003, p : 218), joue cependant un rôle important sur le plan de « l'entente » entre les divers partenaires de la communication en classe. Toutefois, l'enseignant observé (B), se contente du document théorique « *Les types d'oraux essentiels* », qui porte sur les structures et rituels de chaque type d'oral, pour enseigner la compétence orale. L'exemple suivant montre comment il s'appuie sur le document théorique pour aborder et définir les types d'oraux dans chacune des productions orales des étudiants, tout en mettant l'accent sur les rituels et les règles de leurs organisations. Exemple :

[P : donc comment vous appelez votre travail si on parle **de type d'oraux essentiels** ? est-ce un récit ?

Ee2 : c'est un discours euh :::

P : c'est oui c'est une mini conférence / ça ressemble à une mini conférence c'est ça ? oui c'était / mais oui c'est vrai /ma vous avez cerné une problématique / c'était quoi justement **même s'il fallait sortir de ce document c'est pas c'est pas un péché /c'est pas interdit** mais c'était quoi la problématique ?]

Comme nous le voyons dans cet extrait, l'enseignant même s'il laisse le choix du type à présenter aux étudiants, il leur recommande de n'aborder que ceux présents dans le document

théorique. De ce qui précède, nous pouvons affirmer que la gestion du temps, du groupe et du contenu n'est pas du ressort de l'enseignant mais de l'apprenant qui anime l'activité.

3. Le rôle de l'étudiant

Durant le travail dirigé de l'oral, l'étudiant est d'abord appelé à écouter et à mémoriser ce que l'enseignant lui apporte comme savoir. Ecouter, comprendre et répondre aux questions sont donc les trois tâches attendues de l'étudiant dans une activité orale.

Dans le cours d'oral, nous avons deux catégories de rôles qu'assume l'étudiant ; premièrement, des rôles qui consistent à présenter un travail oral devant toute la classe ; deuxièmement, des rôles qui consistent à écouter ce qui est présenté, à analyser les informations apportés sur le sujet traité, débattre ce sujet et détecter les erreurs de différents types commises par les animateurs de l'activité. Ci-après, deux exemples de critiques faites par les apprenants à leurs camarades dans le cours de l'enseignant (B). Le premier porte sur des éléments méthodologiques concernant la technique de l'exposé tandis que l'autre traite des erreurs de langue commises.

Exemple 1

- [E : si c'était moi qui a parlé/ je dirais quels sont les méfaits ?/
P : et vous/ qu'en dites vous ?
Remarque : l'enseignant s'adresse à tout le groupe.
E1 : moi je dirais les inconvénients/
E2 : on dit méfait quand c'est un fait/
P : qu'est ce que vous dites encore ?/ inconvénient/ méfait // quoi encore ?
E : pour le verbe se débarrasser/ on peut dire les solutions/
P : c'est pas le cas d'un enfant qui emploi le même mot pour exprimer toutes les situations/ pour vous il s'agit de la substitution lexicale/ quoi encore ?
E : il y'a une répétition flagrante du mot tabagisme
P : oui puisque c'est nécessaire / quoi encore / c'est tout /// merci]

Les étudiants intervenants proposent des reformulations.

Exemple 2

[Ee **normalement c'est un exposé**

P ah normalement / c'est un exposé ?

Ee oui

P pourquoi normalement ? ça sous entend que vous ne savez pas que...

Ee **j'ai pas vraiment respecté toutes les règles pour dire à 100% que c'est un exposé /**

P ah / donc ça sous entend que vous connaissez les règles de l'exposé / c'est ça ? et vous ne les avez pas respectées / puisque vous ne les avez pas respectées / est ce que vous les avez délibérément occultées pour une raison ou pour une autre /

Ee je me sens perturbée /]

Dans cet extrait l'étudiant-exposant explique pourquoi sa présentation n'est pas à cent pour cent de type exposé, tout en justifiant par le fait qu'il n'a pas pris en considération toutes les règles de ce type.

Conclusion

Nous avons exploré à travers cette analyse les méthodes d'enseignement de l'oral en première année de licence de français et les difficultés des enseignants et des étudiants qui en découlent de cet enseignement. Il ressort de celle-ci que l'oral tel qu'il est enseigné chez les deux enseignants (A et B), dans une entrée par thème et par type a engendrée des difficultés de différents ordres chez les apprenants. Le travail n'a visé à aucun moment les caractéristiques linguistiques, discursives et techniques des types d'oraux abordés et l'évaluation a ciblé dans la majeure partie la correction de la langue, de la grammaire. De plus, le fait d'aborder plusieurs types dans la même séance fait du cours d'oral une séance de bavardage, qui n'a ni tête ni queue, dépourvue d'objectifs pédagogiques et de toute progression dans l'acquisition des compétences.

Concernant l'enseignement de l'oral chez l'enseignant « C », qui a procédé dans une entrée par genre et par séquence didactique (portant sur l'exposé oral), il s'est avéré plus significatif, du point de vue des caractéristiques du genre abordées et de la démarche suivie. Un tel enseignement permet, effectivement, aux étudiants de produire et favoriser

l'acquisition des compétences communicatives et la connaissance des caractéristiques du genre étudié. Toutefois, le manque de l'étape de l'évaluation diagnostique, qui a pour objectif l'identification des besoins des étudiants, a engendré sa non-efficience.

