

Ouardia ACI

Université de Blida 2, Laboratoire LISODIP – ENS d'Alger

L'oral au primaire en contexte algérien : plurilinguisme et état des lieux

Article reçu le 15.12.2017 / Modifié le 18.05.2018 / Accepté le 01.06.2018

Résumé

Dans la présente recherche, inscrite au carrefour des domaines de la sociodidactique et de la didactique des langues, il s'agit, d'une part, de comprendre comment est enseigné l'oral en arabe littéraire et en français en 5^e année primaire à Blida (Algérie). Et, d'autre part, de comparer les deux enseignements du point de vue des pratiques de classe. Face à cet objectif, une recherche empirique et qualitative est mise en place ; sa démarche d'investigation – complexe – consiste au recours à plusieurs outils : la recherche documentaire et les observations de classe d'arabe (L1) et de français (L2). Une analyse qualitative a donc été établie afin d'interpréter les résultats.

Mots-clés : oral, didactique du plurilinguisme, L1 (arabe littéraire)/L2 (français), représentations sociales, pratiques de classe.

Abstract

This research can be considered as a meeting point of the fields of sociolinguistics and didactics of languages. It tries at first to understand how oral is taught in literary Arabic and French in the 5th grade of primary school at Blida, Algeria. It also attempts to compare the two modes of teaching from the point of view of classroom practices. To reach the intended goal, the researcher has adopted an empirical and quantitative method. The latter is complex and consists in using many tools: documentary research and class observations of L1 (Arabic) and L2 (French) classes. Thus, a qualitative analysis has been conducted in order to interpret the results.

Keywords: oral, plurilingualism, L1 (literary Arabic)/L2 French, sociolinguistic representations, classroom practices.

Pour citer cet article :

Aci, O. (2018). L'oral au primaire en contexte algérien : plurilinguisme et état des lieux. *Action Didactique*, 1, 131-146. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad1/Aci.pdf>

Pour citer le numéro :

Amokrane, S. et Cortier, C. (dir.). (2018). Oral et oralité : perspectives didactiques, anthropologiques ou littéraires [numéro thématique]. *Action Didactique*, 1. <http://univ-bejaia.dz/ad1>

Introduction

Notre contribution, extrait de notre thèse de doctorat (Aci, 2016), s'inscrit dans une perspective sociodidactique. La sociodidactique étant le point de rencontre, d'une part, du plurilinguisme et des situations dans lesquelles il se développe en société et en classe ; et, d'autre part, de l'enseignement des langues ainsi que leurs usages. En d'autres termes, il s'agit de la rencontre entre la sociolinguistique et la didactique des langues. Cela signifie que l'étude de l'enseignement/apprentissage des langues se lie directement au contexte sociolinguistique des usagers de ces langues (Rispaïl, 1998). Dans cet article, il s'agit d'oral, d'une sociodidactique de l'oral. En effet, la question centrale de notre recherche se formule comme suit : comment est enseigné l'oral au primaire en contexte plurilingue ?

Afin de répondre à cette question, nous avons émis deux hypothèses :

- 1- il y aurait une différence dans les pratiques de l'oral suivant la langue de l'enseignement ;
- 2- les recommandations des documents officiels ainsi que les pratiques pédagogiques qui concernent l'enseignement de la langue arabe et du français seraient différentes.

1. Cadre conceptuel de l'étude

Qui dit oral dit « parler » : Qu'est-ce que l' « oral » ? Comment enseigner l'oral ? Pourquoi dit-on qu'il est difficile d'enseigner l'oral ? Nous tenterons, dans ce premier point de répondre à ces questions.

1.1. Qu'est-ce que l'oral ?

D'un point de vue étymologique, « oral » vient du latin « *os* », « *oris* » qui signifie « la bouche ». J-P. Robert (2002), dans son *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, définit l'oral ainsi :

Du latin *os*, *oris* (bouche), le terme d'oral désigne ce qui est exprimé de vive voix, ce qui est transmis par la voix (par opposition à l'écrit). [...] En didactique des langues, l'oral désigne le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de productions conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques (p. 76-78).

L'oral est donc ce qui sort de la bouche d'un être humain (c'est là, la dimension « *mécanique* ») ; mais l'oral, c'est aussi ce qui se réalise cognitivement avant d'être prononcé ou *extériorisé* mécaniquement : il s'agit donc de la dimension « *intellectuelle* ».

