

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ LOUNICI ALI – BLIDA 2
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



Thèse proposée en vue de l'obtention du diplôme de doctorat

Spécialité : Sociodidactique et didactique du plurilinguisme

**L'apprentissage de l'oral à la croisée des contextes
didactique et sociolinguistique : état des lieux et
perspectives sociodidactiques
(Cas de la 5^{ème} année primaire à Médéa)**

Volume I

Une thèse réalisée par : Sarah BRAHMI

Encadrée par : Dr Ouardia ACI

Soutenue le 30 mars 2022

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ LOUNICI ALI – BLIDA 2
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



Thèse proposée en vue de l'obtention du diplôme de doctorat

Spécialité : Sociodidactique et didactique du plurilinguisme

**L'apprentissage de l'oral à la croisée des contextes
didactique et sociolinguistique : état des lieux et
perspectives sociodidactiques
(Cas de la 5^{ème} année primaire à Médéa)**

Volume I

Par Sarah BRAHMI

Soutenue devant le jury composé de :

Hakim MENGUELLAT	Professeur	Univ. Blida 2	Président
Ouardia ACI	MC A	Univ. Blida 2	Rapporteure
Djamel KADIK	Professeur	Univ. de Médéa	Examineur
Mohand Amokrane AIT DJIDA	Professeur	Univ. de Chlef	Examineur
Houda AKMOUN	MC A	Univ. Blida 2	Examinatrice
Souad SAIDOUN	MC A	Univ. Blida 2	Examinatrice

Soutenue le 30 mars 2022

Résumé

La compétence orale est perçue comme une compétence majeure à développer chez les apprenants d'une langue étrangère. C'est un apprentissage qui se fait au croisement de deux contextes différents, mais complémentaires, à savoir les contextes formel (scolaire) et informel (familial). Dans la présente recherche qui se veut une contribution dans le champ de la sociodidactique, nous avons tenté de répondre à la problématique suivante : Dans quelle mesure les deux contextes scolaire et familial influencent-ils le développement de la compétence orale des apprenants de la 5^{ème} année primaire ? Par conséquent, nous nous sommes intéressée, dans un premier temps, à l'influence du contexte plurilingue en présence sur les pratiques linguistiques et les représentations des enseignants, des apprenants et des parents sur les langues en présence et particulièrement le français oral. Dans un second temps, nous avons tenté de mettre en lumière la place que prend réellement l'apprentissage de l'oral dans les classes de la 5^{ème} année primaire à Médéa. Dans un dernier temps, nous avons testé l'efficacité de la pédagogie inversée comme outil pour amener les apprenants à pratiquer le français en dehors de la classe et de voir son impact sur l'amélioration (ou pas) de leur compétence orale. D'un point de vue méthodologique, nous avons construit un corpus complexe formé d'entretiens semi-directifs enregistrés puis transcrits, d'observations de classes pendant les séances d'oral, d'une analyse documentaire et d'un recueil de réponses d'apprenants avant et après l'apprentissage inversé. Notre corpus a subi différentes analyses qualitatives et quantitatives.

Mots-clés : apprentissage, compétence orale, contexte didactique, contexte sociolinguistique, pédagogie inversée.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE.....	12
PARTIE I : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.	
Chapitre 1 : Recueils de données.....	19
Chapitre 2 : Traitement des données recueillies.	38
Chapitre 3 : L'analyse des données recueillies.....	43
Chapitre 4 : La partie expérimentale : la classe inversée.....	48
Chapitre 5 : Chronologie de l'enquête et récapitulation de la méthodologie.	50
PARTIE II : CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE : CONCEPTS ET ANALYSE.	
Chapitre 1 : La sociolinguistique et l'apprentissage des langues : Quels liens ?.....	54
Chapitre 2 : Les représentations autour des langues :de la sociolinguistique à la didactique.....	78
Chapitre 3 : Analyse des discours des enseignants sur les langues en présence : pratiques quotidiennes et représentations.	96
Chapitre 4 : Analyse des discours des apprenants sur les langues en présence : pratiques quotidiennes et représentations.....	115
Chapitre 5 : Analyse des discours des parents d'élèves sur les langues en présence : Pratiques quotidiennes et représentations.....	152
PARTIE III : DIDACTIQUE DE L'ORAL : CONCEPTS THEORIQUES ET REALITE DU TERRAIN.	
Chapitre 1 : De l'oral à la didactique de l'oral : concepts et définitions.....	183
Chapitre 2 : Analyse documentaire : place de l'oral dans les documents officiels de la nouvelle réforme éducative.....	230
Chapitre 3 : Analyse des déclarations des enseignants, des apprenants et des parents concernant l'apprentissage du français oral dans un contexte scolaire.....	269
Chapitre 4 : Analyse des observations de classe.	325
PARTIE IV : LA CLASSE INVERSEE ET L'APPRENTISSAGE DE L'ORAL : UNE AMELIORATION POSSIBLE.	
Chapitre 1 : La classe inversée : principes théoriques.....	366
Chapitre 2 : La classe inversée au service de l'apprentissage de l'oral en FLE.....	383
SYNTHESE FINALE	407
CONCLUSION	412
BIBLIOGRAPHIE.....	420
TABLE DES MATIERES.....	431

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer mes remerciements à toutes personnes ayant contribué à la réalisation de cette thèse, particulièrement à ma directrice de recherche M^{me} Ouardia ACI, pour ses encouragements, ses remarques et critiques constructives et surtout sa disponibilité.

Je remercie également :

- Ma famille (mes parents et mes frères) pour avoir cru en moi et m'avoir soutenue tout au long de ce parcours.
- Mes amies et collègues pour m'avoir encouragée à aller jusqu'au bout dans cette aventure.

Mes remerciements s'adressent aussi aux honorables membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ma thèse, me permettant ainsi d'enrichir notre travail de recherche de leurs remarques et de leurs expériences.

Enfin, ma gratitude va à tous les enseignants ayant participé à ma formation doctorale (M Menguellat, M^{me} Akmoune, M^{me} Habet, M^{me} Moussaoui, M^{me} Rispaïl, M. Becetti, M. Ammouden) pour leur professionnalisme et leur engagement. J'exprime également ma reconnaissance aux enseignants de l'université de Médéa, particulièrement M^{me} Yaagoub, qui a répondu présente à toutes mes sollicitations, et M Kadik pour ses précieux conseils.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Présentations des outils méthodologiques de recueil des données.....	19
Tableau 3: Présentation des enseignants.	26
Tableau 4: Présentation des élèves participants à l'enquête.	27
Tableau 5: Présentation des parents d'élèves.....	29
Tableau 6: Thèmes et objectifs des entretiens.	32
Tableau 7: Guide d'entretien avec les enseignants de français du cycle primaire.....	32
Tableau 8: Guide d'entretien avec les élèves de la 5ème année primaire.....	33
Tableau 9: Guide d'entretien avec les parents d'élèves.....	34
Tableau 10: Dates et lieux des observations effectuées.	37
Tableau 11: Analyse du corpus.	43
Tableau 12: La grille d'observation	47
Tableau 13 : Grille d'évaluation de la compréhension orale.	48
Tableau 14: Grille d'analyse des productions orales	49
Tableau 15: la chronologie de l'enquête	50
Tableau 16: Récapitulation de la méthodologie mise en œuvre.....	51
Tableau 17: Origines géographiques des enseignants	96
Tableau 18: Pratiques langagières effectives des enseignants.....	100
Tableau 19: Pratiques langagières des apprenants suivant leurs fréquences.....	124
Tableau 20: Pratiques langagières effectives des élèves.	125
Tableau 21: Pratiques langagières des apprenants francophones.....	127
Tableau 22: Pratiques langagières effectives des apprenants non francophones	128
Tableau 23: Pratiques effectives des apprenants moyens.....	130
Tableau 24: Origines géographiques et culturelles des parents d'élèves.	154
Tableau 25: pratiques langagières effectives des parents.....	162
Tableau 26: Le projet d'écoute proposé par Lizanne Lafontaine (2011, p.16).....	203
Tableau 27 : Distinction entre expression et production orale selon Roux (2003).	208
Tableau 28: Objectif des compétence transversale en français	233
Tableau 29: La matrice conceptuel de l'oral en 5ème AP (programme, p.14)	236
Tableau 30: répartition des activités orales et écrites en 5ème AP	238
Tableau 31: Matériel utilisé pendant la séance d'oral de la première classe observée.	327
Tableau 32: Interactions de la classe 1	337
Tableau 33: Matériel utilisé pendant la séance d'oral de la deuxième classe observée.....	344
Tableau 34: Présentation du cours d'oral observé.	346
Tableau 35: Interactions de la classe 2	350

Tableau 36: démarche d'enseignement de la compréhension orale.....	390
Tableau 37: Présentation des réponses d'apprenants à la quatrième activité (séance 1). .	402
Tableau 38: Présentation des réponses d'apprenants à la première activité (séance 2).	403
Tableau 39: Réponses des apprenants à la deuxième activité.	404
Tableau 40: Présentation des réponses des apprenants (justification de leurs choix).	404
Tableau 41: Réponses à la troisième activité (A) (séance 2).....	405
Tableau 42: Réponses des apprenants à la troisième activité (B).....	405
Tableau 43: Présentation des réponses des apprenants à la quatrième activité.	406
Tableau 44: Comparaison des réponses des deux séances de compréhension orale.	407
Tableau 45: Cohérences des idées avec la situation de communication.	410
Tableau 46: L'articulation des apprenants.	411
Tableau 47: Le choix du lexique.	412
Tableau 48: Formation des phrases correctes.....	413
Tableau 49: La conjugaison des verbes.....	413
Tableau 50: La fréquence des pauses.	414

LISTE DES FIGURES

Figure 1: carte géographique représentant la localisation de la wilaya de Médéa en Algérie.	74
Figure 2: Carte représentant les communes de la wilaya de Médéa.....	75
Figure 3: Pratiques langagières effectives des enseignants.	101
Figure 4: Pratiques langagières orales des apprenants.	127
Figure 5: Pratiques langagières orales des apprenants francophones.....	128
Figure 6: Pratiques langagières orales des apprenants bons en français mais pas francophones.....	130
Figure 7: Pratique langagières orales des apprenants moyens à faibles.	131
Figure 8: Les pratiques langagières réelles des parents	164
Figure 9: Séquence d'enseignement de l'oral selon Dolz et Schneuwly (1998).	212
Figure 10: Modèle d'enseignement de la production orale selon Lafontaine (2001).	215
Figure 11: Comparaison des horaires consacrés à l'enseignement de l'oral et de l'écrit en 5ème AP.	237
Figure 12: Répartition des projets en séquences.	251
Figure 13: Illustrations de compréhension oral (manuel p. 10).....	262
Figure 14: Illustrations du texte de lecture plaisir (manuel p. 20).....	262
Figure 15: Langues déclarées utilisées en séance de français : interaction élève/ élève ...	296
Figure 16: Pages du manuel scolaire exploitées pendant la séance observée	345
Figure 17: la page du manuel.	358
Figure 18: Figure du manuel p121.	391
Figure 19: Figure du manuel p 121.	392
Figure 20: Présentation graphique des réponses des apprenants à la 1ère activité (séance 1).	399
Figure 21: Présentation graphique des réponses à la deuxième activité (séance 1).	400
Figure 22: Représentation graphique des choix des apprenants (séance 1).	401
Figure 23: Représentation graphique des réponses à la troisième activité (séance 1).....	401
Figure 24: Représentation graphique des réponses à la quatrième activité (séance 1).....	402
Figure 25: Représentation graphique des réponses à la première activité (séance 2).	403
Figure 26: Présentation graphique des réponses d'apprenants à la deuxième activité (séance 2).....	404
Figure 27: Représentation graphique des choix des apprenants (séance 2).	405
Figure 28: Représentation graphique des réponses des apprenants à la troisième activité (séance 2).....	405
Figure 29: Représentation graphique des réponses à la troisième activité "b" (séance 2).	406
Figure 30: Représentation graphique des réponses à la quatrième activité (séance 2).....	407

Figure 31: Représentation graphique comparative des résultats obtenus dans chaque activité (avant/ après l'expérience)	407
Figure 32: Comparaison du résultat global avant et après l'apprentissage inversé.	409
Figure 33: Représentation graphique de la cohérence des idées avec la situation de communication.	410
Figure 34: Représentation graphique du niveau d'articulation des apprenants.	411
Figure 35: Représentation graphique des réponses des apprenants (choix du lexique). ...	412
Figure 36: Représentation graphique des réponses des apprenants (morpho/syntaxe).	413
Figure 37: Représentation graphique des réponses des apprenants (conjugaison des verbes).	414
Figure 39: Représentation graphique de la fréquence des pauses.	414

LISTE DES SCHEMAS

Schéma 1: Les différents participants aux entretiens.	25
Schéma 2: Relation entre les représentations sociales et sociolinguistiques.....	81
Schéma 3: Les caractéristiques des représentations soociolinguistiques.	82
Schéma 4: Les fonctions des attitudes selon Zanna et Rempel (1988).	84
Schéma 5: la distinction entre représentations et attitudes	85
Schéma 6: Distinction : représentation/ stéréotype.	86
Schéma 7: Les représentations présentées selon Mannoni (1998).	88
Schéma 8: Schéma explicatif de la théorie du noyau central.	89
Schéma 9: La théorie du noyau central d'Abric (1988).	90
Schéma 10 : La compétence communicative selon Canal et Swain 1980.....	190
Schéma 11: La compétence communicative selon Sophie Moirand (1982).	192
Schéma 12: Composante de la compétence de production orale.....	211
Schéma 13: La relation compréhension/ production orale.	222
Schéma 14: Le processus d'autoévaluation.	228
Schéma 15: Le processus d'évaluation par les pairs.....	229
Schéma 16: Le processus de la coévaluation.	229
Schéma 17: La structure globale d'un projet.	255
Schéma 18: Estimation des enseignants sur le niveau de leurs apprenants en français et à l'oral.	275
Schéma 19: Déclaration des apprenants concernant l'apprentissage de l'oral en FLE.	309
Schéma 20: Avis des parents concernant les langues enseignées en Algérie.....	315
Schéma 21: Schéma de la première classe observée.	327
Schéma 22: Représentation du tableau de la première classe observée.	328
Schéma 23: Schéma représentatif de la 2ème classe observée.....	344
Schéma 24: Schéma représentatif de la 3ème classe observée.....	354
Schéma 25: Représentation du tableau de la 3ème classe observée.....	355
Schéma 26: Comparaison de la classe inversée avec la classe traditionnelle.	374

Introduction

générale

Introduction générale

Apprendre à communiquer dans différentes langues se montre de plus en plus utile et avantageux, car il permet aux individus de mieux appréhender les richesses identitaires et culturelles mondiales, au même titre qu'il favorise les échanges et la mobilité internationale. C'est dans cette optique que les recherches en didactique des langues, en général, et du FLE en particulier visent à faciliter l'enseignement et l'apprentissage en compréhension et en production, tant à l'écrit qu'à l'oral.

Nous nous intéressons, dans notre thèse, au volet oral de la langue, celui-ci a été largement marginalisé et délaissé comme l'affirme Cuq (2003, p. 182) dans son dictionnaire spécialisé. De leur côté, Le Cunff et Jourdain (1999, p. 5) expliquent que *« l'oral est rarement un objet d'enseignement : en fait, il correspond surtout à un moyen qu'utilise les enseignants pour conduire différentes activités. Un moyen que le plus souvent les élèves mettent en œuvre pour répondre aux questions que leurs posent le maître »*.

Les études menées sur le terrain algérien démontrent que la réalité de l'oral n'est pas différente car il demeure *« un complexe et un manque chez nos élèves et étudiants »* comme l'affirme Aci (2016, p. 9). De ce fait, plusieurs recherches académiques, entre thèses de doctorat, mémoires de magister et articles, se sont intéressés à la didactique du français oral en Algérie. Nous citons à titre d'exemple les travaux de Y.Boudina (2015) de l'université de Ouargla qui a mené une étude où il a visé de *« rendre compte de la réalité du contexte d'enseignement-apprentissage de la production orale dans les départements de français »* (2015, p. 122). Au terme de sa recherche, il conclue qu'il faudrait repenser la pédagogie de l'oral à l'université algérienne, qui ne semble pas réussir à perfectionner les performances des étudiants en matière de production orale, et propose d'intégrer les TIC qui semblent, suivant sa recherche, aider à aboutir à des résultats prometteurs. De son côté L.Yaagoub (2008 ; 2017) de l'université de Médéa, postule que les apprenants manquent d'entraînement spécifique qui leur permettrait de gérer les communications orales dans des situations authentiques. Elle vise dans sa première étude la compétence de compréhension orale, et finit par conclure que cette séance n'est pas prise en charge dans les différents cycles d'enseignement ce qui lui attribue un caractère d'étrangeté aux yeux des étudiants universitaires, elle renvoie ce problème à la formation lacunaire des enseignants qui, suivant les résultats de son enquête, ignorent comment assurer un cours de compréhension orale. Dans sa seconde étude présentée sous forme d'une thèse de doctorat (2017), Dr

Yaagoub propose d'expérimenter un dispositif d'enseignement de l'oral, proposé par elle-même, pour assurer une séquence dédiée à l'exposé oral. Les résultats trouvés témoignent d'une amélioration des compétences des étudiants en compréhension et en production orales. De plus, ce dispositif a permis à l'enseignante assurant le module, d'avoir « *l'éclairage théorique et pratique qui faisait défaut à son action pédagogique de l'enseignement de l'oral* » (Yaagoub, 2017, p. 352). Le constat établi par O. Aci (2005 ; 2007 ; 2016) ne s'éloigne pas de celui de ses collègues. Effectivement, elle s'aperçoit que les étudiants nouvellement inscrits à l'université de Blida, toutes filières confondues, ont plus de difficultés à l'oral qu'à l'écrit. Il résulte de ses recherches (2007 ; 2016) que parmi les raisons qui influencent, positivement ou négativement, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du français oral figurent « *les représentations que se font enseignants et élèves* » à ce sujet et qui sont « *l'un des facteurs les plus importants à prendre en compte, non seulement, dans une recherche en didactique des langues et de l'oral, mais aussi dans la classe.* » (Aci, 2016, p. 9).

Partant de ce point de vue, un décloisonnement entre les domaines didactique et sociolinguistique s'avère primordial. En Algérie, c'est le plurilinguisme qui domine, comme le démontrent les travaux des sociolinguistes à l'instar de Kh.Taleb Ibrahim (1995 ; 2004), R.Sbaa (2002), D. Morsly (1988 ; 2012), M.Ammouden (2018) qui affirment que le paysage sociolinguistique algérien est quadrilingue, où quatre langues sont utilisées par les interlocuteurs à savoir l'arabe standard, l'arabe algérien, le tamazight et le français. Celles-ci sont en contact permanent et peuvent s'influencer les unes les autres, particulièrement à l'école.

Ainsi, nous nous trouvons dans la nécessité d'élargir le champ de réflexion en didactique en nous intéressant également au contexte sociolinguistique qui entoure tout acte d'enseignement /apprentissage d'une langue, il s'agit de la contextualisation. A ce titre, Ph. Blanchet (2009 ; 2012) ; Ph. Blanchet, D.Moore, Asselah Rahal (2009) ; Ph.Blanchet, M. Rispail (2011) ; V. Castellotti (2014), M.Rispail et al (2017) , expriment tous une idée centrale et commune qui valorise la contextualisation didactique dans le but d'adapter et d'ajuster les démarches et les méthodes d'enseignement à la réalité linguistique, culturelle et pédagogique locale (Coste, 2006, p. 18). Dans les études didactiques, la contextualisation se fait suivant deux (02) axes différents mais complémentaires (Blanchet, 2009). Le premier concerne une mise au point des pratiques linguistiques et des représentations sociolinguistiques et socioculturelles des différents

acteurs éducatifs, alors que le second s'intéresse aux dispositifs d'enseignement / apprentissage mis en place, et leur conformité à la spécificité du public en question. C'est en suivant cette idée de contextualisation que nous avons mené notre étude qui s'inscrit dans le cadre de la sociodidactique.

Dans la présente recherche, nous sommes partie du constat que nous avons établi en tant qu'enseignante de français au cycle primaire. En effet, nous avons remarqué que la majorité des apprenants n'atteignent pas le profil de sortie souligné dans le programme officiel (2016), notamment en matière d'oral où l'apprenant devrait être capable de « *comprendre/produire des énoncés dans lesquels se réalisent les actes de paroles étudiés et exigés par la situation de communication* ». Ce constat est partagé par nos collègues qui expriment leur mécontentement des performances de leurs élèves à l'oral, à l'exception d'une minorité, car en dépit de leurs efforts, les anomalies et les lacunes persistent. Les apprenants, à leur tour, se limitent à produire une suite de mots décousus, ou des embryons de phrases qui ne répondent pas à la situation de communication exigée par l'acte de parole en question, et avec une forte présence de la langue première. Voici quelques exemples, de notre corpus (*Cf. Annexes2, p43*), extraits des témoignages des enseignants :

E7R10 : kayan w kayan (*tout dépend*) kayan (*il y a*) des excellents hayline (*supers*) studieux et tout mais la majorité c'est des moyens on va dire hadok (*ceux qui sont*) les excellents tsibihom (*ils sont*) un ou deux/

E8R8 : machi for (*pas un bon niveau*) la majorité moyens w kayan li ça va (*et il y a ceux qui s'en sortent*) mais c'est une minorité/

E4R11 : bon je peux pas dire le niveau exact paceque nos classes sont hétérogènes donc kayan w kayan (*tout dépend*) mais on va dire qu'ils peuvent construire des phrases simples en français mais ils font parfois appel à leur arabe dialectal quand vraiment ils bloquent ++ en fait même moi je me sens parfois obligé de parler arabe dialectal quand on voit vraiment que le message ne passe pas /

Par conséquent, nous nous sommes fixée comme objectif principal dans notre étude de tenter de cerner l'impact des deux contextes, familial et scolaire, sur le développement de la compétence orale chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire, et de proposer une solution qui pourrait faire que l'enseignement de l'oral soit plus rentable et son apprentissage plus efficace. C'est dans ce cheminement d'idées qu'évolue notre problématique dont la question centrale est la suivante :

Dans quelle mesure les deux contextes scolaire et familial influencent-ils le développement de la compétence orale des apprenants de 5^{ème} année primaire ?

Cette question centrale s'articule autour de trois questions pivots :

- Comment les contextes plurilingue et pluriculturel dans lesquels évolue l'apprenant pourraient-ils favoriser (ou pas) la maîtrise de l'oral ?
- Quelle place occupe réellement l'oral en 5^{ème} AP ?
- Dans quelle mesure la mise en place de la pédagogie inversée aiderait-elle les apprenants pour un meilleur apprentissage du français oral ?

Afin de répondre à ces questions nous avons émis les hypothèses suivantes :

- Le contexte sociolinguistique algérien, y compris les pratiques linguistiques et les représentations des enseignants, des apprenants et de leurs parents, jouerait un rôle important quant à l'apprentissage de l'oral.
- L'apprentissage de l'oral serait marginalisé en classe par rapport aux autres activités scripturales. Cette marginalisation reviendrait soit à l'aspect psycho-affectif (représentations et attitudes) soit à l'aspect sociolinguistique du pays ou encore à l'absence d'une évaluation certificative de l'oral.
- Une mise en pratique du dispositif de la pédagogie inversée pourrait créer un continuum entre le contexte scolaire et extrascolaire (familial et social) afin d'aider les apprenants à améliorer leur français oral.

Nous précisons que notre choix s'est porté sur l'oral car nous estimons qu'apprendre une langue ne se limite pas à une mémorisation des règles qui régissent son fonctionnement interne. D'autant plus, nous pensons que la compétence orale (compréhension/production), particulièrement dans un contexte plurilingue comme le nôtre, est un élément crucial qui permet à l'apprenant de construire une performance communicative sensée être efficace. D'autre part, nous avons opté pour le cycle primaire (5^{ème} AP) parce que nous pensons que c'est à ce niveau que l'apprenant doit acquérir des compétences basiques et solides qui lui permettront d'avancer efficacement dans l'apprentissage du français.

Le traitement de nos hypothèses nous impose de construire un corpus d'étude complexe. Ainsi nous avons effectué un recueil de données basé sur :

- Des entretiens semi-directifs avec des enseignants de français du cycle primaire à Médéa, avec des apprenants de 5^{ème} AP et avec les parents de ces apprenants.
- Une analyse documentaire : programme de français, documents d'accompagnement au programme et manuel scolaire.

- Des observations de classes de 5^{ème} AP pendant la séance d'oral.
- Une comparaison des réponses des apprenants en compréhension et en production orales avant et après la mise en place du dispositif pédagogique de la classe inversée.

Il conviendrait à présent de présenter l'ossature de notre thèse où nous n'allons pas séparer les chapitres conceptuels de ceux qui sont à vocation analytique. En effet nous avons fait le choix, pour les besoins scientifiques de notre recherche, de présenter notre travail sous une forme imbriquée qui relie continuellement la théorie à l'analyse qui lui donne sens. Ainsi notre thèse se composera de quatre (04) parties principales, chacune sera scindée en plusieurs chapitres :

- Une partie méthodologique où nous détaillerons les outils de construction de notre corpus d'étude, son traitement et les méthodes d'analyse choisies.
- Une partie sociolinguistique composée d'un volet conceptuel, où nous aborderons différentes notions comme le plurilinguisme en Algérie, les représentations sociolinguistiques et l'importance de leur prise en compte dans les études didactiques, et d'un volet pratique où nous mettrons en lumière les pratiques linguistiques et les représentations sociolinguistiques de notre public
- Une partie didactique qui présente des éléments propres à la didactique de l'oral et de la compétence communicative dans son volet conceptuel, alors que dans sa partie analytique nous nous intéresserons à l'enseignement/ apprentissage de l'oral au primaire en Algérie et particulièrement à Médéa.
- Une dernière partie consacrée à la présentation du dispositif pédagogique de la classe inversée, ainsi que l'impact de son application sur les performances des apprenants à l'oral.

En fin de parcours, nous croiserons nos résultats dans une partie synthétique afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, avant de conclure en répondant à notre problématique de départ.

Partie I :
méthodologie de la
recherche

Il va sans dire que nous nous attribuons pour tâche dans notre recherche de comprendre les enjeux de l'apprentissage du français oral par les élèves de la 5^{ème} AP. ceux-ci sont soumis à des influences provenant de deux contextes différents : didactique et sociolinguistique. C'est à partir de cette réflexion que nous avons avancé notre problématique ayant pour question centrale :

Dans quelle mesure les deux contextes scolaire et familial influencent-ils le développement de la compétence orale des apprenants de 5^{ème} année primaire ?

Plusieurs questions de recherche sont dérivées de cette question centrale : Quelle place occupe réellement l'apprentissage de l'oral en 5^{ème} année primaire ? Comment les contextes plurilingue et pluriculturel dans lesquels évolue l'élève pourraient-ils favoriser (ou pas) la maîtrise de l'oral ? Dans quelle mesure la pédagogie inversée aiderait-elle les apprenants pour un meilleur apprentissage du français oral ?

De ces questions, nous avons formulé trois hypothèses que nous confirmerons ou infirmerons à la fin de cette recherche :

Hypothèse 1 : Le contexte sociolinguistique algérien, y compris les pratiques linguistiques et les représentations des enseignants, des apprenants et de leurs parents, jouerait un rôle important quant à l'apprentissage de l'oral.

Cette première supposition porte sur le contexte sociolinguistique de notre étude. Nous pensons que le contexte plurilingue en présence a un impact sur les pratiques linguistiques et les représentations des enseignants, des apprenants et des parents sur les langues en présence et particulièrement le français oral. En effet, les représentations autour des langues se fondent généralement les unes par rapport aux autres, c'est-à-dire si un locuteur exprime un avis positif ou négatif concernant une langue, c'est généralement en la comparant avec une autre langue, ce qui pourrait engendrer des préférences d'usage et de pratiques quotidiennes qui se répercuteraient sur le niveau des apprenants en classe. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons fait appel à des entretiens semi-directifs menés avec les enseignants, les apprenants et leurs parents.

Hypothèse 2 : L'apprentissage de l'oral serait marginalisé en classe par rapport aux autres activités scripturales. Cette marginalisation reviendrait soit à l'aspect psycho-affectif (représentation et attitudes) soit à l'aspect sociolinguistique du pays ou encore à l'absence d'une évaluation certificative de l'oral.

Cette seconde supposition cible les pratiques d'enseignement/apprentissage en classe qui pourraient donner plus d'importance aux apprentissages à dominante écrite au détriment de l'oral. Afin de corroborer cette hypothèse, nous avons procédé à une analyse des documents officiels, ainsi qu'à des entretiens avec les enseignants, les apprenants et les parents. De plus, nous avons fait des observations de classes afin de cerner les pratiques enseignantes ainsi que les différentes interactions en séance d'oral.

Hypothèse 3 : Une mise en pratique du dispositif de la pédagogie inversée pourrait créer un continuum entre le contexte scolaire et extrascolaire (familial et social) afin d'aider les apprenants à améliorer leur français oral.

Nous visons à travers cette dernière hypothèse de tester l'efficacité de la classe inversée quant à l'apprentissage du français oral. Nous supposons, qu'à travers ce dispositif, les apprenants seraient plus aptes à communiquer en français, à partir du moment où ils seront en contact avec cette langue à l'école et en dehors de celle-ci. Afin de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse, nous avons comparé les réponses des apprenants, en compréhension et en production orales, avant et après la mise en place du modèle de l'apprentissage inversé.

Par conséquent, nous présenterons dans cette première partie les différents choix méthodologiques auxquels nous avons fait appel :

- Premièrement, nous expliciterons le processus de recueil des données pour lequel nous avons opté (*Cf. 1. p 19*);
- Deuxièmement, nous aborderons le traitement des données recueillies (*Cf. 2, p38*) ;
- Troisièmement, nous exposerons les méthodes mises en œuvre pour analyser le corpus (*Cf. 3, p43*) ;
- Quatrièmement, nous expliquerons le processus de l'expérimentation et d'analyse menée suivant l'apprentissage inversé (*Cf. 4, p48*),
- Par la suite, nous présenterons la chronologie de notre enquête (*Cf. 5, p50*) ;
- En dernier, nous allons à travers une récapitulation (*Cf.6, p50*) démontrer que la mise en relation des éléments recueillis a permis de constituer un corpus cohérent afin d'arriver à des réponses scientifiques aux questions que nous avons posées dans notre problématique.

Chapitre 01 : Recueil de données

Afin de répondre à notre question centrale, nous avons mis en place une méthodologie complexe et variée. De ce fait, dans ce chapitre, nous allons présenter notre recueil de données qui est scindé en cinq éléments cruciaux :

- 1- Une étude documentaire à travers l'analyse du programme de français de la 5^{ème} année primaire, du document d'accompagnement et du manuel afin de comprendre la place accordée à l'apprentissage de la compétence orale.
- 2- Des entretiens semi-directifs avec les enseignants de la 5^{ème} année primaire pour avoir plus d'informations sur leur façon d'enseigner l'oral en classe, et surtout comment leurs élèves apprennent à parler en français.
- 3- Des observations de classes de la 5^{ème} année primaire pour voir comment les apprenants parlent et s'expriment en français dans un contexte didactique.
- 4- Des entretiens semi-directifs avec les apprenants et leurs parents (ou aux moins l'un des deux parents) pour dresser d'une part leurs biographies langagières et d'autre part connaître leurs représentations vis-à-vis l'apprentissage de l'oral en FLE.
- 5- Mise en œuvre d'un procédé pédagogique « La classe inversée » afin de tester son efficacité comme moyen pour mettre les élèves plus en contact avec la langue française orale en dehors du cadre formel.

Ces choix méthodologiques ont pour objectif de nous permettre de vérifier les hypothèses que nous avons émises antérieurement. En effet, chaque outil est exploité pour corroborer une ou plusieurs hypothèses comme montre dans le tableau suivant :

Tableau 1: Présentations des outils méthodologiques de recueil des données.

Hypothèses	Outils méthodologiques
Le contexte sociolinguistique algérien, y compris les pratiques linguistiques et les représentations des enseignants, des apprenants et de leurs parents, jouerait un rôle important quant à l'apprentissage de l'oral.	Entretiens avec les apprenants, les parents et les enseignants.
L'apprentissage de l'oral serait marginalisé en classe par rapport aux autres activités scripturales. Cette marginalisation reviendrait soit à l'aspect psycho-affectif (représentation et attitudes) soit à l'aspect sociolinguistique	Analyse documentaire. Observation de classes. Entretien avec les enseignants et les apprenants et leurs parents.

du pays ou encore à l'absence d'une évaluation certificative de l'oral.	
Une mise en pratique du dispositif de la pédagogie inversée pourrait créer un continuum entre le contexte scolaire et extrascolaire (familial et social) afin d'aider les apprenants à améliorer leur français oral.	Recueil et comparaison des réponses des apprenants en compréhension orale et enregistrement des productions orales avant et après l'application de la classe inversée.

Nous allons ci-dessous présenter chacun de ces choix méthodologiques en commençant par la recherche documentaire.

1. La recherche documentaire

Sous cet intitulé, nous allons présenter l'analyse documentaire que nous avons effectuée, celle-ci concerne les documents suivants :

- Le programme officiel du français au primaire et spécialement en 5^{ème} AP.
- Le document d'accompagnement au programme de français.
- Le manuel de la 5^{ème} AP utilisé durant l'année scolaire 2018/2019.

Le principal but de cette analyse est de mettre le point de manière précise sur la place accordée à l'apprentissage de l'oral en 5^{ème} AP, à travers le recensement des objectifs « préétablis » à atteindre, et la conformité de la démarche employée auxdits objectifs.

L'obtention de ces documents officiels n'était pas une tâche difficile, étant donné que nous en disposions déjà vu notre statut d'enseignante au cycle primaire ce qui a facilité notre travail et nous a permis de gagner du temps.

1.1 Le programme officiel de la langue française au primaire

Le dernier programme officiel de l'enseignement de la langue française au cycle primaire vient en parallèle avec la réforme que mène le ministère de l'éducation sous la dénomination des programmes de « *la deuxième génération* », il est édité en 2016 de la part de la commission nationale des programmes. Il est composé de 31 pages traitant 07 points principaux présentés dans le sommaire. (Cf. Annexe 5, p 113)

En effet, ce document met en lumière le programme dédié à l'enseignement du français au cycle primaire (3^{ème}/ 4^{ème}/ 5^{ème} année). Il commence par la présentation de la discipline en question, avant de passer aux principes fondateurs des programmes, et aux domaines de connaissances à mobiliser afin de mettre en pratiques les thèmes proposés dans ces programmes.

Le but de l'enseignement des langues étrangères y est clairement explicité « *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.* »¹

Quant à l'enseignement du français au cycle primaire, il a pour finalité de « *développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter /parler) et à l'écrit (lire /écrire).* »² Et aussi d'installer, selon la loi d'orientation sur l'Education Nationale, des « *compétences pertinentes, solides et durables susceptibles à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rend aptes à prendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements* »³

Comme nous pouvons le constater à travers les éléments cités ci-dessus, le programme du français au primaire ne vise pas exclusivement l'installation de compétences proprement linguistiques mais aussi d'introduire un système de valeurs nationales et universelles à visée interculturelle permettant la formation d'un individu pouvant s'affirmer positivement dans la société, fière de son Algérianité, ouvert sur le monde avec tolérance et respect envers les autres.

En continuité avec la présentation des documents utilisés dans notre recherche, nous aborderons dans le prochain point le document d'accompagnement.

1.2 Le document d'accompagnement

Pour les besoins de notre analyse documentaire, nous avons également fait appel au document d'accompagnement au programme de français pour mettre en lumière les différentes instructions et recommandations didactique, pédagogique et méthodologique en relation avec l'enseignement et l'apprentissage de l'oral en matière de français.

Le document d'accompagnement du français au cycle primaire est édité en 2016 en 109 pages par le groupe spécialisé disciplinaire du français. Il traite 07 principaux points en

¹Loi d'orientation sur l'Education Nationale.,chapitre 2, art. 4 cité dans Ministère de l'éducation national, direction de l'enseignement fondamental, commission national des programmes, 2016, Enseignement primaire, *Programme de la langue française*, O.N.P.S, Alger. p. 03.

² Ministère de l'éducation national, direction de l'enseignement fondamental, commission nationale des programmes, 2016, Enseignement primaire, *Programme de la langue française*, O.N.P.S, Alger. p. 03.

³Op.cit,p3

allant de la présentation de la matière jusqu'aux activités périscolaires pouvant être assurées par les enseignants de français (*Cf. Annexes 4, p62*) :

1. Présentation de la discipline et sa contribution à la réalisation des profils
2. Obstacles d'apprentissages dans la discipline
3. Proposition d'un plan annuel des apprentissages
4. Proposition d'un plan d'apprentissage pour le développement d'une compétence
5. Propositions de grilles, de critères et d'indicateurs d'évaluation
6. Proposition d'autres rubriques spécifiques à la discipline (*autres formes de ressources à proposer*)
7. Conditions de mise en œuvre

Nous tenterons, lors de notre analyse, de nous focaliser principalement sur les points en relation avec l'oral en compréhension et en production afin d'éviter de nous étaler sur d'autres points qui ne sont pas importants pour notre étude.

Après avoir présenté le programme et le document d'accompagnement, nous évoquerons dans le prochain point le manuel scolaire de la 5^{ème} AP.

1.3 Le manuel de la 5^{ème} année primaire

Il est à signaler, avant de passer à la présentation du manuel de français de la 5^{ème} année primaire, que nous avons fait notre enquête durant l'année scolaire 2018/2019 pendant laquelle il était prévu que le manuel soit modifié dans le cadre de la réforme de la deuxième génération (comme pour la 3^{ème} et la 4^{ème} AP durant l'année scolaire 2017/2018), mais pour des raisons inconnues, la réforme a été suspendue et on a demandé aux enseignants de continuer à travailler avec l'ancien manuel. Vers le début du mois d'octobre 2018, tous les enseignants de français ont été convoqués par l'inspecteur de l'éducation nationale pour leur demander encore une fois de travailler avec un nouveau manuel faisant partie du programme de la 2^{ème} génération mais en version PDF (*Cf. Annexe 06, p 146*), et sans que les apprenants puissent en avoir une copie, sauf si ces derniers ont la possibilité de l'imprimer de leurs propres moyens.

Nous allons, à présent, passer à la présentation du manuel de français de la 5^{ème} année primaire. Celui-ci sera analysé par la suite pour voir dans quelle mesure l'oral est présent dans la construction des séquences et des projets.

Le manuel est composé de 144 pages. Il est rédigé par 04 auteurs sous la direction de **Guerdjoum Ali** « inspecteur central au ministère de l'éducation nationale »

- Sabah BENDJERIOU : Inspectrice de l'Enseignement Primaire.
- Mohamed BEKHEDDOUMA : Inspecteur de l'Enseignement Primaire.

- Mohamed CHEKRI : Inspecteur de l'Enseignement Primaire.
- Youcef ZAOUI : Inspecteur de l'Enseignement Primaire.

Contrairement à l'ancien manuel, nous remarquons, les auteurs du nouveau manuel de français dédié à la 5^{ème} AP exercent la fonction d'inspecteurs d'enseignement primaire⁴, ce qui laisse entendre qu'ils sont en contact permanent avec le terrain de ce cycle, et qu'ils ont les données nécessaires qui leur permettent d'avoir une vue spécialisée et adaptée aux besoins des élèves en matière de français. Nous estimons également que cette connaissance approfondie du terrain, de la part des auteurs de ce manuel, est censée être un point positif qui se traduirait par la mise en place d'un manuel qui répond aux objectifs de la matière. Nous reviendrons à ce point dans notre analyse.

La première page de couverture du manuel met en lumière les points suivants :

- Le code de couleur employé est vert, rouge et blanc ce qui rappelle les couleurs du drapeau de l'Algérie.
- En haut, est notée en lettres majuscules l'expression « REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE ». La couleur employée est le rouge.
- En dessous nous trouvons titre du manuel : *Mon manuel de français 5^{ème} Année Primaire*. La couleur utilisée est le vert alors que « français 5^{ème} » est écrit en rouge.
- En bas, nous remarquons un grand rectangle coloré en vert, dans lequel est écrit « *J'apprends !* » en blanc.
- L'absence de dessin ou d'icônes.

Nous cherchons à travers cette analyse à voir la place accordée à l'oral (compréhension et production) dans le manuel scolaire. Nous avons également mis en place un autre moyen de recueil de données, qui s'avère très important pour notre étude à savoir les entretiens que nous allons aborder dans le point suivant.

2. Les entretiens semi-directifs

Nous avons fait appel à une enquête semi-directive trois fois durant notre travail avec trois publics différents : enseignants, apprenants et parents d'élèves. Nous nous sommes intéressée d'une part au contexte didactique et d'autre part au contexte sociolinguistique.

⁴ Les auteurs de l'ancien manuel occupaient la fonction de maitres d'enseignement fondamental.

De façon générale, nous visons de mettre en lumière la place accordée à l'oral en classe et la manière dont les apprenants s'y prennent, tout en s'appuyant sur des informations concernant les représentations des enseignants, des apprenants et leurs parents sur les langues en présence en Algérie et spécialement le français dans son aspect oral.

Les entretiens semi directifs, comme tout autre type de recueil des données, présentent des avantages et des limites comme le précise Philippe Blanchet et Thierry Bulot. Nous parlons des avantages dans la mesure où ils permettent d'établir une atmosphère d'assurance entre l'enquêteur et l'informateur ce qui permettra d'avoir des réponses plus spontanées et fiables, contrairement aux questionnaires écrits dans lesquels les réponses seront plus réfléchies et ajustées. De plus, un entretien semi-directif donne l'occasion au chercheur d'orienter la discussion et de la réadapter selon le profil de l'informateur (son âge, dimensions socioculturelle et sociolinguistique).

Cette souplesse qu'offre le caractère instantané de l'entretien rend possible l'obtention d'éléments de réponses pertinents. Or cela pourrait conduire le chercheur à tomber dans le piège d'amener la personne interviewée systématiquement à donner des réponses qui se superposent à ses attentes comme le soulignent Blanchet et Bulot « *on reproche souvent à ce genre d'enquête de refléter davantage les représentations à priori du chercheur que celles des informateurs* »⁵. Quant aux difficultés et aux limites qu'impose le recours à ce type d'entretiens, nous pouvons citer à titre d'exemple la difficulté de trouver des personnes qui acceptent la participation à l'enquête, de plus la tâche de transcription pour avoir une matière écrite sur laquelle travailler est aussi l'un des obstacles majeurs que le chercheur doit surmonter tout en étant fidèle au moindre détail qui apparaît à l'oral et qui peut échapper au code scriptural.

2.1 Public visé par les entretiens semi-directifs : quel(s) public (s) ?quelles difficultés ?

Pour répondre aux différentes hypothèses que nous avons émises précédemment, nous avons vu l'utilité de travailler avec trois publics différents : les enseignants, les apprenants, les parents. En effet, nous voulons cerner les données provenant des deux contextes qui entourent les apprenants à savoir les contextes didactique et sociolinguistique.

⁵Blanchet , Ph. Bulot Th.*Méthodologie de recherche sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme*, <https://docplayer.fr/2154190-Module-methodologie-de-recherche-sociolinguistique-et-sociodidactique-du-plurilinguisme.html>, consulté le 15/08/2018.



Schéma 1: Les différents participants aux entretiens.

2.1.1 Les enseignants

Les instituteurs et institutrices du primaire sont les mieux placés pour nous fournir des informations concernant le thème de notre étude « l'apprentissage de l'oral », dans le contexte scolaire.

Le choix des entretiens semi-directifs comme moyen de recueil des données auprès des enseignants de langue française au cycle primaire nous a semblé être le plus adéquat pour les nombreuses raisons que nous avons citées. En plus, notre statut d'enseignante au cycle primaire a fait que ces entretiens soient faits avec des collègues ce qui a aidé à instaurer un climat de sécurité et de spontanéité car l'entretien était beaucoup plus une discussion qu'une rencontre formelle entre un enquêteur (une enquêtrice) et un enquêté (e), ce qui nous semble être une raison pour que les réponses fournies reflètent le plus fidèlement possible leurs pratiques et leurs pensées.

En effet, nous avons pu collecter le plus grand nombre de réponses concernant les approches didactiques et pédagogique utilisées réellement en classe pour enseigner l'oral (compréhension /production) entre méthode d'enseignement, matériel utilisé, horaire attribué aux activités orales, langues utilisées en classe. D'un autre côté, ces entretiens nous ont permis connaître leurs points de vue, à partir de leurs expériences, sur les élèves qui arrivent à mieux parler en français en classe, et également ceux qui sont les plus motivés à apprendre à communiquer en français et si ce désir a une origine sociolinguistique et socioculturelle issue de leur contexte familiale. De plus, nous avons pu connaître les représentations des enseignants sur les langues présentes en Algérie, y compris le français et son oral ce qui a également un impact sur leurs pratiques enseignantes en classe (Aci. 2016).

Nous avons fait la somme de 08 entretiens avec des enseignants de français qui travaillent dans 08 écoles différentes à Médéa. Nous présentons les informations concernant ces enseignants dans le tableau suivant :

Tableau 2: Présentation des enseignants.

	Prénom de l'enseignant (e)	Sexe	Age	Nombre d'année d'expérience	Classes prise en charge pour l'année 2018/2019	Origine géographique
1	Samiha	F	30 ans	8 ans	3 ^{ème} / 4 ^{ème} / 5 ^{ème}	Berrouagua /Médéa
2	Meriem	F	28 ans	7 ans	3 ^{ème} / 4 ^{ème} / 5 ^{ème}	Médéa
3	Ramila	F	28 ans	7 ans	3 ^{ème} / 4 ^{ème} / 5 ^{ème}	Médéa
4	Salima	F	30 ans	9 ans	5 ^{ème}	Alger/ Kabylie
5	Imene	F	28 ans	10 ans	3 ^{ème} / 4 ^{ème} / 5 ^{ème}	Médéa
6	Hakim	M	33 ans	8 ans	3 ^{ème} / 5 ^{ème}	Médéa
7	Nadia	F	40 ans	18 ans	3 ^{ème} / 4 ^{ème} / 5 ^{ème}	Médéa
8	Mohamed	M	26 ans	3 ans	3 ^{ème} / 4 ^{ème} / 5 ^{ème}	Médéa

Comme nous le remarquons, parmi les enseignants ayant participé à l'enquête nous trouvons 06 femmes et 02 hommes. Leurs âges varient entre 26 ans et 40 ans, alors que la moyenne de leur expérience professionnelle tourne autour de 09 ans. Aussi, nous constatons que tous les enseignants concernés par notre enquête prennent en charge la classe de 5^{ème} AP ce qui est un point positif pour notre étude. En plus des professeurs de français, nous avons également fait des entretiens avec des apprenants de 5^{ème} année primaire que nous allons présenter dans le point suivant.

2.1.2 Les apprenants

Nous avons, dès les prémices de notre recherche, pensé à travailler avec les apprenants de la 5^{ème} année primaire (comme pour le mémoire de master), et ce, pour plusieurs raisons. En effet, rappelons que nous portons un intérêt particulier au cycle primaire car c'est le premier palier où l'élève apprend les connaissances de bases relatives à la langue française, et c'est à ce niveau-là que nous pouvons instaurer chez lui des mécanismes qui lui permettront d'évoluer dans ses apprentissages dans les cycles à venir, autrement dit, un élève qui a déjà des difficultés au primaire aura par conséquent du mal à rattraper ses lacunes au moyen et au lycée car les apprentissages évoluent continuellement, et revenir en arrière n'est pas une alternative évidente. C'est pour ces raisons que nous pensons que

nous devons accorder un intérêt particulier aux élèves du cycle primaire, car c'est à ce moment qu'ils font leurs premiers pas dans le chemin de la conquête des savoirs, et ce sont ces premiers pas qui vont déterminer, en grande partie, l'aboutissement de ce chemin.