De ce fait, à travers cette étude, nous avons pu ramener les difficultés qu'éprouve l'enseignant quant à la réalisation de son cours dans le module de l'oral, au fait principal qui confirme notre hypothèse de départ qu'elles relèvent d'abord de l'entrée dans les enseignements et de la démarche suivie. Elles relèvent aussi, de l'insuffisance de moyens didactiques, dans la mise en œuvre de l'enseignement de l'oral. Il s'agit pour ce dernier du matériel d'enregistrement dont l'aide qu'il apporte aux apprenants est aujourd'hui incontestable : l'audio, l'audiovisuel, les laboratoires de langue, etc. Par ailleurs, il s'agit aussi d'un manque de pratique dans les activités proposées en classe (Lafontaine L. et Préfontaine C. 2007). Ces déficits sont aussi les difficultés éprouvées par les enseignants.

Pour les étudiants, les difficultés à l'oral ne sont pas, malgré l'apparence, d'ordre linguistique. Si le savoir de la langue ne leur manque pas, c'est son utilisation dans des situations d'oral qui fait défaut. Ce problème est sans doute dû au manque de prise de parole, au manque de pratique organisée de la langue à l'oral.

Le manque de formation des enseignants est encore un problème plus crucial à notre sens. Il est évident qu'une séance d'oral n'est pas un simple bavardage qui lie l'enseignant et ses apprenants ou les apprenants entre eux, mais elle est une séance pédagogique dans laquelle des stratégies d'enseignement/apprentissage particulières sont à déployer. Ainsi, une bonne formation des enseignants pour pouvoir assurer une vraie prise en charge de la compétence orale et une évaluation objective de l'oral à l'université est très urgente.

Pour les programmes, une réorganisation de l'enseignement de l'oral est nécessaire, privilégiant une entrée par les genres, telle qu'elle est recommandée par J. Dolz et B. Schneuwly (1998) pour une meilleure progression (le cours de l'enseignant « C » témoigne de cette nécessité).

En outre, l'intérêt que revêt l'approche par les genres aujourd'hui, dans l'enseignement des langues en général et de l'oral en particulier réside sans doute dans le fait que ceux-ci trouvent directement place dans la communication quotidienne car, l'homme « *ne s'exprime qu'en produisant « du texte » relevant d'un genre particulier (...)* Et pour les usagers de la langue, les genres comme unités linguistiques "réelles" constituent des modèles sociaux, ou encore des références nécessaires pour leurs activités propres de lecture et d'écriture¹ » (1994 :378). Ainsi, le choix des genres de textes comme objets de travail pour l'enseignement de l'oral s'impose nécessairement.

Notes

- 1- Tous les extraits figurant comme des exemples dans le corps du texte sont issus des deux séances de l'oral enregistrées et transcrites selon le modèle de TRAVERSAUX Véronique (1999).
- 2- La « P » dans les extraits renvoie à l'enseignant
- 3- La lettre « E », « E1 », « E2 »...etc. renvoient aux étudiants selon le nombre d'intervenants et les tours de parole.

Bibliographie

1. AREZKI A. (2012) : « D'un ostracisme statutaire des langues à une pratique du français assumée », in Etudes africaines et

¹ BRONCKART, Jean-Paul (1994) : « Lecture et écriture: éléments de synthèse et de prospective » In: Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel (Lille), en ligne : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37597>, p 378

- créoles n°4 : *L'environnement francophone en milieu plurilingue*, Presses Universitaires de Bordeaux, p.337.
2. ASTOLFI. Jean-Pierre ; (2002) : *L'école pour apprendre*, ESF éditeur.
 3. BRONCKART, Jean-Paul (1994) : « Lecture et écriture: éléments de synthèse et de prospective » In: Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel (Lille), en ligne : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37597>, p 378
 4. CORTIER, C, KAABOUB, A, KHERRA N et BENAOU, M (2013) : « Français langue d'enseignement et prise en compte du bi / plurilinguisme dans les études universitaires en Algérie : quelles compatibilités avec la didactique du FOS ? », Recherches en didactique des langues et des cultures, consulté le 19 avril 2019. En ligne : URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2619>
 5. CUQ, J. P. et GRUCA, Isabelle. (2004) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG. Collection fle, p.179
 6. CUQ. J-P, (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, asdifle, CLE International. p. 218.
 7. DABENE Louize (2009) : « Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère », en ligne : http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.kozlova_1&part=226594#Notefn289 ,
 8. Delannoy Cécile et André Jacques - *La motivation*, Cahiers pédagogiques n°300 - Paris, CRAP, 1992.
 9. DERRADJI Y. (2001) : « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? » Revue Le Français en Afrique, Didier Érudition, en ligne : <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/15/derradji.html>. p. 43
 10. Document exploité par l'enseignant durant la séance de l'oral assistée avec les 1^{ères} années LMD
 11. DOLZ. J et SCHNEUWLY. B, (1998) : Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école. Paris : ESF éditeur.
 12. HALTE, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
 13. LAFONTAINE. Lizanne et CLEMENCE Préfontaine « Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. » In : Revue des

- sciences de l'éducation, vol. 33, n° 1,
2007. <http://id.erudit.org/iderudit/016188ar>
14. TRAVERSO, Véronique, 1999 : L'analyse des conversations,
Editions Nathan