Vanoye, Mouchon et Sarrazac (1981) définissent l'oral comme une compétence à part entière – par rapport à l'écrit. Écrit qui est très (trop) souvent opposé (privilegié) à l'oral :

L'oral n'est pas le brouillon de l'écrit [...] (il) est quelque chose qui se pratique, et implique des relations, des interactions entre des personnes qui (se) parlent [...] quelque chose se joue, dans l'oralité, qui relève de l'échange, du partage, de la relation où interviennent le désir, l'angoisse et le besoin de situer sa propre expérience par rapport à celle des autres et par rapport au monde (p. 9).

Notre recherche étant inscrite dans une perspective didactique et sociodidactique, nous nous interrogeons également sur l'oral en classe. Qu'est-ce que l'oral en classe de langue ? Est-il facile de l'enseigner et de l'apprendre ?

1.2- L'oral dans la classe : un « OVMI » !

Malgré son caractère « *complexe* », l'oral s'enseigne et s'apprend à tous les niveaux d'instruction. C'est justement ce qu'affirment des chercheurs tels que Claude Cortier (2016) et Vanoye, Mouchon et Sarrazac (1981). Ces derniers soulignent que « l'oral s'enseigne désormais de l'école élémentaire à l'université, et, au-delà, en maints stages de formation continue. L'aptitude à communiquer oralement est un objectif d'enseignement revendiqué par la plupart des programmes officiels. » (Vanoye et *al.*, 1981, p. 9).

De son côté, N. Belloubert-Frier (2001), rectrice de l'académie de Limoges, précise, dans son discours d'ouverture d'un colloque sur l'enseignement de l'oral que cet enseignement

constitue une question déjà ancienne, mais de plus en plus présente dans les préoccupations de notre institution [...] notamment la présence d'une rubrique 'oral' pour toutes les disciplines dans les nouveaux bulletins trimestriels, ou bien encore le récent rapport de l'inspection générale de l'Éducation Nationale [...] sur l'oral de la Maternelle à la Terminale et pour toutes les disciplines. (p. 5)

J. Dolz et B. Schneuwly (1998), quant à eux, expliquent que dans les textes officiels « apparaissent des propositions d'enseignement qui mettent en avant la diversité des situations dans lesquelles l'expression orale peut être apprise : entretien, correspondance scolaire, compte-rendu, exposé d'élèves, créations imaginaires, jeu dramatique ... » (p. 13).

Nous comprenons donc que l'oral est bien plus qu'un simple objet à appréhender, qu'il est bel et bien un enjeu.

J-F. HALTÉ (2005) désigne l'oral comme étant un *Objet Verbal Mal Identifié (OVMI)* :

Longtemps non objet, ni didactique ni pédagogique, l'oral est aujourd'hui une espèce d'Objet Verbal Mal Identifié, définitivement chargé d'idéologie, véritable auberge espagnole où l'on emmène avec soi ses préoccupations. C'est un objet attrape-tout, confus, indéfiniment syncrétique, usé avant même d'avoir réellement servi. (Idem, p. 12)

Effectivement, l'oral est bel et bien un objet indéfiniment syncrétique. Il est à la fois objet et moyen d'enseignement, objet et moyen d'apprentissage d'une langue ou d'une discipline. Cette notion (l'oral) correspond à la capacité à communiquer, dans le cadre d'une langue première, qui s'acquiert dans le contexte socio-familial donc de manière « naturelle ». Cependant, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les choses devraient être changées. En effet, si dans l'enseignement de la L.M l'oral est considéré comme compétence acquise, dans celui de la L.E, il représente une compétence à acquérir.

À ce propos, nous constatons que les diverses acceptions de l'oral « flottent », comme le souligne C. Brissaud, (2003) entre des pôles antinomiques :

- sur le plan du contenu : est-ce un enseignement centré sur la structure linguistique OU sur les habiletés conversationnelles ?
- sur le plan de l'objectif : est-ce que cet enseignement vise un usage standard OU l'adaptation du langage en situation ?
- sur le plan des moyens mis en œuvre : faut-il privilégier la pratique de la langue et de la communication OU la réflexion sur la langue et la communication ?
- sur le plan pédagogique : faut-il appliquer une pédagogie de la correction OU une pédagogie de l'expression ? (p. 36)

Néanmoins, au lieu de s'attacher à répondre à ces questionnements, et comme il faut faire de l'oral en classe, les enseignants s'efforcent de mettre en place des activités pas toujours en relation avec des objectifs clairs, des activités qui mettent en œuvre un oral à la fois « mono » et « polygéré » (Garcia-Debanc et Delcambre, 2002, p. 12-13). Ces « nouvelles » notions pourraient renvoyer à celles de production et d'expression orales. En effet, l'oral polygéré se dit d'un travail de groupe effectué à l'oral. Qui dit « groupe » dit, par conséquent, « interactions » et donc, peut aboutir à l'expression orale ; par contre un oral dit monogéré renverrait à des activités individuelles, préparées et soutenues par l'écrit : par exemple l'exposé.