Etant le noyau du sujet de notre recherche, les élèves de la 5^{ème} année primaire et après trois ans d'étude de la langue française, peuvent à leur tour participer à cette investigation, et ce, en parlant de leurs représentations en ce qui concerne la langue(les langues) qu'ils parlent en classe ou à la maison (ce qui permet entre autre de construire leurs biographies langagières), de connaître ce qu'ils pensent de l'apprentissage du français en général et de l'oral en particulier, ainsi que des moyens qu'ils mettent en œuvre pour comprendre un énoncé oral ou pour apprendre à parler en français ce qu'on appelle communément la verbalisation.

En ce qui concerne notre enquête, 20 apprenants y ont participé, dont 11 filles et 09 garçons. Ces apprenants sont scolarisés à l'école « Hamdani Abdelaziz » au centre-ville de la wilaya de Médéa. Le choix de ces élèves a été fait pour répondre aux objectifs de notre recherche dans la mesure où ces derniers avaient des profils différents par rapport à leur niveau en français en général et à l'oral en particulier. En effet, parmi ces apprenants il y en a ceux qui sont francophones⁶, ceux qui ont un assez bon niveau en français et enfin ceux qui ont un niveau relativement moyen à faible en français.

Nous présentons ces élèves dans le tableau suivant :

Tableau 3: Présentation des élèves participants à l'enquête.

	Prénom de l'apprenant	Sexe	Age	Origine géographique
Apprenants francophones	Sarah	F	09 ans	Alger / Kabylie
	Maram	F	09 ans	Alger/ Telemcen
	Soraya	F	09 ans	France / Médéa
	Mahdi	M	09 ans	Alger /Médéa
Apprenants bons mais pas francophones.	Ines	F	09 ans	Médéa
	Mahdia	F	09 ans	Médéa
	Yasmine	F	09 ans	Médéa

⁶ Par apprenants francophones, nous entendons des apprenants qui s'expriment aisément en français à l'oral.

	Abderahmane	M	09 ans	Alger
	Hadil	F	09 ans	Médéa
	Louay	M	09 ans	Médéa
	Rayan	M	10 ans	Kasr El Boukhari/ Médéa
	Meriem	F	09 ans	Médéa
	Younes	M	09 ans	Médéa
Apprenants s moyens à faibles	Anfel	F	09 ans	Médéa
	Anis	M	09 ans	Tiaret
	Aziz	M	09 ans	Médéa
	Bochra	F	10 ans	Médéa
	Hakim	M	09 ans	Médéa
	Faiza	F	09 ans	Médéa
	Rassim	M	09 ans	Médéa

Comme nous le constatons, les apprenants ayant participé à notre enquête ont des profils différents suivant leur niveau en français et leurs origines, ce sont ces variables qui vont guider notre analyse.

Dans le prochain point nous allons présenter les parents d'élèves qui font également partie de nos enquêtés.

2.1.3 Les parents d'élèves

Pour toucher de manière plus profonde au volet sociolinguistique de notre recherche, il nous semble important d'aller puiser encore plus dans le contexte sociolinguistique et socioculturel dans lequel baignent les élèves par le biais d'un troisième entretien semi-directifs, cette fois auprès des parents des mêmes apprenants. Cela nous a permis d'avoir plus d'informations sur leurs pratiques langagières en dehors du contexte formel, ainsi que de pouvoir détecter s'il y a une éventuelle relation entre les représentations et les attentes des parents avec celles de leurs enfants, et si oui dans quelle mesure ceci peut influencer leurs performances en matière d'oral.

Les parents avec lesquels nous avons fait nos entretiens semi-directifs sont ceux des apprenants qui ont participé à l'enquête. Nous signalons que nous nous sommes contentés de la présence de l'un des parents pour la majorité des cas, car certains n'ont pas eu la

possibilité de participer à notre enquête vu leurs obligations professionnelles. Nous présentons les parents-enquêtés dans le tableau suivant :

Tableau 4: Présentation des parents d'élèves.

Prénom de l'élève	Parents		Age du parent	Fonction des parents	
	Père	Mère		Père	Mère
Sarah			40 ans	Commerçant	Ingénieure
Maram			39 ans	Médecin	Esthéticienne
Soraya		Tante	55 ans	/	Enseignante (la tante)
Mahdi			53 ans	Dentiste	Femme au foyer
Ines			44 ans	Vétérinaire	Femme au foyer
Mahdia			48 ans	Enseignant	Femme au foyer
Yasmine			56 ans	Enseignant	Femme au foyer
Abderahmane	/	/	/	/	/
Hadil			47ans	Administrateur	Enseignante
Louay			39 ans	Commerçant	Femme au foyer
Rayan			/	Commerçant	Administratrice
Meriem			40 ans	Administrateur	Administratrice
Younes			45 ans	Administrateur	Architecte
Anfel			50 ans	Maçon	Femme au foyer
Anis			42 ans	Policier	Femme au foyer
Aziz			/	/	/
Bochra			29 ans	Chauffeur	Femme au foyer
Hakim			40 ans	Ingénieur	Biologiste
Faiza			48 ans	Marchand	Femme au foyer
Rassim			40 ans / 31 ans	Ingénieur	Femme au foyer

Comme le démontre le tableau, nous avons pu nous entretenir avec 19 parents d'élèves (05 hommes et 14 femmes). Ces derniers, nous ont donné les informations nécessaires à notre enquête. Cependant nous n'avons pas pu nous entretenir avec les parents des deux élèves « Louay » et « Aziz » pour des empêchements professionnels. En somme, les différents entretiens se sont déroulés dans de bonnes conditions.

Après avoir présenté de façon détaillée le public de notre enquête, nous passerons dans le prochain point à la présentation des différents guides d'entretiens que nous avons élaborés.

2.2 Guides d'entretiens et thèmes abordés

Nous allons présentement, expliquer les thèmes qui constituent les trois entretiens semi-directifs, les raisons qui nous ont motivés à les aborder ainsi que leur rapport avec notre recherche.

2.2.1 Thèmes abordés dans chaque entretien

Etant donné que le public ciblé par nos entretiens est triple, et que l'objectif visé pour chaque public est différent, nous avons effectué trois guides d'entretien avec des thèmes et des objectifs distincts même s'ils ont tous comme objectif principal de recueillir un maximum d'informations sur l'apprentissage de la compétence orale en français entre les deux contextes familial et scolaire.

A- Commençons par les enseignants qui jouent le rôle de fournisseurs d'informations du côté du contexte didactique ou scolaire : nous avons, pour ce premier public, fait un guide d'entretien composé de trois volets :

- Informations générales sur les enquêtés ;*
- Représentations autour des langues parlées en Algérie ;*
- *Enseignement de l'oral : importance et difficultés ;*
- Apprentissage de l'oral : niveau, obstacles, et remédiation.*

Le premier d'entre eux concerne des informations générales sur leurs prénoms, durés d'expérience dans le domaine d'enseignement primaire, les classes qu'ils enseignent généralement. La seconde partie porte sur le plurilinguisme algérien avec ce qui l'entoure comme représentations sur les différentes langues. La troisième partie s'intéresse à l'enseignement de l'oral en compréhension comme en expression, les méthodes employées pour présenter le cours, ainsi que l'évaluation des acquis. Enfin nous nous sommes intéressée de plus près à l'apprentissage, c'est-à-dire à l'élève, et ce à travers des questions concernant les langues employées en classe de français par l'enseignant et par ses apprenants, les difficultés qu'ils rencontrent pour comprendre et parler et la façon d'y remédier.

B- Le second entretien concerne les apprenants et dans lequel nous avons abordé les thèmes suivants :

- Les langues parlées à la maison et en classe ;*
- Leur rapport avec ces langues : représentations ;*

-L'apprentissage du français en général et de l'oral en particulier : difficultés et stratégies.

Nous avons essayé d'un côté de connaître les langues parlées par les apprenants en classe et en dehors de celle-ci pour dresser leurs biographies langagières⁷. D'autre part, nous avons mis le point sur les différentes représentations des apprenants sur les langues parlées en Algérie. Enfin, nous avons visé de connaître ce qu'ils pensent du français et de son apprentissage, des difficultés qu'ils rencontrent et des moyens qu'ils mettent en œuvre pour les surmonter (s'il y en a).

C-Le dernier entretien concerne les parents d'élèves, et dans lequel nous avons tenté de traiter les sujets ci-dessous :

-Origine géographique et culturelle ;

-Statut socioculturel et rapport aux langues ;

-Langues parlées en Algérie : rapport et représentations ;

-Langues intégrées dans le système éducatif : avis et représentation ;

-Apprentissage de l'oral et leurs enfants : soutien ou obstacle.

Nous visons par le biais de cet entretien de déterminer le rapport entre l'origine géographique d'un côté et le statut socioculturel de l'autre côté avec les représentations autour des langues parlées et enseignées en Algérie et sa répercussion sur le niveau de leurs enfants en français de manière générale et à l'oral en particulier. Nous voulons également savoir si ces parents motivent leurs enfants à employer le français en dehors de la classe si oui, comment ?

Nous récapitulons dans le tableau suivant les informations avancées ci-dessus :

⁷ « La biographie langagière est un recueil souvent écrit (graphie) des éléments d'un parcours de vie (bio) associé à des pratiques *langagière*[...]. Elle permet à toute personne de relater son parcours de vie au regard des langues qu'elle a apprises, pratiquées, et côtoyées. » (Rispaïl, M., 2017, *Abcdaire de sociodidactique*, Publication de l'université de Saint-Etienne. P. 18.)

Tableau 5: Thèmes et objectifs des entretiens.

	Enseignants	Apprenants	Parents
Thèmes abordés	-Enseignement de l'oral : méthodes et difficultés. -Apprentissage de l'oral : niveau, obstacles, et remédiation.	-Langues parlées à la maison et en classe. -Rapport et représentations autour de ces langues. -apprentissage de l'oral : représentations, difficultés et stratégies d'apprentissage.	-Origine géographique et culturelle. -Statut socioculturel et rapport aux langues -Langues parlées en Algérie : rapport et représentations. -Langues intégrées dans le système éducatif : avis et représentation. -Apprentissage de l'oral et leurs enfants : soutien ou obstacle.
Objectifs	-Connaître les méthodes employées pour enseigner l'oral et leur efficacité. -Connaître la/les langue(s) parlée(s) par les élèves en classe de français. -Avoir une idée sur le niveau général des élèves en français et à l'oral en particulier.	- Dresser des biographies langagières. -Connaître leurs motivations pour apprendre le français. -Connaître les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour mieux comprendre et parler.	- Connaître l'influence du statut socioculturelle des parents sur leur rapport aux langues. -établir un lien entre le niveau des apprenants à l'oral et les représentations de leurs parents.

Suite à l'exposition des thèmes abordés dans chaque entretien ainsi que leurs objectifs. Nous évoquerons dans le prochain point à la présentation des guides d'entretiens pour chaque public.

2.2.2 Présentation des guides d'entretiens

Nous mettons ci-dessous les guides proposés pour chacun des entretiens effectués :

A/- Entretien avec les enseignants

Les entretiens que nous avons faits avec les enseignants de français du cycle primaire se composent des questions suivantes :

Tableau 6:Guide d'entretien avec les enseignants de français du cycle primaire.

<u>1/- Questions à caractère général</u> -Quel est votre prénom ? -Quel âge avez-vous ?

-Vous exercez cette profession depuis combien de temps ?

-Quelles sont les classes que vous prenez en charge ?

2/- Questions relatives au contexte sociolinguistique

- Quelle (s) est (sont) la (les) langue(s) que vous parlez dans votre quotidien et en classe ?

- Que pensez-vous des langues suivantes :

L'arabe littéraire, l'arabe algérien, le berbère et ses variétés, le français, et l'anglais.

3/- Questions relatives à l'enseignement de l'oral

-Selon le programme officiel, une grande importance est accordée à l'enseignement/apprentissage de l'oral, cela est dû à quoi à votre avis ?

-Quel est le volume horaire que vous consacrez à l'oral ?

- Comment procédez-vous pour présenter un cours d'oral en compréhension et en production ?

-Donnez –vous des exercices d'oral que vos élèves doivent préparer à la maison ? si oui lesquels ?

- Comment évaluez-vous cette compétence ?

4/- Questions relatives à l'apprentissage de l'oral

-Comment estimez-vous le niveau de vos élèves en français ?et à l'oral ?

- A votre avis pourquoi y a –t- il des élèves bons et d'autres moins bons à l'oral ?

- Trouvent-ils plus de difficultés à comprendre ou à parler en français ?

-Comment parlent-ils en classe ? Ils utilisent quelle langue avec vous et avec leurs camarades ?

-Est-ce qu'ils prennent la parole pour répondre à une question en français ? et pour s'exprimer librement ?

-A votre avis, quelles sont les raisons qui font que les élèves trouvent des difficultés à parler en français ?

-Quelles sont les méthodes que vous mettez en œuvre pour réduire ces contraintes ?

B /- Entretien avec les apprenants

Les entretiens que nous avons faits avec les apprenants de la 5^{ème} année primaire se composent des questions suivantes :

Tableau 7: Guide d'entretien avec les élèves de la 5ème année primaire.

1/- Questions à caractère général

- Comment tu t'appelles ?

-Quel âge as-tu ?

2/- Questions à caractère familial et social

-Quelle (s) est (sont) la (les) langue(s) que parlent tes parents ?

- et toi tu parles quelle(s) langue(s) à la maison ?

- Que penses-tu des langues suivantes :

L'arabe littéraire, l'arabe algérien, le tamazight et ses variétés, le français, et l'anglais.

-tu regardes des dessins animés à la maison ? en français ou en arabe ?

-Quelle (s) est (sont) les langues que tu préfères ? Pourquoi ?

3/-Questions relatives au contexte scolaire

-Quelles sont les langues que tu parles à l'école :

Avec tes camarades, avec ton enseignante et de français.

- Arrives-tu à comprendre les questions de ta maitresse de français ?

- Arrives-tu à répondre ? En français ou en arabe ?

-Trouves-tu que c'est difficile de parler en français ? Pourquoi ?

C -/- Entretien avec les parents

Les entretiens que nous avons faits avec les parents d'élèves se composent des questions suivantes :

Tableau 8: Guide d'entretien avec les parents d'élèves

1/-Questions à portée générale

-Quel est votre prénom ?

-Quel âge avez-vous ?

-Vous avez combien d'enfants ? et l'ordre de ... ?

- Quelle profession exercez-vous ? Et votre conjoint ?

2/- Questions relatives au contexte familial et social

- Quelles sont vos origines ? Et celles de votre conjoint ?

- Vous parlez quelles langues à la maison ? Et votre conjoint ?

-Que représentent les langues suivantes pour vous :

L'arabe littéraire, l'arabe algérien, le berbère et ses variétés, le français, et l'anglais.

- Que pensez- vous des langues intégrées dans le système éducatif algérien ?

3/- Questions relatives au niveau d'oral de leurs enfants

- Votre enfant parle quelle (s)langue(s) à la maison ?

-Comment estimez-vous le niveau de votre enfant en français ? et à l'oral ?

-L'aidez-vous à faire ses devoirs de français ? À l'écrit ou à l'oral.

-L'encouragez- vous à parler en français à la maison ? Si oui comment ?

- Il a le désir de le faire ? C'est le même cas avec tous vos enfants.

Après avoir explicité les données en relation avec notre enquête semi-directive, nous aborderons dans le point suivant à la présentation d'un autre moyen de recueil de données dans le contexte didactique, à savoir les observations de classe.

3. Les observations de classes

L'observation d'une classe de langue est l'un des outils de recueil de données le plus sollicité dans le domaine de recherche en didactique des langues. Cependant, il reste au même titre un outil relativement contraignant pour le chercheur pour de nombreuses raisons, dont les plus importantes pourront être la difficulté d'obtenir une autorisation de la part des instances administratives (Direction de l'éducation). En outre, les enseignants pourraient se sentir gêné de présenter leurs cours en présence d'une personne étrangère qui va les observer durant toute la séance.

Sur le terrain, et pour mieux appréhender une étude des interactions en classe de langues, il conviendrait de suivre un protocole de collecte des données bien particulier en commençant par l'observation orientée des classes (il faut savoir quoi observer) dans leur rythme naturel sans aucune provocation de la part du chercheur afin de répondre aux objectifs de son enquête. Puis dans une seconde étape, il faudrait transcrire les informations enregistrées pour construire le corpus, c'est-à-dire pour « *préserver les données et de permettre un travail sur ces données* » (Cicurel, 2011, p. 336). Enfin, une analyse des données recueillies sera sollicitée pour interpréter les résultats obtenus dans le cadre d'une étude qualitative.

L'action d'observer une classe renvoie donc à une description de ce que l'on observe suivi d'une analyse minutieuse des éléments pertinents qui correspondent au contexte de la recherche en question. En effet, l'enjeu principal de l'observation de classe consiste à définir sur quoi nous devons nous focaliser, ce qui permettra de créer une ligne directrice pour le chercheur qui sera confronté à la complexité et à la richesse de l'environnement de la classe, ce qui rendra impossible le fait de tout observer. Il est à entendre par complexité, nous entendons les différents facteurs qui peuvent entrer en jeu dans le cadre d'une classe comme l'enseignant, les apprenants, les interactions, le déroulement du cours, ...

De ce fait, et pour mieux réussir sa tâche, il est primordial que l'observateur fasse appel à plusieurs outils d'analyse scientifique pour mieux maîtriser et orienter son travail

comme les grilles d'observation et la prise de notes. Ketele (1987, p.127) définit une grille d'observation comme suit :

Une grille d'observation est un système d'observation : systématique, attributive, allospective [pour observer les autres], visant à recueillir des faits et non des représentations, menée par un ou plusieurs observateurs indépendants et dans laquelle les procédures de sélection, de provocation, d'enregistrement et de codage des « attributs » à observer sont déterminées le plus rigoureusement possible.⁸

C'est pour les raisons citées ci-dessus que nous avons fait appel aux observations de classe dans notre étude dans la partie didactique afin de voir de plus près comment les élèves appréhendent la langue française orale en classe. Dans le point suivant nous présenterons les observations que nous avons faites.

3.1 Les classes observées

Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait appel à l'observation de classe pour mieux cerner le rapport des élèves avec le français oral, de comprendre leur comportement langagier et la manière avec laquelle ils s'approprient la langue étrangère à travers l'étude des interactions avec leurs pairs et avec l'enseignant. Pour cela nous nous sommes focalisée sur la description des interactions des apprenants : prennent-ils la parole volontiers ? Ou ils attendent que l'enseignant les interpelle ? Utilisent-ils d'autres langues que le français pour parler avec leurs camarades et pour participer en classe ?

En effet, nous avons effectué trois (03) observations de classes dans trois (03) écoles différentes. La première école est celle où notre enquête s'est déroulée, à savoir « Hamdani Abdelaziz ». Le choix des deux autres écoles « Hafsi Benissa » et « Benkortbi Abdelkarim » s'est fait par défaut suivant les enseignantes qui ont accepté de nous recevoir dans leurs classes. Nous précisons à ce sujet que beaucoup de professeurs de français se sont montrés réticents suite à notre demande d'assister dans leurs classes pendant la séance d'oral. Nous expliquons cette réticence par le fait que ces derniers pourraient se sentir gêné de présenter leur cours en présence d'une autre personne qui pourrait, éventuellement, juger leur prestation en classe. Enfin, nous signalons aussi qu'un bon nombre d'enseignants, suite à notre demande d'assister dans leurs classes, ont avancé qu'ils n'assurent pas régulièrement les cours d'oral faute de temps puisqu'ils doivent

⁸Cité par Dessus Philippe, « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires », *Carrefours de l'éducation*, 2007/1 (n° 23), p. 103-117. DOI :10.3917/cdle.023.0103. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2007-1-page-103.htm>.

insister sur les autres apprentissages sur lesquels les apprenants seront évalués lors de l'examen final.

Tableau 9: Dates et lieux des observations effectuées.

Les observations	1^{ère} observation	2^{ème} observation	3^{ème} observation
Date des observations	Janvier 2019	Décembre 2019	Janvier 2020
Lieu des observations	Hamdani Abdelaziz	Hafsi Benissa	Benkortbi Abdelkarim
Séance observée	Compréhension et productions orales	Compréhension et productions orales	Compréhension orale

Nous évoquerons dans le point suivant les éléments sur lesquels nous nous sommes focalisée lors de nos observations.

3.2 Objet de l'observation

Nous avons insisté, lors de nos observations, sur les points suivants :

- L'espace de la classe.
- La démarche de la présentation de la séance d'oral.
- Le matériel et les activités mis en place.
- Les interactions horizontales et verticales en classes :
 - enseignant / apprenant
 - apprenant /enseignant
 - apprenant / apprenant
- Les langues employées dans les différentes interactions.

Nous avons recueilli ces informations à travers plusieurs outils à savoir l'enregistrement sonore et la prise de notes pour avoir de la matière à analyser par la suite. Une fois toutes ces données recueillies, elles ont subi un traitement spécifique afin qu'elles puissent faire l'objet d'une analyse. C'est sur les différents processus de traitement que porte le prochain chapitre.

Chapitre 02 : Traitement des données recueillies

Pour que les données collectées soient significatives et puissent apporter des éléments de réponses à notre question de départ, elles doivent subir un traitement particulier propre à chaque méthode utilisée dans le recueil des données.

Autrement dit, nous allons, dans ce qui suit, expliquer les outils qui nous ont permis de modéliser les informations recueillies et de les transformer de leur état brut à des données scientifiquement exploitables.

1. Traitement des documents officiels

En ce qui concerne le traitement des documents officiels c'est-à-dire le programme de français de la 5^{ème} année primaire, le document d'accompagnement et le manuel scolaire, nous avons décidé que notre intérêt portera exclusivement à tout ce qui concerne l'enseignement /apprentissage de la compétence orale.

En effet, cette partie de notre recherche va nous permettre de comprendre l'importance attribuée à la compétence orale, les objectifs d'apprentissage à atteindre suite à son enseignement, les méthodes employées pour la pratiquer en classe, et le degré de leur conformité à ce qui est présenté dans le manuel scolaire. Lesdites informations seront par la suite confrontées à la réalité du terrain, à travers l'analyse des différents entretiens ainsi que les observations de classes.

2. Traitement des entretiens semi-directifs

Sous cet intitulé nous expliquerons de manière détaillée les processus que nous avons suivis pour pouvoir travailler sur les données fournies par les entretiens semi-directifs à savoir les enregistrements audios, et les transcriptions de l'oral à l'écrit.

Nous avons opté en premier lieu pour l'enregistrement audio-visuel (vidéo) pour pouvoir disposer de toutes les données verbales et non verbales et qui sont très significatives pour nous, mais de peur que les enquêtés soient mal à l'aise, nous avons changé de dispositif pour se contenter seulement des enregistrements audio qui nous ont permis tout de même de garder fidèlement, en plus de la parole, tout ce qui concerne les autres aspects de la communication orale comme les pauses, les hésitations,...

Nous avons utilisé comme outils d'enregistrement notre téléphone portable qui dispose d'un magnétophone intégré avec une bonne qualité sonore. Dans une seconde étape, les

données orales enregistrées ont été transcrites suivant le code de transcription explicité un peu plus bas.

2.1 La transcription : une forme de passage du code oral au code scriptural

« *Comment configurer un contexte absent qui inclut des paramètres visuels, auditifs, intonatifs, gestuels, vestimentaires, etc. ?* » (Cicurel, 2011, p. 337). Cette question démontre qu'un passage obligatoire par une phase intermédiaire qui relie l'enregistrement à l'analyse de la matière enregistrée s'impose.

Effectivement, Une fois les réponses de nos enquêtés enregistrées, nous sommes passée automatiquement à la seconde étape qui nous permettra de convertir ces données « audio » en des données écrites sur papier afin d'en effectuer un travail analytique, nous entendons par cette étape : la *transcription*.

Nous avons vu la nécessité de faire, sous cet intitulé, un bref survol sur la notion de transcription et du code que nous avons choisi pour transcrire les enregistrements provenant des entretiens semi-directifs que nous avons faits.

Selon Cicurel (2011, p. 337) la transcription est « *une pratique minutieuse qui nécessite de prendre constamment des décisions pour traduire à l'écrit ce qui survient à l'oral.* » ; de sorte que c'est au niveau de cette étape que le chercheur a le souci de passer d'une forme de codage oral à une autre scripturale dont les caractéristiques sont loin d'être convergentes, mais qui renvoient toutes les deux à une même réalité communicative.

Plusieurs codes de transcription ont été proposés, et ils peuvent être adaptés par le chercheur afin de représenter le plus fidèlement possible les données de base qui sont orales et qui diffèrent de celles de l'écrit à travers une forte présence de l'instance prosodique (mimiques, pauses, hésitations, insistance, rires,...), celle-ci échappe au code scriptural ordinaire dans la mesure où « *La transcription reste une image de l'oral, aussi fidèle que possible mais intrinsèquement imparfaite* » (Cicurel, 2011, p. 337). Ces codes prennent en considération les dimensions verbales et non verbales de la situation en présence : interlocuteurs, le tour de parole, les chevauchements, les intonations, le débit, les pauses, les hésitations.

Nous présenterons le code de transcription utilisé dans le prochain point.

2.1.1 Codification du public et convention de transcription

Nous allons, sous cet intitulé, expliquer la codification du public mise en place ainsi que les conventions de transcription employées.

➤ Codification du public

Pour désigner les différents interlocuteurs participants à l'enquête nous avons utilisé la codification suivante :

- **S** : pour désigner l'enquêtrice.
- **E+ Numéro** : pour désigner les enseignants. Le numéro sert à distinguer chaque enseignant suivant le premier tableau. Exemple : **E1**= Samiha.
 - Nous avons également numéroté les répliques suivant l'ordre croissant des questions et des réponses, par exemple : **E1R1** renvoie à la première **R**éponse du premier enseignant.
- **Prénom de l'élève** : pour désigner les élèves.
- **M/prénom de l'élève** : pour désigner le parent d'élèves quand c'est une mère.
- **P/prénom de l'élève** : Pour désigner le parent d'élève quand c'est un père.
- Nous avons également numéroté les tours de parole suivant l'ordre croissant des questions et des réponses, par exemple : **S1**renvoie à la première question de l'enquêtrice, **E1** renvoie à la première réponse de l'enseignant, **Younes1** revoie à la première réponse donnée par l'élève qui s'appelle Younes, **P/Younes1** renvoie à la première réponse donnée par le père de cet élève⁹.

➤ Conventions de transcription

Pour ce qui est des conventions de transcription, nous avons fait appel au modèle de Garcia-Debanc et S. Plane (2004) axé sur une orthographe standard basée sur une écriture en lettres minuscules. En plus, le code oral de la langue est différent du code écrit à travers la présence des aspects prosodiques et non verbaux que nous avons représentés en utilisant le code suivant :

- Nous avons utilisé le point d'interrogation « ? » pour marquer les questions
- Nous avons utilisé le slash « / » pour marquer la fin de chaque réplique.

⁹ Nous précisons que c'est avec la tante de Soraya que nous nous sommes entretenue. Nous la codifions en utilisant T/Soraya, T renvoie à tante.

- Pour représenter une pause de courte durée, c'est-à-dire moins de 3 secondes, nous avons utilisé « + »
- Pour représenter une pause plus longue, c'est-à-dire au-delà de 4 secondes, nous avons utilisé « ++ »
- Si l'interlocuteur insiste sur un mot, nous l'écrivons en lettres majuscules.
- Pour représenter les rires et les sourires, nous écrivons rire et sourire en style incliné entre parenthèses : (*Rire*) (*Sourire*).
- Nous écrivons en majuscule les mots ou les sons prononcés avec insistance, et nous doublons les lettres qui représentent des sons prolongés : « OUI », « afin dee ».
- Nous avons également noté, dans les entretiens, l'utilisation d'autres langues que le français. Nous avons décidé, avec l'approbation de notre directrice de recherche, de les transcrire tels qu'ils sont pour garder l'authenticité de l'entretien avant d'ajouter la traduction en français entre parenthèses en italique. Nous citons le passage suivant comme exemple :

S3 : OUI mais est-ce que vous l'incitez à parler en français à la maison ?

P/Hakim3 : bon hiya machi dayman yaâni ça dépend parfois houwa il me demande papa kifach ngolo hadi en français mais bach ana nahdar mâah ana de façon spontanée non maanakdabch (*Sourire*)/ (*bon ce n'est pas tout le temps c'est-à-dire ça dépend parfois c'est lui qui me demande papa comment on dit ça en français mais pour que je parle avec lui de façon spontanée non je ne vous cache pas (Sourire)*)

Nous avons, donc, opté pour un code de transcription personnalisé qui répond à nos besoins d'analyse. Dans ce qui suit nous expliquerons le traitement des observations de classes.

3. Traitement des observations de classes

Rappelons que nous avons opté pour les observations de classes comme moyen de recueil de données dans le but de voir de plus près les pratiques orales des élèves en classe de français en séance d'oral (compréhension + production). Afin de relever le maximum d'informations qui pourraient servir notre étude, nous avons utilisé deux moyens : la prise de note et l'enregistrement sonore.

- La prise de notes : cette technique permet de noter rapidement l'essentiel d'un message oral produit simultanément avec le moment où l'on prend note. À travers ce dispositif, nous avons essayé de noter tous les éléments qui nous ont semblé importants lors des observations en question. Pour ce faire, nous avons élaboré un

tableau qui regroupe les critères génériques qui sont au centre d'intérêt de notre travail de recherche :

- Le schéma de la classe et le nombre d'apprenants.
- Les étapes de la présentation du cours d'oral.
- Les langues utilisées par les enseignantes et les élèves pour interagir.
- L'enregistrement audio : les enseignantes nous ont permis de faire des enregistrements sonores du déroulement des séances d'oral. Néanmoins ces derniers n'ont pas été suffisants pour couvrir tout ce qui se disait en classe à cause de la distance qui séparait le téléphone (outil d'enregistrement) des élèves en classe.

Ainsi, c'est à travers la combinaison de ces deux dispositifs (la prise de notes et les enregistrements sonores) que nous avons pu obtenir une matière à analyser suite aux observations de classes. En effet, après avoir transcrit les différentes données recueillies, nous les avons analysées par le biais d'une grille que nous présenterons dans le chapitre suivant.

Chapitre 03 : L'analyse des données recueillies

Nous allons présentement expliquer le processus d'analyse que notre corpus a subi. Comme nous avons constitué un corpus complexe qui regroupe plusieurs éléments¹⁰, celui-ci a été analysé de deux¹¹ façons différentes, à savoir l'analyse qualitative et l'analyse quantitative. Ces deux dernières peuvent sembler à première vue être distinctes, mais nous les avons utilisées de manière complémentaire pour pouvoir arriver à des résultats scientifiques et objectifs. Nous résumons dans le tableau suivant les analyses effectuées sur notre corpus :

Tableau 10: Analyse du corpus.

Corpus	Méthode d'analyse
Analyse documentaire	Qualitative (descriptive + interprétative)
Entretiens semi-directifs	Qualitative (interprétative) + quantitative
Observation de classes	Qualitative (descriptive/ grille d'observation) + quantitative.
Compréhension orale	quantitative /analytique
Production orale	Qualitative (grille d'évaluation) + quantitative

Nous remarquons, suivant le tableau ci-dessus, que l'analyse qualitative est omniprésente dans notre étude suivie de l'analyse quantitative qui vient la compléter. Nous avons vu la nécessité d'expliquer brièvement les principes de ces deux approches d'analyse dans le point suivant.

1. Bref aperçu sur les analyses qualitative et quantitative

Comme déjà annoncé, nous mettons le point sous cet intitulé sur les importants principes qui distinguent l'analyse qualitative de l'analyse quantitative, et nous allons essayer de mettre en exergue l'importance de leur union dans une recherche scientifique :

Analyse qualitative : ce type d'analyse a été largement appliqué dans les sciences humaines et sociales notamment dans les domaines de l'ethnologie et de l'anthropologie comme le souligne Yves Poisson (1983, p. 370) quand il affirme

¹⁰ Analyse documentaire, entretiens semi-directifs avec différents publics, observations de classes,

¹¹ Nous signalons que l'analyse qualitative est plus présente que l'analyse quantitative dans notre thèse.

que« *l'approche qualitative n'est pas nouvelle dans le domaine des sciences humaines, plus précisément en ethnologie et en anthropologie* ». Dans ce type d'analyse, le chercheur vise à comprendre le fonctionnement d'un phénomène particulier en se basant sur la description et l'interprétation des faits étudiés à partir d'un échantillon limité, autrement dit le chercheur « *tente plutôt de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact; il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé.*»(Poisson, 1983, p. 371). Selon Dépelteau (2000, p. 375) la marge de liberté accordée au chercheur pour interpréter les données pourrait faire que les résultats d'une telle analyse manquent de rigueurs scientifiques, il souligne à ce titre que « *l'analyse de données qualitatives est souvent moins rigoureuse que l'analyse quantitative. Elle accorde une marge de manœuvre discrétionnaire plus large au chercheur* ». Cependant Poisson (1983, p. 372) insiste sur le fait qu'une analyse qualitative bien menée peut aboutir à des résultats et des affirmations fiables et objectives :« *Même sans chiffres, une recherche qualitative bien menée va conduire effectivement à l'obtention de connaissances tout-à-fait valables, sérieuses et objectives* »

- **Analyse quantitative :** comme son nom l'indique, dans une analyse quantitative« *on compte, dénombre et quantifie* » (Dépelteau, 2000, p. 372).L'explication et l'interprétation des données recueillies se fait de façon statistique et numérique, ainsi le « *chercheur qui adopte l'approche quantitative en recherche accorde priorité au jeu des corrélations qui peuvent être établies entre les variables sous observation*»(Poisson, 1983),de cette façon on accorde plus d'importance aux données chiffrées en faisant « *abstraction des cas spécifiques (chose contraire à l'approche qualitative).* »(Aci, 2016, p. 45).

Nous avons opté, dans notre recherche, pour la combinaison des deux approches d'analyses qualitative et quantitative de façon complémentaire en associant la finesse de la première à l'objectivité de la deuxième (Aci, 2016). Nous signalons, à ce titre, que nous pensons que même dans les analyses quantitatives, une interprétation et une explication des données s'imposent, faisant appel de la sorte à l'analyse qualitative. En somme, l'assemblage du quantitatif et du qualitatif assure la rigueur dans les recherches inscrites en didactique qui tendent vers l'objectivité.

Dans le souci d'être plus claire, nous proposons, dans le prochain point, la mise en lumière, et l'analyse de chaque élément de notre corpus.

2. Analyse documentaire

Comme nous l'avons clairement annoncé, nous avons concentré notre analyse documentaire sur trois principaux documents à savoir le programme, le document d'accompagnement au programme et le manuel scolaire de la 5^{ème} année primaire. Nous avons effectué une analyse qualitative à caractère descriptif en mettant l'accent sur deux aspects :

- L'aspect général desdits documents : structure globale, finalités d'enseignement de la matière, profils d'entrée et de sortie des apprenants, les compétences prises en charge, la structure des projets et des séquences dans le manuel scolaire...
- La description et l'analyse de la place accordée à l'oral (compréhension et production) dans les différents documents officiels et le manuel scolaire.

3. Analyse des entretiens semi-directifs

Comme nous l'avons vu antérieurement, le public visé par notre enquête semi-directive est formé de trois (03) catégories principales : les enseignants, les élèves et les parents d'élèves. Les entretiens enregistrés puis transcrits seront analysés, en s'appuyant sur des extraits issus du corpus collecté, suivant la démarche qualitative à travers la mise en relief des aspects suivants :

- Les langues pratiquées en classe et à la maison.
- Représentations sur les différentes langues en présence.
- La place du français oral dans leurs usages langagiers dans les deux contextes de notre étude (scolaire et extrascolaire).

Nous précisons que nous avons fait appel à l'analyse quantitative pour comparer les pratiques déclarées et réelles dans les différents entretiens. Les données quantifiées seront présentées sous forme de tableaux synthétiques et de représentations graphiques.

4. Analyse des observations de classes

Les données que nous avons recueillies suite aux observations de classes seront analysées par l'intermédiaire d'une grille d'observation. Pour confectionner cette dernière, nous nous sommes inspirée de la grille mise en place par notre directrice de recherche dans

sa thèse de doctorat (Aci, 2016). En effet notre grille est composée de quatre (04) axes primordiaux :

- Analyse des schémas des classes.
- Analyse des pratiques pédagogiques pendant la séance d'oral.
- Analyse des différentes interactions pendant la séance d'oral.
- Analyses des langues utilisées en classe pendant la séance d'oral.

Chaque axe est subdivisé en plusieurs sous-points pour que notre analyse soit aussi fine et aussi précise que possible. Notre intérêt s'est porté sur les différentes interactions en classe, leurs types et leurs objectifs :

- Interaction (enseignant /élève), (élève/enseignant), (élève/élève).
- Fréquence de prise de parole.
- Objectif de prise de parole (enseignant/élève)
- Type de prise de parole (expression spontanée, réponse à des questions posées par l'enseignant, répétition d'une bonne réponse trouvée par un camarade).

Nous présentons la grille d'observation et d'analyse que nous avons adoptée dans le tableau suivant :

Tableau 11: La grille d'observation

				Objectifs	
L'espace de la classe	La place du tableau			Mettre en lumière l'aspect général de la classe observée.	
	L'arrangement des tables				
	Le nombre des élèves				
L'enseignant	la démarche du cours d'oral (compréhension/ production)			- Déterminer les étapes suivies pour enseigner le cours d'oral. - Connaitre les langues utilisées en classe par l'enseignant en séance d'oral. - Objectifs de la prise de parole de l'enseignant quand il s'adresse à ses élèves.	
	Les langues employées par l'enseignant.				
	Les interactions : enseignant→ apprenant				
L'apprenant	Les interactions	apprenants /enseignant		- Objectifs de la prise de parole de l'apprenant quand il s'adresse à l'enseignante ou à ses camarades.	
		Apprenant / apprenant			
	Le type d'oral employé	Moyen d'apprentissage		-Déterminer le type d'oral sollicité en classe.	
		Objet d'apprentissage			
		Moyen de communication			
	Fréquence de prise de parole	Fréquente	Enseignant/apprenant		-Déterminer la fréquence des différents types d'interactions en classe.
			apprenant/enseignant		
			Apprenant/apprenant		
		Peu fréquente	Enseignant/apprenant		
			apprenant/enseignant		
			Apprenant/apprenant		
		Absence de prise de parole	Enseignant/apprenant		
			apprenant/enseignant		
			Apprenant/apprenant		
	Langues employées pour s'exprimer en classe.	Enseignant/apprenant		-Mettre en lumière les langues utilisées en classe pendant une séance d'oral lors des différentes interactions.	
apprenant/enseignant					
Apprenant/apprenant					

Chapitre 04 : La partie expérimentale : la classe inversée

Comme nous l'avons mentionné en introduction, nous avons mis sous expérience le dispositif de la classe inversée au service de la compétence orale (compréhension et production) chez les apprenants ayant participé à notre enquête. En effet, nous avons comparé leur performance avant et après l'expérimentation.

En compréhension orale, nous avons recueilli les réponses des élèves par le biais de questions de compréhension écrites. Alors qu'en production orale, nous avons enregistré leurs propos, puis nous les avons transcrits suivant le code que nous avons présenté un peu plus haut. La comparaison s'est faite suivant des grilles d'évaluation qui comprennent différents critères que nous présenterons ci-après :

1. Grille d'évaluation de la compréhension orale

La grille que nous avons confectionnée afin de quantifier et d'analyser la compréhension des apprenants avant et après la mise à l'épreuve de la classe inversée est basée sur la capacité de ces élèves à répondre à différentes questions formulées par ordre croissant. Les bonnes réponses des élèves seront notre repère pour juger l'efficacité ou pas de ce dispositif.

Tableau 12 : Grille d'évaluation de la compréhension orale.

	Avant l'applica tion de classe inversée	Après l'applica tion de la classe inversée	Objectifs de chaque activité
Questions de compréhension globale /à choix multiples	/	/	L'apprenant choisit la bonne réponse entre plusieurs possibilités en se basant sur ce qu'il a compris.
Questions de compréhension d'affirmation /d'infirmer (vrai/faux)	/	/	La confirmation des propositions justes et l'infirmer puis la correction des fausses propositions, en se basant sur ce qu'il a compris.
Questions de classement	/	/	Classer dans un tableau plusieurs notions en relations avec deux thèmes différents traités. Le classement repose sur ce qui a été avancé dans la vidéo visualisée.
Exercice lacunaire	/	/	Compléter à partir d'une liste de mots proposés un texte lacunaire qui résume les idées principales traitées dans la vidéo visualisée.

Le prochain point porte sur la grille d'évaluation des productions orales des apprenants.

2. Grille d'évaluation de la production orale

En ce qui concerne la production orale, nous l'évaluons suivant les différentes propriétés de la langue orale : aspect non verbal (prosodique), aspect verbal (linguistique) et aspect communicatif.

Tableau 13: Grille d'analyse des productions orales

Critères d'évaluation		Avant la mise en place de la classe inversée	Après la mise en place de la classe inversée	Objectifs de chaque
Cohérence des idées avec la situation de communication		/	/	Les propos des élèves correspondent à la consigne donnée.
Eléments prosodiques (non-verbaux)	Fréquence des pauses	/	/	Les pauses fréquentes et longues sont un signe de confusion.
Eléments linguistiques (verbaux)	Articulation			Evaluer la bonne articulation des sons et des mots.
	Lexique approprié			Utilisation de mots appropriés au contexte de production.
	Conjugaison des verbes			Employer des verbes conjugués correctement et au temps qui convient.
	Syntaxe			Formation de phrases correctes et cohérentes.

Nous précisons que cette grille est personnalisée et adaptées selon le niveau des élèves car ceux-ci sont toujours débutants. Concernant l'aspect non-verbal, nous l'avons réduit à un seul critère « la fréquence des pauses », cela est dû au fait que les autres éléments prosodiques sont difficilement évaluable à ce stade d'apprentissage surtout que les élèves n'en ont pas eu un enseignement spécifique.

Après avoir présenté les différents outils méthodologiques utilisés pour recueillir, traiter et analyser les données formant notre corpus, nous allons dans le point suivant expliciter la chronologie de notre enquête.

Chapitre 05 : Chronologie de l'enquête et récapitulation de la méthodologie

Ce dernier point est consacré à la présentation de la durée de notre enquête, suivi d'une synthèse des différents outils utilisés et leurs apports pour notre recherche.

1. La chronologie de l'enquête

Nous avons fait notre enquête durant la 2^{ème} année de notre formation doctorale (2018/2019).

Dans le tableau suivant, nous présenterons, de façon chronologique, les différentes étapes de notre enquête, celles-ci ont duré à peu près une année :

Tableau 14: la chronologie de l'enquête

<u>Chronologie du recueil de données</u>				
La recherche documentaire	Entretiens avec les enseignants (es)	Observation des classes	Entretien avec les élèves et les parents	Application de la classe inversée
<i>Décembre 2018</i>	<i>Janvier 2019</i>	<i>- Janvier 2019 - Décembre 2020 -Janvier 2020</i>	<i>Février/ mars 2019</i>	<i>Avril / mai 2019</i>

Suite à la présentation de toutes les étapes effectuées pour recueillir, traiter et analyser notre corpus, nous passerons dans le prochain point à la synthèse de la méthodologie adoptée.

2. Synthèse de la méthodologie mise en œuvre

Dans ce dernier titre nous aborderons de manière synthétique les éléments cruciaux de notre recherche (problématique et hypothèses) afin de les mettre en relation avec les éléments méthodologiques choisis pour mener à bien notre investigation.

Tableau 15: Récapitulation de la méthodologie mise en œuvre

Problématique : Dans quelle mesure les deux contextes scolaire et familial influencent-ils le développement de la compétence orale des apprenants de 5 ^{ème} année primaire ?					
Questions périphériques	Quelle place occupe réellement l’oral en 5 ^{ème} AP ?		Comment les contextes plurilingue et pluriculturel dans lesquels évolue l’élève pourraient-ils favoriser (ou pas) la maîtrise de l’oral ?		Dans quelle mesure la pédagogie inversée aiderait-elle les apprenants pour un meilleur apprentissage de l’oral ?
Hypothèses	L’apprentissage de l’oral serait marginalisé en classe par rapport aux autres activités scripturales. Cette marginalisation reviendrait soit à l’aspect psycho-affectif (représentation et attitudes) soit à l’aspect sociolinguistique du pays ou encore à l’absence d’une évaluation certificative de l’oral.		Le contexte sociolinguistique algérien, y compris les pratiques linguistiques et les représentations des enseignants, des apprenants et de leurs parents, jouerait un rôle important quant à l’apprentissage de l’oral.		Une mise en pratique du dispositif de la pédagogie inversée pourrait créer un continuum entre le contexte scolaire et extrascolaire (familial et social) afin d’aider les apprenants à améliorer leur français oral.
Outils de recueil de données	Analyse documentaire : - Document d’accompagnement. - Programme. -Manuel scolaire	Observations de classes	Entretiens semi-directifs avec les enseignants Entretiens semi-directifs avec les apprenants et leurs parents		<u>Compréhension orale</u> : analyse des réponses à des questions de compréhensions avant et après la mise en place de la classe inversée.
			Entretiens enregistrés puis transcrits.		
Public	/	03 classes	08 enseignants	20 apprenants / 19 parents d’élèves	20 apprenants
Analyse des données.	Qualitative /descriptive	Qualitative/ descriptive + grille d’observation	Qualitative /interprétative + quantitative.		Quantitative/analytique
					Qualitative (grille d’évaluation) + quantitative

Pour conclure cette partie méthodologique, nous rappelons que notre corpus est formé des éléments suivants :

1. 47 entretiens semi-directifs (enseignants / apprenants et parents d'élèves) ;
2. 03 observations de classes en séance d'oral ;
3. Une recherche documentaire s'intéressant à la place de l'oral dans :
 - Le document d'accompagnement au programme.
 - Le programme de français de la 5^{ème} année primaire.
 - Le manuel scolaire de la 5^{ème} année primaire.
4. Réponses de 20 élèves en compréhension orale avant et après la mise en place de la classe inversée.
5. Productions orales de 20 élèves avant et après la mise en place de la classe inversée.

L'analyse et l'interprétation des données qui forment notre corpus seront présentées à la fin de chaque partie dans le cadre d'une thèse imbriquée. Ainsi nous présenterons dans les 03 parties suivantes :

- Le contexte sociolinguistique algérien et Médée : pratiques orales et représentations (*Cf. Partie II, p 53*) ;
- L'oral en FLE dans un contexte didactique : compétence et analyse (*Cf. Partie III, p182*) ;
- La classe inversée et l'apprentissage de l'oral : une amélioration possible ? (*Cf. Partie IV, p 369*).

Partie II :

Contexte

sociolinguistique :

concepts et analyses

Dans la présente partie, nous allons mettre le point sur le volet sociolinguistique de notre recherche à savoir le contexte sociolinguistique algérien en général et médéen en particulier.

Nous précisons que notre recherche s'inscrit dans le cadre de la sociodidactique qui soutient l'idée de l'existence d'un lien étroit entre les pratiques langagières sociales et les pratiques didactiques à l'école notamment en ce qui concerne l'oral.

Par conséquent cette partie se composera d'un volet théorique et d'un autre pratique :

- Dans le volet théorique, nous expliciterons, dans un premier temps, les concepts fondamentaux de la sociolinguistique (*Cf.1, p 54*) et sa relation avec la didactique des langues étrangères (*Cf.2, p 57*), puis nous examinerons de plus près sur la notion de contextualisation (*Cf.3, p 61*) contexte sociolinguistique algérien en général et médéen en particulier, qui sont plurilingues par excellence (*Cf.4, p 64*). Dans le second chapitre, et pour les besoins de notre analyse, nous discuterons la notion des représentations sociolinguistiques (*Cf.1, p 78*), sa structure (*Cf.3.2, p 89*), ses fonctions (*Cf 3.4, p 91*) et son lien avec la didactique des langues (*Cf.5 p 92*).
- Dans le volet pratique, nous analyserons les discours des enseignants (*Cf. chapitre 3 p 96*), des apprenants (*Cf. chapitre 4 p, 115*) et des parents (*Cf. chapitre 5, p153*), sur les langues présentes et parlées en Algérie, et nous tenterons d'établir un lien entre leurs représentations, leurs pratiques langagières et l'apprentissage de l'oral en classe.

Chapitre 01 : La sociolinguistique et l'apprentissage des langues : Quels liens ?

L'idée centrale de l'approche sociolinguistique est que la langue est un produit social qui ne peut être séparée du contexte où elle est produite et utilisée. Nous avons vu la nécessité de commencer cette partie dédiée aux contextes¹² sociolinguistiques de notre recherche par un court rappel théorique des principes, des concepts et des méthodes qui cadrent la discipline de la sociolinguistique. Ces informations seront certes incomplètes et pourraient également paraître banales pour certains, mais pour assurer la cohérence et la continuité entre les différentes parties de notre travail nous avons procédé à ces choix théoriques. Alors quels sont les principes et les fondements de l'approche sociolinguistique ?

1. La sociolinguistique : concepts et fondements

Avant d'entamer les caractéristiques qui distinguent l'approche sociolinguistique, il nous semble important d'aborder l'histoire de l'émergence de cette discipline.

1.1 Bref aperçu historique

Suite à la publication du cours de linguistique générale par les disciples de Ferdinand de Saussure, qui fut un ouvrage fondateur et pionnier dans le domaine de la linguistique, où il suppose que pour être étudiée, la langue doit être « *envisagée en elle-même et pour elle-même* » (Saussure, 2002, p. 376), autrement dit, il faudrait isoler la langue étudiée, d'un point de vue linguistique, de tous contextes externes. Ainsi la langue a été réduite en une simple structure abstraite et dépourvue de toute réalité externe. Jean-louis Calvet (1993, p. 7) cite Meillet qui avance qu'« *en séparant le changement linguistique des conditions extérieures dont il dépend, Ferdinand de Saussure le prive de réalité ; il le réduit à une abstraction qui est nécessairement inexplicable.* »

D'un point de vue épistémologique, ce sont les réflexions critiques envers les limites de cette linguistique saussurienne, qui font naître les prémices de plusieurs disciplines subordonnées à la linguistique, dont la sociolinguistique. Antoine Meillet (1866-1936) est le premier linguiste français ayant remis en cause les principes de la linguistique telle qu'elle a été présentée par le courant structuraliste. Il part du fait qu'une langue est un fait

¹² Contexte algérien et médéen.

social et on ne peut comprendre son fonctionnement en continuant à tracer des frontières entre la langue et la société où elle est parlée, il insiste ainsi sur l'importance des études diachroniques qui retracent le développement des langues dans le temps et dans l'espace. En effet il « *insistait à l'époque déjà sur l'importance de l'aspect social et diachronique de l'étude des faits de langue [...] pour aboutir à l'étude socialement localisée de la langue* » (Chachou, 2018, p. 32).

Ce sont les travaux des linguistes anglo-saxons à l'instar de Dell Hymes, William Labov, John Gumperz, Joshua Fishman qui ont donné naissance à la sociolinguistique proprement dite. Labov fut le premier à affirmer que si la langue est pratiquée dans la société, elle ne peut donc être qu'un fait social, et on ne peut de la sorte nullement envisager l'étude de la langue sans prendre en considération le milieu où elle est produite, Calvet (1993, p. 4) confirme qu'« *Il faudra pratiquement attendre William Labov pour trouver l'affirmation que, si la langue est un fait social, alors la linguistique ne peut être qu'une science sociale, c'est-à-dire que la sociolinguistique est la linguistique.* ». Ainsi Labov (préface 1973) va plus loin quand il affirme qu'il n'y a pas une différence entre la linguistique et la sociolinguistique car selon lui « *la sociolinguistique n'est pas une branche de la linguistique, et pas davantage une discipline interdisciplinaire : c'est d'abord la linguistique, toute la linguistique —mais la linguistique remise sur pieds* ».

En somme, la sociolinguistique telle que nous la connaissons aujourd'hui trouve ses racines aux Etats Unis d'Amérique, elle fait de la langue et de ses variétés un objet d'étude tout en la considérant comme un fait social car « *le seul élément variable auquel on puisse recourir pour rendre compte du changement linguistique est le changement social.* » Meillet cité par Calvet (2009, p. 8). Nous faisons également appel aux travaux d'Ibtissem Chachou (2018, p. 36) qui explique que dans le cadre des études sociolinguistiques « *la langue sera théorisée comme une science sociale, la covariance entre langue et société en sera l'axe principal. Ce seront des considérations sociales qui en orienteront le programme, en motiveront les problématiques et en détermineront les enjeux.* », en bref c'est une linguistique de terrain qui s'oppose à une linguistique de bureau. (*Idem*, p.40).

Une fois la sociolinguistique affirmée et reconnue comme étant une discipline à part entière, comme toute autre science, il faudrait lui attribuer un objet d'étude et une méthode de recherche bien déterminée.

1.2 Objet, concepts et méthodes de la sociolinguistique

Etant une discipline relativement nouvelle (années 60/70), cerner un objet d'étude propre à la sociolinguistique est une « *tâche peu aisée* » comme le confirme Chachou (2018, p. 40) à l'égard de son caractère « *non construit et à construire* ». Autrement dit, la difficulté d'attribuer un objet d'étude propre à la sociolinguistique réside dans son aspect interdisciplinaire, qui fait qu'elle emprunte l'aspect social de la sociologie et l'aspect linguistique des sciences du langage.

On pourrait également penser à réduire la sociolinguistique à une réflexion métalinguistique qui s'intéresse à la description de la langue faite par les locuteurs, et épilinguistique qui englobe les jugements de valeur que les individus peuvent avoir sur leurs langues et sur les autres langues aussi, alors qu'en réalité, la sociolinguistique va encore plus loin que cela pour en s'intéressant à la langue telle qu'elle est parlée dans la société. En effet, selon Gschwind-Holtzer (1981, p. 15) cité par Chachou (2018, p. 40) la sociolinguistique perçoit la langue « *dans son usage réel à l'intérieur d'une communauté donnée et s'efforçant de découvrir les rapports existants entre les variations sociales et variations linguistiques* ».

Ainsi, pour définir l'objet de la sociolinguistique, les chercheurs ont suivi le même fil conducteur qui établit un rapport entre la langue et la société, comme Joshua Fishman qui précise que si la linguistique fait de la langue son unique objet d'étude, c'est-à-dire le « *quoi ?* », la sociolinguistique en rajoute tous les éléments énonciatifs externes qui accompagnent l'utilisation de cette langue comme les interlocuteurs, leurs statuts, la variété et le registre de langue qu'ils utilisent, la finalité et le sujet de leur conversation, nous reprenons ses termes quand il dit que la sociolinguistique « *s'efforce de déterminer qui parle quelle variété, de quelle langue, quand, à propos de quoi et avec quels interlocuteurs.* » (1971, p. 18).

De la sorte, le lien entre les variétés linguistiques utilisées et les facteurs sociaux comme le statut socioculturel des locuteurs, leurs appartenances géographiques, leurs âges et leurs sexes peut désormais être fondé dans le cadre d'un rapport de causalité, car chacune de ses variables a un impact sur la langue utilisée par les locuteurs, ainsi selon Chachou (2018, p. 41) « *la tâche du linguiste est de décrire la structure linguistique en corrélant la variation et le changement ou encore la résistance au changement avec les structures sociologiques qui en seraient à l'origine* ».

De ces facteurs sociaux qui peuvent influencer les locuteurs et leurs usages des langues, nous pouvons citer à titre d'exemple quelques concepts qui peuvent constituer l'objet d'étude de la sociolinguistique comme le statut des langues, leurs évolutions, les conséquences de leurs contacts, les variations qu'elles peuvent engendrer, les conflits linguistiques, les politiques linguistiques et la liste est loin d'être exhaustive.

De plus, plusieurs concepts peuvent apparaître lors d'une étude d'un phénomène d'un point de vue sociolinguistique comme les représentations, le bilinguisme et le plurilinguisme auxquels nous reviendrons plus tard.

Concernant les méthodes de recueil des données et les techniques d'enquête en sociolinguistique, elles sont empruntées, selon Baylon (1996, p.31), à celle utilisée en sociologie comme les facteurs du choix du public, les entretiens, les observations participantes et les interviews.

Nous rappelons à la fin que notre objectif, suite à ce survol théorique sur quelques principes de la sociolinguistique, n'était pas d'aborder en détails tous les concepts relatifs à cette discipline, bien au contraire nous voulions avoir un point d'appui qui prépare les notions que nous traiterons ultérieurement. En effet, nous avons tenté d'éclairer l'idée centrale de la sociolinguistique qui fait de la langue un produit social un objet d'étude, mais quel rapport peut-on faire entre la ou les langues parlées dans le contexte social et les langues enseignées à l'école dans le contexte didactique ?

2. La sociodidactique : un continuum entre deux contextes complémentaires

Nous allons, sous cet intitulé, tenter d'aborder le concept de sociodidactique qui demeure en construction, nous mettrons le point sur ses fondements théoriques, le lien de complémentarité qu'il véhicule entre sociolinguistique et didactique, ses apports pour l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, notamment de l'oral en FLE.

2.1 L'émergence d'une nouvelle vision didactique

D'un point de vue historique, les premières études sociolinguistiques ont été faites à des fins didactiques. En effet, suite aux vagues d'immigration qu'ont connu les Etats-Unis d'Amérique après la crise économique européenne, causée par la deuxième guerre mondiale, un constat a été fait par rapport aux taux d'échecs élevés dans les classes où sont scolarisés les enfants immigrés, les recherches mises en œuvre par les linguistes pour tenter de comprendre les raisons de cet échec ont démontré l'existence « *d'un lien de causalité*

entre les fractures sociales et la difficulté pour les enfants d'intégrer la norme linguistique de l'école du pays d'accueil » (Chachou, 2018, p. 33), mais ce n'est pas à ce moment de l'histoire que la sociodidactique a vu le jour.

Le concept de la sociodidactique n'a été utilisé et promu que dans les années 90 à partir des travaux de recherche de Louise Dabène (1994), et a fait, par la suite, l'objet de plusieurs autres recherches principalement celles de Marielle Rispail (depuis 1998) qui a développé et formalisé le concept. Philippe Blanchet et Claude Cortier ont largement abordé la notion de sociodidactique dans le cadre de la didactique contextualisée.

Comme il est visiblement constatable, le mot sociodidactique est formé de l'amalgame et la fusion de deux mots, on y trouve le préfixe « socio », et le mot « didactique ». La confusion qui pourrait avoir lieu serait d'associer le « socio » au « social », alors que le préfixe socio est tronqué du mot « sociolinguistique », ainsi la sociodidactique se trouve l'intersection des deux champs sociolinguistique et didactique, Marielle Rispail (2012, p. 77) l'explique en précisant que :

Sur le plan épistémologique, le terme « socio-didactique » indique à dessein un croisement des champs sociolinguistique et didactique. C'est à préciser car l'étymologie de ce néologisme n'est pas, à première vue, transparente ; et elle prête à confusion si on assimile « socio » à « social(e) » ; on pourrait tirer le préfixe, ou la moitié de mot, vers la sociologie ou la sociolinguistique, ce qui n'est pas tout à fait pareil.

Sur ce même point, Blanchet (2012, p. 19) précise que la sociodidactique est un « *tissage interdisciplinaire des points de vue* » entre la didactique et la sociolinguistique, il précise que tout comme l'approche sociolinguistique qui est une « *théorisation spécifique du linguistique* » la sociodidactique est « *une théorisation spécifique du didactique* » et que ce tissage entre sociolinguistique et didactique ne peut pas faire toujours l'objet d'un consensus « *(car il y a bien sûr des contradictions irréductibles et irréconciliables entre certains points de vue sur le linguistique et/ou sur le didactique).* »

Dans le cadre de la sociodidactique, qui « *étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques* »¹³, on cherche à mettre en relation les pratiques langagières (des apprenants et des enseignants¹⁴) en dehors de l'école avec celles

¹³ Philippe Blanchet, <https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Sociodidactique>, consulté le 19/09/2019.

¹⁴ A titre d'exemple.

pratiquées en classe. En partant du principe de complémentarité entre les deux contextes, formel et informel, on considère, dans le cadre de cette approche, que les apprenants et les enseignants sont avant tout des acteurs sociaux ayant pour tout un chacun des images mentales sur les langues qui les accompagnent à l'école et qui influencent d'une manière ou d'une autre le processus d'apprentissage. Ainsi la sociodidactique prend en charge d'une part la dimension sociolinguistique des différents acteurs éducatifs et d'autre part la dimension didactique, dans la mesure où la première servira de soubassement à la deuxième pour assurer le meilleur apprentissage possible. Autrement dit, pour que le dispositif didactique soit efficace, il doit prendre en considération les caractéristiques de l'environnement sociolinguistique dans l'élaboration des éléments à enseigner.

De ce fait, en raison de son implication sociale, la sociodidactique s'inscrit dans une perspective d'intervention, elle se concrétise à travers des recherches-actions¹⁵ qui visent à améliorer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en classe. C'est une didactique d'engagement. Selon Rispaïl et Blanchet (2011, p. 67) :

La sociodidactique, dans ses dimensions théorique et méthodologique, s'inscrit donc au premier titre dans le sens d'une recherche didactique impliquée socialement qui a pour objet et objectif l'intervention sur les terrains analysés et creuse le sillon pour un engagement du chercheur : c'est toujours, sous des modalités diverses, une recherche-action.

Pour récapituler, la sociodidactique « *s'engage autant dans la mise en regard des phénomènes de discours dans la classe avec le positionnement socio-linguistique des élèves et du contexte* », comme elle s'intéresse à « *l'analyse des phénomènes sociolinguistiques comme des paramètres éclairants des situations scolaires, réelles ou potentielles.* » (Bensekat, 2016, p. 129) .

2.2 A quoi s'intéresse la sociodidactique ?

Comme nous l'avons souligné plus haut, la sociodidactique, selon Aleexeva, Meskem et Rispaïl, (2007, p. 72) serait « *une didactique adossée aux pratiques langagières sociales* », s'intéressant à la fois au contexte sociolinguistique et au contexte didactique qui

¹⁵ Selon Michèle Catroux « *La recherche-action est un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative, qu'il s'agisse des étudiants, des enseignants ou d'autres intervenants, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours. Tous les participants deviennent acteurs consentants du processus de recherche.* » Michèle Catroux, « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXI N° 3 | 2002, mis en ligne le 16 mars 2014, consulté le 22 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/4276> ; DOI : 10.4000/apliut.4276

régissent la situation d'apprentissage. Cette discipline prend comme objet d'étude tous facteurs pouvant intervenir d'une manière ou d'une autre et influencer sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en classe.

Concernant le volet sociolinguistique qui caractérise l'étude sociodidactique, on y s'intéresse au passé langagier et au rapport aux langues qu'ont les différents sujets en relation avec l'école, notamment les enseignants et les élèves, car il ne s'agit pas de faire des études qui portent sur les langues seulement mais aussi sur les locuteurs qui sont vus comme acteurs sociaux. Nous reprenons l'idée que ces derniers ont pour chacun, avant même de venir en classe, eu un rapport avec les différentes langues durant leurs pratiques quotidiennes, ces rapports peuvent engendrer un ensemble de représentations, de savoirs et de savoir-faire pouvant être réinvestis en classe dans le but d'assurer le meilleur apprentissage possible, ainsi :

L'idée en est de développer l'hypothèse suivante : l'enseignant comme l'élève participent en tant que sujets socialement situés à l'univers langagier, observé et vécu, le savoir enseigné étant, en l'occurrence, à la fois un domaine de recherche, un lieu de représentations et une pratique quotidienne de l'enseignant comme de l'élève, dans la classe et en dehors de la classe. (Rispaïl, 2012, pp. 80-81).

Philippe Blanchet (2012, p. 14) soutient aussi ces propos car ils pensent que plusieurs acteurs entrent en jeu dans le contexte scolaire et ces derniers sont avant tout des acteurs sociaux :

on étudie dans une sociodidactique des langues les pratiques et représentations sociolinguistiques qui fonctionnent hors de la classe et de la situation scolaire car elles sont en continuum (ce qui n'exclut pas des contradictions et des tensions) avec les pratiques et représentations qui fonctionnent dans l'institution et les situations éducatives — qu'ils s'agissent de celles des apprenants ou des enseignants, mais également des parents, des formateurs et inspecteurs, des concepteurs et auteurs de programmes et de manuels, des décideurs institutionnels et politiques, etc.

On s'intéresse également dans une étude sociodidactique aux discours autour des langues et leurs rapports à l'école dans un contexte sociolinguistique précis comme le confirme Rispaïl (2012, p. 90) qui dit que « *Notre option suppose une étude, à la fois synchronique et diachronique, des discours de l'école, sur les langues et leur rapport à l'école, dans leurs aspects institutionnels et prescriptifs.* ».

On pourrait s'intéresser aussi aux différentes représentations, par rapports aux langues, véhiculées dans les discours des enseignants et des apprenants et même les familles des apprenants qui peuvent fournir des points de vue et des jugements sur les différentes

pratiques langagières dans la société et à l'école. Encore une fois Rispaïl (2012, p. 91) affirme que la sociodidactique pourrait avoir comme objet d' :

analyser les représentations dégagées par les discours des enseignants et des élèves, dans la classe et à travers ses divers supports et activités : consignes, critères d'évaluation, choix des supports, pratiques discursives d'apprentissage et d'enseignement, etc. En élargissant ce domaine, on peut aussi s'intéresser à recueillir les pratiques et opinions langagières, linguistiques et épilinguistiques produites dans les familles des élèves ».

En s'inspirant des travaux de Rispaïl et Dabène¹⁶ (2008), nous résumons les pistes d'étude et les méthodes qu'offre la sociodidactique dans les points suivants :

- L'étude des pratiques langagières dans le contexte extra-scolaire des enseignants et des apprenants, et leur prise en compte dans les configurations didactiques.
- L'étude des représentations linguistiques des différents acteurs en relation avec le domaine d'enseignement à savoir les enseignants, les apprenants et même les parents, car ces facteurs influeraient sur les pratiques de classe.
- L'étude des contacts et des rencontres des langues qui se manifestent particulièrement à l'oral, à travers l'analyse des pratiques orales et des interactions en classe et en dehors de cette dernière.
- Promouvoir une approche linguistique qui tend vers le métissage et la variation des langues au détriment des approches normées et monolingue.
- Utiliser une méthodologie inspirée principalement des approches sociolinguistiques comme les entretiens, les enquêtes, les biographies langagières, à des fins didactiques.

3. La notion de contextualisation en sociodidactique

Sous cet intitulé, nous nous intéresserons de plus près à la notion du contexte et de la contextualisation en sociodidactique, qui étant une discipline située au carrefour de la sociolinguistique et de la didactique, s'adapte aux éléments contextuels qui entourent chaque apprentissage, par exemple la réflexion sur l'apprentissage du français en Algérie et au Japon ne pourrait être la même vu le changement du contexte. Ainsi la notion du contexte prend une grande importance dans le cadre d'une telle perspective.

¹⁶Dabène Michel, Rispaïl Marielle. La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. In: La Lettre de l'AIRDF, n°42, 2008/1. pp. 10-13

D'un point de vue étymologique, le mot contexte a pour origine la racine latine « *contextus* »¹⁷ qui signifie « *assemblage, réunion, enchainement* »¹⁸, ainsi le mot contexte serait l'ensemble d'éléments, qui par leur réunion, enchaîne d'autres faits qui en sont liés.

Dans le dictionnaire *Larousse* en ligne, le mot contexte est défini comme un « *ensemble de circonstances naturelles, sociales, culturelles dans lesquelles se situe un énoncé, un discours.* »¹⁹, suivant cette définition nous constatons que tout énoncé est influé par les différentes circonstances qui l'entoure, c'est ce qu'on appelle un contexte.

En sociodidactique, le terme « contexte » a été largement consommé. Blanchet, qui en a fait l'objet de beaucoup de ses travaux, affirme que c'est une notion très importante en sociodidactique et que parfois elle pourrait être employée de façon contradictoire ou floue : « *La notion de contexte est centrale dans les recherches en sociolinguistique et en sociodidactique. C'est une notion interprétable et utilisable de façons extrêmement variées, contradictoires, ambiguës.* » (Blanchet, 2012, p. 15)

En sciences humaines et sociales, on fait largement appel à la notion de « contexte » mais sous différentes acceptions, Blanchet (2012, p. 16) les classe en six niveaux par ordre croissant :

1. Ce premier niveau est dit « *zéro* », car toute forme de contexte et de contextualisation est négligée, les résultats d'une telle recherche prétendent être vrais dans d'autres conditions.
2. Le second niveau est dit « *proche de zéro* » puisque dans une recherche on reconnaît l'existence d'un contexte particulier sans pour autant établir un lien entre lui et le sujet étudié.
3. Le troisième niveau est un usage « *référentiel allusif* » en précisant l'existence d'un contexte tout en mettant en lumière la complexité de ce dernier et le nombre important de variables qu'il contient ce qui empêche de les prendre en compte.
4. Ce quatrième niveau est un usage « *explicatif direct* » dans lequel l'explication de l'objet étudié se fait à travers un certain nombre de variables choisies à partir d'un contexte donné, l'objectif est d'établir un lien de causalité quantitatif entre l'objet étudié et les variables considérées dans la recherche.

¹⁷<https://fr.wiktionary.org/wiki/contexte>, consulté le 28/09/2019.

¹⁸ Idem.

¹⁹<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/contexte/18593>, consulté le 28/09/2019.

5. Le cinquième usage du contexte est dit « *interprétatif indirect* », dans cet usage le contexte se construit à travers le changement des points sur lesquels se focalise une recherche « les focales » ainsi qu'à travers les interprétations possibles selon chaque focale.
6. Le dernier usage selon le classement de Blanchet est l'« *interprétatif direct* », selon lequel, le contexte est explicitement construit et intégré dans l'interprétation des différents phénomènes étudiés.

C'est ce dernier usage que l'on retient dans une étude sociodidactique où l'influence des contextes dans lesquels s'inscrivent les recherches est explicitement présente dans l'interprétation des phénomènes étudiés.

Selon Muriel Molinié « *la prise en compte des contextes se construit sur le plan épistémologique (Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2009), en réponse à la nécessité de centrer l'acte d'enseigner tant sur les publics que sur les situations d'apprentissage de langues et cultures caractérisés par la diversité, la complexité, la variation (Véronique, 2011).* »²⁰. De ce fait, c'est la contextualisation qui donne sens aux études sociodidactiques. Effectivement, nous reprenons notre exemple de ne pas pouvoir enseigner ou apprendre le français en Algérie comme au Japon, car chacun de ces deux publics appartient à un contexte sociolinguistique différent ce qui impliquerait d'employer des méthodes didactiques différentes. C'est ainsi que Blanchet affirme que la contextualisation, qui est le fait de mettre une étude dans un contexte particulier, va contre la standardisation des méthodes didactiques (ce qui est rentable au Canada ne peut pas l'être forcément en Algérie par exemple) :

Contextualiser, c'est comprendre, historiciser, diversifier, partager, c'est-à-dire l'opposé d'une standardisation de masse qui aurait pour seul critère le chiffre et pour seule valeur la rationalisation utilitaire (le pragmatisme au mauvais sens du terme). C'est une alternative à une standardisation hégémonique, déshumanisée et antisociale. (Blanchet, 2012, p. 19)

²⁰Muriel Molinié. Pour une formation à la contextualisation sociodidactique en situation plurilingue : une recherche qualitative, l'Harmattan, 2013, <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01474583/document>, consulté le 08/10/2019

A travers les études contextualisées, dans le cadre de la sociodidactique, on vise à combler les lacunes des dispositifs didactiques appliqués et qui sont calqués sur d'autres dispositifs conçus pour des contextes qui sont complètement différents ce qui causerait, à coup quasi sûr, l'échec de l'acte d'enseignement /apprentissage :

On tente de répondre aux insuffisances communément admises des « placages » de dispositifs (politiques linguistiques éducatives, programmes, méthodes, contenus, objectifs...) sur des contextes pour lesquels ils n'ont pas été conçus et s'avèrent mal adaptés. (Blanchet, 2012, p. 19)

Nous notons également que la contextualisation permet de rendre concrète et efficace l'étude sociodidactique à travers la prise en considération de plusieurs facteurs et acteurs qui entrent en jeu dans le domaine éducatif, comme nous l'avons signalé antérieurement :

On tente également une meilleure prise en compte, un ciblage plus réaliste et probablement plus efficace, des acteurs glottopolitiques, des enseignants et des apprenants, en s'interrogeant non seulement sur leurs pratiques linguistiques effectives (préalables, simultanées, à venir, dans diverses situations) mais surtout sur leurs représentations des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication, de l'éducation..., de la vie sociale, c'est-à-dire sur les significations variables qu'ils attribuent à aux comportements, aux discours, aux projets. (Blanchet, 2012, p. 19)

Selon Malika Bensekat (2016, p. 129), l'importance de la contextualisation se manifeste dans les situations « *de transmission des savoirs par l'école* » ce qui veut dire que le contexte « *influe sur cette situation, et donc sur la transmission elle-même et donc sur les savoirs.* ». Elle précise également que cette contextualisation peut se manifester à travers plusieurs formes :

Il faut noter que cette contextualisation peut prendre diverses formes et décrire divers objets : les représentations des acteurs en présence, leur biographie langagière, leur passe culturel ou socio-culturel, la politique linguistique, le statut et la rencontre des langues en présence dans leur environnement, les usages sociaux de ces mêmes langues, les rapports de force ou de conflit qui régissent ces paysages linguistiques.

Nous avons ainsi démontré l'importance de la prise en compte du contexte dans les études didactiques qui a pour but de mettre au premier plan la particularité de chaque public étudié, mais qu'en est-il des sociétés où plusieurs langues cohabitent ?

4. Sociodidactique et plurilinguisme algérien

L'appel à la prise en compte du contexte sociolinguistique dans lequel se fait l'action didactique et la volonté de la prise en charge des langues parlées dans la société par l'école rend inévitable de parler d'une didactique dite de plurilinguisme, de pluralité linguistique ou encore approches plurielles. En effet, dans toutes les sociétés, notamment dans l'ère de

la mondialisation, plusieurs langues cohabitent et sont en permanent contact. On dit que ces sociétés sont plurilingues. L'intégration de cette dimension de pluralité linguistique à l'école pourrait se voir comme une sorte de résistance et de lutte contre la norme monolingue, Claude Cortier (2007) cité par Cécile Saint-Martin (2014, p.195) éclaire l'importance de cette dimension véhiculée par la sociodidactique :

Il apparaît que la pluralité des variétés et la variation langagière sont souvent réfutées au profit d'une norme unique et devraient être didactisées dans la majorité des contextes scolaires où les contacts de langues sont omniprésents. Ces questions, qui concernent encore au plus haut point la maîtrise du français, sont aujourd'hui problématisées dans le cadre de la sociodidactique, c'est-à-dire une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi la variété et la variation langagière, linguistique et sociale (...), d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique et didactiques du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes.

Selon Dolz ²¹, l'intérêt porté aux situations plurilingues et leur prise en compte dans le cadre de la didactique des langues a vu le jour avec les travaux des didacticiens français notamment Louise et Michel Dabène puis Marielle Rispail, celle-ci a établi les fondements d'une didactique des langues en contact qui s'intéresse aux paramètres contextuels en relation avec les usages langagiers en situations plurilingues.

La didactique du plurilinguisme vise principalement à détruire l'image du monolingue absolu, qui est généralement imposé politiquement, à travers l'intégration et la valorisation des langues minorées à l'école, comme dans le cas des langues régionales ou des langues parlées par les migrants. Cette réflexion conduit à une prise de valeur de l'oral en classe qu'il soit objet d'apprentissage ou moyen d'interaction langagière :

Dans le contexte actuel, il est permis de souligner l'importance des propositions didactiques dégagées de ses analyses : nous pensons entre autres aux situations d'enseignement des langues minorées (langues de migration, langues régionales, créoles, etc.), aux enseignements donnés en situation d'immigration ainsi qu'à tout contexte d'institutionnalisation du plurilinguisme. Ces choix de contenus de recherche mènent naturellement à une centration sur l'oral, qu'il soit entendu comme celui des pratiques orales dans la classe ou comme objet d'apprentissage. En effet, parmi l'ensemble des travaux de Madame Rispail, l'oral prend une place particulière. La principale entrée retenue celle des interactions langagière.²²

²¹Dolz Joaquim. Marielle Rispail. *Plurilinguisme. Pratiques langagières. Enseignement : pour une socio-didactique des langues*. Dossier d'Habilitation à diriger des recherches en Sciences du Langage, Université Rennes 2-Haute-Bretagne, 13 septembre 2005..In: La Lettre de l'AIRDF, n°38, 2006/1. p. 37; https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2006_num_38_1_1693, consulté le 20 septembre 2019.

²²Idem.

La mise en œuvre d'une telle perspective didactique qui valorise les différences langagières et ne les stigmatise pas dans le cadre formel de l'école *« conduit vers ce que Louis Porcher nomme une « didactique vivante », qui s'intéresse aux variétés linguistiques et langagières et aux capacités d'adaptation et de souplesse qui en dérivent du côté des apprenants. »*(Bensekat, 2016, p. 128). Par adaptation et souplesse des apprenants on entend la favorisation de la résistance à l'unicité de la norme et l'ouverture vers l'altérité et le respect des autres dans leurs différences.

L'adoption d'une didactique de plurilinguisme suppose nourrir des recherches qui s'orienteraient, selon Bensekat (2016, p. 127), vers une perspective sociodidactique en faisant de la relation entre la classe et les contextes sociaux le centre de leur intérêt. De plus, on y ajoutera un travail de fond qui questionnerait le lien entre la réalité sociolinguistique d'un contexte donné, complexe qu'il soit, et les pratiques effectives d'enseignement/apprentissage en classe.

En effet, dans la continuité des travaux sur la didactique des langues et le plurilinguisme, la recherche scientifique devrait :

- Proposer une réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues, dans une perspective sociodidactique et une optique variationniste, qui met au premier plan les liens entre l'espace de la classe et les autres espaces sociaux.
- S'interroger sur les relations entre la situation sociolinguistique et les modalités effectives d'enseignement/apprentissage.

Ainsi, les études en sociodidactique qui ont intégré la dimension sociolinguistique dans le cadre de la didactique des langues vivantes, ont baptisé la prise en compte de la complexité sociolinguistique d'une communauté donnée, ouvrant le champ à une didactique dite « plurilingue ». Le contexte sociolinguistique qui nous intéresse dans notre étude est le contexte algérien en général, et médéen en particulier, ce qui implique que nous allons nous étaler dans les prochains titres sur le plurilinguisme algérien, ses particularités, les représentations qu'il engendre et leurs impacts sur l'apprentissage du FLE en général et de l'oral en particulier.

5. Le contexte sociolinguistique algérien

L'Algérie est connue par sa richesse culturelle et linguistique car plusieurs langues sont parlées et utilisées par les algériens mais avec des statuts politiques et sociaux différents.

Par conséquent, nous allons dans ce qui suit tenter de répondre aux questions suivantes : Quelles sont ces langues ? Par qui et quand elles sont parlées ? Quelles sont les

représentations que les interlocuteurs ont de ces langues ? Et enfin quel est l'impact de ce plurilinguisme sur ce qui se passe en classe ?

5.1 La réalité sociolinguistique en Algérie

Décrire la réalité sociolinguistique en Algérie en général et à Médéa en particulier, n'est guère une tâche facile vu la complexité de ce contexte qui est considéré par les spécialistes du domaine comme un « *laboratoire* » qui « *suscite des analyses variées et souvent contrastées, à cause de leurs enjeux sociaux et idéologiques.* » (Menguellat, 2013, p. 53). Ainsi, rendre compte de façon précise des langues parlées par les algériens serait une tâche assez compliquée étant donné que celles-ci varieraient selon les habitudes familiales et sociales des locuteurs, mais pas uniquement, car l'appartenance régionale joue aussi un rôle important quant à la / au langue(s) parlée (s) par les individus. Nous nous référons encore une fois à Ibtissem Chachou (2018, p. 56) qui précise que « *le caractère plurilingue des villes algériennes n'est pas partout homogène. Des différences sont à constater si on en vient à comparer les régions du nord à celles du sud, celles de l'est, de l'ouest à celles du centre du pays, celles des grandes villes urbaines aux villes moyennes* ».

De manière générale, nous pouvons affirmer que plusieurs langues sont présentes et parlées dans notre contexte d'étude et que nous pouvons regrouper en trois grandes sphères (Taleb Ibrahim, 2004)²³ à savoir la sphère arabophone qui englobe le *fos'ha* et la *derja* c'est-à-dire l'arabe littéraire et dialectal, la sphère berbérophone qui englobe la langue tamazight et ses différentes variétés, et la sphère des langues étrangères représentées principalement par le français et l'anglais qui arrive en second plan.

M'hand Ammouden (2018), Menguellat (2013) et Rabeh Sbaa (2002) affirment que le paysage linguistique algérien est quadrilingue étant donné qu'il est constitué de quatre langues principales. Benkhelil Rima (2014, p. 117) cite Sbaa qui explique que :

L'Algérie se caractérise, comme on le sait, par une situation de quadrilinguisme sociale : arabe conventionnel / français / arabe algérien / tamazight. Les frontières entre ces différentes langues ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies. Le continuum dans lequel la langue française prend et reprend constamment place, au même titre que l'arabe algérien, les différentes variantes de tamazight et l'arabe conventionnel redéfinit, de façon évolutive les fonctions sociales de chaque idiome. Les rôles et les fonctions de chaque langue, dominante ou minoritaire, dans ce continuum s'inscrivent dans un processus dialectique qui échappe à toute tentative de réduction.

²³Khaoula Taleb Ibrahim, « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », *L'Année du Maghreb* [En ligne], I | 2004, mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 21 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/anneemaghreb/305> ; DOI : 10.4000/anneemaghreb.305

Dalila Morsly (1988) va également dans ce sens en affirmant que « *les langues en contact dans la réalité linguistique algérienne sont au nombre de quatre : l'arabe dialectal, le kabyle, l'arabe officiel et le français.* » ce qui fait que « *La majorité des locuteurs algériens sont au moins bilingues...* » Cité par (Stambouli, 2011, p. 54)

5.1.1 La langue arabe fos'ha

La langue arabe comporte des variétés linguistiques qui présentent des ressemblances et des divergences, leurs utilisations dépendent des locuteurs et du contexte, ainsi nous reconnaissons la langue arabe fos'ha « Classique » qui est la langue du texte coranique, des écrits littéraires comme les romans et les poèmes. La deuxième variété est la langue arabe « standard » qui est plus simple dans son lexique et sa composition grammaticale par rapport à la langue classique, elle est employée dans les écoles, les médias, les discours politiques et religieux ... Enfin, arrivent les dialectes arabes qui sont des parlers dérivés de la langue arabes et utilisés dans les communications quotidiennes. Nous étayons nos propos en nous référant à Stambouli Meriem (2011, p. 50) qui affirme que :

L'expression « langue arabe » recouvre trois grandes variétés distinctes :

- La *Fasiha* ou *fusha* (pure), c'est la langue du Coran et la langue de la littérature ou *aladab* (Lettres). Il s'agit d'une langue extrêmement soutenue basée sur une grammaire complexe et un vocabulaire très riche. Cette variété de langue est utilisée par les écrivains et les poètes essentiellement. Elle est aussi appelée l'arabe classique.
- L'arabe standard ou médian, *al-lugha ousta*, cette variété dite intermédiaire est utilisée pour entretenir une communication compréhensible ; tel est le cas dans les médias et les institutions de l'Etat (enseignement, discours politique, télévision, radio, etc.)
- Les parlers arabes ou les dialectes diglossiques issus de la langue arabe. Ces parlers sont essentiellement oraux et peuvent remplir le statut de la langue maternelle.

En Algérie, la langue arabe dite « standard » ou « académique » est la première langue nationale reconnue par la constitution depuis l'indépendance en 1962. En effet, sous la forme d'un rejet de toutes les traces laissées par le colonisateur français, y compris sa langue, l'Algérie a adopté « *La politique linguistique d'arabisation, exclusive ajouterons-nous, menée par les différents gouvernements au lendemain de l'indépendance en 1962* » (Chachou, 2018, p. 56) . Ainsi, l'arabisation était perçue comme un moyen pour assurer l'unité linguistique du pays, pour lui rendre son appartenance arabo-musulmane ou du

moins musulmane²⁴ qui lui été propre pendant des siècles avant l'arrivée de la France en Algérie.

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, l'utilisation de l'arabe standard en Algérie peut se faire à l'oral comme à l'écrit. Cependant elle demeure réservée au domaine scolaire puisque c'est une langue de scolarisation, au domaine religieux lors des prêches, au domaine journalistique²⁵, aux domaines politique, judiciaire, administratif ainsi que les communications écrites. De la sorte, nous pouvons dire que l'arabe standard n'est pas la langue de communication quotidienne des Algériens, Aci Ouardia va plus loin en affirmant que « *l'arabe institutionnel n'est la langue première d'aucune communauté linguistique et elle n'a de ce point de vue-là aucun locuteur natif (du moins au Maghreb).* » (Aci, 2016, p. 67). Nous adhérons à cette position car les langues propres aux interactions quotidiennes dans tout le monde arabe sont des dialectes issus de la langue arabe mais qui sont en même temps loin d'être de l'arabe pur.

5.1.2 L'arabe algérien

La langue parlée par la plus grande majorité des Algériens est dite « l'arabe dialectal », « le dialecte algérien » ou encore « l'arabe algérien ». Cette langue est réservée à la communication quotidienne orale, elle comporte un mélange de plusieurs langues associées harmonieusement pour former un tout cohérent à savoir l'arabe, le français avec quelques mots et expressions turc et espagnol. Ces emprunts ont pour origines les différentes invasions que l'Afrique du nord a connu durant son histoire en allant des invasions de l'empire romain et en arrivant au colonisateur français au XIX siècle.

Comme nous l'avons signalé plus haut, la langue parlée par les Algériens est souvent associée au substantif « dialecte » qui la prive du statut de langue car d'un point de vue linguistique, un dialecte est « *une variété d'une langue, parlé sur une partie définie du territoire dominé par la langue en question, et la raison de l'existence des dialectes - c'est-à-dire le morcellement de la langue en dialectes- est due au fait que ce territoire est vaste.* »²⁶, comme c'est le cas des différents dialectes arabes par rapports à la langue arabe

²⁴ Avant la colonisation française, l'Algérie faisait partie de l'empire ottoman qui était musulman mais pas arabe.

²⁵ Il est à noter que le dialecte algérien prend de plus en plus place dans les différentes émissions télévisées.

²⁶ Gàbor Tillingier, *langues, dialectes et patois-Problèmes de terminologie dialectologique :Réflexions sur la situation géolinguistique en France et la terminologie française,*

« standard », ainsi ce qui fait la différence entre une langue et un dialecte « *est purement politique /sociolinguistique, la « langue » ayant acquis une position plus haute dans la hiérarchie des parlers par rapport aux dialectes.* »²⁷

L'arabe algérien, qui est la langue première de la plupart des Algériens, a plusieurs variations qui dépendent de plusieurs facteurs dont le facteur géographique, par exemple le parler des algérois n'est pas identique au parler des constantinois, des oranais, des médéens car des différences d'ordre lexical ou phonétique peuvent apparaître. Nous pouvons aller plus loin en disant que ces variétés linguistiques peuvent exister également dans la même ville dans la mesure où le parler des gens des zones rurales diffère des parlers citadins comme le confirme Chachou (2018, p. 56) « *En effet, dans certaines villes dites citadines coexistent des variétés de l'arabe algérien que l'on peut classer en parler ruraux, urbains et citadins.* ».

Le code écrit qui représente le dialecte algérien n'a pas été fixé par des spécialistes, par contre on écrit en arabe dialectale en utilisant soit des lettres arabes soit des lettres latines modernes avec des numéros qui représentent les sons inexistantes dans l'alphabet latin. L'utilisation de l'arabe algérien à l'écrit se fait généralement dans les différents réseaux sociaux, les sms ou dans des situations informelles.

Cependant l'arabe algérien n'est pas la seule langue première des Algériens, pour certains c'est le tamazight avec ces différentes variétés que nous expliciterons ci-dessous.

5.1.3 Le tamazight

Une autre langue première d'une partie des Algériens, même si elle reste minoritaire par rapport à l'arabe algérien, est le tamazight qu'on appelle aussi le berbère. Cette langue regroupe à son tour plusieurs variétés comme le kabyle, le chaoui, le mozabite, le tergui, et le chlouhi.

L'utilisation de cette langue se fait dans des régions particulières en Algérie, Stambouli (2011, p. 52) les classe comme suit :

Les berbérophones sont concentrés principalement sur trois grandes régions en Algérie:

2013, https://www.academia.edu/37152503/Langues_dialectes_et_patois_Probl%C3%A8mes_de_terminologie_dialectologique, consulté le 06/11/2019

²⁷ Idem

- au Nord centre et Est de l'Algérie : Grande Kabylie, Alger, Bejaia, Annaba jusqu'à Sétif.
- Au Sud Est, dans les plateaux de Constantine, des Aurès étalé jusqu'à l'Atlas Saharien où on parle une variété de berbère appelée le chaoui.
- Vers le Sud de l'Algérie, les variétés mozabite et targuie sont parlées par les habitants de Bni M'zab et de Touareg dans le massif du Hoggar.

Selon K.Taleb Ibrahimi, les locuteurs de cette langue se sont isolés dans des régions montagneuses difficiles à atteindre comme une forme de résistance à l'invasion arabophone véhiculée par la religion islamique, elle explique que : « *Face à l'islamisation et l'arabisation du pays, les parlers berbères ont reculé et se sont réfugiés dans des contrées au relief et à l'accès difficiles et souvent séparées par de grandes distances. Les principales zones berbérophones, en Algérie, sont les Aurès, le Djurdjura (Kabylie), le Gourara, le Hoggar et le M'zab ainsi que certains îlots disséminés ici et là dans le reste du pays.* » Cité par Menguellat (2013, p. 60) .

Ce n'est qu'en 2002 que le Président algérien, de l'époque, Abdelaziz Bouteflika a déclaré reconnaître officiellement le tamazight comme seconde langue nationale, puis comme langue officielle en 2016. Ceci s'est traduit par son enseignement facultatif dans les écoles, ainsi « *le tamazight scolaire est, quant à lui, employé dans les différents paliers de l'enseignement ainsi qu'au niveau du cycle supérieur* » (Chachou, 2018, p. 56).

C'est le tifinagh²⁸ qui est utilisé pour les transcriptions écrites des langues berbères. On le voit désormais dans toutes les plaques des sièges étatiques comme les mairies, les postes, quelques universités...

5.1.4 Le français

La langue française a marqué sa présence en Algérie suite à la colonisation qui a duré plus d'un siècle. Une fois l'indépendance proclamée, le français prend différents statuts dans le système éducatif algérien tantôt une langue seconde, tantôt une langue étrangère (Stambouli, 2011, p. 19). Une langue qualifiée, officiellement, d'étrangère sans pour autant l'être réellement car elle demeure utilisée à côté de l'arabe standard dans plusieurs domaines politiques, médiatique, universitaire... selon Chachou (2018, p. 56) « *les langues utilisées dans le domaine formel sont l'arabe institutionnel et le français bien que ce dernier soit désigné comme une langue étrangère dans les textes officiels* ».

²⁸ Dans le dictionnaire Larousse le tifinagh est l'« *Alphabet utilisé par les Touareg pour transcrire leur langue.* », <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/tifinagh/78050>, consulté le 06/11/2019

M'hand Ammouden (2018) évoque cette situation paradoxale en se référant à Sebaa²⁹, il ajoute que si la langue française est qualifiée officiellement de langue étrangère, il n'en est pas de même sur le terrain du fait qu'elle continue à être utilisée par les algériens dans plusieurs domaines principalement politique et éducatif :

Si la langue française est officiellement décrétée, notamment à partir de 1976, simple langue étrangère au même titre que l'anglais, l'allemand, le russe, etc.⁴, l'observation de la réalité sociolinguistique révèle pourtant que « sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif » (SEBAA 2002).

Quant aux pratiques langagières des Algériens, le français ne manque pas d'y manifester explicitement sa présence, car beaucoup de mots français sont utilisés dans la langue algérienne, même si parfois ces mots sont phonétiquement déformés et employés inconsciemment, par les interlocuteurs, comme étant un parler algérien car l'origine de chaque mot importe peu. Yacine Derradji (1999) évoque ce qu'il appelle la transgression relative du code de la langue française, il explique cela par le contact de plusieurs langues dans le même pays :

L'observation des pratiques langagières en situation des locuteurs algériens montre une transgression "relative" du code de la langue française aussi bien au niveau de l'écrit que de l'oral. Transgression relative parce qu'elle est dans bien des cas régulés par les modalités d'emploi de la langue française dans un espace sociolinguistique traversé par des tensions et des rapports conflictuels qu'entretiennent quatre langues présentes sur le marché linguistique.³⁰

Chachou (2018, p. 55) parle du fait que le français pourrait même concurrencer les différentes langues premières des Algériens dans la mesure où il est utilisé abondamment dans certaines régions du pays. En effet, elle déclare que « *le français pour certaines régions du nord du pays qui est couramment utilisé mais qui est très souvent alterné avec les langues vernaculaires.* » ; de ce fait, il ne serait guère étrange d'entendre des

²⁹M'hand Ammouden, le plurilinguisme dans le paysage linguistique algérien : catégories, objectifs et impacts, Repères DoRiF n.16- LITTÉRATURE ET INTELLIGIBILITÉ/ POINTS DE VUE SUR LA COMMUNICATION EFFICACE EN CONTEXTE PLURILINGUE, DoRiF, Università, Roma novembre, 2018
http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?dorif_ezone=2dbb76569f7026c0e73c54137cc79d4c&art_id=407, consulté le 23/11/2019.

³⁰Yacine Derradji, Le français en Algérie: langue emprunteuse et empruntée, 1999, <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/13/derradji.html>, consulté le 22/11/2019.

interactions en français dans la rue puisque cette langue est parlée par un bon nombre d'Algériens, dans ce sens Mengueilat (2013, p. 58) adhère à l'avis de Blanchet (2006) quand il affirme qu' *«il est fréquent de voir des Algériens se parler en français, de même que de voir des alternances de langues où le français est impliqué »*.