1.2.1- L'oral : un enseignement/apprentissage important ?

Un grand nombre de recherches portant sur l'enseignement/apprentissage de l'oral ont abouti à la conclusion que si un réel enseignement de l'oral est adopté en classe de langue, les élèves - comme l'enseignant - pourraient bénéficier de certains avantages qu'offre cet enseignement. Nous citons, ci-dessous, à titre d'exemple, quelques avantages :

- *L'oral : aide à la levée des barrières psychologiques*

Ce premier « *avantage* » peut être un élément de réponse à l'interrogation de beaucoup d'enseignants quant à la fuite des apprenants face à la prise de parole. A. Burney et al. (1975) affirment à ce sujet qu'il ne faut pas omettre le fait que « les barrières linguistiques auxquelles nous nous heurtons encore (nous les enseignants) sont presque toujours doublées de "barrières affectives" : timidité, sentiment d'infériorité, peur du ridicule. » (p. 53).

Face à ces différents obstacles, comment peut-on procéder pour redonner confiance à ces apprenants et réussir à délier leurs langues nouées ? La réponse à cette question est pédagogique : par la pratique et beaucoup d'activités. En effet, l'enseignant doit dans certains cas - pour ne pas dire toujours - *obliger* les élèves en difficulté à parler en classe de langue. Néanmoins, cet enseignant doit s'armer de patience et d'ingéniosité pour arriver à créer des situations de communication et langagières où il placera ses apprenants. Chaque situation étant différente, l'élève se sentira - « *à force* de répétitions » - obligé de prendre la parole en faisant appel à des stratégies personnelles. M.W. Rivers (1999) nous conforte dans cette approche en disant que « de toute façon, les élèves apprendront en fonction de leurs stratégies personnelles dans le profond secret de leur personnalité individuelle, même lorsqu'ils sembleront faire comme nous (enseignants) le prescrivons. » (p. 125).

Rivers illustre ses propos en comparant l'apprenant à un enfant qui apprend à nager en imitant les gestes et les mouvements dictés par son père. De manière affectueuse, ce dernier le guide dans son apprentissage, le soutient, le lâche quelque peu, le monte à la surface de l'eau : il reste donc près de lui pour lui venir en aide s'il venait à perdre confiance (Idem). L'auteure ajoute que « les mouvements sont les mêmes [...] la différence est d'ordre psychologique ». Que celui qui ne savait pas du tout nager devienne, à force d'entraînement, celui qui sait nager, qui est devenu « autonome dans ses mouvements et ses directions : il fait appel à ses propres ressources, il cesse de compter sur le soutien de quelqu'un d'autre, il s'élance et il nage. » (Idem, p. 124). C'est donc là le rôle de l'enseignant : il doit mener son apprenant

vers l'« *autonomie* » à condition d'être astucieux, indulgent et d'augmenter la pratique et les dialogues oraux.

- *L'oral : vecteur de réussite scolaire, sociale et professionnelle*

La capacité à communiquer et à argumenter à l'oral est l'une des conditions primordiales qui favorise la réussite sur les plans scolaire, social et professionnel. V. Houdart-Merot (1992) affirme que « l'aisance à l'oral, la faculté de communiquer, d'argumenter à l'oral est un facteur essentiel de réussite sociale et professionnelle et qu'à l'inverse, l'absence d'apprentissage de l'oral explique bien des échecs. » (p. 98).

Par ailleurs, c'est souvent le niveau et la facilité à converser, la capacité à argumenter et à convaincre et la fluidité de la parole des apprenants qui décideront de l'attribution de bourses d'études ou d'un éventuel poste (professionnel). C'est en tout cas ce que soulignent Dolz et Schneuwly (1998) en faisant remarquer que « dans les écoles supérieures, le recours aux différentes ressources impliquées dans la prise de parole en public est indispensable pour garantir l'efficacité de professions telles que celle de journaliste, d'avocat, d'homme d'affaires, d'enseignant. » (p. 57).

En résumé, c'est la maîtrise de l'oral qui conditionne le destin scolaire, social et professionnel de l'individu.

2. Cadre méthodologique et description du corpus

Notre enquête (la construction du corpus) s'est effectuée en deux temps. Dans un premier temps, nous avons effectué une analyse des documents officiels et des manuels d'arabe et de français. Et, dans un second temps, nous avons effectué deux observations dans des classes de langue.

2.1. La recherche documentaire

Concernant la collecte des programmes d'enseignement au primaire et des manuels, nous avons rencontré quelques difficultés. Il ne nous a pas été facile de réunir ces documents, importants dans notre recherche.

2.1.1. Les programmes officiels

Comme mentionné plus haut, nous nous attelons présentement à la présentation des programmes d'enseignement des deux langues : l'arabe (L1) et le français (L2).

- ***Le programme de L1 (arabe)***

Le programme de langue arabe est proposé dans sa version de juin 2011 en 24 pages par la Commission Nationale des Programmes.

Le programme de L1 commence par une brève description de la matière en question. En 5^e A.P., cette matière se veut à la fois en complémentarité et en renforcement des différentes compétences acquises durant les quatre précédentes années (1^e, 2^e, 3^e et 4^e AP). En d'autres termes, le principe de continuité dans les acquis est, selon ce que nous avons relevé dans le programme scolaire, respecté.

- ***Le programme de L2 (français)***

Le programme de français est proposé dans sa version de juin 2011 par la Commission Nationale des Programmes.

Les premières lignes du programme de français de 5^{ème} année primaire renvoient aux principes et finalités de l'éducation nationale algérienne. En effet, la Loi d'orientation sur l'éducation nationale (*n°08-04 du 23 janvier 2008*) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation :

l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle (p. 36).

À ce titre, l'école, qui « assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification », doit notamment « permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères » (p. 38).

La formulation des finalités et buts de l'enseignement des langues étrangères permet, en matière de politique éducative, de définir les objectifs généraux de cet enseignement en ces termes : « Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2011a, p. 3).

Au même titre que les autres disciplines (comme l'arabe, par exemple), l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles.

2.1.2. Les documents d'accompagnement

En continuité avec la description des programmes scolaires de L1 et de L2, nous allons présentement décrire les documents d'accompagnement aux programmes des deux langues d'enseignement et enseignées pour, plus loin, y voir quelles prescriptions pédagogiques et méthodologiques y sont données pour l'oral (en complémentarité avec - ou par opposition à - l'écrit) en classes de langues.

- *Le document d'accompagnement de L1*

Le document d'accompagnement est édité en 38 pages par la C.N.D.P (Commission Nationale des Programmes) en juin 2011. Ce document est un outil de référence méthodique/méthodologique, et un outil d'illustration auquel l'enseignant doit recourir pour être plus efficace en classe. Il a pour fonction de « faciliter la lecture du nouveau programme de 5^e AP tout en apportant des éclaircissements quant aux principes méthodologiques et éducatifs de ce programme ... » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2011b, p. 2).

Il commence par une introduction dans laquelle il est expliqué que ce document se scinde en deux grands axes : l'axe *théorique* et l'axe *pratique* (didactique)

- *Le document d'accompagnement de L2*

Le document d'accompagnement au programme de L2 de 5^e AP est édité en 36 pages par la C.N.D.P (Commission Nationale des Programmes) et date de juin 2011. Il représente un outil de référence méthodique/méthodologique auquel l'enseignant doit recourir pour favoriser un enseignement/apprentissage plus efficace en classe.

Ce document s'articule autour de quatre points :

- 1- Le français (oral) à l'école primaire ;
- 2- La démarche pédagogique ;
- 3- Les contenus et les activités ;
- 4- L'épreuve de français à l'examen de fin de cycle

Un glossaire, placé à la fin du document, est aussi mis à la disposition de l'enseignant.

Pour les besoins de cette recherche, nous avons choisi de décrire et d'analyser les deux premiers points et de nous focaliser sur l'oral et les activités orales dans le troisième point. Le quatrième point, donnant des exemples d'épreuves de français, ne nous sera pas indispensable.

2.1.3. Les manuels scolaires d'arabe et de français

Comme mentionné dans le point précédent, nous allons nous intéresser aux deux manuels scolaires actuellement en application dans les cours de français et d'arabe dans les écoles primaires algériennes. L'objectif principal est de voir si l'oral est pris en charge par le manuel scolaire ou pas ; si oui ou non : comment et pourquoi ?

- *Le manuel scolaire de L1 (arabe)*

Le manuel scolaire de 5^{ème} année primaire pour l'année scolaire 2011-2012 est présenté en un seul volume de 191 pages (table des matières incluse).