Nous nous référons également à Stambouli qui explique dans sa thèse que le français continue à faire partie du paysage linguistique algérien en ayant un statut particulier loin d'être une simple langue étrangère :

Les productions langagières en français des locuteurs algériens apparaissent dans les milieux urbains mais aussi ruraux. Ces productions sont souvent marquées d'alternance codique, dans des domaines sociaux tels qu'administration, enseignement, usages professionnels ; la valeur du français est importante dans les milieux favorisés de la capitale algérienne ainsi que dans d'autres grandes villes telles que Oran et Constantine, à côté de l'arabe standard, langue officielle de l'Etat. (Stambouli, 2011, p. 54)

Dans le domaine scolaire, le français était la langue de scolarisation, à côté de l'arabe standard, pendant la période poste coloniale, avant d'occuper la place de langue étrangère enseignée depuis le cycle primaire jusqu'au secondaire ce qui est le cas encore aujourd'hui. A l'université, le français a le statut d'une langue seconde notamment en ce qui concerne les différentes spécialités des filières scientifiques (Stambouli, 2011, p. 19), ce qui laisse toujours une question suspendue : quelle est la réelle place de la langue française en Algérie ?

Nous signalons également que pendant les années 90, il y a eu une tentative d'intégration de la langue anglaise comme une langue étrangère égale au français à travers son introduction dans le système scolaire depuis le cycle primaire³¹, mais l'expérience n'a pas abouti. En effet, on a laissé aux parents³² d'élèves de choisir quelle langue enseigner à leurs enfants au primaire, les résultats étaient en faveur de la langue française au détriment de l'anglais :

Les dirigeants algériens des années 90 ont voulu introduire l'anglais sur le même pied d'égalité que le français en 1992/1993 en quatrième année fondamentale pour essayer d'écraser le peu de francophones réels qui ont résisté face à l'arabisation ; mais ce fut une tentative qui mena à un échec non quantifié et non expliqué deux ans plus tard, et l'on changea de voie. (Stambouli, 2011, p. 56)

³¹ L'enseignement de l'anglais existait déjà en Algérie mais à partir du cycle moyen.

³² Voir Yassine Temlali, *En Algérie, l'anglais est de nouveau lancé à l'assaut de la francophonie*, 2019, <https://www.middleeasteye.net/fr/opinion/en-algerie-langlais-est-de-nouveau-lance-l-assaut-de-la-francophonie>, consulté le 17/12/2020.

Pour résumer, nous rappelons que l'Algérie est un pays multilingue, il est, en effet caractérisé par un paysage linguistique quadrilingue faisant de l'individu algérien un locuteur au moins bilingue et souvent plurilingue. Le paradoxe qu'on trouve, dans cette atmosphère linguistique riche, est que les langues reconnues, officiellement, par la constitution ne sont pas les langues premières de toute la population algérienne.

Dans la section ci-dessous, nous évoquerons le paysage sociolinguistique médéen pour tenter de le décrire vu qu'il constitue le contexte de notre étude.

6. Présentation du contexte de notre étude : la wilaya de Médéa

La wilaya de Médéa dite en arabe « *El mdiya* », est située au nord de l'Algérie à, à peu près, 90 km au sud de la capitale « Alger ». Elle englobe 19 daïras subdivisées en 64 communes³³. Selon les dernières statistiques en notre disposition, et qui datent de l'année 2011, le nombre d'habitants de cette wilaya est estimé d'environ 861204³⁴ installés principalement au chef-lieu c'est-à-dire dans la daïra de Médéa.



Figure 1: carte géographique représentant la localisation de la wilaya de Médéa en Algérie.

³³<https://wilayamedea.dz/> , consulté le 12/11/2019.

³⁴ Idem.

6.1 Médéa : présentation géographique

Médéa est située au centre du pays entre, l'attelas tellien et les hauts plateaux. Elle est délimitée au nord par la wilaya de Blida, au sud par la wilaya de Djelfa, à l'est par les wilayas de Bouira et M'sila, à l'ouest par les wilayas de Ain Defla et Tissemsilt.



Figure 2: Carte représentant les communes de la wilaya de Médéa

Elle s'étend sur une superficie de 8700 km², les terres agricoles et les forêts en forme une bonne partie. Ainsi à travers la richesse de ses terres fertiles, et de son agriculture spécialisée particulièrement en céréales et en vignes, la région de Médéa attire beaucoup de commerçants, de différentes régions, qui viennent s'y approvisionner surtout des fruits comme le raisin et des céréales.

Le positionnement géographique stratégique de la wilaya de Médéa lui a donné une importance particulière d'un point de vue historique, étant donné qu'elle a été conquise par plusieurs civilisations ce qui a eu un impact direct sur la complexité linguistique qu'on y trouve.

6.2 Médéa : un bref survol historique

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'emplacement stratégique de la wilaya de Médéa a fait que plusieurs civilisations s'y sont installées durant l'histoire en commençant par l'empire Romain, puis l'empire Ottoman et en terminant par le colonisateur français sans pour autant occulter les différents états islamiques et berbères qui l'ont gouverné dans des parties discontinues de son histoire.

- La période Romaine

Plusieurs indices revoyant à la civilisation romaine « vases, assiettes et médailles »³⁵ ont été trouvés à Médéa lors de la construction de l'hôpital militaire, ce qui prouve que cette ville existait à l'époque de l'empire Romain. Certains historiens vont plus loin en avançant que le nom de « Médéa » a été donné par une reine romaine qui s'appelait « Lambdia ».

- La période Ottomane

Sous le règne de l'empire ottoman, Médéa a été nommée la capitale du baylik du Titteri, elle est gouvernée par l'adjoint du « Dey » d'Alger qu'on appelait « Bey » pendant une période d'à peu près 03 siècles (1517-1830). Beaucoup de familles d'origines turques habitent toujours à Médéa, et beaucoup de mots turcs sont utilisés dans le parler médéencar *« la présence ottomane, qui pendant plusieurs siècles, sans bouleverser le paysage linguistique du pays a influé essentiellement sur les variétés urbaines (Alger, Médéa, Tlemcen et Constantine) »*. Taleb Ibrahimi (1997) cité par Menguellat (2012, p. 160)

Durant la présence Ottomane, Médéa a été construite suivant le modèle architectural ottoman avec des quartiers rapprochés et traversés par de petites ruelles, ces quartiers existent encore comme celui nommé Rorablé « la rue Rabelais ».

A l'époque, la ville était entourée par une grande muraille et l'accès se faisait à travers quatre grandes portes :

- *Bab Lekoisse* (porte des arches).

- *Bab Lgorte* (porte du foin).

- *Bab Dzaier* (Porte d'Alger).

- *Bab El-Berkani* (porte El-Berkani).

- La période française

L'armée française ne prend totalement le pouvoir de Médéa, qui était jusque-là sous la protection de l'Emir Abdelkader, qu'en 1840³⁶. Pendant toute la période coloniale Médéa était considérée comme une province agricole, elle était habitée par des colons qui y produisaient le meilleur vin de toute l'Algérie. On y cultivait également les fruits et les céréales. Elle était aussi l'un des principaux entrepôts de laines et des bestiaux.

³⁵ <https://www.inpfp.dz/?Medea-a-travers-l-histoire>, consulté le 12/11/2019.

³⁶ Idem.

6.3 Le contact des langues à Médéa : une réalité linguistique complexe

Comme nous venons de le tracer historiquement, Médéa a connu plusieurs occupations durant son histoire notamment celle de l'Empire Ottoman et du colonisateur français pendant plus de quatre siècles. Ce contact des langues omniprésent a fait que le parler des médéens, comme pratiquement tous les algériens, soit un brassage de plusieurs langues arabe, français, turc ...

A l'heure actuelle, Médéa à l'instar des autres villes est « *le lieu par excellence de ces contacts de langues* », ceci est dû au fait qu'une ville attire toujours de nouveaux habitants, que ce soit pour des raisons professionnelles comme les études et le travail ou personnelles comme le mariage. Ainsi, ce qui fait « *converger les grandes cités des groupes de locuteurs qui viennent avec leurs langues et créent ainsi du plurilinguisme avant, parfois, de s'assimiler à la langue dominante.* » (Calvet, 1993, p. 30)

A partir de ce que nous avons avancé précédemment, nous pouvons dire que la population de Médéa est multilingue³⁷, il en résulte que dans cette ville et dans les agglomérations qui l'entourent on reconnaît la présence de plusieurs langues et cultures en contact. Cette coexistence des différentes langues « arabe, français, berbère » s'explique par la présence des communautés extérieures qui s'installent dans la région pour différents motifs, nous citons comme exemple les fonctionnaires en général notamment ceux du secteur militaire, la gendarmerie nationale, la police, les agriculteurs, les commerçants...

Pour conclure, nous rappelons que l'objectif principal de ce chapitre, qui ne prétend pas l'exhaustivité, est de mettre en valeurs les différentes notions sociolinguistiques que nous estimons être utiles pour l'analyse de notre corpus. Ainsi nous avons mis le point sur le contexte linguistique algérien en général et médéen en particulier, qui ont un caractère plurilingue, ce qui a un impact direct sur l'apprentissage des langues en contexte didactique c'est-à-dire à l'école. Ce contact permanent des différents systèmes linguistiques engendre différents discours et clichés sur ces langues qu'on appelle les représentations sociolinguistiques et qui ont à leur tour une grande importance sur les deux plans sociolinguistiques et didactique.

³⁷De façon générale, le multilinguisme concerne les sociétés où plusieurs langues coexistent. En effet, selon le conseil de l'Europe : « *le « multilinguisme » renvoie à la présence, dans une zone géographique déterminée – quelle que soit sa taille – à plus d'une « variété de langues », c'est-à-dire de façons de parler d'un groupe social, que celles-ci soient officiellement reconnues en tant que langues ou non.* », cité par Isabelle Légise, (2013, p. 31).

Chapitre 02 : Les représentations autour des langues : de la sociolinguistique à la didactique.

Dans le présent chapitre nous tenterons de mettre en lumière la notion des représentations de manière générale (Cf. 1, p78) puis nous nous focaliserons sur sa signification dans le domaine scientifique de notre recherche qui est la sociolinguistique (Cf. 1.2, p 80). Par la suite, nous tenterons d'établir une distinction entre les notions voisines de représentation à savoir les attitudes et les stéréotypes (Cf. 2. P 81). Nous traiterons également la construction (Cf.3, p 86) et les fonctions des représentations (Cf. 4, p 91) et l'impact du plurilinguisme sur leur composition. Nous envisageons, aussi, d'aborder l'impact de ces représentations sociolinguistiques sur la didactique des langues (Cf. 5, p 92).

1. La notion de représentation : tentatives de définition

La notion « de représentation » est une notion interdisciplinaire, c'est-à-dire qui peut apparaître dans plusieurs domaines appartenant aux sciences humaines comme l'anthropologie, la psychologie, les sciences du langage, ce qui fait que cette notion ait un aspect flou, par conséquent, son traitement risque d'être compliqué, Pierre Manonni (1998, p. 9) l'explique en ces termes :

Le concept de représentation est impliqué dans différents champs sémantiques et sémiologiques dont il a du mal à émerger. Et comme il entretient, de surcroît, des rapports parfois très étroits avec la psychologie générale, la psychologie sociale ou la psychanalyse, par exemple, il importe de réduire, autant que faire se peut, le flou de ses limites si l'on espère en tirer un objet d'étude scientifiquement pertinent.

Doise et Palmonari parlent également de la complexité que revêt la notion de représentations sociales en avançant que « *La pluralité d'approches de la notion et la pluralité de significations qu'elles véhiculent en font un instrument de travail difficile à manipuler.* » (Doise, W., Palmonari, A, 1986, p. 83)

Pour débiter, concentrons-nous sur le terme de représentations en général et laissons de côté celui de représentations linguistiques le temps de quelques pages. D'un point de vue étymologique, le mot représentation est issu du latin « *repraesentatio* » qui signifie « *l'action de replacer devant les yeux quelqu'un* »³⁸, cette notion se présente d'abord comme une concrétisation d'un objet abstrait à travers les images et les figures. Tout en gardant l'esprit de son acception latine, le mot « représentation » peut changer de sens selon le contexte et la discipline dans laquelle il est employé, ainsi dans Larousse le terme

³⁸<https://fr.wikipedia.org/wiki/Repr%C3%A9sentation>, consulté le 26/11/2019.

de représentation est défini comme étant « *Action de rendre sensible quelque chose au moyen d'une figure, d'un signe : L'écriture est la représentation de la langue parlée par des signes graphiques.* »³⁹

Le mérite d'utiliser le terme de « représentation collective » revient au sociologue français E. Durkheim (1898) qui en fait l'objet de beaucoup de ces travaux inscrits dans le domaine scientifique de la psychologie sociale connue communément par « sociologie ». S.Moscovici (1960) a également développé la notion des représentations sociales dans ses travaux qui s'inscrivent dans le cadre de la psychanalyse et qui avait pour objectif de « *montrer comment les individus diffusent et s'approprient une nouvelle connaissance, en évoquant les transformations qu'elle subit au cours de cette appropriation et au-delà, le changement de la vision que véhiculent les gens de leur environnement.* » (Menguellat, 2013, p. 96). De ce fait avant d'évoquer les représentations sociolinguistiques nous passerons d'abord par les représentations sociales qui les englobent.

1.1 Les représentations sociales

La notion de représentation sociale est une forme de connaissance non savante partagée par les individus d'une communauté sociale donnée. Elle constitue un fuseau d'informations issues du sens commun qualifiées par Moscovici (1960) de « naïves » c'est-à-dire dépourvues d'un fondement scientifique. Cependant les représentations peuvent avoir un impact direct sur les comportements sociétaux, selon Aci (2016, p. 131)

La représentation sociale est un mode spécifique de connaissance. Dans un groupe social donné, la représentation collective d'un objet correspond à un ensemble d'informations, d'opinions, et de croyances relatives à cet objet. La représentation va fournir des notions prêtes à l'emploi, et un système de relations entre ces notions permettant aussi, l'interprétation, l'explication, et la prédiction.

D'autre part, Jodelet (1989) affirme que des représentations sociales se présentent comme « *des phénomènes cognitifs engageant l'appartenance sociale des individus* » à travers « *l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée* » des sujets sociaux, il affirme également que le rôle de ces « *systèmes d'interprétation* » réside dans l'orientation des « *relations* » des « *conduites* » et des « *communications sociales* » des individus « *au monde et aux autres* ». Il explique aussi que les représentations permettent de concrétiser les idées partagées par le groupe social : « *C'est elle qui, par une mise en images des notions abstraites, donne une texture matérielle*

³⁹<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/repr%C3%A9sentation/68483>, consulté le 26/11/2019.

aux idées, fait correspondre des choses aux mots, donne corps à des schémas conceptuels
»(Jodelet, 1984, p. 373)

Ludi et Py (1986, p. 203) citent Bronckart qui stipule que les représentations sont des modalités relevant du domaine mental et cognitif et qui agissent sur le processus fonctionnel gérant l'ensemble des pratiques communes de la société, en effet il affirme que les représentations sociales sont des *« modalités de pensées pratiques, orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement, modalités qui relèvent à la fois des processus cognitifs généraux et des processus fonctionnels socialement marqués »*

Christian Guimelli (1999) a, à son tour, abordé les représentations sociales en les définissant comme *« l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné. »*. Il explique aussi le caractère « naïf » des représentations par le fait que ces dernières sont *« des constructions plus ou moins élaborées, mais qui s'opposent à celles de l'expert ou du scientifique. Ce dernier point est fondamental. Car c'est en cela que les représentations sociales constituent un lieu privilégié où s'exprime la pensée sociale. »*⁴⁰. A travers cette définition, nous comprenons que l'auteur insiste sur le caractère commun et non savant des représentations.

Nous pouvons retenir de ce qui précède que les représentations sociales sont des informations communes, sur un sujet ou un objet précis, partagée par les membres de la société. La construction de ces dernières ne se fait pas de manière savante et ne suit aucun protocole scientifique objectif, pourtant elles agissent directement sur les pratiques des individus. Mais qu'en est-il des représentations qui portent sur les langues et leurs locuteurs ?

1.2 Les représentations sociolinguistiques

De ce que nous avons expliqué ci-dessus, nous estimons que les représentations sont un fait social inévitable voir inéluctable, étant donné que c'est un phénomène naturel produit par l'esprit humain qui joint de façon systématique des pensées, des idées, des jugements par rapport à un sujet donné.

⁴⁰Christian Guimelli, *Les représentations sociales*, Dans La pensée sociale (1999),pp 63-78, <https://www.cairn.info/la-pensee-sociale--9782130497776-page-63.htm#>, consulté le 26/11/2019.

Rappelons aussi que la langue est un produit social construit et partagé par les membres d'une communauté quelconque. Les représentations sur les langues et leur locuteur sont donc subordonnés aux représentations sociales qui sont plus larges, autrement dit entre représentations sociale et sociolinguistique existe une relation d'inclusion dans la mesure où la deuxième fait partie de la première.

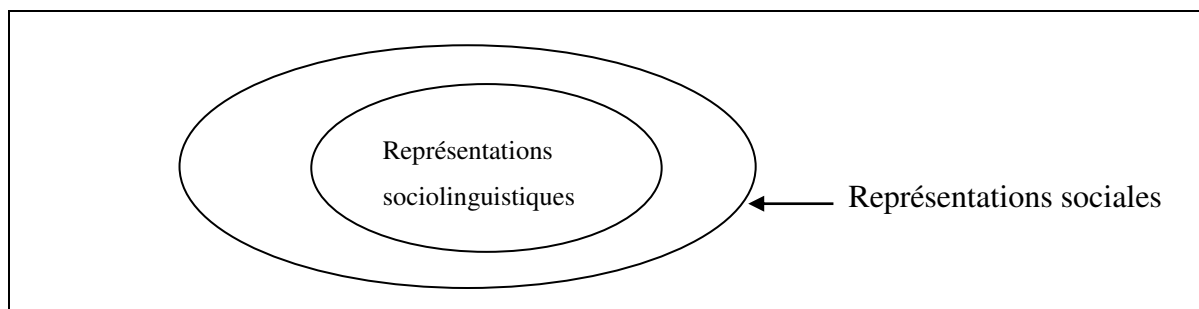


Schéma 2: Relation entre les représentations sociales et sociolinguistiques.

La notion de représentations linguistiques prend toute son ampleur dans les travaux de Calvet (1999) qui définit la langue comme « *un ensemble de pratiques et de représentations* ». Il fait ainsi des représentations sociolinguistiques l'une des composantes cruciales de la langue. Pour lui, les représentations autour des langues déterminent aussi la pensée des locuteurs par rapport à leurs propres pratiques linguistiques, et par analogie, par rapport aux autres langues et leurs locuteurs, produisant ainsi un ensemble de jugements de valeurs pouvant avoir un impact direct sur les pratiques linguistiques et comportementales des sujets sociaux « *la façon dont les locuteurs pensent les pratiques, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, et aux autres pratiques, comment ils situent leurs langues par rapport aux autres langues* » (Calvet L. J., 1999, p. 158).

En d'autres termes, les représentations linguistiques se présentent comme une forme d'idées, de pensées et de préjugés que les locuteurs développent sur les différentes langues, et qui font qu'ils valorisent les unes par rapport aux autres. Cela explique certains choix des locuteurs en rejetant telle forme linguistique ou, au contraire, en adoptant une autre. Autrement dit, les représentations sont l'ensemble des discours que les locuteurs d'une communauté linguistique donnée ont des langues. Tout comme ceux des représentations sociales, ces discours ont un caractère subjectif, car les locuteurs ne tiennent pas un rapport impartial avec les langues qu'ils pratiquent ou avec celles qui les entourent. Ainsi, la langue vue comme langue de savoir et de prestige, est par voie de conséquence valorisée ainsi que ses locuteurs et le contraire est tout à fait juste pour les langues dévalorisées.

En outre, Rispaïl (2017, p. 113) explique, d'un point de vue sociolinguistique, que les représentations sont liées à deux cas de figures différents :

- Les représentations liées au fonctionnement, à la dénomination des langues ainsi qu'à leur évaluation – souvent stéréotypées et discriminatoires (sécurité/ insécurité linguistique).
- Les représentations liées aux situations diglossiques (le procédé de nomination et dénomination des langues, leur hiérarchisation dans le discours, etc.)

Nous pouvons dire, à la suite de ce qui a été avancé précédemment, que les représentations sociales, y compris sociolinguistiques, partagent un ensemble de critères qui les réunissent. D'abord, elle présente un caractère non savant, subjectif et naïf qui est le fruit d'une expérience individuelle ou sociale. Il s'agit de connaissances sur un objet abstrait comme la violence, l'amour, les langues ou concret comme une catégorie de personnes : des journalistes, des enseignants, des politiciens. Cet objet est en relation avec le sujet et sont « *en interaction et s'influencent l'un l'autre* »⁴¹. En second lieu, les représentations sont socialement élaborées et partagées, elles sont formées à partir de modèles de pensées reçus et transmis, ce qui fait qu'elles soient parfois confondues avec les stéréotypes et les préjugés. Elles fonctionnent comme une sorte de normes sociales valorisant ou dévalorisant l'objet en question comme les langues dans notre cas. En dernier, les représentations offrent à la communauté sociale et « sociolinguistique » un code commun pour approcher le monde qui les entoure, elle construit un code et un réseau qui facilite la communication qui permet de comprendre et d'interpréter les différents faits sociaux, les discours sur les langues en font, évidemment, partie.

Le schéma⁴² suivant explique les caractéristiques des représentations sociolinguistiques :

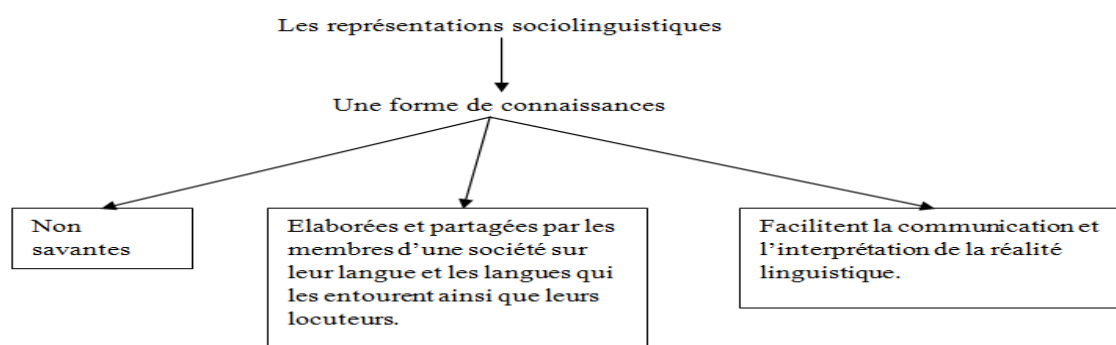


Schéma 3: Les caractéristiques des représentations sociolinguistiques.

⁴¹ http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2007.courty_p&part=130302, consulté le 27/12/2019.

⁴² Schéma fait par nous-même.

La notion de représentation est généralement confondue avec d'autres termes qui lui sont proches comme les attitudes et les stéréotypes. Nous allons, dans le point suivant, tenter d'établir des distinctions entre lesdites notions.

2. Représentations, attitudes et stéréotypes : quelle(s) frontière(s) ?

La notion de représentations, comme nous l'avons expliqué plus haut, est une notion interdisciplinaire et parfois polysémique. Elle peut être rapprochée d'autres termes voisins avec lesquels elle partage de nombreux points de rencontre, nous citons, à ce titre, les attitudes et les stéréotypes que nous allons définir ci-dessous dans le but de pouvoir les distinguer.

• Les attitudes

Tout comme le terme de « représentations », la notion d'« attitude » trouve ses origines dans les travaux issus de la psychologie sociale où plusieurs auteurs comme Thurstone (1931), Sarnoff (1970), Ajzen (1988), Baker (1992), Garrett (2010), lui ont proposé différentes définitions ayant toutes un aspect binaire qui se résume en une réponse favorable ou défavorable à un objet, une personne, un sujet ou un événement.

Dans le dictionnaire Larousse, le mot « attitude » a plusieurs acceptions selon le contexte dans lequel il est employé, la définition que nous retenons et qui se rapproche de notre contexte d'étude est la suivante : « *ensemble des opinions manifestées par un individu, un groupe social ou une institution, se traduisant par un comportement habituel ou circonstancié* »⁴³. Nous retenons de cette définition qu'une attitude est une réaction comportementale manifestée explicitement par l'individu à l'égard du monde qui l'entoure, ainsi, selon Alessandro Bergamaschi (2011), « *on peut parler d'attitude lorsque quelque chose d'extérieur au monde psychique de l'individu l'interpelle.* »⁴⁴

Nous citons également Katz (1960) qui stipule que « *L'attitude est la prédisposition de l'individu à évaluer un symbole d'un objet ou un aspect de son monde d'une manière favorable ou défavorable. L'avis est l'expression verbale d'une attitude, mais les attitudes*

⁴³<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/attitude/6295#:~:text=Ensemble%20des%20opinions%20manifest%C3%A9es%20par,est%20qu'une%20attitude.>, consulté le 15/11/2019.

⁴⁴Alessandro Bergamaschi, « Attitudes et représentations sociales », *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], 49-2 | 2011, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 27 décembre 2019. URL: <http://journals.openedition.org/ress/996> ; DOI : 10.4000/ress.996

peuvent aussi être exprimées en comportement non verbal »⁴⁵. Il affirme ainsi que l'attitude peut se montrer comme un comportement favorable ou défavorable envers un aspect de l'environnement.

Les composantes de l'attitude sont, selon Zanna et Rempel (1988), du nombre de trois : la première est une fonction cognitive qui concerne les connaissances que la personne a sur l'objet de l'attitude, la seconde est une fonction dite affective ayant une relation avec le sentiment que l'objet provoque chez la personne, et enfin la fonction conative qui concerne le comportement réel de façon positive ou négative à l'égard de l'objet en question.

Le schéma⁴⁶ suivant explique lesdites fonctions :

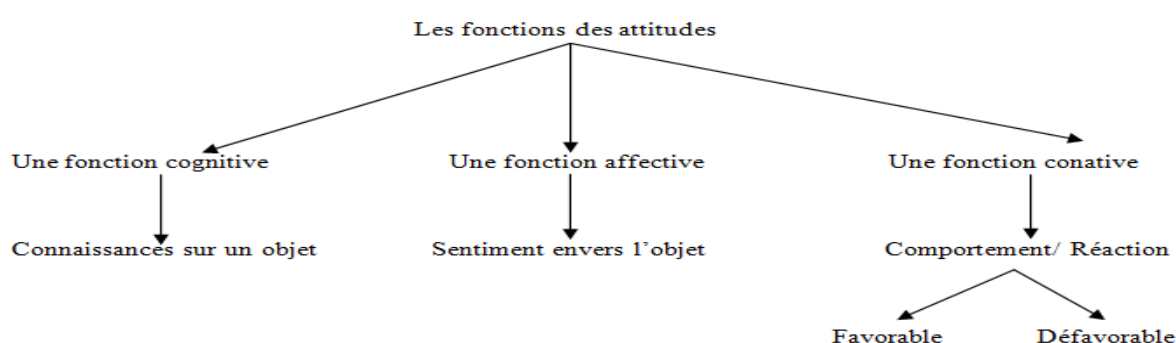


Schéma 4: Les fonctions des attitudes selon Zanna et Rempel (1988).

Aci (2016, p. 144) va également dans ce sens quand elle affirme que les attitudes sont des comportements favorables, défavorables ou parfois neutres et qui sont observables à travers les conduites qu'elles génèrent. Quant aux attitudes linguistiques, comme leur nom l'indique, elles font de la langue leur objet. Elles sont la réalisation concrète et observable des représentations mentales que les locuteurs ont sur les langues et leurs locuteurs, autrement dit, dans une certaine mesure, nous pouvons évaluer les représentations à travers les attitudes parce que « *la représentation peut générer des attitudes et aider à leur compréhension.* »⁴⁷

L'étude des attitudes permet d'expliquer la résistance des langues minorées qui demeurent utilisées dans des communautés linguistiques restreintes car elles sont

⁴⁵Katz, D., (1960): "The Functional Approach to the Study of Attitudes", in *Public Opinion Quarterly*, vol. 24, p. 168. <https://www.institut-numerique.org/chapitre-i-attitudes-et-representations-513f69fce19b1>, consulté le 28/12/2019.

⁴⁶ Schéma fait par nous-même.

⁴⁷http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.mbele_jd&part=151082, consulté le 29/12/2019.

positivement représentées ce qui se manifeste par leur utilisation dans la vie quotidienne. De plus, d'un point de vue didactique, l'étude des attitudes donne la possibilité d'établir un lien entre les représentations et les comportements d'enseignement/apprentissage. Selon Moore(2006, p. 182) :

Ces questions sont abordées pour étudier les facteurs qui expliquent le maintien en famille des pratiques des langues ancestrales dans les groupes minorisés, et dans une perspective didactique, pour étudier les liens potentiels entre des représentations des langues et de leurs locuteurs, et des comportements d'apprentissage.

Nous résumons ce qui a été évoqué plus haut dans le schéma⁴⁸ suivant :

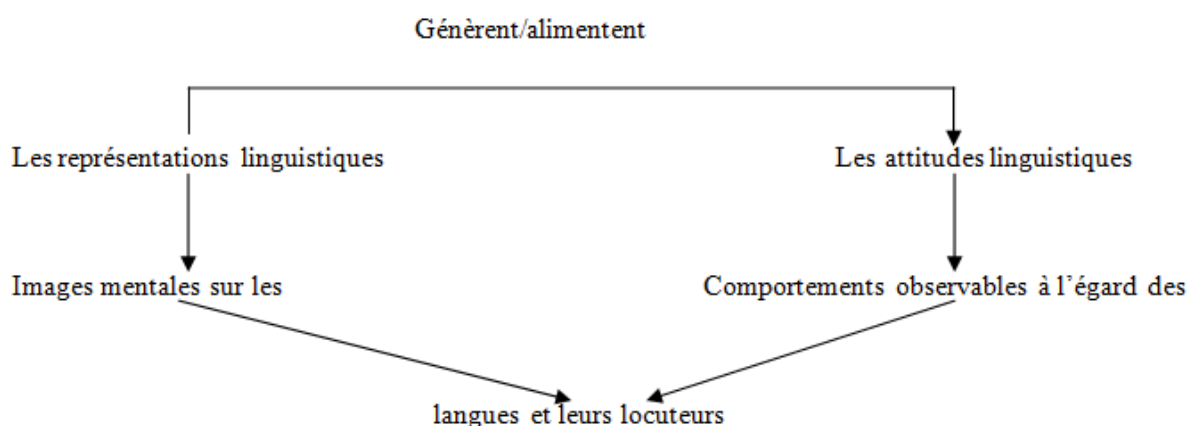


Schéma 5: la distinction entre représentations et attitudes

- **Les stéréotypes**

Dans son sens le plus banal, le mot « stéréotype » peut être substitué par le mot « cliché » qui, tous deux signifient, une opinion, une image mentale ou un point de vue, plus ou moins générique et simpliste, sur un objet sans pour autant avoir des raisons objectives qui ont généré cette opinion qui a un caractère « *statique, peu dynamique.* »⁴⁹, en d'autres termes, le stéréotype est une forme de connaissances rigides et figés qu'on ne peut pas changer aisément.

Dans leur ouvrage collectif Fearde, Deschamps et Gueguen (1990, p. 117) définissent le terme stéréotype comme une sorte de « *catégories descriptives simplifiées par lesquelles nous cherchons à situer autrui ou des groupes d'individus.* », ils citent également Lippman qui pense que ce terme « *désigne des images mentales qui s'intercalent entre la réalité et notre perception.* ».Ce décalage entre l'image véhiculée par le stéréotype et la réalité

⁴⁸ Idem.

⁴⁹ http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.mbele_jd&part=151082, consulté le 29/12/2019.

pourrait avoir des conséquences assez graves sur le comportement des individus : le racisme et la glottophobie⁵⁰ en sont des exemples très concrets, en effet les stéréotypes « *provoquent une simplification ou une orientation sélective de nos perceptions et peuvent aboutir à des distorsions plus ou moins graves de la réalité, c'est-à-dire par rapport aux reflets et aux produits des images du monde social* »

Entre stéréotype et représentation, Aci établit une relation d'intersection quand elle affirme que « *Les stéréotypes reflètent un réseau grossier de représentations mentales du monde.* ». Elle précise que « *La seule différence se situe dans la durée. En effet, les représentations sont plus faciles à « bouger » et à « transformer » que les stéréotypes qui, eux, sont figés.* ». C'est cette définition que nous adoptons vu l'absence d'un consensus concernant l'acception du terme stéréotype.

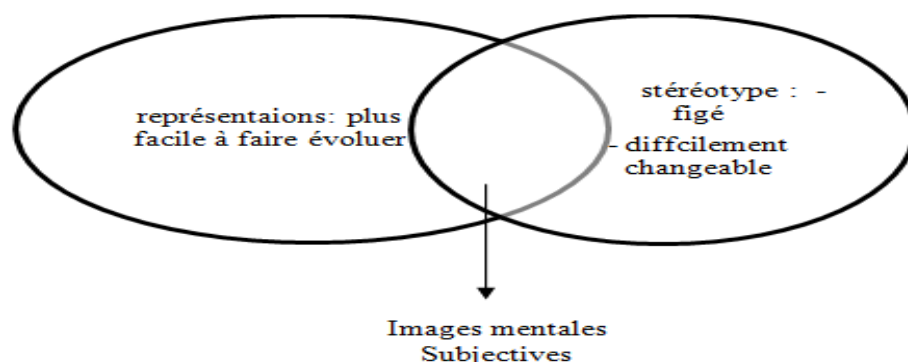


Schéma 6: Distinction : représentation/ stéréotype.

Ainsi, entre représentation, stéréotype et attitude existe des zones de convergence et de divergences dans la mesure où ils se rencontrent sur certains points comme leur caractère mental et subjectif alors qu'ils diffèrent dans leur rigidité, leur flexibilité et manifestation.

3. Construction et structure des représentations

Dans une perspective récapitulative, nous dirons que les représentations sociales sont un ensemble de connaissances subjectives partagées par les membres d'une société donnée

⁵⁰La glottophobie peut être définie comme « *le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion, de personnes, discrimination négative effectivement ou prétendument fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langues) usitées par ces personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes)* ». Philippe Blanchet, *La glottophobie, un type de discrimination largement ignoré*, 2016, <https://blogs.mediapart.fr/edition/petite-encyclopedie-critique/article/210116/la-glottophobie-un-type-de-discrimination-largement-ignorer>, consulté le 29/12/2019.

et pouvant influencer leur comportement vis-à-vis des objets du monde. Etant donné que la langue est un produit social, elle est aussi une source de représentations qu'on appelle représentations sociolinguistiques ayant pour la majorité un caractère épilinguistique qui porte sur les jugements de valeurs par rapport aux langues et leurs locuteurs. Mais comment ces représentations se construisent-elle ? et quelle est leur structure ?

3.1 La construction des représentations sociales

Moscovici (1961), cité par Menguellat (2013) et Aci (2016), a expliqué que la construction des représentations se fait en activant deux processus différents qui sont le processus d'objectivation et le processus d'ancrage.

- **Le processus d'objectivation**

Chaque individu, dans sa vie quotidienne, est en contact permanent avec le monde qui l'entoure avec tout ce qu'il porte comme objets, faits et réalités appartenant à tous les domaines possibles. Ce contact permet à la personne de développer et d'intégrer dans son système cognitif un certain nombre de connaissances sélectionnées par rapport à ces objets. La sélection des informations se fait par rapport aux critères culturels et normatifs de la communauté en question, formant ainsi un noyau figuratif.

A travers cette intériorisation de l'objet, il sera séparé et isolé du contexte initial où il a été produit gagnant ainsi une certaine « *autonomie qui augmente leur possibilité d'utilisation pour l'individu* » Abric cité par Menguellat (2013, p. 99) . Puis, suite à la sélection, l'objet subit une neutralisation qui permet de donner un aspect concret à ce qui est abstrait à la base.

- **Le processus d'ancrage**

Comme son nom l'indique, cette seconde étape vise à ancrer et à enraciner l'objet représenté, ou la représentation elle-même, dans la pensée collective des individus. Pour que la nouvelle représentation soit intégrée dans le système cognitif, elle doit être compatible avec ce qui est déjà connu, ce qui permet de faire évoluer, dans un certain sens, les représentations individuelles et sociales.

A son tour, Mannoni (1998, p. 192) explique l'émergence des représentations, qui se fait, selon ce qu'il appelle « *une triple scène* », la première scène concerne l'imaginaire et les représentations individuelles qui deviendront dans la seconde scène collective formant ce qu'on appelle des représentations sociales qui seront dans la troisième scène des actions socialement observables :

Quant à l'émergence des représentations, elle se joue sur une triple scène : la scène 1, constituée par l'imaginaire personnel où apparaissent les représentations individuelles (images, vécus, fantasmes), la scène 2 est celle de l'imaginaire collectif où apparaissent plus précisément les représentations sociales (depuis les clichés et les préjugés jusqu'aux contes et aux mythes), et la scène 3, composée de la réalité sociale agie, où se manifestent les actions socialement représentées.

Les trois scènes présentées sont largement liées et en interaction permanente, de cela résulte que « *les représentations sociales participent donc, en retour, à la constitution du social qui les a produits. Elles s'inscrivent au cœur même d'une dynamique sociale répondant à une logique circulaire à double entrée. Présentes à l'une et à l'autre de ces entrées* » (Mannoni, 1998). Le schéma suivant explique lesdits propos :

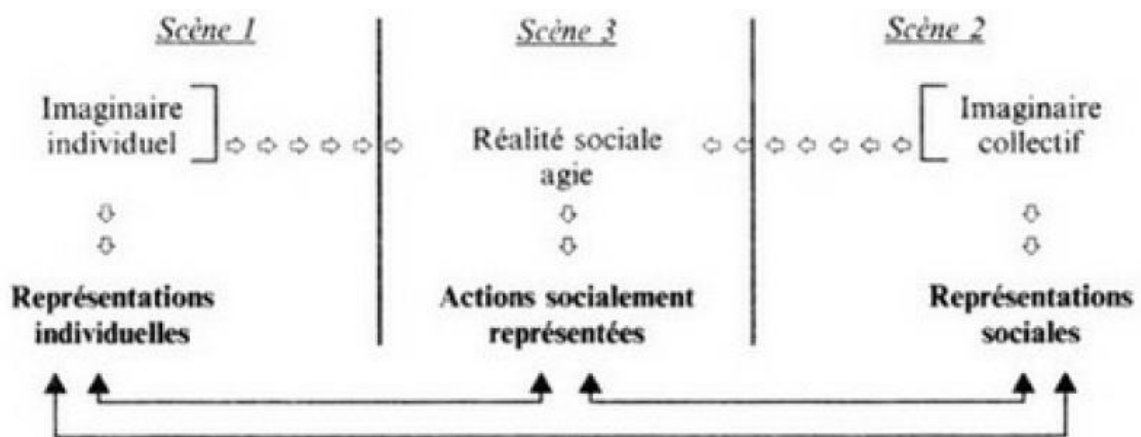


Schéma 7: Les représentations présentées selon Mannoni (1998).

3.2 La structure des représentations sociales

C'est la théorie élaborée par Abric (depuis 1988) qui explique la structure interne des représentations sociales qui assure leur stabilité et solidité. Cette théorie est connue sous le nom de la théorie du « noyau central ».

En réalité, l'idée du noyau central qui structure la représentation est apparue avec les travaux de Moscovici, qui à travers le processus d'objectivation, a supposé l'existence de ce qu'il a appelé un noyau figuratif. Celui-ci, comme nous l'avons mentionné plus haut, est constitué de la sélection et surtout de la décontextualisation d'un ensemble d'éléments qui font que la représentation soit stable, et c'est par rapport à l'image de ce noyau figuratif que de nouveaux éléments seront intériorisés et évalués. Autrement dit, c'est ce noyau

figuratif « *qui va fournir le cadre de catégorisation des nouvelles informations parvenant au sujet sur l'objet représenté.* »⁵¹

C'est dans le cadre de la continuité des travaux de Moscovici que Jean-Claude Abric a développé l'idée qui explique qu'une représentation est structurée d'un noyau central et d'éléments périphériques qui l'entourent.

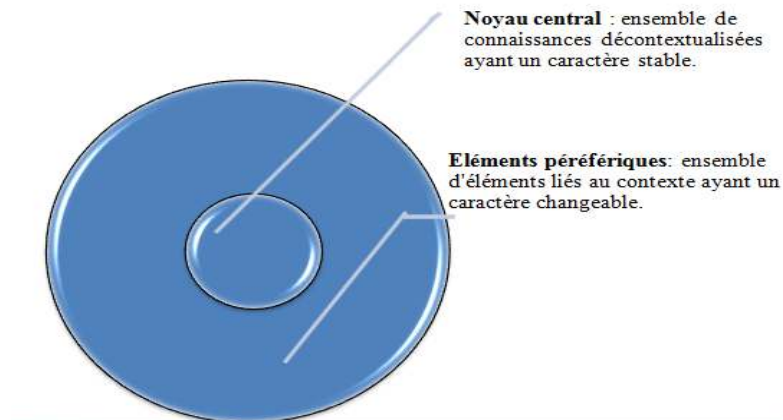


Schéma 8: Schéma explicatif de la théorie du noyau central.

Le noyau central est, selon Abric (1987, p. 65), « *tout élément qui joue un rôle privilégié dans la représentation en ce sens que les autres éléments en dépendent directement car c'est par rapport à lui que se définissent leur poids et leur valeur pour le sujet* », ainsi le noyau central tel définit par Abric ne s'éloigne pas du noyau figuratif de Moscovici. Ce noyau, dit aussi « structurant », a deux fonctions primordiales : une dite génératrice et l'autre organisatrice.

- La fonction génératrice sert à donner une signification et à générer du sens aux éléments qui forment la représentation.
- La fonction organisatrice du noyau central permet d'unifier et de rassembler les différents éléments qui construisent la représentation, c'est-à-dire c'est autour de lui que vont s'organiser les différents liens entre les cognitions et les connaissances autour de la représentation ce qui assure la stabilisation de la représentation sociale (Aci, 2016, p. 140)

De plus, le noyau central est caractérisé par sa liaison à la mémoire sociale qui est la source de tous les éléments normatifs, historiques et culturels qui nourrissent les représentations. Nous ajoutons également qu'il fait l'objet d'un consensus social puisqu'il est partagé par l'ensemble de la société et en fait la base commune. En dernier, il peut

⁵¹http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2001.bertrand_v&part=39132, consulté le 30/12/2019.

éprouver une certaine résistance aux changements car « *il est relativement indépendant du contexte social immédiat de la représentation générée.* »⁵²

Autour du noyau central qui est caractérisé par sa stabilité, viendront s'installer des éléments périphériques qui ont, au contraire, un caractère « *plus souple, plus labile qui assure une fonction de médiation entre les groupes générant les représentations et ce noyau central.* »⁵³. Ces derniers servent à protéger l'idée fondatrice du noyau central par des arguments issus de la vie quotidienne et qui vont consolider et confirmer sa justesse. Néanmoins, ces éléments périphériques sont changeables et peuvent se transformer produisant avec le temps un changement et une évolution du noyau central.

Nous proposons ce schéma récapitulatif (Aci, 2016, p. 142) pour mieux comprendre l'essence de cette théorie :

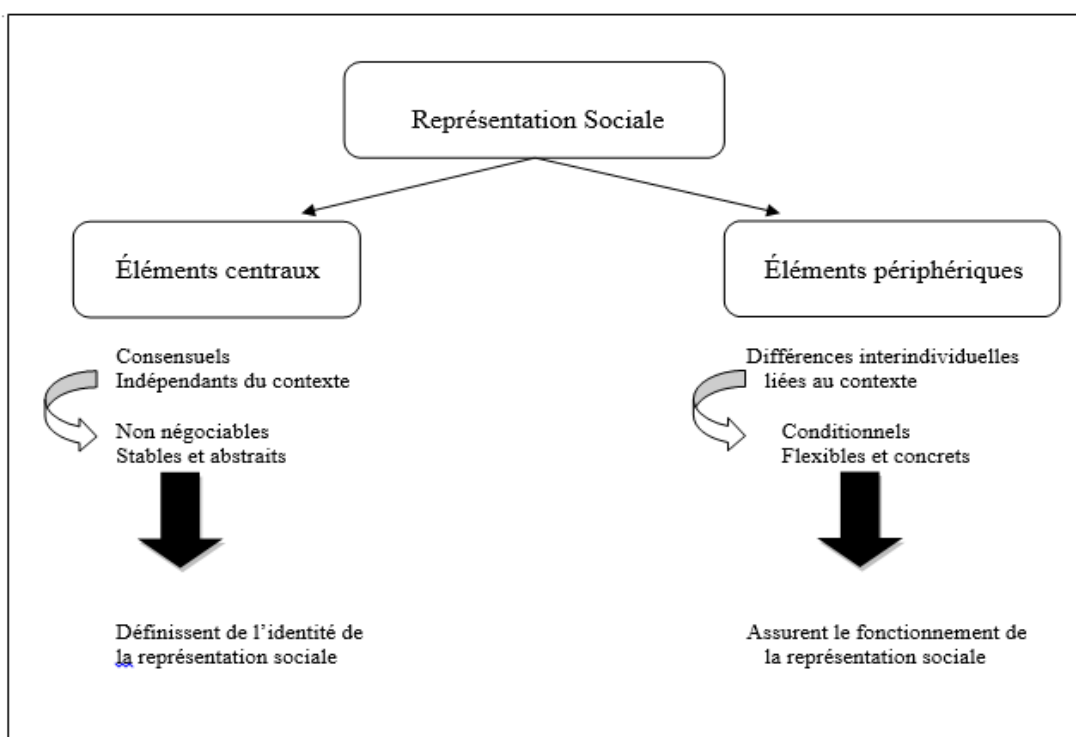


Schéma 9: La théorie du noyau central d'Abric (1988).

En général, une représentation est structurée à partir d'un noyau central composé d'éléments stables et abstraits, celui-ci est entouré d'éléments périphériques qui sont plus flexibles et concrets. Dans ce qui suit, nous allons tenter de clarifier les fonctions et le rôle de ces représentations.

⁵² http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2001.bertrand_v&part=39132, consulté le 30/12/2019.

⁵³ Idem.

4. Les fonctions des représentations sociales

Les représentations sociales s'articulent autour de plusieurs fonctions qui ont été abordées par plusieurs auteurs comme Moscovici (1961/ 1976), Jodelet (1984/1989), Abric (1994). Selon Moscovici, l'importance des représentations réside dans le fait de donner aux individus une idée commune d'un objet « *Pour Moscovici (1976), elles permettent aux individus de disposer, à propos de l'objet, de croyances communes nécessaires à leur compréhension mutuelle lors de leurs interactions.* »⁵⁴. En partant de l'idée d'unifier les points de vue sur un objet du monde, les représentations permettent donc la compréhension, l'explication et l'interprétation des phénomènes sociaux qui nous entourent, elles facilitent ainsi la communication. Nous nous référons à Jodelet qui explique que les représentations « *nous guident dans la façon de nommer et de définir les différents aspects de notre réalité, de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux, et le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre* ».⁵⁵

En parlant de la fonction des représentations sociales, Abric en propose quatre : une fonction de savoir, une fonction de justification, une fonction d'identité et une fonction d'orientation.