La couverture du livre met en relief :

- l'intitulé de l'ouvrage : « كتابي في اللغة العربية » (*Mon livre d'arabe*) ... 5^{ème} année primaire ;
- l'année d'édition : 2010
- des vignettes (05 vignettes) faisant référence à la nature et à la culture. Le choix du chiffre « 5 » est, vraisemblablement, en lien avec le niveau auquel est destiné ce manuel.

Dans les points suivants, nous allons nous atteler à décrire - puis à analyser - ce manuel scolaire en fonction de cinq points :

- description et analyse de la préface ;
- description et analyse de la répartition annuelle des contenus ;
- description et analyse de la structure d'un projet et d'une séquence ;
- place de la compétence écrite dans le manuel ;
- place de la compétence orale dans le manuel.

À la page 2, nous trouvons l'« *Introduction* » qui s'étale sur deux pages. Elle s'articule autour du plan suivant :

- présentation générale du manuel ;
- caractéristiques des textes présents dans le manuel ainsi que leur lien avec les approches théoriques et méthodologiques ;
- nouveautés par rapport aux autres manuels scolaires du primaire ;
- présentation de la structure générale du manuel scolaire ;
- conclusion : retour sur l'approche par les compétences.

Ce manuel renferme dix projets qui se subdivisent en 27 séquences pédagogiques. Chaque projet porte sur un thème bien précis que la classe doit aborder en un temps ne dépassant pas les 4 semaines (1 semaine pour chaque séquence + 1 semaine à partager entre le rattrapage, l' (auto-) évaluation et la lecture suivie et dirigée.

- *Le manuel scolaire de L2 (français)*

Le manuel scolaire de 5^{ème} année primaire pour l'année scolaire 2011-2012 est présenté en un seul volume de 144 pages (table des matières incluse).

Afin de compléter notre analyse de contenus, nous avons effectué des observations de classe.

2.2- Les observations de classe

Nous avons sélectionné une classe de 05^{ème} année primaire à l'école « Ibn Khaldoun » située à Ouled Yaich (commune de Blida-Est). Nous nous y sommes rendue lors du cours de français et de celui d'arabe.

Le choix de cette classe s'est opéré en fonction de la volonté de participation des enseignants. Autrement dit, nous n'avons pas pu observer le déroulement d'autres séances d'oral et de langues car, hormis les deux enseignants sélectionnés, les autres ont refusé notre présence en classe. Peut-être pour éviter d'occasionner une certaine gêne à leurs apprenants ou, tout simplement, pour éviter d'être jugés, même si notre objectif n'a en aucun cas été le jugement des pratiques de classe, mais leur observation.

N'ayant pas obtenu l'autorisation de filmer les deux classes, nous avons donc été obligée de passer par l'observation et la « prise de notes ».

3- Résultats et interprétations

3.1- Résultats de l'analyse de contenus (programmes, documents d'accompagnement et manuels)

La lecture et l'analyse des programmes scolaires d'arabe et de français ont révélé que les deux programmes sont bien conçus, sur le plan des contenus d'ordre didactique et pédagogique. Les deux se ressemblent d'un point de vue théorique. Cependant, plusieurs différences ont été relevées :

- en arabe, l'enseignement de l'oral se focalise non seulement sur les actes de parole (comme en français), mais aussi et surtout, sur les genres formels ;

- en français, les profils d'entrée et de sortie des élèves sont en continuité par rapport aux programmes de 3^e et 4^e AP, mais en rupture avec la réalité sociale des élèves. Par exemple, le profil de sortie de l'élève évoque que ce dernier, en fin de 5 AP, sera capable de converser et d'argumenter à l'oral et à l'écrit alors que tous les enseignants interrogés s'accordent à dire que l'élève de 5^e année primaire n'arrive pas à acquérir cette compétence ;
- le volume horaire imparti à l'oral en arabe est plus important que celui accordé au français;
- les programmes sont riches et bien conçus, mais celui de français se rapproche plus d'une approche « behavioriste » (axé sur le processus « questions/réponses ne laissant aucune place à l'interaction spontanée) que d'une approche, pourtant mentionnée, constructiviste ;
- l'oral dans les deux programmes se retrouve au second plan par rapport à l'écrit.