- **La fonction identitaire** : c'est la fonction qui permet aux individus d'une communauté donnée de préserver leurs particularités culturelles et identitaires. Ce qui permet de favoriser les liens de solidarité entre les membres de la société.
- **La fonction du savoir** : les représentations permettent l'acquisition et la construction des connaissances qui serviront à comprendre et interpréter le monde. Cette fonction est dite aussi interprétative.
- **La fonction justificative** : elle concerne la justification des points de vue, des prises de position, des pratiques et des comportements des individus, par rapport à un objet donné, en se référant aux représentations sociales répandues à son égard.

⁵⁴ Grégory Lo Monaco, Florent Lheureux. Représentations sociales : théorie du noyau central et méthodes d'étude. Revue Electronique de Psychologie Sociale, APSU, 2007, pp.1 - 55. fahal-01736607f

⁵⁵ Denise Jodelet, "**Représentations sociales: un domaine en expansion.**" In ouvrage sous la direction de Denise JODELET, *LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES*, chapitre 1, pp. 31-61. Paris: Les Presses universitaires de France, 1re édition, mars 1989, 424 pp. Collection: "Sociologie d'aujourd'hui". [L'auteure nous a accordé le 18 mai 2018 son autorisation de diffuser électroniquement toutes ses publications et travaux en libre accès à tous dans Les Classiques des sciences sociales.], http://classiques.ugac.ca/contemporains/jodelet_denise/representations_soc_domaine_en_expansion/representations_soc_domaine_en_expansion_texte.html, consulté le 30/12/2019.

- **La fonction d'orientation** : effectivement, les représentations sociales orientent et guident le comportement des individus. Elles créent, également, « *un système d'anticipation et d'attente* » Abric cité par Aci (2016, p. 138) et Menguellat (2013, p. 102) qui permet d'orienter et de guider le comportement selon ce qui est acceptable et conventionnel dans une situation donnée.

Ainsi, nous avons essayé, dans ce qui a précédé, de définir la notion de représentations sociales (et sociolinguistiques par extension), d'en cerner l'émergence et la structure interne ainsi que les différentes fonctions qu'elles peuvent avoir. Notre intérêt, dans ce qui va suivre, sera d'établir un lien entre ces représentations et le domaine de notre étude, à savoir la didactique des langues.

5. Représentation et didactique des langues : quelle relation ?

Comme nous l'avons expliqué plus haut, le champ dans lequel s'inscrit notre étude est la sociodidactique qui a fondé ses principes en se basant sur deux domaines piliers la didactique et la sociolinguistique. La première caractéristique d'une étude sociodidactique est qu'elle va au-delà de la classe pour observer et analyser les pratiques langagières des différents partenaires éducatifs dans leur milieu social.

Etant donné que la langue est un produit social, donc elle fait objet des représentations que nous avons déjà qualifiées de sociolinguistiques. Les contextes plurilingues, où plusieurs langues et leurs locuteurs sont en contact permanent, favorisent la genèse des représentations à l'égard de ces langues de manière plus importante. Il devient dès lors indispensable d'introduire la notion des représentations sociolinguistiques dans les cadres des réflexions didactiques. En effet, l'image, que l'on a sur la langue à apprendre, a un impact direct sur le rendement des apprenants en classe.

A ce titre, l'apprentissage des langues dans le cadre scolaire est évidemment un apprentissage guidé. Celui-ci peut renvoyer à des représentations plus ou moins solides ayant un lien étroit avec les variables socioculturelles dominants. De ce fait, les recherches sur l'acquisition et l'apprentissage des langues en classe ne peuvent se faire de manière efficace sans prendre en considérations ces variations relatives au contexte, dont les tensions éventuelles provoquées par les représentations. En effet « *les représentations véhiculées sur l'enseignement de la langue en question tant au niveau social qu'au niveau individuel, influent considérablement sur les pratiques éducatives. D'autre part, toute*

*pratique éducative instaurée dans un contexte institutionnel fonctionne souvent comme facteur de création et de mise en place des représentations ».*⁵⁶

Dans un premier lieu, les représentations sont des ressources riches pour les travaux en didactique des langues, car elles sont une exposition des discours, des croyances et des opinions des sujets, ce qui leur donne le statut d'éléments-clés permettant la compréhension de leurs façons de voir et d'interpréter le monde qui les entourent (les langues sont un exemple). L'analyse des représentations rend possible la pénétration dans les images cognitives profondes des enseignants, des apprenants, et des parents aussi. A ce sujet, Castellotti aborde la relation qu'entretiennent les représentations et les différentes pratiques langagières, elle affirme qu'ils « *s'interpénètrent constamment sur le terrain des pratiques langagières et d'apprentissage* »⁵⁷

De plus, l'analyse des représentations dans le cadre des études structurées en didactique permet de mettre le point sur les phénomènes d'acquisition des langues et d'envisager les démarches didactiques adéquates pour atteindre les objectifs d'apprentissage soulignés. Nous nous référons encore une fois à Castellotti pour qui l'étude des représentations « *constitue alors pour les didacticiens des langues un enjeu de taille, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'appropriation des langues et pour réfléchir à la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées.* »⁵⁸

L'étude des représentations des enseignants est fructueuse dans le sens où elle permet de comprendre, ne serait-ce qu'en partie, leurs pratiques de classes et les langues qu'ils y utilisent, alors que l'intérêt de l'étude de celle des apprenants permet de mieux entreprendre l'insertion d'une langue dans un contexte particulier à travers les images qui lui sont associées. Stéphanie Clerc précise à ce titre que « *les discours des élèves sur leurs pratiques langagières et leurs représentations des langues apportent des arguments en*

⁵⁶ **Evangélie** Moussouri, « Pratiques didactiques et représentations : un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-2 | 2010, mis en ligne le 01 octobre 2010, consulté le 02 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2153> ; DOI : 10.4000/rdlc.2153

⁵⁷ Castellotti, V. (2009). Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme des autres ?. *Cahiers de sociolinguistique*, 14(1), 129-144. doi:10.3917/csl.0901.0129. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-129.htm>, consulté le 02/1/2020.

⁵⁸ Idem.

faveur d'une sociodidactique soucieuse de prendre en compte le plurilinguisme des élèves »⁵⁹.

Rispail (2017, p. 113) explique également l'intérêt de l'étude des représentations en sociodidactique, elle affirme que « *ce concept trouve son importance dans l'observation des situations de classe lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.* ». Elle ajoute qu'elles peuvent être présentes dans les différentes interactions à l'école, en classe et en dehors de celle-ci, ainsi plusieurs facettes des représentations sont à étudier en sociodidactique :

- les représentations de la langue à enseigner elle-même dans les activités de classe ;
- les représentations (réactions, comportements, discours) qu'elle suscite chez les apprenants, leurs parents et les enseignants ;
- les représentations de son enseignement /apprentissage ;
- les représentations des autres langues, entre autre des élèves, avec lesquelles elle est en contact.

Si les représentations des apprenants sur la langue à apprendre sont positives, cela est vu comme une source de motivation et de favorisation de l'apprentissage, alors que dans le cas contraire l'apprentissage risquerait de freiner et d'échouer enfin de compte. Ainsi, le premier objectif de l'intégration des études sur les représentations sociolinguistiques en didactique des langues est de faire évoluer les images négatives que l'on puisse avoir sur la langue cible. Un travail de déconstruction de ces représentations négatives suivis d'un travail de reconstruction doit se faire en intégrant de nouveaux schèmes positifs pour appuyer la réussite scolaire. Cependant cette tâche n'est pas aussi facile qu'elle le paraît car elle peut être bloquée par une forme de résistance aux changements. Cette résistance se manifeste souvent comme un refus ou un rejet (Aci, 2016, p. 137) des nouvelles représentations surtout quand elles s'opposent à ce qu'on connaissait déjà sur la langue en question.

Au terme de ce chapitre qui est à caractère théorique /sociolinguistique, nous avons tenté de mettre en exergue les notions clés de notre thèse, et qui vont servir à l'analyse de notre corpus. En effet, dans un premier temps nous avons mis en lumière le champ dans lequel s'inscrit notre recherche « la sociodidactique » qui est, comme la définit Rispail, une didactique qui s'adosse aux pratiques langagières du public en question. En parlant de

⁵⁹Stéphanie Clerc, « Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire », *Repères* [En ligne], 38 | 2008, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 02 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/406> ; DOI : 10.4000/reperes.406

pratiques linguistiques courantes, c'est le domaine de la sociolinguistique qui entre en jeu avec tout ce qu'il englobe comme notions clés, les plus importantes pour nous étaient le plurilinguisme et les représentations sociales et sociolinguistiques.

Nous avons, également, dans le cadre de ce chapitre, présenter le contexte sociolinguistique dans lequel s'est établie notre recherche qui est le contexte Algérien « médéen en particulier », celui-ci étant un contexte plurilingue par excellence forme un terrain très fertile pour les études s'inscrivant en sociodidactique, comme le cas présent.

Le prochain chapitre est d'ordre analytique. Il concerne l'analyse des entretiens menés avec les enseignants.

Chapitre 03 : Analyse des discours des enseignants sur les langues en présence : pratiques quotidiennes et représentations

Nous nous attarderons dans ce chapitre sur la présentation et l'analyse des représentations des huit enseignants de français interrogés sur les différentes langues présentes et utilisées en Algérie et à Médéa. Nous précisons que nous partons de l'idée que ces représentations pourraient influencer leurs pratiques orales en classe.

Dans un premier temps, nous allons présenter les origines géographique et culturelle des enseignants (*Cf. 1, p 96*), avant d'aborder leurs pratiques orales déclarées et effectives (*Cf.2, p 97*). Par la suite, nous présenterons et commenterons les représentations des enseignants sur le plurilinguisme algérien. Nous commencerons par l'arabe algérien que nous allons également nommer « derja » (*Cf. 3.p 104*) ; puis l'arabe standard « fos'ha » (*Cf.4, p 105*), le tamazight (*Cf.5, p 107*), le français (*Cf.6, p 109*) et enfin l'anglais (*Cf.7, p 111*).

1. Origines géographiques et culturelles des enseignants

Nous adhérons à l'idée que les origines géographiques et culturelles peuvent avoir un impact sur les pratiques langagières des locuteurs. Nous proposons de voir celles des huit (08) enseignants enquêtés, les données sont présentées dans le tableau ci-dessous et seront discutées et interprétées par la suite :

Tableau 16: Origines géographiques des enseignants

Enseignants	Origines	Répliques de l'entretien
E1	Née à Médéa, parents de Médéa (mère de KsarElboukhari et père de Benislimane)	S34 : tu es de quelle origine ? / E1S34 : ma mère est de Boughari et mon père est de Benislimane puis ils ont fait leur vie à Berrouaghia donc voilà on peut dire que euh++ je viens des trois régions quoi que j'ai vécu toute ma vie ici à Berrouaghia/
E2	Née à Médéa, parents de Médéa	S25 : et normalement tu es d'origine mna (<i>d'ici</i>) de Médéa / E2R25 : (Rire) ih kamal rassa taï mna (<i>oui toute ma race est de Médéa</i>) /
E3	Née à Médéa, parents de Médéa	S2 : et vous êtes de quelle origine ? / E3R2 : je suis médéenne d'ici/
E4	Née à Médéa, père de Médéa et mère algéroise d'origine Kabyle.	E4R6 : le tamazight vu que ma mère est kabyle d'Alger euh elle parle de temps en temps ++ mais pas trop c'est que même hiya elle s'est

		habituée à parler derja comme mon père et sa famille ici /
E5	Née à Médéa, père de Médéa et mère d'Alger	S2 : et tu es de quelle origine ? / E5R2 : comme tu le sais chère amie (Sourire) je suis née ici mon père aussi est de Médéa w mama est algéroise c'est pour ça je koul et ne goul pas (Rire) /
E6	Né à Médéa, père de Médéa et mère d'Alger	S2 : et vous êtes de quelles origines ? / E6R2 : ici de médéa du côté de mon père mais ma mère est algéroise/
E7	Née à Médéa, parents de Médéa	S4 : et tes origines ? / E7R4 : je suis de Médéa/
E8	Né à Médéa, parents de Médéa	S2 : et vous êtes de quelle origine ? / E8R2 : mna / (d'ici)/

Nous constatons que tous les enseignants sont nés et ont grandi à Médéa. Une minorité d'entre eux ont des origines algéroises et kabyles « **E6, E5 et E4** » du côté maternel. Ceci laisse entendre que ces enseignants auraient vécu dans le même environnement sociolinguistique surtout quand il s'agit de leurs vies sociales en dehors de la maison vu qu'ils habitent la même zone géographique.

Du côté culturel, suivant les réponses données, nous pouvons constater qu'ils viennent tous des régions rapprochées « Alger » et « Médéa » qui sont situées au nord central du pays et qui partagent pratiquement les mêmes habitudes culturelles. **E4** a cité que sa mère est d'origine kabyle, ce qui laisserait entendre qu'elle aurait une culture kabyle, cependant elle a rapidement enchaîné qu'elle a adopté le mode de vie de la famille de son mari qui sont algérois. Ainsi, nous pouvons juger que les origines géographiques et culturelles des enseignants sont très rapprochées formant de ce point de vue un public assez homogène pour notre analyse, mais qu'en est-il de leurs pratiques langagières sont-elles aussi semblables ?

Dans le prochain point, nous allons aborder les pratiques linguistiques des enseignants suivant leurs déclarations afin de pouvoir y situer la place accordée au français et à son oral.

2. Pratiques linguistiques déclarées et effectives des enseignants

Dans cette section, nous mettrons en lumière les pratiques langagières déclarées des enseignants (ce qu'ils déclarent utiliser comme langues) ainsi que leurs pratiques effectives (ce qu'ils ont réellement utilisé dans les entretiens). L'objectif est de déterminer quelle (s)

langue (s) ils ont utilisé et à quel moment afin de comparer leurs discours sur l'usage des langues à leurs réalités linguistiques suivants les entretiens menés.

2.1 Pratiques linguistiques déclarées : un bilinguisme reconnu

Suivant les entretiens menés, les enseignants ont déclaré utiliser deux principales langues dans leurs communications quotidiennes « l'arabe algérien » qu'ils ont nommé généralement « derja » et « le français ». Ceci n'implique pas un bilinguisme équilibré avec des pratiques égales de 50% pour chaque langue comme l'explique Bernard Py (1992, p. 16) « *La gestion d'un répertoire linguistique bilingue repose sur un équilibre variable entre deux forces contraires* ». Donc être bilingue signifie plutôt avoir la capacité de gérer son répertoire langagier à travers des utilisations variés et relatives de deux langues suivant différents facteurs et situations que nous allons tenter de détailler dans les points qui suivent en partant des déclarations des enseignants.

2.1.1 La derja et le français : une évidence

Ce qui est source d'attraction, à notre sens, est que tous les enseignants se sont affirmés bilingues. Ils déclarent qu'ils utilisent les deux langues en occultant toutes les autres langues présentes en Algérie. Comme le montreront les passages ci-dessous, les enseignants utilisent des expressions comme « *bayna* » qui veut dire « *c'est clair* » ou « *comme tout le monde* » en parlant de leurs pratiques langagières quotidiennes les classant ainsi dans le cadre de l'évidence :

E3R3 : *bayna* (*c'est clair*) + l'arabe et le français/

E2R20 : + euh comme **tout le monde** derja puisque c'est la langue de la maison avec un peu de français + l'habitude walafnaha (*on s'est habitué*) /

E4R1 : français et arabe/

E1R35 : le français et derja /

D'autres affirment ce bilinguisme tout en mettant en lumière que l'une des langues en question est utilisée plus que l'autre ce qui nous fait revenir à ce que Bernard Py (1992, p. 17) explique en précisant que « *le locuteur bilingue va privilégier l'une ou l'autre de ces deux forces en fonction de différents critères et de ses préférences personnelles.* ». Comme le montrent les extraits suivants où l'un des enseignants déclare qu'il fait usage de l'arabe algérien plus que du français alors qu'un autre déclare le contraire car selon lui il cherche moins ses mots en français :

E5R3 : derja w français mais lkothra derja taâna (*majoritairement notre dialecte*) /

E6R5 : [...] je m'exprime bien en français plus qu'en arabe/

En parlant de leurs pratiques langagières, **E3** a déclaré utiliser « l'arabe » pour parler et à notre demande de préciser de quel arabe il s'agissait la réponse mettait en opposition « l'arabe dialectal » à « l'arabe fos'ha » cela nous amène à relever deux points importants :

- Le parler algérien est considéré, par ces enseignants, comme étant arabe ou du moins une variété de la langue arabe.
- Une reconnaissance explicite que l'arabe standard n'est pas utilisé pour communiquer au quotidien.

S4 : et quand tu dis arabe tu veux dire quel arabe ?

E3R4 : (Rire) bien sûr le dialecte machi (ce n'est pas) l'fos'ha quand même /

Chacune des deux langues citées est pratiquée dans des contextes communicatifs particuliers que nous allons expliciter dans le prochain point.

2.1.2 Situations d'utilisation de chaque langue

Si le fait de parler deux langues a fait l'objet d'un consensus entre les enseignants, les situations d'utilisation de ces langues diffèrent, certains utilisent le français en classe uniquement, donc le choix de la langue se fait en fonction du lieu comme l'annonce **E8** :

E8R4 : derja wal fronçi hna f lmadrassa/ (*derja et le français ici à l'école*) /

D'autres enseignants préfèrent ne pas faire des limites de leur usage des langues en fonction du cadre spatial (l'endroit où ils se trouvent), car ils affirment employer les deux langues en fonction des interlocuteurs dans le cadre du code switching appelé aussi « alternance codique » où l'émetteur utilise deux langues dans un même énoncé comme le démontrent les passages ci-dessous :

E6R3 : c'est le français surtout à la maison et en classe car mes parents ont fait l'école française donc euh vous voyez enfin aussi derja on euh parle avec en classe pas seulement à la maison + [...] /

E7R5 : l'arabe derja et aussi le français en classe avec un peu d'arabe aussi lazam bach yafahmo (c'est essentiel pour qu'ils comprennent) /

E2R23 : [...] ana par exemple quand j'étais ptite konna nahadroha f dar pask ma mère est aussi prof de français + déjà c'est la deuxième langue officielle taâ dzayar/ ([...] *moi par exemple quand j'étais ptite on parlait avec à la maison parce que ma mère est aussi prof de français + déjà c'est la deuxième langue officielle de l'Algérie*) /

Comme explicité plus haut, nous constatons d'après les déclarations des enseignants qu'ils font usage de deux langues différentes dans leur quotidien, mais qu'en est-il des langues qu'ils ont réellement utilisées dans les entretiens ?

a. Pratiques langagières effectives des enseignants de français

Il est vrai que les entretiens menés sont faits majoritairement en français. Mais ceci n'a empêché le recours à d'autres langues de notre part (l'enquêtrice) ainsi que de la part des enseignants (les enquêtés). Nous avons compté le nombre des mots émis dans chaque langue, les résultats sont exposés dans le tableau ci-dessous et seront discuter et commenter par la suite.

Tableau 17: Pratiques langagières effectives des enseignants

Les enseignants	Nombre des mots dits par l'enseignant dans l'entretien	Nombre des mots dits en français		Nombre des mots dits en arabe standard		Nombre des mots dits en arabe algérien		Nombre des mots dits en tamazight	Nombre des mots dits en anglais
		Nombre des mots	%	Nombre des mots	%	Nombre des mots	%		
E1	974	949	97,43%	2	0.20%	23	2,36%	0	0
E2	460	373	81.08%	2	0.43%	85	18.47%	0	0
E3	509	503	98.82%	1	0.19%	5	0.92%	0	0
E4	847	841	99.29%	1	0.11%	5	0.59%	0	0
E5	858	792	92.3%	9	2.5%	57	6.64%	0	0
E6	587	578	98.46%	0	0%	09	1.53%	0	0

E7	513	482	93.95%	2	0.38 %	29	5.56%	0	0
E8	476	362	76.05%	4	0.84 %	110	23.10%	0	0
Total	5224	4880	93.41%	21	0.40 %	323	6,18%	0	0

Pour plus de clarté, nous représentons le total des résultats dans le graphe suivant :

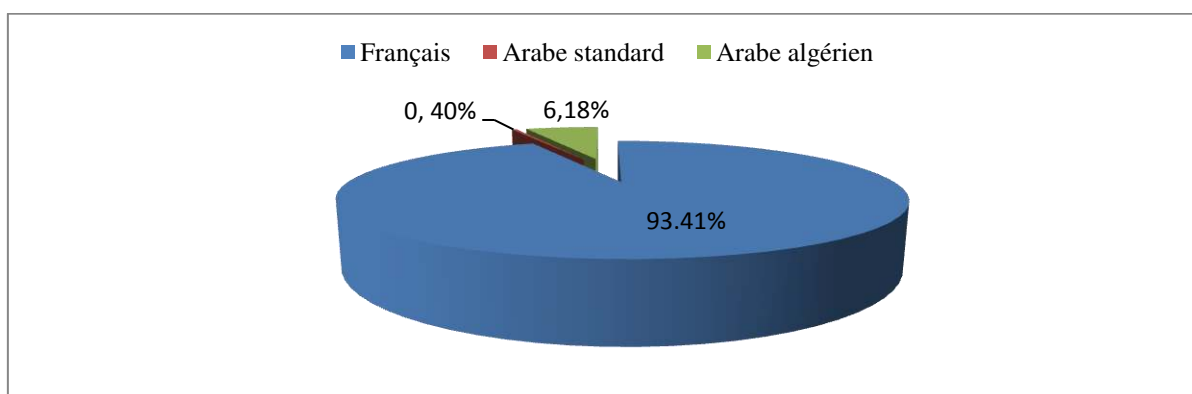


Figure 3: Pratiques langagières effectives des enseignants.

Nous remarquons suivant le tableau et le secteur que les enseignants ont utilisé trois langues dans leurs discours le français, l'arabe algérien et l'arabe standard confirmant ainsi le plurilinguisme du contexte sociolinguistique algérien et médéen. Les fréquences d'utilisation de chaque langue ne sont pas identiques puisque plus de 93% des mots prononcés par les enseignants sont en français, suivi de l'arabe algérien avec un taux qui dépasse de peu 6%, enfin l'arabe standard avec seulement 0,40%.

Comme nous l'avons vu plus haut, tous les enseignants ont déclaré utiliser deux langues : le dialecte algérien et le français. Par conséquent leurs pratiques langagières effectives ne s'éloignent pas de leurs pratiques déclarées sauf dans le cas de l'arabe standard qui a été utilisé mais de façon très timide. Nous pensons que l'usage abondant de

la langue française serait en grande partie une conséquence de leur profession où ils sont amenés à s'exprimer dans cette langue.

Nous précisons, encore une fois, que la majorité des discours s'est faite en langue française où les enseignants se sont exprimés de façon spontanée pour parler de leurs pratiques langagières, de leurs représentations autour des différentes langues et de leurs pratiques pédagogiques en classes. Nous avons vu l'importance de discuter, dans les prochains sous-points, l'usage des deux langues restantes l'arabe algérien et l'arabe standard pour comprendre les raisons qui ont fait que les enseignants changent de code linguistique.

2.2.1 L'usage de l'arabe algérien

L'arabe algérien fait un pourcentage de 6.18% des discours des enseignants, nous résumons ses usages ci-dessous tout en donnant des exemples à titre indicatif :

- **Confirmer son appartenance sociale, sociolinguistique et identitaire**

Nous citons l'exemple de l'enseignante **E5** a utilisé le mot « *ntâna* » qui veut dire « *le nôtre* » pour parler de l'arabe algérien et insister sur son appartenance sociolinguistique et identitaire :

E5R3 : derja w français mais lkothra derja **taâna** (*majoritairement notre dialecte*) /

En effet, l'usage de termes qui renvoient à la possession explique le lien étroit entre l'arabe algérien et l'identité de nos enseignants.

- **La coordination et la négation**

L'enseignante **E3** emploie le mot « *machi* » qui signifie « ce n'est pas » qui est une forme de négation pour nier l'usage de l'arabe « *fos'ha* » dans ses communications quotidiennes :

E3R4 : (Rire) bien sûr le dialecte **machi** (*ce n'est pas*) Ifos'ha quand même /

E1 fait usage de l'arabe algérien à travers une conjonction « *bessah* » qui veut dire « mais » pour parler de la compréhension orale en classe :

E1R11 : **bessah (mais)** quand je réussis la séance d'oral compréhension c'est toute la séquence qui est réussie /

- **Explication et reformulation**

E5 utilise le mot « *kasdi* » qui signifie « *je veux dire* » pour introduire une explication et une reformulation :

E5R5 : [...] + je pense que son point fort **kasdi** (je veux dire) que c'est la religion qui fait qu'elle existe ici parce qu'au début y avait pas les arabes en Algérie [...] /

E6 utilise l'arabe algérien pour expliquer ses pratiques langagières avec ses amis. Nous comprenons de ces propos qu'on a l'habitude de lui reprocher son usage abondant de la langue française en le qualifiant de « *wlid la tchitchi* » dont la traduction la plus adéquate serait, peut-être, « une personne aux manières mondaines ». Ces déclarations nous mènent à déduire que les amis d'**E6** n'ont pas des images positives sur la langue française et ses locuteurs, ce qui force **E6** à s'exprimer en arabe algérien en leur compagnie :

E6R3 : [...] raki âarfa (*tu sais*) si non yalsak fik le ticket taâ wlid la tchitchi (*on t'accroche le ticket de l'enfant gâté*) (*sourire*) /

Suite à l'exposition des situations d'usage de l'arabe algérien par les enseignants, nous passons dans le prochain sous-point aux différents usages repérés de l'arabe standard.

2.2.2 L'usage de l'arabe standard

Comme nous l'avons vu précédemment, l'arabe standard n'a fait présence dans les discours des enseignants qu'avec un pourcentage moins de 0.5%, l'usage de cette langue s'est fait particulièrement dans le cadre religieux et aussi descriptif de la langue elle-même :

- **Parler de l'arabe standard**

E7 utilise l'arabe standard pour parler de cette même en la décrivant comme étant « *lougha rassmiya* » qui veut dire « *langue officielle* » :

E7R6 :+ et **lfos'ha** hiya **lougha rassmiya** taâ bladna (*la langue officielle de notre pays*) qu'on pratique aux écoles et tout /

De la même façon, **E8** décrit la langue **fos'ha** en utilisant l'expression « *loughate lhouwiya* » qui signifie « *la langue de l'identité* » :

E8R5 :**lfos'ha** loughate lhouwiya taâna (*la langue fos'ha est la langue de notre identité*) /

- **Evoquer des notions religieuses**

E5 emploie l'expression « *loughate eddine* » pour parler de l'arabe littéraire, cette expression signifie « *la langue de la religion* » :

E5R5 : ++ ALORS euh l'arabe littéraire **loughate eddine** [...] au début y avait pas les arabes en Algérie jaw mâa el islam w nas tabâat'hom(*ils sont venus avec l'islam et les gens les ont suivis*) [...] /

- **Pour expliquer**

E4 utilise le mot « yaâni » qui signifie « ça veut dire » pour expliquer la durée des séances consacrées à l'oral :

E4R8 : bon hiya il y a deux séances consacrées à l'oral proprement dit **yaâni** (*c'est-à-dire*) une pour la compréhension de 45 minutes et l'autre c'est l'expression qui ne dépasse pas une demie heure/

Pour conclure, nous estimons que les enseignants de français ne sont pas conscients de leur plurilinguisme, car ils se qualifient de bilingues et affirment ne faire usage que de deux langues qui sont l'arabe algérien et le français. Cependant, nous avons vu à travers l'analyse de leurs pratiques langagières qu'ils sont parfaitement plurilingues puisqu'ils font usage d'une troisième langue qui est l'arabe standard.

Cependant, d'autres questions restent suspendues notamment celles qui concernent les images qu'ont les enseignants de ces langues et des autres langues présentes dans le pays ? C'est à cela nous allons répondre dans les prochains points.

3. Représentations des enseignants de français sur l'arabe algérien « derja »

Nous présenterons sous cet intitulé les représentations des enseignants sur l'arabe algériens. Nous les avons regroupées dans les points suivants :

3.1 L'arabe algérien : la langue des algériens et un reflet d'une identité nationale commune

E1 emploie le mot « *taâna* » en parlant de l'arabe algérien qui signifie « le nôtre » une forme de dire que c'est une langue propre à « tous *les algériens* » comme le déclare **E5** :

E1R37 : bon derjaaa euh hiya lahja **taâna** spécial Algérie avec tous ses accents et ses variétés elle est riche euh fiha un mélange parfait de plusieurs langues/

E5R7 : euh tout court c'est la langue commune de **tous les algériens** [...]/

E6 évoque que le parler algérien est une forme d'unité sociale en partant du fait que c'est une langue maîtrisée par tous, certes le contexte est plurilingue mais c'est la langue partagée par tous les locuteurs algériens provenant de différents milieux sociolinguistiques, il cite, à ce titre, l'exemple des kabyles et des chaouis qui en plus de leurs premières langues parlent aussi l'arabe algérien :

E6R4 : [...]par contre derja OUI on parle avec tous même les kabyles et les chaouis parle avec donc c'est la langue de l'Algérie la vraie langue pour moi/

3.2 L'arabe algérien : une langue originale

E7 fait référence au brassage linguistique qui caractérise le dialecte algérien qui est composé de plusieurs langues et le qualifie d'« *original* » et « *riche* » car il contient des

mots provenant de plusieurs langues étrangères le distinguant ainsi des autres parlers arabes :

E7R7 : c'est la langue du quotidien qui montre la richesse + car à mon sens puisque ce dialecte euh contient le fusionnement de plusieurs langues yak tu sais kayan des mots d'un peu partout arabe w français bayna mais kayan même la langue espagnole w torkiya thani voilà ça nous distingue des autres arabes+ original voilà/

3.3 L'arabe algérien : un dialecte mais pas une langue

E4 explique que selon son point de vue la « derja » n'est pas une langue car elle ne contient que le côté oral alors qu'une langue doit comporter deux codes complémentaires l'oral et l'écrit, de plus la présence de l'emprunt en fait qu'elle ne soit pas une langue pure, ce que **E7** a perçu comme une richesse, **E4** le voit comme une impureté :

E4R5 : d'abord ce n'est pas une langue c'est un dialecte oral c'est beaucoup plus une habitude + un mélange enfin ici spécialement en Algérie on parle pas l'arabe le pur arabe dialectal même l'arabe dialectal est parfois fusionné à d'autres langues le tamazight le français c'est-à-dire l'emprunt il y a toujours il existe l'emprunt qu'on le veuille ou non déjà quand on parle on dit salam cv ? vous voyez il y un il y a euh pas mal de langues/

3.4 L'arabe algérien : une seule âme et une multitude d'accents

Nous avons touché une conscience de la variation dans les discours des enseignants. **E5** et **E3** mettent le point sur les différents accents possibles qui caractérisent le dialecte algérien et qui changent suivant les différentes régions sans nuire à la compréhension des uns et des autres :

E5R7 : [...]euh ++ quoi que kayan lahjate (*il y a des accents*) mais on arrive à se comprendre sans problèmes ?/

E3R5 : [...] mais le dialecte algérien c'est la langue parlée par presque tout le monde quoi qu'elle change selon les endroits chaque endroit a son dialecte spécifique /

A titre récapitulatif, l'arabe algérien est vu, par les enseignants de français, comme une langue qui unit tous les algériens et que renvoie à une identité commune. De plus, cette langue joue le rôle d'une langue « repère / véhiculaire » pour les différents locuteurs qui peuvent avoir des langues premières différentes. Mais que pensent ces mêmes enseignants de l'arabe standard « fos'ha » ?

4. Représentations des enseignants de français sur l'arabe standard « fos'ha »

Nous avons également demandé aux enseignants de nous dire ce que représente pour eux l'arabe standard que nous avons nommé « fos'ha ». Leurs réponses prenaient toujours

le sens de la religion « *la langue de l'islam* » ou « *la langue du coran* », d'autres représentations ont été évoquées et que nous allons présenter ci-dessous :

4.1 L'arabe standard : la langue des pratiques religieuses

E3 explique que la langue arabe fos'ha est la langue dans laquelle le coran a été révélé faisant référence à la religion islamique :

E3R5 : Ifos'ha + ça me fait penser euh au coran ++ça représente l'histoire ça représente euh [...] /

E5 parle également du côté religieux que véhicule la langue arabe standard en expliquant que c'est une langue arrivée en Algérie avec l'installation des arabo- musulmans au nord d'Afrique et la conversion à l'Islam d'une grande partie des autochtones « les amazighs » :

E5R5 : ++ ALORS euh l'arabe littéraire loughate eddine [...] je pense que son point fort kasdi (je veux dire) que c'est la religion qui fait qu'elle existe ici parce qu'au début y avait pas les arabes en Algérie jaw mâa el islam w nas tabâathom (ils sont venus avec l'islam et les gens les ont suivis) et ils ont appris l'arabe pour pouvoir comprendre cette euh nouvelle religion/

E6 explique, après réflexion, que l'arabe fos'ha est la langue des pratiques religieuses en citant « *la prière* » comme exemple, mais il insiste sur le fait que cette langue n'est pas utilisée pour parler au quotidien ce qui démontre que ce n'est pas la langue première des algériens, le même point a été avancé par **E4** et **E5** en expliquant que cette langue n'est pas pratiquée à la maison :

E6R4 : là je dois réfléchir ++ bon d'abord Ifos'ha n'est pas pratiquée au quotidien euh dans le sens de communiquer avec c'est vrai on l'utilise pour prier mais je vois pas autre chose [...] /

E4R5 : [...] + à vrai dire on l'utilise pas à la maison/

E5R5 : ++ ALORS euh l'arabe littéraire loughate eddine on ne parle pas avec/

4.2 L'arabe standard : une langue officielle et une forme d'identité nationale

E8 prend une autre tournure que ses collègues en s'éloignant un peu du domaine de la religion pour parler de l'identité « *lhouwiya* », en effet pour lui c'est une forme de l'identité nationale algérienne qui permet de préserver la culture arabe :

E8R5 : Ifos'ha loughate lhouwiya taâna (*la langue fos 'ha est la langue de notre identité*) + et aussi euh une euh + notre culture arabe [...] /

E7 fait référence au statut officiel de la langue arabe standard dans le pays :

E7R6 : [...] Ifos'ha hiya lougha rassmiya taâ bladna (*la langue officielle de notre pays*) [...] /

De ce fait, nous estimons que malgré la conscience de ces enseignants que l'arabe standard n'est pas une langue utilisée dans les communications quotidiennes des algériens, elle reste perçue comme une forme de l'identité nationale algérienne, et est reconnue comme étant la langue officielle du pays. Nous pensons que cette position de favoritisme vis-à-vis de l'arabe standard a pour origine la religion du pays, qui est partagée par la plus grande majorité du peuple algérien (environ 98%) ⁶⁰.

4.3 L'arabe standard : la langue de l'école, des médias et de l'administration

La scolarisation en Algérie se fait en arabe *fos'ha*. Pour les enseignants, c'est là où on est le plus en contact avec cette langue. Ils déclarent aussi que pour certains enfants c'est là où se fait le premier contact l'arabe standard. Nous reprenons des passages des entretiens avec **E2**, **E5** et **E4** :

E2R21 : [...] *lougha* (la langue) *lfos'ha* c'est la langue de l'école ki **yabdaw** drari yakraw (*quand les enfants commencent à étudier*) /

E4 évoque en plus des écoles à travers la lecture, les documents administratifs écrits qui se font en arabe standard :

E4R5 : *lfos'ha* c'est quand on lit devant **des élèves** quand on est face à des documents administratifs c'est là où intervient l'arabe euh *fos'ha* [...] /

E5 explique aussi que c'est la langue des médias en parlant de « *la télé* » :

E5R5 : ++ ALORS euh l'arabe littéraire [...] c'est pour **la télé** ou **l'école** les livres les romans + [...] /

4.4 L'arabe standard : La langue de la littérature

En plus de son statut officiel, **E1** parle de ce qu'elle appelle une langue « normée » qui répond à des règles d'utilisation fixes en la comparant à l'arabe algérien qui ne subit aucune norme, elle défend son idée par le fait que des néologismes y apparaissent de façon continue et nous en faisons usage ce qui n'est pas le cas pour l'arabe standard qui n'est pas modifiable :

E1R37 : [...] par contre *fos'ha hiya* une langue reconnue officielle euh attends je cherche un mot ++ normée voilà je veux dire elle ne change pas machi kima derja kol mara tkhroj kalma jdida (Rire) + [...] / (*Pas comme le dialecte à chaque fois on a un nouveau mot (Rire)*) /

L'arabe standard est aussi la langue de la littérature et des romans comme l'a expliqué **E5** :

⁶⁰<https://www.pewforum.org/2012/12/18/table-religious-composition-by-country-in-percentages/>, consulté le 29/10/2020.

E5R5 : ++ ALORS euh l'arabe littéraire [...] les livres les romans +[...]/

En guise de conclusion, l'arabe standard est vu par les enseignants comme une composante de l'identité algérienne promue par la religion en premier lieu, mais pas utilisée dans le cadre des échanges quotidiens.

Le prochain point concernera les discours sur le tamazight.

5. Représentations des enseignants de français sur le tamazight

Les représentations des enseignants de français sur le tamazight n'étaient pas vraiment variées car elles partaient toutes dans la même direction : c'est une langue qu'ils ignoraient.

5.1 Le tamazight c'est le kabyle

Les enseignants **E2**, **E8** et **E5** voient dans le tamazight le synonyme de la langue kabyle qui en est, en réalité, qu'une variété. **E5** parle des berbères qui habitaient la région avant même la venue des Arabes et de l'Islam :

E5R6 : ++ mmm voilà c'était les euh lokhrin (les autres) comment on les appelle LES berbères qui occupaient l'Algérie enfin pas dans le sens d'occuper (sourire) mais kano houma li âaychine hna w l'islam houwa li dakhal lâarbiya bon+ houma âala koul hal mazalo yahadro b kbayliya binat'yhom mais hna ma nafahmouhach / (*c'est eux qui vivaient ici et l'islam a introduit l'arabe bon+ eux de toutes façons parlent toujours kabyle entre eux mais nous on ne comprend pas*) /

Quant à **E2** et **E8**, ils se sont contentés de dire que c'est la langue des kabyles et qu'ils ne se sentaient pas concernés, « *taâ maliha* » qui veut dire « *elle est propre à ses propriétaires ou ses locuteurs* » qui est une forme de distanciation avec cette langue :

E2R22 : kbayliya taâ maliha hna khatina/ (*c'est la langue de ses locuteurs nous on en est pas concerné*)

E8R5 : [...] w lkbayliya c'est pour les kabyles khatyatna (*elle ne nous concerne pas*) /

Le tamazight : une langue ignorée

E7 relie l'utilisation de la langue kabyle à des emplacements géographiques particuliers « Tizouzou » et « Alger ». Elle explique que, par conséquent, à Médéa cette langue n'est pas vraiment utilisée et pratiquée :

E7R8 : c'est la langue des kabyles le tamazight les gens de tizi et les algérois aussi mais hna (ici) à Médéa makach bzaf (il n'y en a pas beaucoup) /

E3 exprime un jugement de valeur péjoratif par rapport à cette langue « *j'aime pas* » dit-elle. Elle explique cette position radicale par deux raisons : la première est que c'est une

langue compliquée et difficile à comprendre et la deuxième revient à des situations qu'elle a vécu avec les locuteurs de cette langue qui l'utilisaient pour se parler entre eux pour que les autres ne les comprennent pas :

E3R6 : j'aime pas (Rire) il est très compliqué + ih par exemple quand tu parles à un kabyle il te parle en kabyle je ne comprends rien il est trèèès difficile ou euh quand ils se parlent entre eux bach ma nafahmoch w sratli (pour qu'on ne comprenne pas et ça m'est arrivé) pas mal de fois /

Cependant, **E1** part dans le sens contraire d'**E3** en expliquant d'abord que le tamazight est composé de plusieurs variétés linguistiques, elle insiste sur le fait qu'elle ne parle et ne comprend « *ABSOLUMENT PAS* » le kabyle, mais elle a des amies locutrices de cette langue mais qui utilisent souvent la langue courante « dialecte algérien » avec leur entourage pour pouvoir se comprendre :

E1R37 : [...]euh quoi encore le tamazight fiha aussi plusieurs variétés chlouhi w chaoui w kabyle mais je ne les maîtrise *ABSOLUMENT PAS* mais ça veut pas dire euh + bon s'habati mais amies kabyles pace que hna f (ici à) Berrouaghia il y a beaucoup de kabyles des voisins yahadro normal arabe comme nous w binat'hom bal kbayliya (entre eux ils parlent kabyle)/

Malgré ses origines kabyles du côté maternel, **E4** affirme qu'elle ne connaît pas la langue et que même sa maman n'en fait plus usage et préfère s'exprimer en arabe algérien.

E4R6 : le tamazight vu que ma mère est kabyle d'Alger euuh elle parle de temps en temps ++ mais pas trop c'est que même hiya elle s'est habituée à parler derja comme mon père et sa famille ici /

Pour conclure, nous stipulons que les enseignants interrogés ne font pas, à l'unanimité, usage des langues berbères et en ont des représentations limitées. Ils se tiennent à l'écart de cette langue qui ne les représente pas à leur sens.

Le point suivant porte sur les représentations des enseignants de la langue française.

6. Représentations des enseignants de français sur le français

Nous avons également demandé aux enseignants de français de nous parler de la langue française et de ce qu'elle représente pour eux. Nous avons classé leurs réponses dans les points qui suivent :

6.1 Le français : langue appréciée, pratiquée et maîtrisée

Les déclarations faisant l'éloge de la langue française étaient visiblement présentes. En effet, dans le cadre d'un discours épilinguistique véhiculant des représentations positives de la langue française les enseignants ont stipulé que c'est « *une belle langue* », « *la langue que j'aime* ». Nous reportons les dires de **E6**, **E7**, **E3**, **E1** et **E5** :

E5R8 : [...] je trouve que c'est **une belle langue** [...] /

E6R5 : [...] + mais de ma part **je l'aime** bien [...] /

E7 raconte qu'elle appréciait le français depuis son jeune âge ce qui l'a poussé à se spécialiser dans cette langue et à l'enseigner, chose qu'elle fait « *avec plaisir* ». Ainsi, l'amour de la langue a déterminé son parcours professionnel :

E7R6 : [...] aya je vais commencer par le français **j'aime cette langue** nhab'ha (*je l'aime*) depuis mon enfance c'est pour ça je l'enseigne dok (*maintenant*) et je le fais avec plaisir [...] /

E3 et **E1** revoient l'amour qu'elles éprouvent au français au contexte sociolinguistique familial où elles ont grandi. Leurs familles sont francophones et les encouragent à apprendre et à parler cette langue. Elles insistent sur le fait que le français occupe une bonne partie de leurs pratiques orales quotidiennes :

E3R7 : c'est **la langue que j'aime** pask tout d'abord on est une famille francophone tu peux dire qu'on **parle beaucoup le français** ++on parle aussi arabe bien sûr + euh quoi encore en plus j'ai la double nationalité [...] /

E1R38 : le français c'est **ma langue d'amour** (Rire) **je l'aimais** depuis mon enfance et ma mère surtout elle m'encourage à la parler euh mon oncle allah yarhmo (*Que Dieu pardonne ses fautes*) aussi était un excellent francophone j'ai beaucoup appris de lui c'est une TRES belle langue [...] /

6.2 Le français : la langue des études et du travail

Le français est la langue de la formation universitaire et par voie de conséquence la langue de la profession, des déclarations à portée objective qui supposent une implication dans cette langue comme le déclarent **E5** et **E3** :

E5R8 : le français c'est euh **ma spécialité** [...] /

E3R7 : [...] et j'enseigne le français **donc** déjà je suis impliquée dans cette langue/

L'enseignant **E8** explique également que le français représente pour lui la langue des études et du travail. Il précise, encore une fois, qu'il ne fait usage de cette langue qu'en classe avec les élèves, il ajoute qu'il s'est spécialisé en français par défaut car il aurait préféré faire anglais. On touche dans son discours un malaise concernant sa carrière professionnelle « *j'enseigne puis c'est tout* », nous comprenons de cela qu'il aurait préféré avoir une autre spécialité et une autre carrière :

E8R6 : pour moi le français c'est la langue du travail f l'école avec les élèves bark c'est que manahdarch biha bra wla aslan ana konte moyen en français w l'anglais nhabha khir mais kijabte IBAC b moyenne chwi âayana derte biha français w dok rani nkari w khlas/ (*c'est tout c'est que je ne parle pas avec dehors et à la base j'étais moyen en français j'aimais plus l'anglais mais quand j'ai eu mon BAC avec*

une moyenne un peu basse j'ai fait français avec et maintenant j'enseigne puis c'est tout) /

6.3 Le français : la langue de la littérature et de la courtoisie

En parlant du français, **E4** n'a pas manqué de penser à la littérature et la culture véhiculée par cette langue, elle va encore plus loin en disant que le français lui fait penser à des comportements « *attitudes* » et une « *façon de vivre* » particuliers. Ceci nous rappelle l'approche interculturelle qui suppose que les langues véhiculent leurs propres cultures ce qui engendre un contact et un croisement entre ces dernières :

E4R4 : le français pour moi représente une langue comme les autres une culture une littérature + un comportement une attitude c'est une façon de vivre /

C'est à la « *littérature* » et à « *la poésie* » que pense **E5** en parlant de la langue française, ces dernières sont les formes les plus travaillées et les plus soutenues d'une langue, elle ajoute également que parler en française est une forme de courtoisie pour elle vu qu'elle se permet d'exprimer certains sentiments en français mais pas en arabe :

E5R8 : [...] la langue de la littérature et de la poésie comme on + déjà ana quand je veux me montrer gentille je le fais en français + attends je t'explique euh ++ par exemple c'est difficile pour moi de dire sma'hli ki naghlata (*pardon quand je me trompe*) mais je peux dire pardon facilement je sais pas si tu m'as compris/

S9 : ih (oui) le côté doux est français et le côté dur c'est algérien (Rire) /

E5R9 : (Rire) c'est ça jabtiha (tu as pigé) /

6.4 Le français : langue de l'ancien colonisateur

E6 aborde le fait qu'il pense que le français est une belle langue puis enchaîne directement avec le coordinateur d'opposition « *mais* » pour parler de l'histoire qui relie les deux pays en évoquant le passé colonial français en Algérie qui selon lui explique la raison pour laquelle cette langue ne soit pas appréciée par tous.

E6R5 : le français est une belle langue **mais** c'est euh on va dire c'est comment elle est venue ici l'histoire de la colonisation et tout qui fait qu'elle ne soit pas euh qu'elle soit détestée ballak (peut-être) [...]

Un autre point a attiré notre attention dans le discours de cet enseignant, qui a déclaré éviter de s'exprimer en français avec ses amis qui le prenaient comme une source d'ironie en traitant la personne francophone de « *gâtée* ». Cette déclaration nous pousse à penser que cet enseignant a pu subir une forme d'intimidation à cause de ses pratiques langagières et des représentations négatives qu'elles provoquaient chez les autres :

E6R3 : [...] par contre avec mes amis c'est derja raki âarfa (*tu sais*) si non yalsak fik le ticket taâ wlid la tchitchi (on t'accroche le ticket de l'enfant gâté) (sourire)/

De façon générale, la langue française était positivement vue par les enseignants qui ont affirmé l'apprécier et l'utiliser dans leurs vies dans différents contextes : études, travail et communication.

Le prochain point concernera les déclarations des enseignants sur l'anglais.

7. Représentations des enseignants de français sur l'anglais

Nous n'avons pas manqué d'interroger les enseignants sur l'anglais et ce qu'il représente pour eux. Leurs réponses se résumaient en trois points :

7.1 L'anglais : une langue universelle

Le premier point abordé est le caractère « *mondial* », « *universel* » et « *international* » de l'anglais, comme nous le voyons clairement dans les extraits suivants :

E1R38 : + [...] IH (OUI) l'anglais aussi est bien une langue **mondiale** [...]/

E6 explique que c'est la notion du besoin qui a fait que les gens soient motivés et même « *obliger* » d'apprendre la langue anglaise, il donne l'exemple le plus banal où l'anglais est utilisé qui est la communication sur « *les réseaux sociaux avec des étrangers* ». L'enseignant a aussi employé deux termes qui semblent contradictoires de première vue « *imposée* » et « *pacifiquement* » car avec le mot « imposer » le terme « pacifisme » perd en quelque sorte son sens qui renvoie à la paix et à la liberté du choix. Nous interprétons le choix de ces deux mots par le fait que l'enseignant aurait pensé à l'aspect colonial qui a promu le français en Algérie ce qui n'a pas été le cas pour l'anglais qui est enseigné et appris suivant la notion du besoin et non comme un héritage colonial :

E6R6 : c'est la langue **mondiale** elle s'est **imposée** euh ++ **pacifiquement** voilà les gens se sentent obliger de l'apprendre pour communiquer du moins sur les réseaux sociaux avec des étrangers +ça c'est un point fort/

En parlant du caractère mondial de l'anglais, **E7** lui attribut l'adjectif « *seule* » qui signifie qu'elle insiste sur le fait que cette universalité soit propre à l'anglais parmi toutes les langues au monde :

E7R9 : [...] c'est une très belle langue **la seule** langue internationale/

7.2 L'anglais : la langue des sciences et de la technologie

Dans une perspective comparative, **E5** avance que l'anglais pour lui est la langue des savoirs et des sciences au contraire du français qui est la langue de la littérature et du romantisme. L'une touche le côté esthétique et l'autre le côté technique :

E5R10 : l'anglais c'est la technologie la science euh l'universalisme machi (pas) comme le français c'est le romantisme et tout + enfin ça reste mon avis /

7.3 L'anglais : Le concurrent du français en Algérie ?

E7, E1 et **E8** font également de leurs discours une sorte de comparaison entre le français et l'anglais :

E7 le dit clairement l'anglais est « *le concurrent* » du français en Algérie puisque ce sont les seules langues étrangères enseignées pour tous les élèves et dans toutes les spécialités. Elle déclare également qu'elle adore cette langue et qu'elle la maîtrise également :

E7R9 : c'est **le concurrent** du français (Rire) moi j'adore la langue anglaise je me débrouille pas mal [...] /

E1 aussi s'exprime positivement à l'égard de l'anglais tout en insistant sur le fait qu'elle préfère la langue de Molière :

E1R38 : [...] IH (OUI) l'anglais aussi est bien une langue mondiale mais je préfère le français/

E8 parle encore une fois de sa préférence de l'anglais au détriment du français, mais pour des raisons professionnelles il a décidé de ne pas changer sa spécialité universitaire. Il précise également, qu'au lycée, il maîtrisait l'anglais et il voit que c'est « *une langue utile* » :

E8R7 : kima dok konte ngol ana nhab l'anglais et konte nakraha bien lwahad ysibha f hyato c'est une langue utile kima ngolo + wachno khamamte nâawad IBAC âala jalha ombaâd kifkif français wla anglais troh l'enseignement mala habastel/ (*comme je disais maintenant moi j'aime l'anglais et j'étais bon aussi en anglais on peut s'en servir dans notre vie c'est une langue utile comme on dit+ quoi que j'ai pensé à refaire mon BAC pour faire anglais puis c'est pareil français ou anglais tu vas enseigner donc je me suis arrêté*)/

A partir des propos des enseignants, nous estimons qu'ils perçoivent l'anglais comme une langue à caractère universel. Elle symbolise le développement technologique. En Algérie, l'apprentissage de l'anglais est de plus en plus nécessaire, car il assure une ouverture sur le monde et sur les savoirs plus que le français.

Pour conclure, nous rappelons que nous avons voulu, dans ce chapitre, mettre en lumière les pratiques langagières des enseignants de français à Médéa ainsi que leurs représentations sur les différentes langues qui les entourent. Concernant leurs pratiques quotidiennes, tous les enseignants se sont affirmés bilingues à travers l'utilisation de deux langues « *le dialecte algérien* » et « *le français* », cependant suite à l'analyse de leurs pratiques effectives une autre langue est apparue « *l'arabe standard* » qui, en dépit de sa

présence très limitée prouve le plurilinguisme du contexte sociolinguistique algérien et médéen.

En ce qui concerne les représentations, les enseignants ont en plein par rapport aux différentes langues pratiquées en Algérie sauf pour le tamazight qui le prenaient souvent pour synonyme de kabyle tout en insistant sur le fait de garder des limites vis-à-vis cette langue qui, selon leurs déclarations, ne les concernaient pas. Par rapport à l'arabe standard, souvent, ils tissaient des liens avec la religion et ses pratiques ce qui confirme le caractère sacré de cette langue. Dans l'arabe algérien, ils voyaient l'identité nationale algérienne commune, en dépit du fait que certains en percevaient une langue orale métissée et impure mais ils insistaient sur son caractère original. Le français, pour eux, est une belle langue qui représente l'élégance et la courtoisie, une langue qu'ils aimaient, pratiquaient et enseignait pour les générations futures. Enfin l'anglais, une langue qui symbolise le savoir et qui concurrence le français en Algérie, ils déclarent l'aimaient et vouloir la pratiquer aussi.

Après avoir analysé les entretiens menés avec les enseignants, nous passerons à l'analyse de ceux que nous avons menés avec les apprenants.

Chapitre 04 : Analyse des discours des apprenants sur les langues en présence : pratiques quotidiennes et représentations

Dans ce chapitre analytique, nous allons présenter les discours des élèves sur les langues présentes en Algérie et à Médéa. Nous comptons à travers cette analyse discuter les pratiques déclarées et effectives de ces apprenants avant de faire émerger leurs représentations sur ces langues et leurs usages.

Nous allons suivre le même ordre établi dans le chapitre précédent, en allant des pratiques langagières orales des apprenants et leur entourage (*Cf.1, p 115*) terminant par une exposition des images véhiculées par les différentes langues. (*Cf.2, p134*). Des séquences interprétatives et comparatives apparaîtront à différents moments de notre analyse. En effet, nous avons constaté quelques divergences dans les pratiques et représentations des élèves francophones, de ceux qui sont bons mais pas francophones et de ceux qui sont moyens à faibles en français, nous avons jugé intéressant, pour notre étude, de mettre en lumière ses divergences.

1. Pratiques de l'oral dans le contexte sociolinguistique des apprenants

Afin de cerner les pratiques langagières orales des élèves en dehors du contexte scolaire, nous avons commencé par leur demander de nous parler des langues que leurs parents utilisent à la maison. Voici leurs réponses :

1.1 Les langues parlées par les parents

Les parents sont les premiers à inculquer des langues à leurs enfants .Par conséquent ce que parlent les parents aurait un impact direct sur ce que parlent leurs enfants. Dans les présents entretiens, les apprenants ont tous déclaré que leurs parents utilisaient le français et l'arabe algérien à la maison mais avec des fréquences variées, autrement dit certains parlent plus en français qu'en arabe et d'autres le contraire, mais cela n'empêche pas le fait de confirmer qu'il y a un bilinguisme déclaré dans leurs pratiques langagières.

- **Apprenants francophones**

Nous commençons par **Mahdi** qui a déclaré que ses parents utilisent deux langues à la maison « *le français* » et « *l'arabe* », nous remarquons qu'il a commencé par la langue française ce qui nous amène à penser qu'il serait probable que c'est la langue dont on fait le plus usage :

S2 : je vais te poser une question par rapport aux langues que tes parents parlent à la maison./

Mahdi 2 : français et arabe/

Quant à Maram, elle dit que ses parents pratiquent différemment deux langues. En effet sa mère fait usage du « *français* » alors que son père parle en arabe algérien « *derja* ». Nous constatons ici que ce sont les pratiques linguistiques de la mère qui ont largement influencé celle de l'apprenant :

S4 : ah d'accord+ donc on va parler+ je vais vous poser des questions par rapport aux langues que vos parents parlent à la maison+ on commence par toi maram après sarah/

Maram 2 : papa parle **arabe**/

S5 : fos'ha ou bien derja ? /

maram 3. nonderja /

S6 : et ta maman ?

Maram 4 : français /

Pour Sarah, c'est son père qui fait beaucoup appel au français dans ses communications quotidiennes, alors que sa mère mélange les deux langues « français » et « arabe algérien ».

S7 : et toi sarah ?/

Sarah 3 : mon père **français** et ma mère un peu **français** un peu **arabe**/

En ce qui concerne la quatrième élève Soraya⁶¹ elle a dit que sa maman ne parlait qu'en français avec elle « *euh hiya kanate tahdar mâana en français (elle nous parlait en français)* », mais son papa utilisait quelques fois l'arabe algérien et voulait lui apprendre également l'arabe fos'ha en l'inscrivant dans une mosquée « *papa kan yahdar mâana un peu l'arabe w sajalni fal jamaâ tâalamnte chwiya lârbîya (papa nous parlait un peu en arabe et il m'a inscrit dans la mosquée où j'ai appris un peu l'arabe)* ». (Cf. Annexe 1, p 4)

La volonté que le père éprouve pour faire apprendre l'arabe à ses enfants s'expliquerait par le fait qu'il voudrait les encourager à préserver leurs racines algériennes ainsi que leur culture arabo-musulmane qu'elle véhicule y compris la langue. En s'installant en Algérie, elle vit chez sa tante, cette dernière n'utilise que l'arabe « derja » pour parler :

S5 : c'est pas grave + et ta tante parle quelle langue à la maison ? /

Soraya 5 : arabe /

S6 : quand tu dis arabe tu veux dire fos'ha ou bien derja ?/

Soraya 6 : Derja/

⁶¹Soraya est une élève âgée de 10 ans, elle a vécu les 6 premières années de sa vie en France, puis pour des raisons familiales, elle s'est installée à Médéa chez sa tante et fut scolarisée dans notre école.

Nous constatons, donc, que les élèves ont déclaré que leurs parents pratiquent deux langues dans leurs communications quotidiennes, le français en est une. Ceci explique l'habitude de ses apprenants à être en contact direct avec le français oral en dehors de la classe et aussi avant même de venir à l'école.

Nous présenterons ci-dessous les réponses des élèves qui ont un bon niveau en français de façon générale mais qui n'arrivent pas à pratiquer la langue aisément à l'oral.

- Apprenants bons mais pas francophones

Dans les déclarations de ce groupe d'élèves quant aux pratiques langagières quotidiennes de leurs parents nous remarquons la reconnaissance de l'existence d'un bilinguisme en utilisant deux langues différentes « derja » et « français », mais nous remarquons une régression du français qui apparaît de moins en moins. Nous exposons leurs réponses ci-dessous :

Ines explique que ses parents utilisent les deux langues déjà citées pour communiquer à la maison. Elle précise que son père utilise le français plus que l'arabe algérien alors que sa maman fait uniquement usage de l'arabe algérien. De son côté, **Hadil** avance que ses parents ne font usage que de l'arabe algérien, ce qui sous entend qu'elle baigne dans un milieu sociolinguistique plutôt arabophone :

S4 : [...] alors je vais vous poser des questions par rapport aux langues allouhate que vous parlez à la maison euh on commence par votre papa et votre maman+ à la maison bach yahadro ? ils parlent quelles langues ? /

Ines 3 : Papa en français et maman en arabe/

Hadil 2 : maitresse les deux en arabe/

S5 : d'accord quand vous dites euh arabe vous voulez dire arabe fos'ha wla (ou) arabe taâ derja ?/

Ines4/Hadil 3 : derja/

S6 : Ines quand tu dis que ton papa parle le français à la maison, il ne parle qu'en français ?/

Ines 4 : non chwiya chwiya (un peu) mais akthariya (la plupart) en français/

Un peu plus loin, **Ines** rajoute que c'est son père qui l'encourage à s'exprimer en français :

Ines 6 : ana papa ychaja3ni bach nahdar français/ (moi mon papa m'encourage à parler en français) /

Abd Rahmene déclare que ses parents utilisent lesdites langues pour parler. Cependant, ils font usage du français plus que de l'arabe. Un peu plus loin, il enchaîne en disant que ses parents se trouvent obligés de reformuler en arabe algérien si leurs enfants ne les comprennent pas. Nous interprétons cela par le fait qu'ils utiliseraient l'arabe algérien pour

communiquer de façon spontanée mais une fois leurs enfants scolarisés ils essaient d'introduire le français dans leurs pratiques quotidiennes pour les initier à apprendre la langue. **Rayan** dit également que ses parents font usage de ces deux langues mais ils ne parlent en français qu'avec sa grande sœur :

S3 : [...] comme je vous ai dit je vais vous poser des questions par rapport aux langues aloughate à la maison vous parlez quelles langues ? + papak w mamak wach m loughate yahadro bihom ?

A. Rahmene2 : maitresse fi zouj ++arabe et français+ bssah akthariya français/ *(maitresse les deux ++en arabe et français mais la majorité en français) /*

S3 : ton papa wla (ou) ta maman ?/

A. Rahmane 3: les deux/

S4 : ok et toi Rayane ?/

Rayan 3: kima houwa (Rire) thanik yahadro français++ kima mama ki tâayate l khti f tiliphoune tahdar mâaha par français papa ki ykounne yhawas âla khti yabâathalha chauffeur yahdar mâha en français + koul mra kifah mara bal ârbiya w mara bal français/ *(comme lui (Rire) aussi ils parlent en français++ maman par exemple quand elle appelle ma sœur au téléphone elle parle avec elle en français papa quand il cherche ma sœur il lui envoie le chauffeur il parle avec elle en français+ tout dépend parfois en arabe parfois en français)/*

A.Rahmane4 : maitresse hiya machi kol haja bal français+ zaama ki ma nafahmouch yahdarli bal ârbiya/ *(ils ne disent pas tout en français+ par exemple quand je ne le comprends pas il me parle en arabe) /*

Younes et Louay déclarent que leurs parents ne font usage que de l'arabe algérien pour communiquer au quotidien :

S4 : alors à la maison ton papa et ta maman parlent quelle langue ? c'est-à-dire bach yahadro ?/

Younes 3 : derja/

S5 : et toi louay ?

Louay 2 : derja/

C'est le même cas pour **Mahdia et Meriem** :

S2 : donc quelles sont les langues que tes parents parlent à la maison ?/

Mahdia 2 : l'arabe /

S3: fosha wla(ou) derja ?/

Mahdia 3 : derja ?/

S4 : meriem ton papa et ta maman parlent quelles langues à la maison ? c'est-à-dire loughate li yahadrobihom/

Meriem 3 : arbiya /

S5 : arbiya+arbiya fos'ha ?/ (arabe + arabe standard?)/

Meriem 4 : non derja /

Quant à **Yasmine**, elle déclare que ses parents utilisent les deux langues, elle explique que le français est automatiquement pratiqué vu qu'il fait partie du dialecte algérien, ce qui montre que cette élève est consciente du brassage linguistique de la langue « derja » :

S3 : yasmine à la maison ++ ida mafhaminich ki nahdar *(si tu ne comprends pas quand je parle)* en français tu me demandes de t'expliquer++ quelles sont les langues +ça veut dire loughate que tes parents parlent à la maison ?/

Yasmine 3 : l'arabe et le français/

S 4 : à la maison papa et maman parlent en français ? /

Yasmine 4 : non euh+ yahadro b derja whiya fiha français +chwiya/ (ils s'expriment en arabe algérien qui contient des mots en français) /

Nous remarquons que, pour cette catégorie d'apprenants, le bilinguisme est toujours existant mais devient moins apparents vu que leurs parents font plus usage de l'arabe algérien que du français qui se trouve limité dans leurs pratiques quotidiennes. Une autre réponse a attiré notre attention, **Ines** déclare que son père s'exprime en français plus qu'en arabe à la maison, **Maram** (élève francophone) explique que c'est sa mère qui utilise le français alors que son père utilise l'arabe algérien ; le point commun entre ces deux élèves est qu'elles ont toutes les deux un parent francophone, mais seule **Maram** a acquis cette habitude de s'exprimer en français. Nous renvoyons cela à la forte influence des pratiques langagières des mères sur celles de leurs enfants, ce cas en est un exemple.

Les réponses des élèves moyens seront notre prochain point de discussion.

- Apprenants moyens à faibles

Les apprenants de cette catégorie ont déclaré, dans leur majorité, que leurs parents pratiquent seulement l'arabe algérien comme langue de communication quotidienne. Les extraits des entretiens suivants le prouvent :

Anfel, **Bouchra** et **Anis** disent que leurs parents parlent en arabe et à notre demande d'expliquer de quel arabe s'agit-il, ils affirment que c'est le dialecte courant « derja » ce qui explique leur conscience des différences entre ces langues :

S3 : oKey alors les filles votre papa et votre maman à la maison parlent quelle langues ? euh c'est-à-dire wach m logha yahadro biha ?/

Anfal 2 : l'ârbiya /

S4 : Anfel tu m'as dit yahadro bal ârbiya fi zouj ?/ (*ils parlent en arabe les deux ?/*)

Anfal 3 : oui/

S5 : et toi Bouchra ?

Bouchra 2 : bel ârbiya/ (en arabe) /

S1 : Anis papak w mamak bach yahadro mâakom f dar ?/ (*Anis ton papa et ta maman parlent quelles langues à la maison?/*)

Anis1: bal ârbiya / (en arabe)/

S2: Fos'ha wla (ou) derja?/

Anis 2: yahadro bal euh derja/ (*ils parlent euh derja*)/

Aziz parle d'une évidence pour lui, mes parents parlent « derja », il utilise l'adjectif « normal » pour l'expliquer, **Hakim** partage cette même réponse sauf qu'il ajoute que ses parents se parlent en français quand ils veulent discuter sans que leurs enfants ne les comprennent :

S1 : donc lyoum rah nssakssikom âla loughate li nastaâmlhom / (*donc aujourd'hui je vais vous interroger sur les langues que vous utilisez*) /

Hakim 1: oui/

S2 : f dar mamakom w papakom wach m lougha yahadro biha ?/ (*à la maison votre maman et votre papa parlent quelle langue?*) /

Aziz 1: alârobiya / (*l'arabe*) /

S3: l'ârbiya c'est à dire ? /

Aziz 2: derja normal/

Hakim2 : hna yahadro bal français ki yhabouna manafahmouch wach rahom ygolo (*ils parlent en français pour qu'on ne puisse pas comprendre ce qu'ils disent*) /

Nous arrivons aux deux derniers apprenants : **Faiza** et **Rassim**. Ce dernier affirme que ses parents utilisent des mots français pour lui expliquer ses cours, par contre **Faiza** déclare que ses parents ne sont pas instruits, ils ne font pas usage du français mais préfèrent utiliser les deux arabes « derja » et « fos'ha » pour communiquer, nous mettons le point sur l'idée que c'est la seule élève à avoir parler de la langue fos'ha comme moyen d'interaction au quotidien :

Rassim 4 : lala b derja kamal w khat khatrate yahadro mâaya bal fronci bach natâlam ki ycho ychofoni nakra fal fronci / (*non le dialecte et parfois ils parlent avec moi en français pour que j'apprenne quand il me voit faire mes devoirs de français*) /

S6 : w nti (*et toi*) Faiza ? /

Faiza 2 : hna kamal nahadro b derja wela fos'ha + baba w yema machi karyine français/ (*nous parlons tous le dialecte et la langue fos'ha mes parents n'ont pas étudié le français*) /

Pour cette catégorie d'apprenants, nous remarquons que l'esprit du bilinguisme à tendance à disparaître, en effet leurs parents s'expriment exclusivement, ou presque, en arabe algérien, quant au français il est réduit à des utilisations très contextualisées comme pour les études (le cas de Rassim) ou pour les discussions parentales (le cas de Hakim).

Pour conclure, nous affirmons suite aux déclarations des apprenants, que le français occupe différentes places dans les communications des parents, il est omniprésent pour les francophones de la part des deux parents ou au moins l'un d'eux, pour la deuxième catégorie le français continue à marquer sa présence mais de manière peu apparente, alors que pour les élèves moyens, nous constatons une abstraction quasi-total du français qui, même s'il est utilisé, demeure dans des situations qui n'aident pas vraiment l'enfant à développer ses compétences orales.

Le prochain point portera sur les langues utilisées par les apprenants.

1.2 Pratiques langagières quotidiennes déclarées des apprenants

Nous allons nous étaler dans ce point sur les pratiques langagières orales des élèves en dehors de la classe, nous gardons en vue le même objectif : cerner les langues utilisées dans par ces derniers et particulièrement le français.

Comme pour la partie précédente, celle-ci sera scindée en plusieurs sous points, nous prendrons le soin, vers la fin, de distinguer les pratiques des différentes catégories d'apprenants.

1..2.1 Un bilinguisme affirmé

Quand nous avons posé la question, aux apprenants, concernant leurs pratiques orales à la maison, ils ont, majoritairement, cité le dialecte algérien et le français. Leurs discours ont fait preuve d'une permanente combinaison entre les deux langues derja/français donnant lieu à un réel bilinguisme en prenant en compte le fait qu'ils utilisent ces deux langues pour communiquer mais à des degrés différents. C'est l'utilisation du français qui prend le dessus, pour certains, ils l'expriment en employant des adverbes quantitatifs / de manière comme « *beaucoup plus* », « *rarement* » c'est le cas de **Maram** et de **Sarah** :

S8 : d'accord+ Maram et toi tu parles quelles langues à la maison ? /

Maram 5 : **beaucoup plus** français que l'arabe/

S9 : et toi sarah ? /

Sarah 4 : en français seulement+ enfin **rarement** en arabe /

D'autres déclarent utiliser le dialecte algérien plus que le français, ils emploient des adverbes comme « *parfois* », « *un peu* » et « *la plupart* », c'est le cas de **Ines** et **Hadil**.

S7 : w nti (*et toi*) Ines tu parles quelle langue à la maison ?

Ines 5 : khatrat (*parfois*) en français w khatrate (*parfois*) en arabe mais lkothra (*la plupart*) en arabe/

S7 : et toi Hadil ?

Hadil 3 : Maitresse euh en français chwiya (*un peu*) et beaucoup en arabe (Rire)/

S5 : et toi +puisque tes parents parlent en français toi tu parles quelles langues à la maison ? /

Dans les propos de **Abd Rahmane**, nous sentons qu'il fait des efforts pour faire du français une langue de communication quotidienne, il ajoute qu'en cas de blocage il fait appel à l'arabe dialectal :

A.Rahmane 5 : lhaja li naarafha bal français ngolha bal français wli ma naârafhach njawab âliha bal arbiya/ (la chose que je connais en français je la dit en français et si je ne connais pas je réponds en arabe)/

De sa part, Yasmine explique qu'elle s'exprime en arabe dialectal tout en utilisant quelques mots en français :

S5 : et toi à la maison tu parles quelles langues ?

Yasmine 5 : derja thani++ maitresse nastaâmal kalmate bal français/ (*derja aussi ++ maitresse j'utilise des mots en français*) /

1.2.2 Un reflet d'un (pseudo) monolinguisme

Certains apprenants interrogés affirment utiliser uniquement l'arabe algérien « derja » pour parler au quotidien, ils effacent, de la sorte, toutes traces de bi/plurilinguisme. Voici les déclarations de **Rayan, Meriem, Bouchra, Rassim, Younes et Anfel** :

Rayan 4 : ana nahdar bal arbiya + b derja/ (*moi je parle en arabe+ le dialecte*) /

Meriem 5 : derja thani (*aussi*) /

Bouchra 3 : kifkif bel ârbiya / (*pareil en arabe*) /

Anfel 4 : ana thani bel ârbiya/ (*moi aussi en arabe*) /

Faiza 2 : hna kamal nahadro b derja [...] / (*nous parlons tous le dialecte [...]*) /

Rassim 4 : lala b derja kamal [...] / (*non nous parlons tous arabe dialectal [...]*) /

Younes 4 : ana mama taâraf français w papa chwi bsah nahadro b darja/ (*moi ma mère connaît le français et mon père un peu mais nous parlons arabe algérien*)

Mahdia relie ses pratiques langagières avec celles de ses parents, je parle « *comme eux* » dit-elle, ce qui nous rappelle encore une fois l'influence des parents sur les langues utilisées par leurs enfants :

Mahdia 4 : kima houma (*comme eux*) + b derja/

1.2.3 Des germes d'un plurilinguisme

Seul **Mahdi** fait l'exception, puisqu'il déclare utiliser d'autres langues, en plus du français et du derja, comme l'anglais et « *un peu* » d'allemand. De ces quatre langues, il a cité le français en premier suivi de l'arabe algérien, l'anglais et enfin l'allemand. Nous pensons qu'il les aurait classées inconsciemment en commençant par celle qu'il utilise le plus et en terminant par celle qu'il pratique le moins, voici ses propos :

S3 : d'accord le français et l'arabe+ et toi à la maison tu parles quelles langues ? /

Mahdi 3 : le français l'arabe l'anglais et un peu le mex euh l'allemand/

Nous reviendrons plus tard sur ce qui l'a motivé à apprendre lesdites langues.

1.2.4 Retour sur le français : un usage relativement contextualisé

En parlant de contextualisation, nous faisons référence au contexte communicatif qui est délimité par les fameuses questions : qui ? avec/à qui ? où ? quand ? pourquoi ? et comment ?

Nous avons trouvé des réponses à deux de ces questions dans les propos de Soraya et Louay. En effet, Soraya affirme parler en arabe « derja » dans son quotidien, toute fois elle fait l'exception de parler en français avec son frère qui vit toujours en France, ou en classe

en séance de français, ce qui laisse comprendre que depuis son arrivée en Algérie, son milieu sociolinguistique a complètement changé, ce qui l'a conduit à adopter une autre langue pour ses communications quotidiennes, réservant ainsi l'utilisation du français qu'avec un nombre restreint de personnes.

S23 : donc tu préfères parler en français à la maison/

Souraya 23 : quand j'étais dans la France mais maintenant non c'est l'arabe/

S2 : maintenant Soraya à la maison tu parles quelles langues ? /

Soraya 2 : arabe + et avec mon frère je parle en français+ (...) /

S12 : le français ? /

Soraya 12 : je parle avec mon frère et ici en classe/

Louay aussi explique qu'il essaye de pratiquer le français avec sa tante car ses parents ne maîtrisent pas cette langue. Cependant, nous constatons qu'il y a une conscience de la part de l'élève qui demande l'aide d'un autre membre de la famille pour améliorer ses apprentissages :

S6 : et toi tu parles b (*en*) derja aussi/

Louay 3 : oui bderja w chwiya français mâa âamti paceque baba w yma ma yaârfoche français/ (*oui en rabe algérien et un peu de français avec ma tante parce que mon père et ma mère ne connaissent pas le français ? /*)

Globalement, nous remarquons que les pratiques langagières des apprenants se rapprochent dans la mesure où ils font usage principalement de deux langues « arabe algérien » et « français », cependant l'usage de ces dernières ne se fait pas de manière identique, pour certains c'est le français qui prime alors que pour d'autres c'est la derja. D'autres ne citent que l'arabe algérien comme langue pratiquée au quotidien, nous exposerons les déclarations des élèves suivant leur catégorisation dans le prochain tableau :

Tableau 18:Pratiques langagières des apprenants suivant leurs fréquences.

		Arabe algérien				Français			
		Rarement	Peu fréquent	Fréquent	Très fréquent	Rarement	Peu fréquent	Fréquent	Très fréquent
Apprenants francophones	Maram		X						X
	Sarah				X				X
	Soraya			X				X	
	Mahdi			X				X	
Apprenants bons en français mais pas francophones	Ines				X			X	
	Hadil				X		X		
	Mahdia				X	X			
	Louay				X		X		
	Meriem				X	X			
	Rayan				X	X			
	Younes				X	X			
	Yasmine				X		X		
	A.Rahmane				X		X		
Apprenants moyens	Rassim				X		X		
	Anis				X	X			
	Aziz				X	X			
	Faiza				X	X			
	Bohra				X	X			
	Anfal				X	X			
	Hakim				X	X			

En comparant l'utilisation du français entre les trois catégories, nous constatons que les apprenants francophones s'expriment fréquemment, alors que pour les apprenants qui ont un bon niveau en français mais qui n'arrive pas s'exprimer aisément nous remarquons qu'ils font usage de cette langue dans leurs quotidiens mais de manière très réduite « peu

fréquente ». Les apprenants de la dernière catégorie « moyenne » ne font usage du français que très rarement.

Nous allons dans le prochain point dégager les pratiques effectives des apprenants.

1.3 Les pratiques langagières effectives des apprenants

Dans le but de découvrir les pratiques langagières réelles des apprenants, nous avons compté le nombre de mots dits dans chacune des langues présentes en Algérie. Nous tenons à expliquer que nous nous sommes exprimée en français avec les apprenants qui sont capables de nous comprendre, alors que nous avons fait appel, en plus du français, à l'arabe algérien et standard pour faire passer le message aux apprenants qui ne pouvaient pas comprendre facilement nos propos :

Tableau 19: Pratiques langagières effectives des élèves.

Les apprenants	Nombre des mots dits par l'apprenant dans l'entretien	Nombre des mots dits en français		Nombre des mots dits en arabe standard		Nombre des mots dits en arabe algérien		Nombre des mots dits en tamazight	Nombre des mots dits en anglais
		Nombre des mots	%	Nombre des mots	%	Nombre des mots	%		
Maram	242	240	99.17%	0	0%	02	0.82%	0	0
Sarah	330	327	99.09%	0	0%	02	0.60%	1/0.3%	0
Mahdi	453	445	98.23%	02	0.44%	06	1.32%	0	0
Soraya	326	273	83.74%	07	2.14%	45	13.80%	0	1/0.30%
Ines	323	47	14.55%	20	6.19%	255	78.94%	1/0.30%	0
Hadil	206	27	13.10%	11	5.33%	166	80.58%	2/0.97%	0
Meriem	196	07	3.57%	11	5.61%	175	89.28%	0	3/1.53

					%				%
Yasmine	216	36	16.66%	06	2.77%	174	80.55%	0	0
Mahdia	181	15	8.28%	17	9.39%	149	82.32%	0	0
Rayan	207	23	11.11%	10	4.83%	174	84.05%	0	0
Younes	176	12	6.81%	3	1.70%	161	91.47%	0	0
A.Rahmene	186	31	16.66%	02	1.07%	153	82.25%	0	0
Louay	156	15	9.61%	3	1.92%	138	88.46%	0	0
Rassim	138	03	2.17	03	2.17%	132	95.65%	0	0
Anis	95	01	1.05%	02	2.10%	92	96.84%	0	0
Hakim	205	04	1.95%	08	3.90%	192	93.65%	0	01/0.48%
Aziz	157	02	1.27%	23	14.64%	131	83.43%	0	01/0.63%
Anfel	116	08	6.89%	4	3.44%	104	89.65%	0	0
Bochra	119	04	3.36%	02	1.68%	113	94.95%	0	0
Faiza	180	03	1.66%	07	3.88%	170	94.44%	0	0
Total	4208	1523	36.19%	141	3.35%	2534	60.21%	4/0.09%	6/0.14%

Comme nous le remarquons dans le tableau ci-dessus, parmi les 4208 mots prononcés par l'ensemble des élèves 2534 sont dits en arabe algérien ce qui est l'équivalent de 60% c'est-à-dire plus de la moitié des mots. La deuxième langue utilisée est la langue française avec 36,19% ce qui représente à peu près le tiers des mots prononcés. L'arabe standard est également présent dans les pratiques des apprenants mais avec un taux d'utilisation très bas

qui ne dépasse pas 3.35%. Les deux langues restantes « tamazight » et « anglais » ont marqué leurs présences mais de façon très timide, négligeable même vu qu'elles n'étaient utilisées que dans un cadre limité pour donner quelques exemples comme nous allons le voir plus tard.

La représentation graphique suivante montre mieux ces pourcentages d'usage.

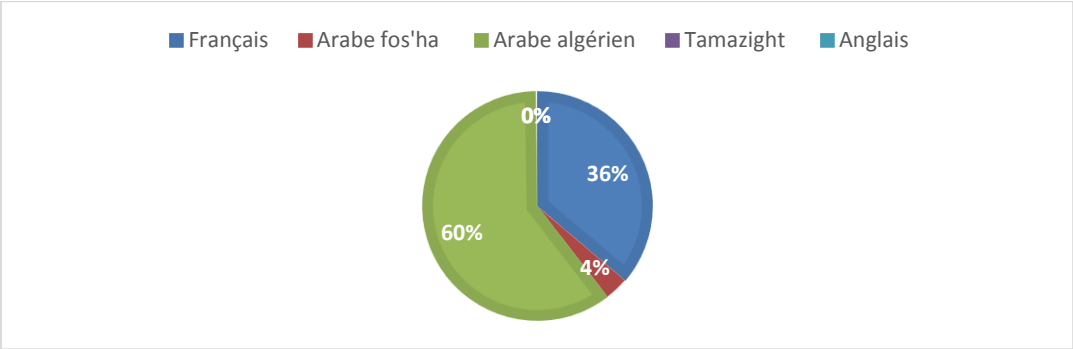


Figure 4: Pratiques langagières orales des apprenants.

De première vue, le pourcentage des mots utilisés en français (36%) semble être assez satisfaisant, mais une fois les apprenants classés en catégories nous remarquons un grand changement dans ces pourcentages.

- Les apprenants francophones

En effet, les apprenants francophones ont fait usage du français avec un pourcentage très élevé qui est estimé de 95%, ainsi nous affirmons qu'ils arrivent à s'exprimer aisément en français et sans difficulté ce qui a fait que le recours aux autres langues ne s'est fait que rarement, l'arabe algérien occupe la deuxième place dans leurs déclarations avec un pourcentage de 4% environ. Les autres langues se partagent le reste (1%). Ainsi les pratiques des élèves déclarées et effectives sont en concordance. Nous exposons ces résultats dans le tableau et le graphe suivants :

Tableau 20: Pratiques langagières des apprenants francophones.

Les apprenants francophones	Nombre des mots dits par l'apprenant dans l'entretien	Nombre des mots dits en français		Nombre des mots dits en arabe standard		Nombre des mots dits en arabe algérien		Nombre des mots dits en tamazight	Nombre des mots dits en anglais
		Nombre des mots	%	Nombre des mots	%	Nombre des mots	%		

Maram	242	240	99.17%	0	0%	02	0.82%	0	0
Sarah	330	327	99.09%	0	0%	02	0.60%	1/0.3%	0
Mahdi	453	445	98.23%	02	0.44%	06	1.32%	0	0
Soraya	326	273	83.74%	07	2.14%	45	13.80%	0	1/0.30%
Total	1351	1285	95%	9	0.66%	55	4.07%	1/0.07%	1/0.07%

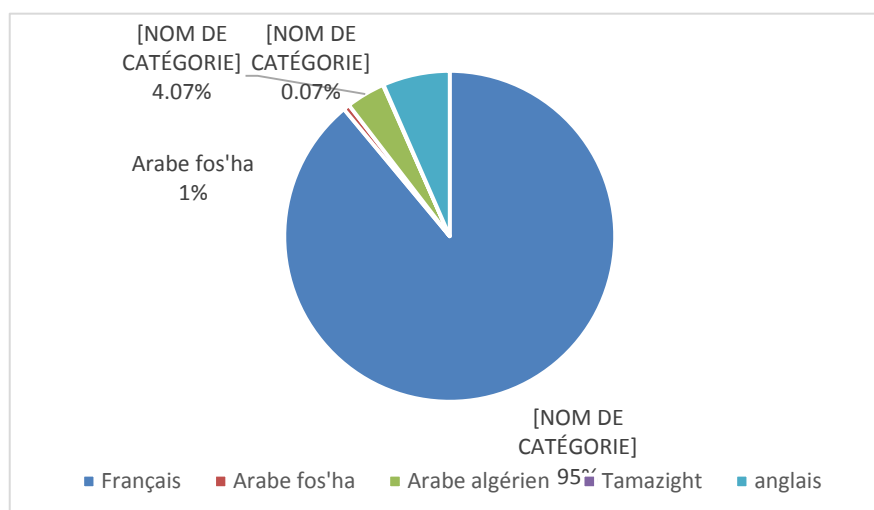


Figure 5: Pratiques langagières orales des apprenants francophones.

- Les apprenants bons en français mais pas francophones

Quand nous passons à la deuxième catégorie, un constat flagrant s'impose : le recul important dans l'utilisation de la langue française qui ne dépassent pas les 11%, l'arabe algérien prend le dessus avec plus de 80 %, nous constatons également une montée concernant l'usage de l'arabe standard qui dépasse pour la première fois les 4%. Voici le tableau qui le démontre suivi d'une représentation graphique :

Tableau 21: Pratiques langagières effectives des apprenants non francophones

Les apprenants	Nombre des mots dits par l'apprenant dans l'entretien	Nombre des mots dits en français		Nombre des mots dits en arabe standard		Nombre des mots dits en arabe algérien		Nombre des mots dits en	Nombre des mots dits en anglais.
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%		

	n	des mots		e des mot s		des mots		tama zight	
Ines	323	47	14.55%	20	6.19 %	255	78.94%	1/0.3 0%	0
Hadil	206	27	13.10%	11	5.33 %	166	80.58%	2/0.9 7%	0
Meriem	196	07	3.57%	11	5.61 %	175	89.28%	0	3/1.53 %
Yasmine	216	36	16.66%	06	2.77 %	174	80.55%	0	0
Mahdia	181	15	8.28%	17	9.39 %	149	82.32%	0	0
Rayan	207	23	11.11%	10	4.83 %	174	84.05%	0	0
Younes	176	12	6.81%	3	1.70 %	161	91.47%	0	0
A.Rahmene	186	31	16.66%	02	1.07 %	153	82.25%	0	0
Louay	156	15	9.61%	3	1.92 %	138	88.46%	0	0
Total	1847	213	11.53%	83	4.49 %	1545	83.64%	3/0.1 6%	3/0.16 %

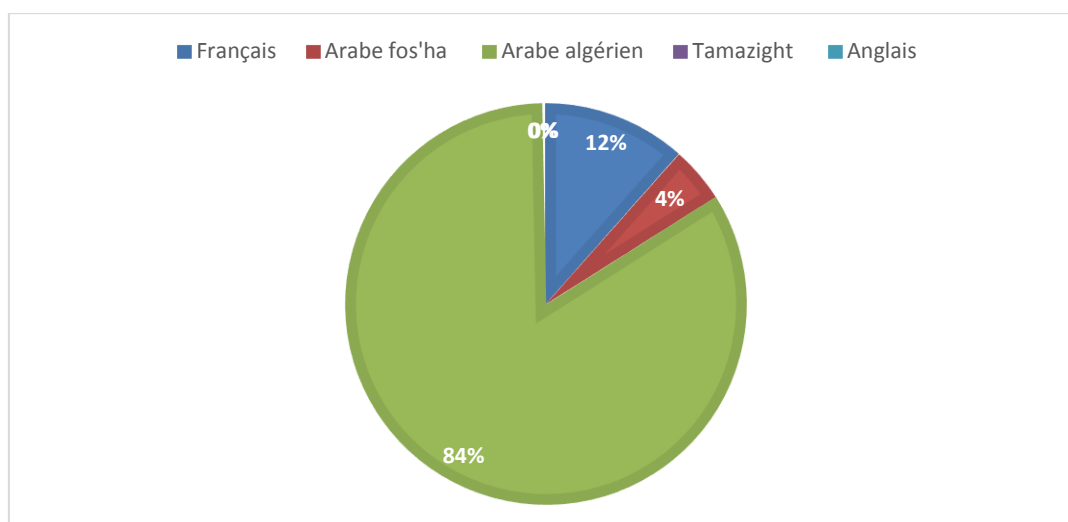


Figure 6: Pratiques langagières orales des apprenants bons en français mais pas francophones

- Les apprenants moyens

Pour cette dernière catégorie, l'usage du français régresse car il ne dépasse pas 2.5% des mots prononcés par contre l'arabe standard augmente pour s'approcher de 5% des mots utilisées. Quant à l'arabe algérien, il reste toujours en tête avec plus de 92%. Le tableau et la représentation graphique l'expliquent mieux.

Tableau 22: Pratiques effectives des apprenants moyens

Les apprenants	Nombre des mots dits par l'apprenant dans l'entretien	Nombre des mots dits en français		Nombre des mots dits en arabe standard		Nombre des mots dits en arabe algérien		Nombre des mots dits en tamazight	Nombre des mots dits en anglais.
		Nombre des mots	%	Nombre des mots	%	Nombre des mots	%		
Rassim	138	03	2.17	03	2.17%	132	95.65%	0	0
Anis	95	01	1.05%	02	2.10%	92	96.84%	0	0
Hakim	205	04	1.95%	08	3.90%	192	93.65%	0	01/0.48 %
Aziz	157	02	1.27%	23	14.64 %	131	83.43%	0	01/0.63 %

Anfel	116	08	6.89%	4	3.44%	104	89.65%	0	0
Bochra	119	04	3.36%	02	1.68%	113	94.95%	0	0
Faiza	180	03	1.66%	07	3.88%	170	94.44%	0	0
Total	1010	25	2.47%	49	4.85%	934	92.47%	0	2/0.19

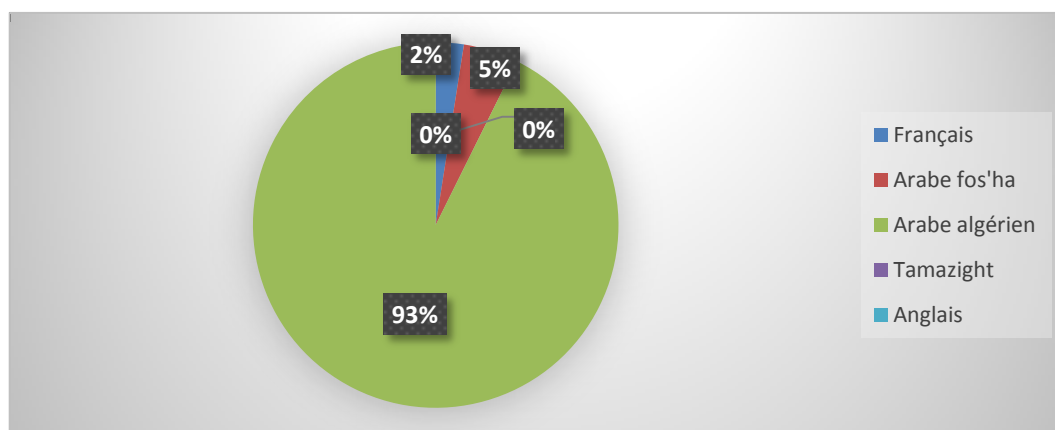


Figure 7: Pratique langagières orales des apprenants moyens à faibles.

Discussion des résultats

Nous rappelons, d'abord, que nous avons choisi un groupe d'apprenants hétérogène pour avoir la diversité nécessaire pour notre corpus d'étude, ainsi nous les avons regroupés en 03 catégories différentes :

- Apprenants francophones : ils arrivent à s'exprimer aisément et sans difficultés en français.
- Apprenants bons en français mais pas francophones : ces apprenants arrivent à comprendre ce qu'on leur dit en français et à s'exprimer mais de façon limitée (quelques phrases courtes comme réponses à des questions posées ou des demandes d'autorisation de l'enseignant ou dans des situations étudiées en classe).
- Apprenants moyens : ils ont un niveau moyen en français, ils comprennent très difficilement ce qu'on leur dit en français et préfèrent répondre et s'exprimer en arabe algérien en classe.

L'objectif que nous nous sommes fixée dans ce premier point est de mettre en lumière les pratiques langagières orales de ces apprenants en dehors de la classe, car celles-ci ont un impact direct sur ce qu'ils pratiquent en classe comme l'ont expliqué à plusieurs reprises les chercheurs en sociodidactique notamment Rispail et Blanchet (2011). Nous

avons également montré de l'intérêt au degré de présence de la langue française dans leurs pratiques quotidiennes déclarées et effectives.

Pour les apprenants francophones, le français est clairement présent dans leurs usages langagiers avec un très haut pourcentage 95% ce qui s'est positivement répercuté sur leurs pratiques orales en classes. Par contre nous remarquons une importante dégradation concernant l'utilisation du français dans les pratiques effectives de la deuxième catégorie d'élèves qui chute jusqu'au 11% environ ce qui n'est pas suffisant pour leur permettre de s'exprimer dans cette langue aisément. Les élèves de la troisième catégorie ne font presque pas usage du français avec un pourcentage très bas qui tourne autour de 2% ce qui expliquerait leur incapacité de comprendre et de s'exprimer en français.

Ainsi nous concluons qu'il y a une corrélation directe entre ce que l'apprenant pratique comme langues dans son quotidien et son niveau à l'oral en classe de français. En effet, plus l'apprenant pratique la langue plus il est capable de l'intégrer dans son système linguistique et de l'utiliser par la suite. C'est en partant de cette idée que nous avons demandé aux apprenants francophones de nous faire part des moyens qui leurs ont permis de maîtriser la langue française, l'objectif est de tirer profit de leur expérience sociolinguistique et d'essayer de la projeter dans le contexte didactique⁶². Nous avons répertorié leurs réponses dans les points suivants :

- **L'entourage familial francophone**

L'une des principales raisons citées par les élèves et qui a fait qu'elle facilite leur acquisition de la langue le milieu linguistique familial qui a une très grande influence sur leurs pratiques langagières. Cette réalité a fait que tous les élèves aient cités les membres de leurs familles participant d'une manière ou d'une autre à leur apprendre à parler en français.

Mahdi 13 : [...] mon père m'a appris à parler en français + mon frère un peu ma mère un peu+ ensuite mon oncle m'a appris beaucoup de choses sur le français comme le passé composé et tout /

Maram 12 : [...] et aussiii en écoutant ma mère en train de parler en français avec ma famille maternelle+ euh et aussi ma sœur /

Sarah 14 : j'ai appris le français de depuis que j'étais bébé pace que mes parents m'apprenaient à parler avec cette langue [...] /

Soraya 22 : mâa mama w papa + je euh je parlais en français avec ma maman++ euh hiya kanate tahdar mâana en français quand j'étais petite euh (elle parlait avec nous en français quand j'étais petite) /

⁶² Nous discuterons cette idée en détails dans la dernière partie de notre thèse.

- **La télévision et les dessins animés**

Sarah et **Maram** évoquent qu'elles regardaient beaucoup de dessins animés en français. Ces programmes télévisés sont destinés aux enfants donc pleins d'entre eux passent beaucoup de leurs temps à les regarder. La langue dans laquelle s'expriment les personnages de ces dessins animés pourrait avoir un impact direct sur les pratiques langagières des enfants.