Nous avons retenu l'adéquation des deux documents d'accompagnement aux programmes auxquels ils correspondent. Dans les deux documents d'accompagnement, nous retrouvons deux axes à développer : un axe théorique et un axe didactique. La différence réside dans le fait qu'en arabe l'approche est fondée sur « les genres formels et sociaux » alors qu'en français, l'enseignement de l'oral est axé sur une approche textuelle, pas forcément contextualisée (oralisation de textes fabriqués). Ceci dit, il nous semble qu'un écart se creuse entre l'enseignement de l'oral en français et les principes de la pédagogie du projet. Il semble que cela ne soit pas remarquable dans l'enseignement de l'oral en arabe.

Cet écart augmente lorsque nous nous penchons sur les manuels scolaires. En effet, à la lecture du manuel scolaire de français, la place « physique » de l'oral est incontestable, mais les consignes, les activités et les supports utilisés s'écartent des recommandations du programme et des objectifs de l'enseignement de l'oral. Cet enseignement se trouve ainsi encadré par des supports écrits (présents dans le manuel).

Contrairement au manuel de français, le manuel d'arabe ne se focalise que sur la compétence écrite (compréhension et production).

3.2. Résultats de l'analyse des observations de classes

Même si les instructions ministérielles sont identiques du point de vue des documents officiels, les méthodes d'enseignement de l'oral diffèrent en fonction de la langue enseignée. Ainsi, au terme des deux observations de classes de langues qui, même si elles ne sont que peu représentatives, nous ont renseignée sur les pratiques de l'oral et son enseignement en classes de langues, nous pouvons avancer quelques conclusions :

- En L1 nous avons eu à observer une réelle prise en compte de l'élève et une mise en place d'une didactique de l'oral à travers les pratiques enseignantes observées. Par contre en L2, nous avons constaté qu'il ne s'agit que d'une actualisation de la méthode traditionnelle ;
- en L1 nous avons pu constater la mise en place d'une didactique pluriglossique à travers la prise en considération du contexte sociolinguistique des élèves. En effet, l'enseignant prend appui sur la langue première de ses élèves et les amène stratégiquement vers l'emploi de l'arabe scolaire : une esquisse d'une didactique du plurilinguisme ? D'une sociodidactique du plurilinguisme ?
Ce genre de structure ou de prise en charge est absent dans la classe de français observée (L2). En fait, il s'agit d'un enseignement axé sur le rejet de la langue première où le plurilinguisme n'est en aucun cas apprécié ni utilisé pour faire évoluer l'élève, ce qui renforce l'insécurité linguistique. En effet, ceci se révèle à travers les interactions enseignants/élèves et élèves/enseignants où les élèves prennent la parole en classe de français, mais sont réprimandés parce qu'ils utilisent spontanément l'arabe algérien (*la daridja*) ;
- en L1, l'enseignant n'hésite pas à faire émerger les représentations des élèves, qui se livrent spontanément à leur enseignant, pour les aider à comprendre des événements aussi bien politiques que socio-politiques et culturels ; en L2, l'enseignante se contente de lire et de faire écouter un texte aux élèves sans étudier le contexte, les représentations et les connaissances antérieures des élèves ;
- par rapport à la pédagogie du projet, nous constatons qu'en arabe (L1), l'élève est projeté dans la réalité sociale, historique, culturelle du pays. En effet, partant de faits réels, l'enseignant amène les élèves à s'exprimer et à donner leur(s) avis pour, enfin, leur confier un projet à réaliser en groupe.

Exemple

En : chkoun fikoum chafel akhbar ? Chkoun yekdar ifahamna wech s'ra fi sourya ? (qui a vu les informations ? Qui peut nous parler de ce qui se passe en Syrie ?)

En : oua ma ra'ayoukoum min hadha el harb aou ethaoura ? (Et que pensez-vous de cette guerre ?)

En : madha taarifoun aani ethaoura el djazairiya ? hal thaouratina moukhtalifa aan sourya ? (que savez-vous sur la guerre d'Algérie ? Est-ce que notre guerre est différente de la guerre en Syrie ?)

Cette notion de projet est totalement occultée en français (L2) dans la mesure où :

- 1- le travail s'axe sur le virtuel voire le fictif (hors contexte algérien) et sur le travail individuel ;
- 2- Les pratiques des enseignants de L2 ne sont pas conformes aux directives ministérielles. Il s'agit donc, aussi, d'un déficit dans la formation des formateurs (enseignants et inspecteurs).