S24 : d'accord mais j'ai une question +comment vous avez appris à parler en français ? /

Maram 12 : en regardant des dessins animés [...] /

S25 : ok et toi sarah ? /

Sarah14 : [...] et aussi je regardais des dessins animéées deee de da da d'américains tra traduit en ang en français/

- **Le lieu de naissance : la France**

Soraya explique que sa maîtrise de la langue française est dû au fait qu'elle soit née et soit grandi en France jusqu'à l'âge de six ans. Elle a appris à parler en français parce que c'est la langue du pays, en plus sa maman lui parlait en français :

S21 : ça ne fait rien tu peux parler en arabe si tu veux/

Soraya 21 : khatch ana ki konte fi frança hiya awal wahda euh hdartha (*parce que quand j'étais en France c'est la première langue que j'ai parlée*) /

S22 : ahh ok et tu l'utilisais pour parler avec qui ? /

Soraya 22 : maa mama w papa + je euh je parlais en français avec ma maman++ euh hiya kanate tahdar maaana en français quand j'étais petite euuh konte manaârafch lâarbiya [...] / (*avec maman et papa+ euh je parlais en français avec ma maman++euh elle parlait avec nous en français quand j'étais petite euh je ne connaissais pas l'arabe [...]*) /

S23 : donc tu préfères parler en français à la maison ? /

Soraya 23 : quand j'étais dans la france mais maintenant non+ w dok mali rani ând âamti (*et maintenant depuis que je suis chez ma tante*) je parle arabe normal/

Dans les propos de Soraya, nous constatons qu'elle fait beaucoup plus appel à l'arabe dialectal qu'au français, ceci serait causé par le fait qu'elle s'exprime de moins en moins en français. Le changement de son milieu sociolinguistique a fait qu'elle perde sa spontanéité dans cette langue, laissant place à des compétences dans une autre langue qui est la langue « derja ».

- **La communication avec des partenaires dans des jeux vidéo**

La première raison dont parle Mahdi et qui l'a motivé à apprendre et à pratiquer le français sont les jeux vidéo. En effet, il affirme que pour communiquer avec ses partenaires dans les jeux vidéo il a appris à parler en français et en anglais, et que plus il entrait en contact avec ses amis en ligne, plus il éprouvait le besoin de communiquer en français, plus il est curieux pour apprendre d'autres éléments de cette langue.

S12 : excellent+ maintenant à la maison ++ euuh mais avant je vais te poser une question + ton oral il est bien + comment tu as appris à parler en français ? /

Mahdi 12 : j'ai appris à parler en français dans l'ordinateur + euh dans les jeux vidéo pour parler avec mes amis [...] /

Ainsi nous concluons que plusieurs facteurs ont aidé ces élèves à maîtriser le français, certes le plus important est leur entourage familial francophone. Cependant d'autres raisons sont apparues dans leurs propos comme les animations audio-visuelles en français ou les jeux qui peuvent nous donner des idées pour aider les élèves en difficultés. Nous reviendrons sur ce point dans la dernière partie de notre thèse.

Nous allons, dans le prochain point, tenter de trouver des explications à ces usages dans les représentations que les élèves ont de ses différentes langues. En effet, l'analyse des représentations sociolinguistiques peut s'avérer très pertinente dans les études sociodidactiques comme nous l'avons démontré précédemment.

2. Représentations des apprenants autour des langues parlées en Algérie

Sous cet intitulé, nous traiterons les représentations que se font les apprenants sur les différentes langues présentes en Algérie, cette étude nous permettrait, comme l'explique Castellotti (2009) de comprendre, dans un premier temps, les différents phénomènes liés à l'apprentissage des langues et de penser, par la suite, aux actions didactiques qui assureraient le meilleur apprentissage possible de la langue en classe.

Nous classerons ces représentations suivant les langues présentes dans notre contexte d'étude, ainsi nous commencerons par les représentations exprimées à l'égard de la langue française, puis l'arabe standard, l'arabe algérien, le tamazight et l'anglais en dernier.

2.1 Les représentations des apprenants sur la langue française

Nous commençons ce point par les représentations des élèves sur la langue française car c'est à elle que nous nous intéressons dans notre thèse. Les apprenants ont exprimé plusieurs images qu'ils ont en relation avec cette langue. Nous les présenterons dans six (06) points :

2.1.1 Le français : une langue belle et aimée

L'éloge de la langue française a fait l'objet de quelques réponses des apprenants. En effet ils affirment que c'est une langue « *très* » facile et qu'ils ne trouvent pas de difficultés pour communiquer avec. Cette facilité, dont ils parlent, résulte du fait qu'ils ont l'habitude de la parler dans leur quotidien, autrement dit, ils ont grandi dans un contexte

sociolinguistique où la langue française était omniprésente. C'est le cas de **Mahdi** et **Sarah** :

S10 : et tu penses quoi de cette langue ?

Mahdi 11 : c'est une **belle** langue et **très facile** /

S22 : oh c'est bien + le français ?

Sarah 12 : et le français c'est une langue une langue euh c'est une **belle** langue et aussi c'est euh elle me plaît parce que euh c'est net et aussi y a pas beaucoup de difficultés/

2.1.2 Le français : la langue d'un autre pays « la France »

En parlant de la langue française, **Mahdi** a pensé en premier lieu au pays originaire où cette langue est utilisée « *la France* », il affirme ainsi, même si c'est de manière inconsciente, que c'est une langue étrangère qui appartient à un autre pays et à une autre culture.

S9 : le français pour toi c'est quoi? /

Mahdi 10 : c'est une langue que les gens parlent en f dans la france /

C'est dans la continuité de cette idée que **Mahdia** et **Ines** abordent le sujet de la langue française, elle explique que c'est une langue parlée par « *les français* » qui sont les premiers interlocuteurs de cette langue :

S8 : et le français pour toi c'est quoi ?/

Mahdia 8 : une langue ++ qui parle ++yahadro biha (*que parlent*) les français /

Ines12 : euh ++ hiya jate m lblad taâ frança pâceque houma yahadro biha bezzaf ++ / (*euh++ elle vient de la France parce qu'ils l'utilisent beaucoup*)

Le troisième élève parle de la possibilité d'utiliser cette langue en cas de voyage surtout dans les pays où on fait usage de cette langue, il a donné comme exemple une ville française « *Marseille* » :

S11 : et le français ?

A.Rahmane 12: [...]++ hiya yahadro biha fal bouldane +ki ndiro voyage yahadro en français ++ kima marseille w euh + / (*[...]++ on parle avec dans les pays + quand on fait des voyages on parle en français++ comme marseille et euh +*)/

2.1.3 Le français : un héritage colonial

En dépit du fait que les apprenants n'ont pas exprimé un discours de haine contre la langue française, mais une bonne partie d'entre eux n'ont pas manqué de préciser que cette langue a été importée en Algérie suite à la colonisation.

Mahdi 10 : [...] et aussi quand la france a attaqué l'algerie maintenant on parle en français /

Sarah a parlé aussi des finalités de cette colonisation par rapport aux langues, qui s'est traduite par la volonté d'installer un système diglossique qui favorise l'utilisation du français par rapport à l'arabe, ce qui explique la présence du français dans notre dialecte et dans certaines situations de nos communications quotidiennes.

Sarah 7 : [...] quand la france est rentrée en algérie elle voulait euh les elle voulait les rendre parler en français et bain c'est ça [...] /

Hadil et Ines aussi expliquent que le français est une conséquence de la colonisation, en dépit du fait que la France est partie mais nous continuons à utiliser sa langue qui s'est même intégrée dans notre parler quotidien :

Hadil 10 : frança ki htalate l djazaîr ++ houma yahadro aghlab lwakte bal français mala dakhlnaha mâa l ârbiya/ (quand la france a colonisé l'algérie++ eux ils parlaient la plupart du temps en français donc on l'a intégré avec l'arabe) /

Ines 13 : hiya frança rahate bsah bkate ++ euh lougha taâha nahadro biha/ (la france est partie mais sa langue existe toujours++ euh sa langue nous parlons avec) /

Rayan emploie un mot très délicat « *tawarathnaha* » qui veut dire « nous l'avons héritée », qui signifie s'approprier la langue de façon successive de génération en génération, il évoque aussi que la source de cette langue est bel et bien la colonisation française en Algérie :

Rayan 6 : [...] w lfrançais hiya lougha twarathnaha âla ++ ya rabi nssit+ ih âla thawra firansa ihtalate l djazaîr thmaka twarathnaha [...] (et le français est une langue que nous avons héritée de++ oh mon dieu j'ai oublié+ oui de la révolution la rance a occupé l'algérie donc on l'a héritée [...]) /

2.1.4 Le français : la langue de l'école/ la séance de français

C'est à l'école que les apprenants pratiquent cette langue, en effet ils disent que c'est la langue de la classe, de l'école ou des études.

Mahdia déclare qu'elle utilise cette langue à l'école en séance de français avec la possibilité de suivre des études avec à l'université, ce qui montre que l'élève est consciente des différents statuts que prend le français en Algérie :

S8 : w quand tu l'utilises ?/

Mahdia 9 : fi hisate l firansiya/ (pendant la séance de français) /

S9 : c'est tout ? /

Mahdia 10 : non ++ nakraw biha fal jamiâ thani / (nous étudions avec à l'université aussi) /

Le reste des apprenants ayant évoqué la langue française sous cet angle insistent sur le fait qu'ils font principalement usage de cette dans un contexte purement scolaire, ce qui nous fait revenir au manque de pratique de la langue française en dehors de l'école.

S11: et le français ? /

Louay 7 : nastâmlouha à l'école [...] / (*nous l'utilisons à l'école [...]*) /

Younes 9 : nsiboha aussi fi l'école+ fal kraya+ [...] / (*on la trouve aussi à l'école+ dans les études+ et quand nous regardons des films en français*) /

S12 : winta tastaâmliha ?/ (*tu l'utilises quand?*) /

Meriem 13 : fel madrassa w fi l'étude/ (*à l'école et quand je fais des cours de soutiens*) /

Rassim 8 : nastaâmlouha fal kism / (*on l'utilise en classe*) /

S6: français/

Anis 6 : nahadro biha fi licoul / (*nous parlons avec à l'école*) /

Faiza explique que le français est une langue qu'elle peut pratiquer à la maison, en plus de la classe, pour faire ses exercices :

S10 : et le français ? /

Faiza6 : hiya lougha nakrawha fal kism mâa lougha alarabiya fi kol almarihil w nastaâmlouha mnin dak f dar ki nkono nakraw w mnin dak f derja fi kalmate bal français/ (*c'est la langue qu'on étudie en classe avec la langue arabe dans tous les cycles et qu'on utilise parfois à la maison quand on étudie et parfois dans la derja on trouve des mots en français*) /

2.1.5 Le français : une langue intégrée dans nos échanges quotidiens

D'autres apprenants déclarent que le français leur fait penser au dialecte algérien « derja », qui contient beaucoup de mots français. C'est le cas de Meriem qui insiste sur ce point :

S12 : d'accord et le français ?/

Meriem 13 : maitresse kayan kelmate b derja w houma français +/ (*il y a des mots dans l'arabe algérien en français*) /

Younes insiste sur la réalité que c'est tout le monde « gaâ » qui font usage du français, même si c'est de façon inconsciente, car elle fait partie du dialecte algérien, par conséquent c'est une réalité sociolinguistique à admettre :

S15 : et le français ? /

Younes 8 : gaâ nakraw biha w gaâ nastaâmlouha hata w bla ma nfiko/ (*nous étudions tous avec et nous l'utilisons tous même si nous ne nous rendons pas compte*) /

Yasmine va un peu plus loin puisqu'elle relie le métissage linguistique du dialecte algérien avec sa réussite à l'école en matière de français. Elle annonce que cela lui a permis de trouver beaucoup de facilité pour s'exprimer à l'écrit et d'être autonome en faisant ses exercices :

S10 : w l'français ?/ (*et le français ?*) /

Yasmine 10 : maitresse lfrançais naârfo nahadroha lakhatar kayna f derja taâna ++ français sahla w nakdar nâabar biha lhaja li habitha fal katba+ nakdar nhal tamarinati wahdi/ (*le français on sait parler avec car elle fait partie de notre dialecte ++ français c'est facile je peux m'exprimer comme je veux à l'écrit + je fais mes exercices toute seule*) /

2.1.6 Le français : une langue de communication quotidienne

Même s'ils sont minoritaires, quelques apprenants affirment que le français est leur langue de communication quotidienne. L'extrait suivant concerne les propos de **Maram** quand elle parle du français elle dit que c'est « sa » langue de communication dans son quotidien, elle précise qu'elle ne l'utilise qu'avec sa maman, sa sœur et sa famille maternelle. En employant le possessif « ma » elle s'approprie la langue française, c'est sa langue maternelle.

S13 : le français te fait penser à quoi ?

Maram 10 : c'est **ma** langue que je parle entre ma sœur et ma mère et ma famille maternelle/

De manière synthétique, nous constatons que les apprenants ont des représentations variées sur le français qui est, pour certains, une langue facile et aimée, alors que d'autres ne manquent pas de mentionner le passé colonial français en Algérie sans exprimer particulièrement un discours de haine contre la langue bien au contraire ils mettent en lumière à plusieurs reprises que cette langue fait partie de notre dialecte courant. Enfin, d'autres élèves parlent de leurs usages de cette langue, la majorité d'entre eux l'ont résumé dans les différentes situations scolaires : classe et exercices.

Nous pensons, à la fin, que les apprenants ont des représentations assez positives sur la langue française ce qui est censé favoriser son apprentissage.

Dans le prochain point, nous nous attarderons sur les représentations concernant la langue arabe littéraire.

2.2 Les représentations des apprenants sur la langue arabe fos'ha

Dans nos entretiens nous avons désigné l'arabe standard par sa nomination arabe qui est le « fos'ha », les avis des apprenants vis-à-vis cette langue étaient variés, nous allons les détailler ci-dessous.

2.2.1 L'arabe fos'ha : une langue représentée par la religion

Les apprenants questionnés ont directement relié la langue « fos'ha » à l'Islam qui est la religion du pays. Pour eux, c'est la langue qui est en rapport étroit avec les spiritualités et les différentes pratiques religieuses comme la prière et la lecture du Coran.

Ainsi, nous constatons que certains affirment que la langue arabe standard véhicule la religion islamique, c'est la première des choses à laquelle ils pensent en parlant de cette langue :

A.Rahmene 8 : loughate **e'ddine el islami**/ (*la langue de la religion islamique*)/

Mahdia 5 : lougha l'ârabiya l fos'ha hi loughate+euh+ hiya lougha tâa **al islem**+ li tana biha lah alcorân / (*la langue arabe fos'ha est la langue + euh + elle est la langue de l'islam+ celle avec laquelle dieu nous a donné le coran*) /

Mahdi 5 : l'arabe c'est une langue euh de de **l'islam** [...] /

Sarah 8 : [...] quAND quand **l'islam** est arrivé euh tout le monde parlait dans avec cette langue/

Hakim3 : ndiro lougha alârabiya bach naâafro bli hna **mouslimine**/(*on étudie la langue arabe pour connaître que nous sommes des musulmans*)

Soraya 7. ++ une langue ++ euh c'est la langue de **l'islam** peut être euuh+ /

D'autres apprenants parlent du livre sacré de la religion islamique « le Coran » qui est révélé dans cette langue, ainsi la maîtrise de cette langue permet aux élèves de lire et de comprendre la parole de Dieu, voici les extraits qui le démontrent :

Faiza3: lfos'ha hiya loughate **al corân** [...] /

Hadil 5 : Hiya al asl tââha mal **corân**/ (*son origine est le coran*) /

Anis4 : [...] corân ++ hada makan/ (*le coran++ c'est tout*) /

Faiza3 : lfos'ha hiya loughate al corân + [...] / (*lfos'ha c'est la langue du coran +[...]*) /

Aziz 3: hiya loughate alcorân w loughate alâarab+ bdite naktabha fal masjid bach nahfad alcorân w thani fal kiraâ aw almadrassa/ (*c'est la langue du coran et la langue des arabes+ j'ai commencé à l'écrire à la mosquée pour apprendre le coran et aussi pendant la lecture ou à l'école*) /

Maram évoque, en plus du Coran, une autre pratique religieuse qui se fait aussi en arabe standard « la prière » :

Maram 6 : [...] + pour **faire la prière** et l mm **le Coran** aussi est en arabe/

Mahdi affirme utiliser cette langue à la mosquée, car il y fait des cours pour apprendre le coran. Il explique que le maître à la mosquée les incite à parler fos'ha afin d'améliorer leur expression dans cette langue.

Mahdi5 : [...] et c'est la langue que je parle à la mosquée+ chikh nous euh nous demande de parler arabe pour mieux travailler à l'expression écrite/

2.2.2 L'arabe fos'ha : la langue de scolarisation

Parmi les représentations les plus fréquentes des apprenants concernant la langue arabe standard figure le volet de scolarisation vu que c'est à l'école où ils sont plus en contact avec cette langue, ainsi nous remarquons la récurrence de plusieurs mots en relation avec le champ lexical de l'école, nous les exposerons ci-dessous :

Avant de répondre, **Ines** s'interroge d'abord sur ce qui est l'arabe fos'ha, après explication elle répond sans réflexion c'est la langue de l'école.

Ines 7 : lougha arabiya fos'ha maânatha kima ngolo dhahaba omar ? (*la langue arabe standard c'est comme on dit omar est parti ?*) /

S9 : oui /

Ines 8 : alors nastaâmlouha à l'école + fi lmadrassa yaâni/ (*alors nous l'utilisons à l'école + c'est-à-dire à l'école*) /

Le reste des apprenants ont directement répondu qu'ils utilisent la langue fos'ha exclusivement à l'école, c'est-à-dire en classe dans le cadre des études :

Louay 8 : nastaâmlouha fi dirassa / (*nous l'utilisons pour les études*) /

Younes5 : [...] w nakraw biha/ (*[...]et nous étudions avec*) /

S6 : w winta tastaâmliha ?/ (*et toi tu l'utilises quand ?*) /

Mahdia 6 : f (à) l'école /

S8 : winta tastaâmliha ? (*tu l'utilises quand ?*) /

Meriem8 : fal madrassa ++/ (*à l'école*) /

S8 : d'accord+ et l'arabe fos'ha ?/

Yasmine 8 : hiya lougha nakraw biha fi l'école/ (*une langue pour étudier à l'école*) /

S7: tahadri bal fos'ha nti?/ (*tu parles arabe standard ?*) /

Anfel 6: oui + lala machi bra ghir fi likoul/ (*oui + non pas dehors juste ici en classe*) /

S8: d'Accord/

Bouchra 4: ih hna nastaâmlouha bezaf fel classa [...] / (*oui nous l'utilisons beaucoup en classe [...]*) /

Anis4 : nastaâmlouha fal madrasa [...] / (*nous l'utilisons à l'école+ le coran++ c'est tout*) /

Soraya évoque qu'elle utilise cette langue à « l'école » avec sa maîtresse qui explique les différentes leçons en arabe fos'ha, car c'est la langue de scolarisation en Algérie :

S8 : c'est-à-dire tu l'utilises quand ? /

Souraya 8 : en classe ki l mouâlima tachrahalna (*quand la maîtresse nous explique*) /

2.2.3 L'arabe fos'ha : une forme de l'identité nationale et une source de fierté

Nous avons également remarqué que les apprenants interrogés voient en l'arabe standard une source de fierté. Elle représente pour eux l'une des formes de l'identité nationale algérienne. En effet, **Anfel** affirme que pour elle l'arabe fos'ha est la langue du pays « *loughate biladi* » qui signifie « *la langue de mon pays* », ce qui confirme le caractère officiel de cette langue en Algérie. **Bouchra** également garde la même idée tout en insistant qu'elle soit fière de savoir s'exprimer dans cette langue :

Anfel 05: ++ loughate biladi naftakhir biha + nahdar biha/ (*la langue de mon pays dont je suis fière + je parle avec*) /

Bouchra 4: [...] ki chghol naftakhro biha/ (*oui nous l'utilisons beaucoup en classe et nous parlons avec et nous en sommes fiers*) /

2.2.4 L'arabe fos'ha : une langue ancestrale

Pour **Maram** l'arabe fos'ha est une langue reliée aux origines, elle est parlée et valorisée par les ancêtres. **Sarah** ajoute que pour elle c'est la vraie langue du pays, car suite à la conquête musulmane c'est tout le monde qui s'exprimait dans cette langue.

Maram 6 : c'est euh d'anciens années que nos grands-pères passaient à parler cette langue et qu'elle a beaucoup de valeurs pour nos grands-pères qui aimaient cette langue/

Sarah 8 : c'est une langue c'est la véritable langue de notre pays parce que quand les quAND quand l'islam est arrivé euh tout le monde parlait dans avec cette langue/

Rayan est également du même avis :

S13 : ok même question pour toi Rayan lougha arabiya fos'ha (*la langue arabe fos'ha*) c'est quoi ? /

Rayan 6 : hiya lougha twarathnaha man ând jdoudna [...] / (*c'est une langue que nous avons héritée de nos grands-parents [...]*) /

Aussi, dans les propos de **Louay**, nous constatons qu'il perçoit que l'arabe fos'ha est « *sa langue d'origine* », suivant ses termes nous pouvons interpréter qu'il la compare avec l'arabe algérien qui a cause de ses nombreux emprunts s'est transformé pour s'éloigner de l'arabe standard qui en est la source :

Louay 4 : lougha asliya taâna / (*c'est notre langue d'origine*) /

2.2.5 L'arabe fos'ha : la langue des médias et des administrations

La dernière représentation concerne l'utilisation de la langue arabe standard dans les administrations et les médias, A.Rahmene dit que les journalistes l'utilisent et aussi dans les différentes administrations alors que Rassim parle des dessins animés qui sont diffusés sur la télévision en arabe standard.

S8 : winta tastaâmlouha?! (*vous l'utilisez quand ?*) /

A.Rahmene 9 : yastaâmlouha sahafiyine ++ euh fi l'idarate/ (*les journalistes l'utilisent ++ euh et dans les administrations*) /

Rassim5 : w fal miki (Rire)/ (*les dessins animés*) /

En général, nous remarquons que la langue arabe fos'ha est très valorisée aux yeux des apprenants, elle est source de plusieurs représentations pour eux, dont les plus importantes sont le caractère sacré de cette langue vu qu'ils la lient étroitement avec la religion islamique du pays, ainsi que son emploi dans les différentes situations d'apprentissages à l'école. Nous citons également la prise en position des apprenants en faveur de cette langue en la qualifiant de « asliya » qui veut dire la langue « d'origine » des algériens ce qui confirme encore une fois le son statut particulier pour ces élèves.

Nous traitons dans le prochain titre les représentations sur le dialecte algérien.

2.3 Représentations des apprenants sur l'arabe algérien

Les apprenants interrogés ont vu en l'arabe algérien différentes représentations. Nous prendrons le soin de les exposer et de les commenter ci-dessous. Comme pour les deux autres langues, nous regroupons ces représentations en 04 sous-titres :

2.3.1 L'arabe algérien : la langue des communications quotidiennes orales

Le dialecte algérien est la langue de communication quotidienne des élèves, c'est elle qui permet l'intégration sociale et l'intercompréhension entre les différents locuteurs, ce sont ces propos qui constituent le fil conducteur des images que se font les élèves par rapport à cette langue.

Anfel confirme que c'est la langue qu'elle utilise « *en réalité* » pour parler au quotidien.

S10: ok et toi Anfal ? /

Anfal 7 : hiya li nahadro biha f sah [...] / (*nous parlons avec en réalité [...]*) /

S9 : w (*et*) derja ? /

Quant à **Louay**, il généralise l'utilisation de cette langue à l'échelle nationale, selon lui elle appartient à tout le peuple algérien. Cette idée est également partagée par **Aziz** :

Aziz 4 : kol aljazayire tatakalam b lougha derja khatach [...] / (*c'est toute l'Algérie qui parle le dialecte ++ comme Hakim l'a dit quand la France est rentrée elle a ramené le français s'il n'aurait pas eu de colonisation on aurait parlé la langue arabe*) /

Louay 5 : hadi taâ chaâb aldjazaîri/ (*c'est celle du peuple algérien*) /

Dans ses propos, **Younes** affirme à son tour l'usage quotidien de cette langue par tous les algériens tout en insistant sur son caractère oral, en effet il n'a pas dit « *c'est notre langue* » mais « *c'est notre parler* » :

Younes 6 : [...] +hiya hadratna / ([...] + *c'est notre parler*) /

S8 : et derja ? /

Enfin **Rassim** explique à son tour que pour lui la « derja » est la langue qu'il « *parle tous les jours* », alors que **Hadil** la décrit comme étant une langue « *naturelle* » :

Rassim 6 : nahadro biha kol youm/ (*on parle avec tous les jours*) /

S10 : w derja ? / (*et l'arabe algérien*) /

Hadil 06 : hiya lougha tabiîiyal/ (*c'est la langue naturelle*) /

2.3.2 L'arabe algérien : une langue première et une forme d'appartenance nationale

Nous pouvons, constater dans les déclarations des apprenants des aspects qui revoient au caractère unificateur de l'arabe algérien qui est, comme nous l'avons mentionné précédemment, parler par tous les algériens. Notre constat vient du fait que beaucoup

d'entre eux parlent de cette langue en employant différentes formes linguistiques possessives/plurielles. Voici des exemples :

En parlant du dialecte algérien, **Maram** utilise le déterminant possessif « *notre* » pour qualifier cette langue, en montrant ainsi un signe d'appartenance identitaire et d'appropriation, c'est une langue propre aux algériens, au contraire de la langue arabe classique où elle a employé un déterminant démonstratif « *cette* » pour la désigner, ainsi nous constatons qu'elle a fait effectivement la distinction entre les deux langues « arabes » algérien et standard :

Maram7 : et bein c'est notre langue qu'on parle euh c'est une langue que c'est une langue que tout le monde parle ici euh+ /

De même, **Mahdia** classe l'usage de cette langue dans une rubrique nationale, c'est la langue des algériens et non pas d'une partie d'entre eux :

S7 : w derja b nesba lik wachan ? / (*et l'arabe algérien c'est quoi pour toi ?*) /
Mahdia 7 : hiya lougha li yatkalmu biha eldjazaïriyin+ [...] / (*c'est la langue que les algériens parlent+ [...]*) /

Yasmine fait usage du mot « *taâna* » qui signifie la « *notre* », **Aziz** aussi a commencé sa réponse par « *kol aljazayire* » qui veut dire « *toute l'Algérie* » s'exprime dans cette langue ce qui est encore une preuve que cette langue possède une dimension d'unité nationale pour ces élèves.

Yasmine 6 : lougha **taâna** + li nahadro biha / (*notre langue + on parle avec*) /
S5 : d'accord doka nafs chi mâa derja ? (*d'accord maintenant la même chose avec l'arabe algérien*) /
Aziz 4 : kol aljazayire tatakalam b lougha derja khatach++ [...] / (*c'est toute l'Algérie qui parle le dialecte ++[...]*) /

2.3.3 L'arabe algérien : la langue de la maison et de la rue

Si le français et l'arabe fos'ha sont, pour la plupart des élèves, des langues pratiquées à l'école en particulier, l'arabe algérien appelé « *derja* » est pratiqué partout et avec tout le monde à la maison, dans les rues et même en classe. Voici les déclarations des élèves affirment faire usage de cette langue de façon décontextualisée :

S9 : ok + w derja ? / (*ok+ et l'arabe algérien ?*) /
A.Rahmane 10 : bra f dar / (*à l'extérieur et à la maison*) /
S9 : w derja ? / (*et l'arabe algérien ?*) /
Meriem 9 : ki nkounou f dar / (*quand on est à la maison*) /
S9 : w derja ? / (*et l'arabe algérien ?*) /
Bouchra 5 : derja nahadro biha fel manzil w mâa shabatna / (*nous parlons avec à la maison et avec nos amies*) /
S9 : et derja ? /
Soraya 9 : je parle ça dans la maison /

S11 : quand est-ce que tu l'utilises ?/

Maram 8 .un peu par tout dehors et parfois à la maison./

Mahdi 7: [...] je parle avec euuh dans la rue avec les amis euuh ici aussi /

Sarah 7 : [...] + et on parle avec partout à la maison avec mes camarades en classe euuh+ /

Younes 6 : nastaâmlouha bera +hiya hadratna / (nous l'utilisons dehors+ c'est notre parler) /

2.3.4 L'arabe algérien : un parler métissé issu de l'arabe standard

Les apprenants n'ont pas manqué de signaler le caractère métissé du dialecte algérien, pour **Mahdi** c'est une langue « *mélangée* » c'est une combinaison entre l'arabe et le français. **Sarah** va plus loin quand elle compare le dialecte algérien à une « purée » de langue, car tout comme dans une purée où les différents ingrédients sont mixés et mélangés pour former un tout homogène, le dialecte algérien est constitué de plusieurs langues combinées pour n'en former qu'une :

Mahdi 7 : c'est une langue *mélangée* avec un peu d'arabe euh+ de français +[...]/

Sarah 7 : c'est une langue *mélangée* avec le français et l'arabe parce que quand la France est rentrée en Algérie elle voulait euh les elle voulait les rendre parler en français et bain c'est ça c'est euh ça s'est mélangé c'est devenu **une purée de langues** (sourire)/

De sa part, **Aziz** aborde le caractère métissé de la langue courante algérienne « derja », toutefois il explique que c'est la colonisation qui en est la cause, sans elle les algériens auraient parlé la langue arabe pure. Ce qui nous revoie encore une fois à l'idée que l'arabe algérien est une forme linguistique dérivée de l'arabe classique.

Aziz 4 : [...] ++ kima gal hakim ki dakhlate frança dakhlate firanciya loukan machi istiîmar loukan rana nahadro lougha ârabiya/ ([...] ++ *comme Hakim l'a dit quand la France est rentrée elle a ramené le français s'il n'aurait pas eu de colonisation on aurait parlé la langue arabe*) /

Même pour **Rayan**, ce parler est malformé dans la mesure où des mots de plusieurs langues y figurent mais avec des déformations, il donne l'exemple du mot « école » qui est prononcé « *licoul* » en arabe algérien :

Rayan 6 : [...] kima hna b derja taâna chghol machi euh msagma kima hna ngolo licoul hiya madrassa w hna ngoulou licoul w en français ngoulou école zadnaha bal français ki chgoul derja mkhalta/ ([...] *comme nous en arabe courant algérien euh comme si il n'est pas correct on dit par exemple licoul et en français on dit école on l'a ajouté en français comme si l'arabe algérien est mélangé*) /

Ce sont deux langues qui forment la langue derja, l'arabe standard avec des mots français, c'est l'avis de Mahdia, Ines et Hadil qui pensent à leur tour au métissage linguistique de cette langue :

S7: w derja b nesba lik wachan ?/ (*et l'arabe algérien c'est quoi pour toi ?*) /

Mahdia 7 : [...] + fiha ârbiya w fiha lfiransiya/ ([...] + *elle contient de l'arabe et du français*) /

S11 : c'est-à-dire ? /

Ines 9 : derja fiha kalmate ma yjiwach kima lârbiya swaswa++Yjiw ândhom ikhtilaf ma binhom/ (*le dialecte courant contient des mots qui ne sont pas vraiment comme l'arabe standard++ il y a une différence entre eux*) /

Hadil 07 : euh ++ ji mkhalta mâa chwiya français/ (*euh ++ c'est mélangé avec un peu de français*) /

Nous passons aux propos d'**Anfel** qui parle des différentes langues qui composent l'arabe algérien, en plus de l'arabe et du français, ce qui fait que pour elle la « derja » soit « mélangée », elle emploie le mot « *mtchakhalta* » qui est à notre sens un mot à valeur péjorative car il fait allusion à la mauvaise organisation de la chose dont on parle :

Anfal 7 : hiya li nahadro biha f sah + euh thani jaya mtchakhalta (*Rire*)/(*nous parlons avec en réalité + euh aussi elle est mélangée*) /

S11 : c'est-à-dire ?

Anfal 8 : fiha fos'ha w derja w français w l'anglais w gaâ/ (*elle contient l'arabe standard et l'arabe algérien et le français et l'anglais et tout*) /

Nous terminons ce point avec l'élève **Faiza** qui compare l'arabe algérien à l'arabe standard qui est pure alors que la derja ne l'est pas car elle emprunte beaucoup de mots aux autres langues :

Faiza4 : w thani jaya ki chghol mkhalta machi kima lfos'ha fiha kichghol bzaf kalmate bal français w l'anglais/ (*aussi elle est mélangée pas comme la langue fos'ha elle contient beaucoup de mots en français et anglais*) /

Avant de conclure, nous mentionnons d'abord que nous n'avons pas rapportés toutes les réponses des apprenants par rapport à l'arabe algérien car ces dernières se rapprochaient beaucoup, ce qui fait que nous nous sommes contentés de citer quelques exemples. En général, tous les apprenants ont parlé de l'usage quotidien qu'ils font de cette langue dans toutes les situations de communications possibles à la maison, à l'école, dans la rue... Ils en voient également une langue propre à l'identité commune algérienne, cependant nous avons remarqué, que le brassage linguistique de ce parler est négativement vu par ses apprenants car ils le décrivaient en utilisant des mots relativement péjoratifs et le comparaient également avec l'arabe standard qui est pure à leurs yeux.

Après avoir abordé les représentations des apprenants sur l'arabe algérien, nous passons au tamazight ci-dessous.

2.4 Les représentations des apprenants sur le tamazight

Présentement, nous allons mettre en lumière les représentations des apprenants concernant le tamazight qui est l'une des langues nationales du pays. De manière globale, les apprenants n'avaient pas de grandes idées sur cette langue, mais nous avons pu en tirer quelques unes que nous présentons ci-dessous :

2.4.1 Le tamazight, une langue méconnue

La majorité des élèves ont affirmé ne pas avoir une idée sur la langue tamazight qui l'ont pris pour synonyme de kabyle, ils se contentaient de donner des réponses brèves et exhaustives montrant qu'ils ne connaissent pas cette langue. Leurs réponses étaient précédées par de longs moments de silences, de pauses et d'hésitation avant de déclarer qu'ils ignoraient de quoi il s'agissait. Nous citons à titre d'exemple quelques extraits des entretiens :

S11: ok on passe au kabyle l amazighiya ? /

Soraya 11 : ++ je ne connais pas /

S8 : et le kabyle kbayliya c'est quoi pour toi ? /

Mahdi 8 ++ euh c'est + je ne sais pas /

S12 : le tamazight ?/

Maram 9 : + euh je connais pas /

S9 : ok w lkbayliya ?/ (*et le Kabyle?*) /

Yasmine 9 : manaârfouch nahadroha++ maitresse ma naârfouch l kalmate tawaha/ (*on ne sait pas parler avec ++ maitresse nous ne connaissons pas ses mots*) /

Faiza 5 : hiya lougha yatakalamoune biha fi kbayal bsah hna ma nafahmouch / (*c'est une langue qu'on utilise en Kabylie mais qu'on ne comprend pas*) /

Meriem garde le silence quand nous lui avons demandé de dire ce qu'elle pense de cette langue, ce qui laisse entendre qu'elle n'a pas été en contact avec cette dernière pour avoir une idée à formuler :

S10 : w kbayliya ?/ (*et le Kabyle*) /

Meriem 10 : (silence) /

S11 : walo ? ma yji fi ballak walo ?/ (*rien? rien ne te vient à l'esprit*) /

Meriem 11 : (Silence) /

Younes, Louay, Rassim et Hakim déclarent qu'ils ne connaissent pas cette langue car elle appartient à d'autres locuteurs « *lkbayal* » qui veut dire « *les kabyles* », ils ont exprimé l'écart vis-à-vis de cette langue par des termes comme « *lougha taâhom* » qui veut dire « *c'est leur langue* », ou « *khatyatni* » qui signifie « *ça ne me concerne pas* » :

Younes 7 : lougha taâ alamazigh+ manastaâmlouhach hna ++ chwiya m nas yastaâmlouha/ (*la langue des amazigh + nous ne l'utilisons pas ++ une minorité de gens l'utilisent*) /

Louay6 : yahadro biha lkbayal/ (*les kabyles l'utilisent*)

Rassim 7 : lougha taâhom/ (*c'est leur langue*) /

Hakim 5 : ana khatini (Rire)/ (*je ne suis pas concerné*) /

2.4.2 Le tamazight, une langue limitée géographiquement

Certains apprenants relient l'usage de la langue kabyle à des régions géographiques particulières, **A.Rahmene** parle des villes kabyles sans les nommer :

S10 : et le berbère+le kabyle ? /

A.Rahmane 11 : fal madina taâhom fal kbayale+bsah ana ma naârafhach/ (*dans leur ville en kabyli + mais moi je ne la connais pas*) /

Rayane cite ces régions avec plus de précision, il utilise des toponymes⁶³ de plusieurs régions où on parle kabyle comme Tizi-ouzou et Bouira et aussi une région où on parle mozabite, Ghardaïa :

Rayan 7 : hiya lougha amazighiya mtwartha fal watan al djazaïri mithl ghardaya tiziwezou wal bouira (*c'est une langue amazigh héritée dans le pays algérien comme ghardaïa tizi ousou et bouira*) /

La réponse d'**Aziz** se rapproche aussi de cette idée car il ne renferme pas la notion de tamazight à la langue kabyle. Cet apprenant parle également du chaoui tout en gardant l'idée qu'il ne fait pas usage de cette langue.

Aziz5 : lkbayliya hiya loughate alamazighiyine euh euh âandhom lougha w hna lougha khatach houma jayine f sahra wla kima chawiya /(*le kabyle est la langue des amazighs euh euh ils ont une langue et nous avons la nôtre car ils sont au désert ou comme les chaouis*) /

2.4.3 Le tamazight, quelques lueurs de plurilinguisme

Sous cet intitulé, nous allons présenter les propos de quelques apprenants qui ont affirmé être en contact avec la langue Kabyle ou ses locuteurs comme **Mahdia** qui annonce que son père est d'origine kabyle sans faire usage de cette langue :

Mahdia 11 : lougha yahadro biha lkbayal++ papa kbayli bsah mayaârafch yahdar bel kbayliya/ (*une langue que les kabyles parlent ++ mon père est kabyle mais il ne sait pas parler kabyle*)

Quant à **Ines** et **Hadil**, elles affirment ne pas faire usage de cette langue car elle est propre aux kabyles, cependant elles mentionnent qu'elles connaissent l'expression kabyle « assegas amegaz » qui signifie « bonne année ». Elles expliquent que cette expression est utilisée pendant la fête du nouvel an amazigh « yennayer » ce qui met au premier plan l'aspect interculturel véhiculé par les différentes langues :

⁶³Les toponymes sont : « les noms propres désignant un lieu », <https://fr.wikipedia.org/wiki/Toponymie>, consulté le 13/8/2020.

S12 : w (et) l'amazighiya c'est quoi pour vous ? /

Hadil 08 : hiya loughate alamazigh/ (c'est la langue des amazighs) /

Ines 10: yahadro biha lkbayal+houma yahadro biha bezzaf / (les kabyles l'utilisent beaucoup) /

Hadil 09 : hna nastaâmlouha fi yennayer (Rires) euh assegas amegaz/ (nous l'utilisons pendant Yennayer (Rires) euh bonne année en kabyle) /

Ines 11 : (Rires) hadi hiya lkalma lwahida li naârafha/ (c'est le seul mot que je connais) /

Ayant des origines kabyles, **Sarah** a directement affirmé que pour elle le tamazight était une langue spéciale. Selon sa déclaration, c'est sa « *langue préférée* ». Elle évoque qu'elle l'utilise chez sa grand-mère, ce qui nous renvoie aux rencontres familiales qui se font dans la grande maison des grands-parents, Ainsi s'exprimer en kabyle avec sa famille lui donne une identité particulière et un sentiment d'appartenance familiale.

S19 : Le tamazight ?

Sarah 9 : c'est ma langue préférée pasque chez ma grand-mère je euh je ne parle pas français je parle avec cette langue /

Au terme de cette partie, nous estimons que les apprenants prennent souvent les mots tamazight et kabyle pour des synonymes, ils insistent sur le fait de ne pas maîtriser ni de faire usage de cette langue, ils se démarquent de ses locuteurs à travers des mots comme « khatyatna » ou « taâhom » pour montrer, d'après notre lecture, une certaine indifférence par rapport à cette langue.

2.5 Représentations des élèves sur l'anglais

Etant donné que l'anglais est également présent dans le contexte sociolinguistique algérien, nous avons posé des questions par rapport à cette langue pour voir ce que les apprenants en pensent vu que c'est la deuxième langue étrangère prise en charge par le système éducatif algérien. Nous avons réparti les réponses données dans les points suivants :

2.5.1 L'anglais, une langue méconnue

Comme nous le verrons, un peu plus bas, les apprenants déclarent ne pas avoir une idée sur la langue anglaise. Ils se contentent de dire « manaârfhach » ou « je ne connais pas » comme c'est le cas de **Sarah, Maram, Anis, Yasmine** :

Anis 8 : ++ thani manaârafhach/ (++) aussi je ne connais pas)/

Sarah 13 : l'anglais je ne parle pas trop paceque je ne connais pas du tout/

Maram 11 : c'est ma sœur qui parle beaucoup plus anglais pasque euh j y connais pas trop /

Yasmine 11 : non ++ manaârafch/ (je ne la connais pas) /

D'autres apprenants expliquent, à leur tour, leur incapacité de faire usage de cette langue à l'exception de quelques mots, ce qui explique qu'il leur arrive d'être en contact avec l'anglais mais peut être dans un contexte non cadré ce qui fait que leurs connaissances soient minimales, ce le cas de **Soraya, Meriem, Aziz et Hakim** qui ont donnée quelques exemples des mots qu'ils connaissent en anglais.

S14 : ok et l'anglais ?

Soraya 14 : Manaârafhach (*je ne connais pas*) /

S15 : d'accord /

Soraya 15. si si quelques mots berk kima(*seulement comme*) thank you /

S14 : et l'anglais ?

Meriem 15 : (*silence*)/

S15 : mataârfi hatta kalma en anglais ?/ (*tu ne connais aucun mot en anglais?*) /

Meriem 16 : ki nji rah nâraf b rohi my name is++/ (*quand je me présente je dis my name is*) /

S11 : et l'anglais ?

S7 : et l'anglais ?/

Aziz6 : ma nâraf walo ma âada yes w no (*Rire*) / (*je n'y connais rien sauf yes et no*) (*Rire*)/

Hakim6 : thani kima batata ygololha potatos (*Rire*)/ (*aussi on dit potatos pour pomme de terre*) (*Rire*)/

S11 : et le français ? /

Louay compare l'usage du français avec celui de l'anglais, en affirmant que c'est la première langue qui prend le dessus vu que l'anglais n'est pas maîtrisé pas tous :

Louay 7 : nastâmlouha à l'école + w fi kamal lhayat bsah l'anglais makach bezzaf nas yaârfouha/ (*nous l'utilisons à l'école + et dans toute la vie mais l'anglais il n'y en a pas beaucoup qui le maîtrise*) /

Ines également suit le fil comparatif pour parler de l'anglais, elle met en valeur sa ressemblance avec le français, des ressemblances à noter sur plusieurs niveau graphique, sémantique et autres, **Hadil** intervient pour dire qu'elle préfère le français :

S14 : et l'anglais ? /

Ines 14 : hiya lougha à peu près kima l français/ (*c'est une langue à peu près comme le français*) /

Hadil 11 : bsah l français khir/(*mais le français est meilleur*) /

Ines 15 : oui /

2.5.2 L'anglais, une langue enseignée au cycle moyen

Faiza, Rassim et Younes aborde le sujet de l'anglais d'un point de vue éducatif, ils précisent qu'ils apprendront cette langue à partir du cycle moyen et jusqu'à l'université. **Younes** ajoute qu'il voudrait la maîtriser vu qu'il s'en sert dans ses jeux vidéo :

S16 : et l'anglais ? /

Younes 10 : lougha ++ fi siyem++ nhab natâalamha pace que nastaâmlha fal alâb taâ l micro / (*une langue ++ au cem+ je voudrais l'apprendre je l'utilise dans les jeux vidéo*) /

Faiza 7 : hiya lougha li nakrawha min bidayate almarhala almoutawasita (*c'est une langue qu'on étudie à partir du cycle moyen*) /

Rassim 9 : w nabkaw nakraw biha hata lal lal jamiâa/ (*et qu'on continue à étudier jusqu'à l'université*) /

2.5.3 L'anglais, une langue utilisée en Angleterre et dans les pays du Moyen-Orient

Rayan revient sur le pays d'origine où l'anglais est pratiquée « l'Angleterre », avant d'expliquer qu'en Algérie cette langue n'est pas assez pratiquée en la comparant avec d'autres pays orientaux, il cite comme exemple l'**Egypte** :

Rayan8 : maitresse machi bzaf hna âandna fi bladna + hiya takthor fi bilad mithla misr w l ingliz bsah hna kothratha nahadro français / (*maitresse on ne l'utilise pas trop dans notre pays+ c'est beaucoup plus dans des pays comme l'egypte et l'angleterre mais ici la plupart du temps nous parlons français*) /

2.5.4 L'anglais, une langue moderne à dimensions internationales

A. Rahmene explique que l'utilisation de l'anglais devient tendance entre les jeunes d'« *elkouba*⁶⁴ », il la compare aussi avec le français qui y est vu comme une langue démodée :

A.Rahmene 6 : maitresse fal kouba li yahdar en français ygoloulou rak démodé dok rahom yahadro anglais/ (*maitresse à kouba celui qui parle en français on lui dit qu'il est démodé maintenant ils parlent anglais*) /

Un peu plus loin, il avance que l'utilité de cette langue réside dans sa dimension internationale qui permet de l'utiliser avec des gens de différentes nationalités :

S12 : et l'anglais ?/

A.Rahmene 13 : kima (*comme*) les italiens les espagnols les anglais nahadro mâahom (*on parle avec eux*) en anglais /

Seul **Mahdi** affirme pouvoir tenir une communication en anglais, il pense également que c'est une « très belle » langue et « très utile », il justifie sa réponse par le fait qu'à l'étranger la langue française n'est pas aussi pratiquée que l'anglais.

S11 : et l'anglais ?/

Mahdi 11 : l'anglais c'est une langue qu'on parle à l'anglais euh à l'Angleterre+ c'est c'est un pays que là on parle anglais et tout et c'est une langue très belle + ih en plus euh+ l'anglais c'est tout le monde qui sait la parler pas comme le français./

⁶⁴ Un quartier populaire à Alger.

Il nous a déclaré faire usage de cette langue dans les jeux électroniques où il a besoin de communiquer avec ses partenaires de différentes nationalités, donc c'est une motivation personnelle et un besoin concret qui l'ont poussé à développer ses compétences en anglais.

Synthétiquement, les apprenants sont conscients de l'importance de la langue anglaise, ils montrent une volonté pour l'apprendre au cycle moyen, certains pensent que c'est une langue qui s'approche du français, d'autres affirment ne pas en avoir une idée particulière, alors que pour quelques-uns c'est une langue à portée mondiale qu'ils utilisent déjà surtout dans les jeux vidéo en ligne.

Conclusion partielle

Suite à cette analyse qui a porté sur les représentations des apprenants autour des langues en présence en Algérie et à Médéa par extension, ainsi que leurs pratiques langagières orales dans leurs milieux sociolinguistiques, nous sommes parvenue au fait que ces apprenants ont pu développer un discours important sur ces langues et qu'ils en avaient des représentations assez positives.