- un autre point positif que nous pouvons déduire de notre observation est le travail de groupe. À la fin de la séance, l'enseignante de L1 (arabe) scinde sa classe en groupes et leur confie divers projets à réaliser. Là, nous voyons que l'oral (l'enseignement de) sert de passerelle vers l'écrit et donc les deux compétences sont complémentaires. Or, en observant la classe de L2, nous nous situons dans une optique unilatérale qui ne prend en charge que l'écrit, et dans un enseignement de l'oral « déguisé » axé sur l'écrit (oralisation de textes).
- enfin, en L1, il est important de noter la présence d'un enseignement de l'oral axé sur les genres formels et sociaux (débat, exposés, etc.) L'élève est amené à chaque fois à justifier ses prises de parole, les termes qu'il emploie tout en donnant et défendant son point de vue sur tel ou tel autre sujet. En français, par contre, la prise de parole gérée par le genre formel n'est pas encore d'actualité faute (peut-être) d'un déficit au niveau de la formation.
- Par rapport aux interactions, nous remarquons qu'en séance d'arabe (L1) les élèves sont à l'aise et sont encouragés à prendre la parole avec leur enseignant et entre eux. Ces interactions doivent cependant rester liées au sujet abordé. Les élèves, en ne s'exprimant que rarement entre eux, montrent une certaine spontanéité et une assurance certaine puisqu'ils n'hésitent pas, pour la plupart, à s'adresser à leur enseignant. Ce résultat s'inverse en classe de français (L2) où les élèves ont plus de difficultés à s'adresser à l'enseignante. Ces difficultés sont certainement liées au manque de confiance en soi et au manque de bagage linguistique (en français, puisque l'enseignante leur interdit de s'exprimer en classe en arabe algérien).

Les principales similitudes auxquelles nous avons abouti après comparaison de l'enseignement de l'oral en L1 et en L2 sont les suivantes :

- la prise en compte de l'oral dans les deux langues (L1 et L2) est remarquable et effective ;
- l'intégration de l'oral dans la pédagogie du projet existe malgré la prédominance de l'écrit.

Toutefois, les classes observées montrent que la mise en œuvre par l'enseignant peut aboutir à des effets différenciés :

- la prise en compte ainsi que la place de l'oral en classe d'arabe est plus importante qu'en classe de français. Ceci pourrait, à notre avis, se justifier par le fait que :
 - l'exagération de la pratique écrite (même importante) ne permet pas le développement de l'esprit critique et de synthèse de l'élève ;
 - les didacticiens de l'arabe ont peut-être ressenti le besoin de s'intéresser à la compétence orale ;

- en français, les documents officiels semblent en décalage avec le manuel scolaire et les pratiques en termes d'oral. En effet, les documents officiels démontrent une certaine avancée dans les domaines de la didactique et de la pédagogie, alors que les pratiques enseignantes observées ainsi que le manuel semblent stagner. Cela remet en question la formation des jeunes enseignants ; la formation continue des plus anciens ainsi que celle des inspecteurs en matière d'oral. De ce fait, le système scolaire va dans le sens du conservatisme - idéologique - qui n'est pas adapté à l'avancée de la recherche en didactique :
 - o l'utilisation de supports écrits en séance d'oral ;
 - o le rejet en bloc de la/les langue (s) première (s) des élèves ;
 - o un volume horaire trop limité par rapport à la compétence écrite ;
- il y a une incohérence entre les documents, les manuels et les pratiques. Dans les manuels : si un projet doit être pensé, l'oral doit arriver de façon spontanée. C'est justement ce que nous avons vu et constaté dans la classe d'arabe.
- il semble que les enseignants d'arabe soient plus avancés dans leurs pratiques de l'oral.
- il semble aussi que les fondements de la pédagogie du projet soient plus perceptibles sur le terrain en arabe alors qu'en français, ces derniers restent théoriques.

Il semble donc que les deux enseignements (oral en arabe et en français) ne soient similaires qu'en termes de principes théoriques. Sur le terrain, dans la classe, les divergences sont considérables. Ceci-dit cela peut être expliqué, d'une part, par la place, le statut et le nombre d'année d'enseignement apprentissage des deux langues. En effet, en 5^{ème} année primaire l'élève totalise 5 ans d'apprentissage en langue arabe qui est la langue utilisée dans toutes les matières enseignées (calculs, éducation islamique, éducation civique, sciences et physique ...etc. Alors qu'en français, l'élève de 5 AP ne totalise que 2 ans d'apprentissage. D'autre part, les représentations et le poids social liés à chaque langue diffèrent d'un individu à un autre, ce qui pourrait aussi influencer l'enseignement apprentissage de chacune d'elles.

Conclusion

Notre recherche documentaire ainsi que nos observations nous ont permis de constater que les enseignements de l'oral en arabe et en français sont différents du point de vue des langues enseignées, des pratiques et méthodes des enseignants. Ces différences sont d'ordres didactique, pédagogique et (socio)linguistique.

En fait, du point de vue didactique, en langue arabe :

- les enseignants observés ont démontré concrètement une prise en charge de la didactique de l'oral.
- l'utilisation de la langue première en séance d'oral en arabe dans la classe observée est judicieux, puisqu'il s'agit d'un «tremplin» pour accéder à la langue soutenue et littéraire. Parler en arabe algérien durant le cours pour des raisons de transmission de message ou des raisons pédagogiques est un moyen gagnant pour attirer l'élève. En admettant et utilisant la langue de l'élève, l'enseignant va permettre l'aisance de toute la classe créant, ainsi, une ambiance favorable à la parole en arabe littéraire.

En français, par contre,

- L'oral est enseigné de façon traditionnelle et normative. Cela peut-être expliqué par le fait que cette langue reste détentrice d'un statut particulier tant pour ce qu'elle représente socialement et historiquement, que pour ce qu'elle représente idéologiquement. Cette langue garde un statut ambigu et problématique malgré des représentations et des discours positifs ;
- Or, en français, nous sommes plutôt dans une approche traditionnelle interdisant l'usage de la langue première en classe de français. Le rejet de la langue première engendre une sorte de blocage pour l'élève, d'où le constat qu'il comprend une consigne ou une question, mais qu'il ne peut s'exprimer. L'expression peut être entravée par une ambiance trop stricte (la peur de parler) ou un manque de bagage linguistique et lexical, ce qui va à l'encontre des fondements de la pédagogie du projet.

Références bibliographiques

- Aci, O. (2016). Représentations autour de l'oral en contexte scolaire et plurilingue. Cas de l'arabe et du français au primaire à Blida (thèse de doctorat publiée aux éditions Universitaires Européennes). Université de Blida 2, Algérie.
- Belloubert-Frier, N., Ratouly, A. et Gadet, F., (2001). La place de l'oral dans nos enseignements. Actes de colloque de Limoges 13 mai 2000, p.5.
- Brissaud, C., Chevrot J-P. et Coletta, J-M. (2003). Présentation du colloque : Le langage oral de l'enfant scolarisé : acquisition, enseignement, remédiation. Lettre de la DFLM, 32, 36.

- Cortier, C. (2016). L'oral - les oraux : des parlers aux pratiques langagières et aux genres discursifs disciplinaires. Approche(s) sociodidactique(s). Récupéré du site de l'association AFEF : <http://www.afef.org/blog/espace.php?board=57&document=1007>
- Dolz, J., Schneuwly B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Garcia-Debanc C. et Delcambre, I. (dir.), (2002). Enseigner l'oral. *Repères* (Nouvelle série), 24/25, 03-22.
- Halté, J-F, (2005). Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière. Dans M. Rispaïl et J-F. Halté (dir.), *L'oral dans la classe* (p. 11-31). Paris : L'Harmattan.
- Houdart-Merot, V., (1992), *Des méthodes pour le lycée, pédagogie pour demain*. Paris : Hachette éducation.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2011a). Programme de français, 5^{ème} année primaire. Alger : O.N.P.S.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2011b). Direction de l'enseignement fondamental, commission nationale des programmes (2011b). Programmes scolaires de 5^e AP, programme d'arabe de 5^{ème} année primaire. Alger : O.N.P.S.
- Rispaïl, M., (1998). L'oral dans la classe : comment en parler ?, *Lettres ouvertes*, n°11, chapitre 5, dossier « La didactique de l'oral », CRDP de Rennes.
- Rivers, M.W., (1999). Nos étudiants veulent la parole, in *La pédagogie du français langue étrangère, orientations théoriques, pratiques dans la classe*, Hachette.
- Robert J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Éditions Ophrys.
- Vanoye, F., Mouchon, J. et Sarrazac, J-P. (1981). *Pratiques de l'oral : écoute, communications sociales, jeu théâtral*. Paris : Armand Colin.

AUTEUR

Ouardia ACI est maître de conférences à l'université Blida 2 et est membre du laboratoire LISODIP de l'ENS de Bouzaréah (Alger) depuis 2013. Ses principaux domaines d'intérêt sont la didactique du FLE ; la didactique de l'oral ; la sociodidactique ; l'analyse du discours et la sociolinguistique. Ses publications s'inscrivent dans le domaine de la didactique de l'oral et du plurilinguisme (2012, 2016, 2017) et de l'analyse du discours (2014, 2016).