Nous commençons, d'abord, par la différence de leurs pratiques langagières, une minorité (4 apprenants) fait usage du français dans la majorité de leurs communications quotidiennes, alors que pour le reste des élèves c'est l'arabe dialectal qui est le plus employé. Cette divergence dans les langues dont les élèves font usage a un impact direct sur le développement de leurs pratiques orales en classe, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, nous reviendrons sur ce point dans la dernière partie de cette recherche.

Concernant les représentations des apprenants, nous n'avons pas relevé un grand écart entre les discours que les élèves ont fait sur les différentes langues. En effet, pour eux, la langue arabe standard « fos'ha » est la langue de la religion islamique et de l'école, ils n'en font usage qu'à l'école ou pendant certaines pratiques religieuses. L'arabe algérien « derja » est la langue de communication quotidienne, elle est parlée par tous, partout et avec tout le monde car c'est la langue partagée par les membres de la société médéenne. Cependant, la majorité des apprenants ont déclaré ne pas avoir des représentations précises sur la langue tamazight et qu'ils ne l'ont jamais pratiqué, à l'exception d'une seule élève qui a affirmé qu'il lui arrive de s'exprimer en kabyle chez sa grand-mère. Quant à l'anglais, les apprenants n'ont pas des idées précises sur cette langue, ils attendent qu'ils en

soient formés au CEM, quoi que certains d'entre eux aient soulevé le point que cette dernière a un aspect plus mondial que le français.

En arrivant à la langue française, les apprenants affirment qu'ils trouvent que c'est une belle langue, et qu'ils en font consciemment ou inconsciemment usage vu que beaucoup de mots français sont intégrés dans l'arabe algérien, quoi qu'ils ne se sont pas passés de la réalité que cette langue fut importée en Algérie à travers un passé historique colonial sans pour autant montrer de la haine pour cette langue, ce qui nous amène à conclure que ces apprenants n'ont pas des représentations négatives de la langue française ce qui pourrait être un facteur facilitateur pour son apprentissage en classe.

Après avoir présenté les pratiques orales et les représentations des enseignants de français et des apprenants, nous traiterons dans le prochain chapitre celles des parents d'élèves.

Chapitre 05 : Analyse des discours des parents d'élèves sur les langues en présence : Pratiques quotidiennes et représentations

Dans le présent chapitre, nous mettrons sous analyse les discours des parents d'élèves sur les langues présentes en Algérie. Comme pour les enseignants et les apprenants, nous visons de faire émerger leurs représentations sur les langues qu'ils parlent et qu'ils côtoient dans le contexte sociolinguistique médéen en particulier, et algérien en général. La prise en compte des images et des idées des parents a pour raison le rôle important qu'ils jouent comme première source linguistique pour les apprenants, et aussi, comme nous l'avons déjà dit, ils représentent un partenaire éducatif qui joue un rôle conséquent dans l'équation éducative.

Ce chapitre comportera trois axes pivots, dans lesquelles nous nous intéresserons particulièrement au français oral :

- Les origines géographiques et culturelles des parents (*Cf. 1, p153*)
- Les pratiques langagières quotidiennes des parents (déclarées et effectives) (*Cf. 2, p155*) ;
- Les représentations des parents sur les langues en présence et particulièrement le français oral (*Cf. 3, p163*)

1. Origines géographiques et culturelles des parents

Nous allons présenter, ci-dessous, les propos des parents concernant leurs origines géographique et culturelle. Leurs réponses étaient très variées, ils venaient de plusieurs régions du pays, véhiculant chacune des pratiques langagières et culturelles différentes. Le parfait exemple des endroits, où se fait le contact entre ces différentes pratiques, sont les établissements scolaires. Mettre le doigt sur les origines des parents, et des élèves par conséquent, nous permet d'avoir une idée sur leurs pratiques langagières et de pouvoir les justifier, car comme plusieurs études l'ont démontré, et suivant les propos de Cécile Canut « *L'actualité nous montre d'ailleurs clairement les effets de cette assimilation de la langue à l'identité et à l'origine.* »⁶⁵

⁶⁵Cécile Canut, « Pour une nouvelle approche des pratiques langagières », *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 163-164 | 2001, mis en ligne le 31 mai 2005, consulté le 04 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/etudesafriques/101> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/etudesafriques.101>

Nous présenterons les données recueillies par rapport aux origines dans le tableau suivant et nous les commenterons par la suite :

Tableau 23: Origines géographiques et culturelles des parents d'élèves.

<u>Parent</u>	<u>Origine</u>	<u>Réplique de l'entretien</u>
Mère de Mahdi	Mère de Blida et père d'Alger	S5 : donc euh les origines taâkom euh d'ici de Médéa ?/ M /Mahdi5 : non ni ana ni houwa ana je suis de Blida w houwa il est de Benaknoute /
Mère de Maram	Mère kabyle et père de Tlemcen	S2 : et vous êtes tous les deux algérois ?/ M/Maram3 : moi je ne suis pas algéroise je suis née à alger mais moi je suis kabyle mon père était kabyle allah yarhmo ma mère elle est de l'ouest et mon mari est de l'ouest ses parents sont des cousins voilà/
Mère de Sarah	Mère de Constantine et Père Kabyle .	M/sarah1 : l'origine (<i>Rire</i>) ana j'ai une origine mélangée + ma mère est de Constantine et mon père est kabyle d'une mère tunisienne voilà c'est-à-dire c'est un mélange / S2 : et votre mari ?/ M/Sarah2 : mon mari il est kabyle/
Tante de Soraya	Père de Berrouaguia (Médéa) Mère française (origine algérienne de Médéa)	S8 : kbal ma nansa tu es de quelle origine ? ton frère et sa femme aussi/ T/Soraya 8 : nous sommes de Berrouaghia hna mal mdiya/ (<i>nous sommes de Berrouaghia ici de Médéa</i>).
Mère de Hadil	Médéa	S1 : donc nbda w asîila âama + bon wachan houwa aslak nti w rajlak ?/ (<i>donc je commence par des questions générales+ bon quelles sont vos origines votre mari et vous</i>)/ M/Hadil1 : mna mal mdiya ki ana ki houwa/ (<i>nous sommes tous les deux de Médéa</i>)/ S3 : vous êtes de quelle origine vous et votre mari ?/ M/Ines3 : hna mna de Médéa tous les deux/
Père de Louay	Mère de Médéa Père d'Alger	S1 : nabdaw bal asl taâak nta wal madame / (<i>on commence par vos origines vous et votre femme</i>)/ P/Louay 1 : lmadame mna mal mdiya w ana mal harrache enfin zayade w kabar hna bsah jdoudi mal harach/ (<i>ma femme est d'ici de médéa et moi je suis d'ELharrache</i>

		<i>enfin je suis né et ai grandi ici mais mes grands parents sont d'Elharrache)/</i>
Père de Mahdia	Kabyle	S1 : ma première question est sur vos origines oslkoum nta w zawja (<i>votre femme et vous</i>)/ P/Mahdia 1 : hna les deux mna mal mdiya zaydine w kabrine hna+ bsah wachno waldiyaaa c'est des kabyles taâ Tizi /(<i>nous sommes tous les deux d'ici de médéa on est nés et on a grandi ici mais nos parents sont des kabyles de Tizi</i>)/
Mère de Meriem	Mère de Médéa et père de Blida	S1 : on commence par vos origines vous et votre mari/ M/Meriem 1 : ana je suis de médéa w rajli mal blida/ (<i>mon mari et de Blida</i>)/
Mère de Rayan	Mère de ksar elboukhari (Médéa) et père tunisien	S2 : et vous êtes de quelles origines ?/ M/Rayan 2 : ana (<i>moi</i>) je suis de ksar el boukhari et mon mari est tunisien/
Mère d'Anfel	Médéa	S1 : nabdaw b aslkom nti w rajlak/ (on commence par vos origines vous et votre mari)/ M/Anfal 1 : Mna mal mdiya / (ici de Médéa) /
Mère de Anis	Mère de Médéa et père de Tiaret	S3 : et vous êtes de quelle origine ?/ M /Anis 3 : ana mal mdiya w rajli m tyarèt/ (Je suis de Médéa et mon mari est de Tiaret)/
Mère de Bouchra	Médéa	S3 : w mnin aslkom ?/ (<i>vous êtes de quelle origine ?</i>)/ M/Bouchra 3 : fi zouj mal mdiya/ (<i>nous sommes tous les deux de Médéa</i>)/
Mère de Rassim	Médéa	S2 : et vous êtes de quelle origine ?/ M/Rassim 2 : mna mal mdiya / (ici de Médéa)/
Mère d'Ines	Médéa	S3 : vous êtes de quelle origine vous et votre mari ?/ M/Ines3 : hna mna de Médéa tous les deux/
Père de Yasmine	Médéa	Nous avons oublié de poser cette question au parents, donc nous nous sommes renseignée auprès des élèves qui ont tous affirmé que leurs parents sont de Médéa.
Père de Hakim	Médéa	
Père de younes	Médéa	

Comme nous pouvons le constater, suivant le tableau, les origines des parents sont multiples, ils proviennent de différentes régions du territoire national : Médéa, Blida, Alger, Tlemcen, Constantine, Tizi Ouzou, et Tiaret mais également d'autres pays comme la France (Soraya) et la Tunisie (Sarah et Rayan). Seuls huit parents ont déclaré avoir des origines médéennes. Ce métissage culturel exprimé confirme le caractère pluriculturel du pays.

En effet, la mère de Sarah parle de ce qu'elle appelle une origine « *mélangée* », elle explique que sa mère est Constantinoise et que son père est Kabyle de mère Tunisienne, ce qui fait qu'elle partage plusieurs identités nationale et magrébine. De même pour la mère de Rayan qui affirme qu'elle est de Kasr Elboukhari⁶⁶ et que son mari est tunisien, ce qui signifie que cet apprenant a une double identité algérienne et tunisienne. Parmi les appartenances géographiques les plus citées figurent les wilayas de Blida et d'Alger qui sont assez proche de Médéa où se déroule notre étude. Nous pensons que ces régions sont relativement identiques d'un point de vue culturel, mais langagièrement les différences sont notables surtout au niveau des accents et de l'usage du français qui est plus important à Alger qu'à Blida et Médéa.

De ce métissage géographique et culturel exprimé par les parents, nous pouvons nous attendre à une diversité dans les pratiques langagières de ces derniers. C'est ce que nous découvrirons dans le prochain point.

2. Pratiques langagières quotidiennes des parents d'élèves

Nous abordons les pratiques langagières des parents car elles sont intimement liées aux usages des apprenants auxquels nous nous intéressons dans notre étude. Nous exposerons dans le prochain point ce que les parents ont déclaré pratiquer comme langues, puis nous passerons ultérieurement à leurs pratiques réelles.

2.1 Pratiques langagières déclarées des parents d'élèves

Suivant les déclarations des parents, nous avons pu classer leurs pratiques langagières en 03 catégories. Conformément au paysage sociolinguistique entourant, une partie a affirmé faire usage de l'arabe algérien dans leurs communications quotidiennes, une minorité ont déclaré faire, principalement, usage du français, et un dernier groupe déclare utiliser les deux langues : arabe algérien et français. Voici leurs propos :

⁶⁶Une commune de la wilaya de Médéa

2.1.1 Un (pseudo) monolinguisme

Sous cet intitulé, nous proposons d'analyser les propos des parents qui ont avancé faire usage, uniquement, d'une seule langue qui est l'arabe algérien. Nous avons utilisé le préfixe (*pseudo*) car l'analyse de leurs pratiques effectives, que nous allons présenter un peu plus loin, a démontré le contraire :

La mère de **Rayane** explique qu'à la maison, elle parle arabe algérien « *derja taâna* » qui veut dire « *notre dialecte* ». Un peu plus loin, elle affirme qu'elle est une bonne francophone mais qu'elle ne fait pas usage du français avec ses enfants. Du côté de son mari, qui est tunisien, elle déclare qu'il utilise l'arabe algérien aussi pour parler :

S3 : ah d'accord et vous parlez quelles langues à la maison ? /

M/Rayan3 : âadi nahadro b derja taâna (*normal on parle notre dialecte*) même mon mari parle comme nous c'est bon (*Rire*) /

M/Rayan5 : [...] ana je m'exprime pas en français avec mes enfants c'est vrai que moi je maîtrise bien la langue mais f dar (*à la maison*) on parle arabe c'est spontané /

Le père de **Mahdia** a également affirmé qu'en famille, ils parlent « arabe algérien ». Toutefois, il rappelle qu'il est d'origine kabyle mais qu'il n'est pas kabylophone, c'est-à-dire qu'il ne parle pas la langue kabyle dans son quotidien :

S2 : comme je vous ai expliqué je m'intéresse aux langues parlées en Algérie mais avant habite naâraf (*je veux savoir*) vous parlez quelles langues à la maison ? /

P/Mahdia2 : (*Sourire*) sah ana wal madame kbayal mais ma nahadroch kbayliya nahadro b lahja ljazayriya normal kima kamal nas/ (*c'est vrai que mon épouse et moi sommes des kabyles mais ne nous parlons pas Kabyle nous parlons le dialecte algérien normal comme tout le monde*) /

Les propos du reste des parents qui affirment parler, uniquement, l'arabe algérien ont un point commun qui place leur usage de cette langue dans le cadre du « *normal* » et du « *commun* » car c'est « *tout le monde* » qui s'en sert pour dialoguer ou s'exprimer. Nous regroupons leurs réponses, à ce sujet, ci-dessous :

M/Anfel3 : bal âarbiya taâna âdi/ (*notre arabe normal*) /

M /Anis 4 : l'arabe bayna nahadro b darja taâna / (*l'arabe c'est clair nous parlons notre dialecte*) /

P/Louay 3 : bel ârbiya derja / (*en arabe dialectal*) /

P/Yasmine 2 : à la maison on parle quelle langue ! ha derja bayna (*c'est clair que c'est le dialecte*) /

P/Younes 3 : lârbiya derja / (*l'arabe dialectal*) /

M/Hadil3 : nahadro âadi bal âamiya / (*nous parlons normal le dialecte*) /

Donc nous remarquons que cette catégorie de parents affirme communiquer quotidiennement qu'à travers l'usage de l'arabe algérien, pour eux c'est la langue partagée

par la communauté linguistique dont ils font partie, ils voient que c'est l'usage normal et le plus spontané.

2.1.2 Un bilinguisme (arabophone)

Les réponses données par cette catégorie de parents partagent l'idée de parler arabe algérien tout en intégrant quelques mots ou expressions en français de temps en temps. En voici quelques exemples :

Les mères de **Meriem** et d'**Ines** déclarent utiliser principalement l'arabe algérien dans leurs interactions au quotidien, de plus elles affirment toutes les deux faire usage du français mais de manière réduite « *un peu de français* » ou « *quelques mots en français* » :

S3 : j'aimerais aussi savoir vous parlez quelles langues à la maison ?/

M/Meriem 3 : nahadro b derja kima kamal nas avec un peu de français kima ngolo kalmate bark/ (*on parle dialecte comme tout le monde avec un peu de français comme on dit quelques mots seulement*) /

S4 : quelles sont les langues li tastaâmlhom (*que vous utilisez*)à la maison ?/

M/Ines4 : derja en général ghir quelques mots en français/

La mère de **Rassim** dit que c'est en arabe algérien que se font leurs communications à la maison, quoique le père essaye d'introduire de temps à autre le français dans le but d'« *habituer* » ses enfants à cette nouvelle langue pour mieux la pratiquer :

S4 : allah ybarak+ bon donc habite nssakssikom wach m loughate tastaâamlo bach tahadro f dar / (*bon donc je voulais vous demander vous utilisez quelles langues pour parler à la maison*) /

M/Rassim 4 : nahadro b derja normal wachan babahom houwa li yahdar mâahom chwi français/ (*on parle le dialecte normal mais leur père parle un peu français avec eux*)/

P/Rassim 3 : ih madabiya yatâalmo chwi ngol peut être avec l'habitude ywalfoha/ (*oui je veux bien qu'ils apprennent un peu je me dis peut-être avec l'habitude ils vont s'y habituer*) /

C'est pour le même objectif que le père de **Hakim** explique son recours à la langue française de temps à autre. Il veut que son fils prenne l'habitude de communiquer dans cette langue, nous pouvons déduire que le but de ces deux derniers parents est d'aider leurs enfants à mieux réussir leurs études en matière de français :

S1 : dans mon travail je m'intéresse aux langues parlées en Algérie en général et au français en particulier+ mm d'abord vous parlez quelles langues à la maison ?/

P/Hakim 1 : le dialecte algérien dans la plupart des cas /

S 2 : donc il y a une deuxième langue ?

P/Hakim 2 : oui chwiya (un peu) français mais beaucoup plus bach wlidi ywalaf (*pour que mon fils s'habitue*) /

Quant aux mères de **Bouchra** et de **Faiza**, elles déclarent aussi faire principalement usage de l'arabe algérien, cependant la première avance qu'elle « aime » la langue anglaise et qu'elle essaye d'en améliorer ses performances et de l'utiliser avec ses enfants :

S4 : wachno houma loughate li tastaâmlhom f dar / (vous utilisez quelles langues à la maison ?)/

M/Bouchra 4 : euuh fal hakika nahadro b derja normal wachno ana nhab l'anglais bzaf w nhab nastaâmalha mâa wladi w mazalte hata l dork ndkhol fel youtube bach nzid natmaâan fiha kthar/ (*euuh en vérité on parle dialecte normal par contre ana j'aime beaucoup l'anglais et je l'utilise avec mes enfants et jusqu'à présent j'aime apprendre sur youtube*)/

Alors que la deuxième fait recours aussi à l'arabe fos'ha pour aider ses enfants dans leurs études :

S6 : wach m loughate tastaâmlhom f dar bach tahadro/ (*quelles sont les langues que vous utilisez pour communiquer à la maison?*)/

M/Faiza6 : nastaâml ghir derja w khatrate ki ykounou wladi sghar sana oula wla yssakssiwni wach ngolo hadi bal fos'ha njawabhom/ (*on utilise le dialecte seulement et parfois quand mes enfants sont jeunes en première année primaire me demandent comment on dit tel ou tel mot en arabe fos'ha je les réponds*)

Nous remarquons que ces parents essayent d'introduire une deuxième langue dans leurs pratiques, en plus de l'arabe algérien, principalement pour initier leurs enfants à de nouvelles langues qui en feront usage à l'école : le français, l'anglais et l'arabe standard.

Le point suivant concerne les parents qui font plus usage du français pour communiquer.

2.1.3 Un bilinguisme (francophone)

Les discussions et les pratiques communicatives quotidiennes de ces parents se font majoritairement en français. Nous découvrirons leurs réponses ci-dessous :

Selon les propos de la mère de Sarah les communications familiales à la maison se font en français plus qu'en arabe, elle essaye de mettre ses enfants dans un bain linguistique francophone depuis leur enfance même à travers la télévision et les dessins animés :

M/Sarah 3 : [...] +il y a ça ya aussi la télévision bon moi mes enfants c'était la télévision moi je leur ai rien appris en français c'est la télévision qui a tout fait même si on parle plus arabe euh français qu'arabe mais là parce qu'avant y avait pas les chaînes en arabe les chaînes pour les enfants y avait spacetoon et tout ça mais c'est des dessins animés un peu violents donc je leur mettais teletoon pour enfants euh y avait dora et tout ça donc toute la journée ils entendaient le français donc ils ont appris tout seuls hata ils ont commencé à parler malgré que je leur parlais en arabe mais ils me répondaient en français puis je me suis dit c'est pas grave l'arabe à l'école ils vont apprendre l'arabe classique après six mois hakdak ils ont appris à parler l'arabe de la rue normal/

La mère de Mahdi explique pour sa part qu'elle fait plus usage de l'arabe algérien, qu'elle qualifie de « notre arabe ordinaire », que du français, par contre son mari

francophone a tendance à parler « *beaucoup* » en français avec ses enfants et leur demande de lui répondre dans cette langue, ce qui fait qu'ils ont acquis cette spontanéité en s'exprimant en français :

S6 : [...] à la maison vous parlez quelles langues avec vos enfants ?/

M /Mahdi6 : c'est-à-dire euh en arabe euh mais mon mari il parle beaucoup français à la maison mâahom avec ses enfants mes hna ki nahadro kamal nkounou ensemble nahadrou lougha taâna lâdiya mais houwa ki yahdar mâahom yhab yahdar mâahom en français bach yatâalmo w yhab ki yrépondiwlo en français pask lui c'est un francophone/ (*quand on parle quand on est ensemble nous parlons notre langue ordinaire mais lui (le mari) quand il parle avec eux il aime le faire en français et il aime qu'on lui répond en français parce que lui c'est un francophone*)/

S7 : d'accord donc lui c'est beaucoup plus le français w ntiya beaucoup plus l'arabe /

M /Mahdi7 : voilà/

Dans le cas de **Maram**, c'est le contraire. La mère s'exprime en français couramment avec ses filles, alors que le père s'oppose à cet usage qui « *le met hors de lui* » comme l'explique sa femme. Elle rajoute qu'il défend sa position sous prétexte que les français ne parlent pas notre langue, alors en faire usage dans des discussions ordinaires à la maison, n'est qu'une forme d'émancipation et de détachement de ses origines et de sa culture :

M/Maram 1 : mon mari et moi on s'est accroché il m'a dit chefti kach gawri yahdar bel ârbiya (*tu as déjà vu un français parler en arabe ?*) kotlo bsah c'est un plus que benti ki tkoune en France elle sache elle comprenne ce que lgawri lui dit et que lui ne comprend pas ce qu'elle raconte donc c'est un plus c'est ça c'est ça ma logique/

S1 : Donc il est contre votre mari (*Rire*)/

M/Maram2 : Ah il est contre ki yasmaâhom yahadro en français ça le met hors de lui (*Rires*) bsah ana machi (*mais moi ce n'est pas*) pour dire tiens mes enfants sont émancipés+ on n'est pas émancipé par la langue non du tout au contraire au contraire on est émancipé en ayant tous les tous les facteurs d'évolution /

La mère de Maram explique un peu plus loin, qu'elle fait très souvent usage du français car ses parents, ayant des origines différentes (mère de Tlemcen et père kabyle), ne pouvaient pas se comprendre en utilisant leurs langues premières, qui sont très différentes, par conséquent ils ont fait recours au français, une langue commune qui a permis l'intercompréhension entre les deux, de ce fait la mère de Maram trouve plus de facilité en parlant en français :

S3 : C'est par rapport à l'origine /

M/Maram4 : Je vais vous expliquer pourquoi je m'exprime autant en français pasque mon père et ma mère n'étaient pas de la même origine ma mère elle est de l'ouest trabate fi tlemcen ma mère tahdar bel ala tahdar bel a ali otlak (*rire*) mon père est kabyle donc le dialecte n'était pas le même+ ils ont eu une euuh une culture euuh une culture par rapport à avant l'indépendance ils ont fait des études tous les deux donc ils sont francisant tous les deux ma mère est institutrice est prof

d'anglais et mon père était instituteur avant de rentrer à sonatrach très bien + donc par rapport à ça hiya ki tahdar yatmaskhar biha w houwa ki yahdar tatmaskhar bih/

S4 : Donc ils ont trouvé une langue commune /

M/Maram5 : Voilààà ils ont trouvé une langue commune donc ils s'exprimaient souvent en français donc de ce fait j'ai une facilité de locution en français que les autres n'ont pas c'est pour ça je vous dis que mes filles pourquoi elles parlent autant bien en français + moi je communique très bien en arabe avec mon mari on ne parle qu'en arabe mais pourquoi parce que moi je ne cherche pas mes mots bezzaf en français [...] /

Globalement, nous remarquons que les parents interrogés ont des pratiques langagières différentes, ce qui nous a permis de les classer dans 03 catégories différentes. La première catégorie affirme ne faire usage que d'une seule langue au quotidien qui est « *l'arabe algérien* », nous avons désigné cela d'un (pseudo) monolinguisme, car nous vivons dans un contexte plurilingue où les locuteurs font usage de plusieurs langues, même si c'est sans s'en rendre compte. La deuxième catégorie affirme utilisée deux langues, la première est l'arabe algérien et la deuxième est, dans la plupart des cas, la langue française que les parents prennent soin de parler de temps à autre pour permettre à leurs enfants de s'y habituer car ils en ont besoin à l'école. Enfin les parents, de la dernière catégorie, affirment faire plus usage du français pour plusieurs raisons, comme l'habitude et la facilité de locution dans cette langue ce qu'ils ont transmis à leurs enfants que nous avons déjà qualifiés de francophones.

Nous allons dans ce qui va suivre présenter les pratiques effectives des parents interrogés suivant les langues qu'ils ont utilisées dans les entretiens.

2.2 Pratiques langagières effectives des parents

Comme nous l'avons expliqué dans les chapitres précédents, pour pouvoir dégager les pratiques effectives des parents d'élèves, nous avons compté le nombre des mots exprimés dans chaque langue. Nous présentons ces données dans le tableau ci-dessous :

Tableau 24: pratiques langagières effectives des parents

Les parents	Nombre des mots dits par l'apprenant dans l'entretien	Nombre des mots dits en français		Nombre des mots dits en arabe standard		Nombre des mots dits en arabe algérien		Nombre des mots dits en tamazight	Nombre des mots dits en anglais
		Nombre des mots	%	Nombre des mots	%	Nombre des mots	%		
M/Maram	1341	1219	90.90%	15	1.11 %	107	7.97%	0	0
M/Sarah	813	802	98.64%	0	0%	11	1.35%	0	0
M/Mahdi	562	89	15.83%	6	1.06 %	467	83.09%	0	0
T/Soraya	505	27	5.34%	17	3.36 %	459	90.89%	2/0.39 %	0
M/Ines	440	28	6.36%	6	1.36 %	406	92.27%	0	0
M/Hadil	583	11	1.88%	42	7.2%	530	90.9%	0	0
M/Meriem	451	27	5.98%	6	1.33 %	418	92.68%	0	0%
P/Yasmine	271	242	89.29%	3	1.1%	26	9.59%	0	0
P/Mahdia	794	23	2.89%	42	5.28 %	729	91.81%	0	0
M/Rayan	256	242	94.53%	0	0%	14	5.46%	0	0
P/Younes	226	32	14.15 %	7	3.09 %	187	82.74%	0	0
P/Louay	344	7	2.03%	12	3.48 %	325	94.47 %	0	0
Parents/Rasim	347	11	3.17%	8	2.30 %	328	94.52%	0	0
M/Anis	474	19	4%	2	0.42	453	95.56 %	0	0

					%				
P/Hakim	333	295	88.58%	2	0.60 %	36	10.81%	0	0
M/Anfel	294	2	0.68 %	2	0.68 %	290	98.36%	0	0
M/Bouchra	426	11	2.58%	10	2.34 %	405	95.04%	0	0
M/Faiza	488	1	0.20%	3	0.61 %	484	99.18 %	0	0
Total	8948	3088	34.51%	183	2.04 %	5675	63.42%	2/0.0 2%	

D'après le tableau, nous remarquons que les parents ont fait usage, pendant les entretiens, de trois langues différentes qui sont l'arabe algérien avec un taux de 63.42%, suivi du français avec environ 34.51% et enfin l'arabe standard avec un pourcentage de 2.04 %. Le tamazight⁶⁷ et l'anglais n'ont pas fait objet d'usage de la part de ces parents. En effet, l'arabe algérien est la langue la plus employées avec des pourcentages très élevés qui dépassent dans beaucoup de cas les 90%, suivi du français qui était, également, présent mais avec des taux très variés, et qui dépendent principalement du niveau d'instruction des parents ou de leurs orientations professionnelles, tout comme l'arabe standard qui a aussi marqué sa présence avec des taux d'utilisation basses (moins de 5%), sauf dans deux cas (M/Hadil et P/Mahdia) qui sont des enseignants de la langue arabe au primaire.

Nous représentons le total des usages des parents dans le secteur graphique en bas :

⁶⁷La Tante de Soraya a employé deux mots kabyles pour donner un exemple, leur taux est très bas « 0.02% », ce qui fait que nous l'avons négligé.

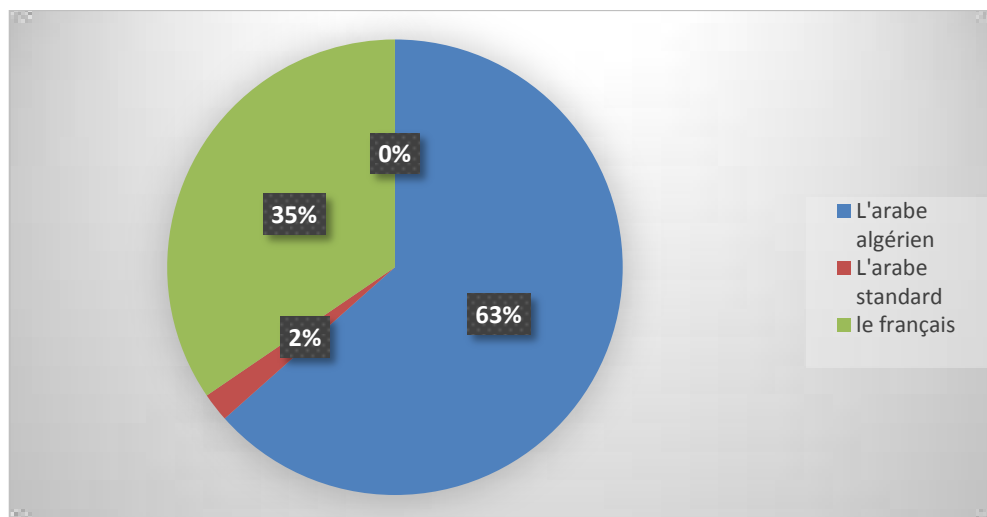


Figure 8: Les pratiques langagières réelles des parents .

En comparant les pratiques déclarées des parents qui ont pris, souvent, l'aspect monolingue ou bilingue pour décrire les langues qu'ils emploient lors de leurs communications quotidiennes, avec ce qu'ils ont réellement utilisé lors des entretiens, nous confirmons le plurilinguisme des locuteurs algériens, qui ont tendance de faire appel à plusieurs langues dans leurs discours. En ce qui concerne la présence du français dans leurs déclarations, nous pensons que c'est un pourcentage assez prometteur, car en se servant de leurs compétences en français, ces parents auraient la possibilité d'aider leurs enfants à la maison pour mieux appréhender le français oral en classe.

Après avoir présenté les pratiques langagières des parents interrogés, nous passons dans le prochain titre à la présentation et la discussion des représentations qu'ils ont sur les langues parlées et employées en Algérie.

3. Représentations des parents sur les langues utilisées en Algérie

Sous cet intitulé, nous aborderons les représentations des parents sur les langues présentes en Algérie. Nous commencerons par le français, qui est l'objet de notre étude, suivi de l'arabe algérien, l'arabe standard, le tamazight et l'anglais. Nous visons de comprendre ce que pensent les parents de ces langues et de leurs usages.

3.1 Représentations des parents sur le français

Etant l'une des langues parlées et pratiquées en Algérie, nous avons demandé aux parents de nous dire ce qu'ils pensent de la langue française. Leurs réponses contenaient un mélange de représentations positives et négatives, nous les regroupons dans les cinq points suivants :

3.1.1 Le français, une langue importante pour les études

En parlant du français, les parents ont insisté sur son importance pour les études dans les différents cycles, ils se sont montrés conscients du statut qu'occupe cette langue dans les systèmes éducatifs et universitaires en Algérie.

Les parents de **Rassim** partagent cette idée, sa mère, n'étant pas locutrice de cette langue, déclare demander à son mari de s'exprimer avec ses enfants en français pour les aider à apprendre la langue. Celui-ci montre aussi son accord avec cette idée car, pour lui, les langues étrangères, notamment le français et l'anglais, seront utiles pour ses enfants quand ils seront grands :

S6 : d'accord et le français ?/

M/Rassim 6 : ana nhab wladi yatâalmoha ana ki chghol naksa chwi fiha bsah babahom khadamto kamal en français mala ngolo âalamhom w ahder mâahom/ *(je voudrais que mes enfants l'apprennent moi je suis un peu faible en français mais leur père tout son travail est en français donc je lui demande de les aider et de parler avec eux en français)*/

P/Rassim 5 : ana j'aimerai bien wladi yatâalmou plusieurs langues surtout le français et l'anglais parceque nkhamo l biïd yssibohom ki yakabro/ *(j'aimerai bien que mes enfants apprennent plusieurs langues surtout le français et l'anglais parce que si on pense loin ils en auront besoin plus tard)*/

La mère de **Hadil** avoue, également qu'elle n'était pas excellente en français pendant sa scolarisation, mais elle incite ses enfants à l'apprendre car, en Algérie, c'est une langue importante, surtout dans l'enseignement supérieur. Elle rajoute qu'elle essaye de pousser ses enfants à améliorer leur niveau en les inscrivant dans des écoles privées, qui offrent des cours de soutien en français :

S7 : et le français ? /

M/Hadil 7 : hiya ana makrithach bakri w makontach matfawka fiha bsah kolach fi bladna machi biha surtout lkraya fal jamiâa donc ana madabiya wladi yakrawha w yatâalmouha rani même nâawanhom b l'étude / *(bon moi je n'étais pas bonne en français mais dans notre pays tout se fait en français surtout les études universitaires donc je voudrai bien que mes enfants l'étudient et l'apprennent je les aide en leur faisant des cours supplémentaires)* /

Cet avis est partagé, aussi, par la mère d'**Anfel**, qui déclare qu'elle ne maîtrise pas la langue mais qu'elle voudrait que ses enfants l'apprennent. Ceux-ci ont des niveaux insuffisants en français, ce qui nous rappelle encore une fois l'impact du milieu familial sur les prestations linguistiques des enfants :

S6 : le français/

M/Anfel 6 : mliha lfronçi ki yatâalmoha ana manaârafhach bach ma nakdabch w wladi kayan li mtwasate w kayan li walo / *(c'est bien d'apprendre le français moi*

je ne vous mentirai pas je ne connais pas et mes enfants il y a ceux qui sont moyens et ceux qui sont faibles) /

Le père de **Mahdia** explique qu'il faudrait dépasser le fait que le français soit la langue du colonisateur, et prendre conscience de son importance dans notre pays puisqu'elle y est enseignée et apprise. Il évoque également une autre idée quand il insiste sur le fait que la maîtrise d'une langue ne se traduit pas à travers la bonne note seulement, mais plutôt selon la capacité de communiquer avec :

S7 : le français/

P/Mahdia7 : lfrançais déjà euh++ manich hab ndkhol f lfikra taâ loughate istiîmar w kadha mais bsah dok fi bladna rana nakrawha wnkarw biha mânahaz lazam nas yatâalmoha bach yatwaslo biha machi ghir bach yjibo nokta kima rahom dok w ghir altalib yroh laljamiâa yatwadar ana bnati ngolhalhom atâalmo lougha bach tahadro biha/ (*le français déjà euh++ je ne veux pas entrer dans l'idée de la colonisation et tout mais maintenant dans notre pays o l'étudie et on enseigne avec c'est-à-dire il faut que les gens l'apprennent pour communiquer avec et non pas pour avoir la note comme c'est le cas actuellement et une fois l'étudiant passe à l'université il sera perdu moi mes filles je leur dis apprenez la langue pour parler avec*)/

Le père de **Younes** déclare que le français pour lui est la deuxième langue du pays, et qu'elle représente la langue de l'enseignement supérieure :

S5 : le français/

P/Younes 5 : ++ hiya la deuxième langue hna ykariw biha fal jamiâa/ (++ *c'est la deuxième langue ici on enseigne avec à l'université*) /

En parlant de l'importance du français pour les études, la mère de **Maram** raconte que ses camarades à l'université avaient des difficultés à communiquer en français à l'oral et à l'écrit ce qui a causé, pour eux, d'énormes obstacles qu'elle appelle « *un handicap* » quant à la documentation qui est généralement disponible en français et en anglais, elle rajoute que le fait de parler en français n'est pas un signe de soumission à l'ancien colonisateur :

M/Maram1 : [...] le français aussi est une langue importante moi pour ma part quand j'ai fait la fac les enfants euh les étudiants avaient un mal fou pace qu'ils ne pouvaient pas se documenter pace que toute la documentation est soit en anglais soit en français donc c'est un handicap et à partir du moment qu'une langue devient un handicap il faut l'apprendre c'est ce que je veux dire ce n'est pas le complexe du colonisé pas du tout je suis très nationaliste j'aime mon pays [...] je l'inculque à mes enfants mais seulement pourquoi je leur euh je leur parle en français pour qu'ils maîtrisent la langue [...] /

Elle rajoute vers la fin de ses propos, que le français n'est qu'une langue qu'on peut utiliser pour notre intérêt (les études), et que le fait de parler en français ne diminue pas le

nationalisme des personnes francophones, au contraire c'est une langue qu'ils maîtrisent en plus, ce qui est son objectif avec ses filles.

3.1.2 Le français, une langue appréciée et pratique

La tante de **Soraya** suit plutôt un discours affectif et émotionnel en parlant du français, elle exprime son amour pour cette langue, qui lui rappelle sa jeunesse quand elle lisait les romans des grands auteurs français. Cependant, elle avoue que ses enfants n'éprouvent pas la même envie de lecture et de découverte, ce qui est « *dommage* » pour elle :

S5: ih et le français/

T/Soraya5 : ana man jihti j'adore le français c'est une langue hayla surtout hadok les romans taâ bakri Victor Hugo et tout yak hna kbarna bihom bsah wladna dorka maândhomch hadi l'envie bach yakrawhom dommage wllah/ (*de mon côté j'adore le français c'est une superbe langue surtout les anciens romans de Victor Hugo et tout nous avons grandi avec mais nos enfants actuellement n'ont pas cette envie de lire je te jure que c'est dommage*) /

A son tour, la mère de **Faiza** pense que le français est une langue pratique et essentielle, car tout se fait dans cette langue. Selon elle, la non-maîtrise du français peut engendrer beaucoup de difficultés dans la vie quotidienne, elle donne l'exemple des ordonnances et des comptes rendus d'analyses, qui sont en lien avec le domaine de la santé, et qu'on écrit en français :

S11 : ok et le français /

M/Faiza11 : l'fronçi mliha kol haja rahi bel fronçi dok jib haja ma taârafch takraha lazam l'fronçi kima hadok lwraq taâ tbib wla taâ liz'analyses yak kamal ydirohom b roumiya / (*le français est bien tout est en français maintenant sans français on ne peut pas lire le français est important comme les feuilles des médecins ou des analyses qui sont en français*) /

3.1.3 Le français, une conséquence de la colonisation

Le passé colonial français en Algérie apparaît à chaque fois qu'on parle de cette langue. En effet, certains parents évoquent l'origine de la présence de cette langue dans le pays, cette origine est purement historique et renvoie à un passé douloureux. Toutefois, nous n'avons pas trouvé des expressions péjoratives décrivant le français dans leurs propos.

Nous commençons par les propos de la mère de **Mahdi** qui déclare que le français lui rappelle l'occupation française en Algérie. Alors que la mère d'**Ines** parle de l'usage du français en Algérie qui en est une conséquence :

S12 : et le français ? /

M /Mahdi 12 : natfakro alistiâmar li staâmarna w frança li kanate fi bladna / (*ça me fait penser à la colonisation et à la France qui a occupé notre pays*) /

S8 : et le français ? /

M/Ines7 : wakte alistiîmar ki konna mstaâmrin dakhlate l français w man hadak lwakte nastaâmlolha/ (*depuis la colonisation de français existe en Algérie et depuis ce temps on l'utilise*) /

Le père de **Louay** compare les deux langues étrangères les plus utilisées dans le pays, il explique, à ce titre, que le français n'est qu'une conséquence coloniale alors que l'anglais est une langue qui s'est imposée à l'échelle mondiale, à travers sa valeur scientifique et communicative, et est devenue une langue universelle. En d'autres termes, le français est une langue imposée alors que l'anglais est désiré :

S6 : et le français ?/

P/Louay6 : lfronçi hiya loughate lmostaâmir jate mâa frança w bkate nahadro biha chwiya machi kima l'anglais hiya li rahi tafradh fi roha lâalam kamal yastaâmalha / (*le français est la langue du colonisateur elle est venue avec la France on parle avec un peu pas comme l'anglais qui s'impose c'est le monde entier qui l'utilise*) /

3.1.4 Le français, une langue délaissée et détestée

Certaines réponses développaient un discours péjoratif quant à la langue française, soit pour décrire leurs propres pensées soit pour parler de leur contexte sociolinguistique qui est souvent inhibant et hostile par rapport au français et ses usagers.

Nous commençons par les déclarations de la mère de **Bouchra** qui explique qu'elle « déteste » la langue française car elle ne la maîtrise pas, ce sentiment qu'elle exprime envers cette langue revient à la période de sa scolarisation où elle ne la maîtrisait pas, ce qui crée une attitude de rejet chez elle. Elle rajoute aussi, que c'est sa fille qui lui explique quelques mots car elle ne les comprend pas, au contraire de l'anglais qu'elle aime ce qui la pousse à fournir des efforts personnels pour l'apprendre jusqu'à présent :

S9 : et le français ? /

M/Bouchra 8 : ana ma nakhabich âlik mais lougha firansiya ma nhabhach khatch ma nafhamhach parfois kalmate banti tafhamhom fi l'école hiya tji tfahamholi bsah ana ma naârafch machi kima l'anglais nhabha/ (*je ne te cache pas mais la langue française je ne l'aime pas car je ne la comprends pas parfois c'est ma fille qui m'explique des mots qu'elle a compris à l'école mais moi j'aime l'anglais*) /

La mère d'**Anis** parle des difficultés qu'elle rencontre avec son fils pour lui apprendre cette langue. Elle avoue que malgré ses tentatives pour l'aider à s'améliorer dans cette langue il reste passif et préfère jouer que d'apprendre. Elle explique cela par le fait qu'il n'aime pas les études, ce que lui-même a déclaré dans l'entretien que nous avons mené avec lui :

S7 : et le français ?/

M /Anis 7: hadik li sabtina hasline fiha wladna mayhabouch hata wila tgoililhom kelma wla zouj taâ français yahabso ana wlidi mahoch m genre li yhawal hadak hotilo l portable w khlas bssif la yakra/ (*c'est là où réside le problème nos enfants*)

ne veulent pas même si on leur dit un mot ou deux en français ils bloquent moi mon fils n'est pas du genre qui se casse la tête donne lui un portable puis c'est tout)/

La mère de **Maram** exprime son mécontentement de tous les discours de haine et des complexes que suscite la langue française et ses locuteurs, à Médéa particulièrement. Nous déduisons de ses propos, qu'elle a été victime d'une discrimination ayant pour source la langue qu'elle parle. Elle avoue, également, que son mari est aussi contre ses pratiques langagières, qui sont pour lui une forme de soumission au colonisateur, il défend sa position par la réalité que les français ne font pas usage de notre langue :

M/Maram1 : [...] il faudrait introduire le français et ne pas en faire un complexe+ voilà ! pourquoi en faire un complexe ? il y a plein de représentations négatives beaucoup plus à Médéa énormément à Médéa les personnes qui s'expriment en français sont très mal vue je sais pas pourquoi +donc ils sont mis en quarantaine + c'est vrai que ça complexe quelqu'un quand on est devant quelqu'un qui s'exprime aisément en français par rapport à quelqu'un qui ne le fait pas c'est vrai mais il faut pousser vos enfants à apprendre+ [...] mon mari et moi on s'est accroché il m'a dit chefti kach gawri yahdar bel ârbiya (*tu as déjà vu un français parler en arabe ?*)[...]/

Nous terminons ce point avec les déclarations de la mère de **Sarah** qui explique que c'est la colonisation qui est à l'origine de toutes les représentations négatives et « *l'appréhension* » du français, ce qui en résulte est un « *frein psychologique* » qui empêche les élèves de l'apprendre :

M/Sarah 3 : c'est bon j'ai compris déjà je vais commencer du français + le français gotlak les algériens ils ont un complexe par rapport à la langue française vu l'histoire euh de l'Algérie qui a été colonisée par les français donc déjà il y a une appréhension de la langue déjà on l'aime pas on aime pas la langue psychologiquement on est freiné on ne veut pas l'apprendre ya ça euh ya aussi [...]
/

3.1.5 Le français, une langue à usage limité

Ce dernier titre regroupe les déclarations des parents qui voient que le français est une langue à usage limité, c'est-à-dire qu'elle n'est pratiquée que dans un nombre restreint de pays. Le père de **Yasmine** insiste sur l'importance de toutes les langues étrangères, mais déclare qu'il faudrait avouer que l'anglais est la langue la plus importante vu son caractère international :

S4 : le français et l'anglais/

P/Yasmine4 : hado c'est des langues étrangères et très importantes+ bon hna (*nous*)puisque c'est le passé colonial qui euh +qui + qui a fait que le français soit ici mais ana je pense que l'anglais est plus important c'est international machi kima (*pas comme*)le français il faudrait l'avouer/

Cet avis est partagé par le père de **Hakim** qui pense que le français est une langue « *isolée* » et qui n'est parlée que dans certains pays comme le nôtre :

P/Hakim5 :[...] lakhtar l'français euh comment dire ++wlate elle devient isolée à part dans quelques pays kima hna (*comme nous*) /

Après avoir exposé les discours des parents, nous concluons qu'ils ont exprimé des représentations différentes à l'égard du français, tantôt positives et tantôt négatives. En ce qui concerne les représentations positives, nous retenons leur conscience de son importance pour les études en Algérie, nous avons vu qu'ils l'ont exprimé à plusieurs reprises en pensant particulièrement à l'enseignement supérieure, qui se fait en français dans certaines filières. De plus ils ont parlé de la nécessité de maîtriser cette langue, à l'oral et à l'écrit, ce qui permet d'éviter des situations d'incompréhension. De l'autre côté, certains ont montré des réserves concernant le français qui est un héritage colonial dans le pays, mais qui n'est pas valorisé mondialement comme c'est le cas pour l'anglais, étant une langue partagée et comprise dans le monde entier.

Nous traiterons dans le prochain point les représentations sur l'arabe algérien.

3.2 Représentations des parents sur l'arabe algérien

Nous présentons dans ce point les représentations des parents d'élèves interrogés sur la langue qu'ils pratiquent au quotidien « l'arabe algérien ». Voici leurs réponses :

3.2.1 L'arabe algérien, une langue de communication quotidienne

La première expression venue à l'esprit des parents quand nous leur avons demandé de parler de l'arabe algérien est que c'est la langue parlée au quotidien.

La mère de **Mahdi** dit que la « *derja* » est la langue « *quotidienne* », elle est héritée des parents et nous accompagne jusqu'à nos jours :

S10 : et le dialecte algérien ? /

M /Mahdi 10 : ++mm c'est-à-dire euh++hadi haja quotidienne taâ lll li âaychinha w wrthnaha âla alabaâ tawaâna nahadroha derja / (*c'est une chose quotidienne de euh qu'on vit et qu'on a hérité de nos parents on parle derja*) /

S4: w derja taâna ?/ (et notre dialecte? /)

La tante de **Soraya** explique que, pour elle, l'arabe algérien est la langue « *des dialogues* » et des communications de tous les jours avec les enfants. La mère de **Hadil** rajoute que son utilisation n'est pas limitée, elle est parlée « *partout* » à la maison et dans les rues :

T/soraya4 : wach ngolak hiya loughate lhiwar taâ kolyoum f dar mâa wladna raki ârfa / (*qu'est ce que tu veux que je te raconte c'est la langue de communication quotidienne à la maison avec nos enfants*) /

S5 : et le dialecte algérien ? /

M/Hadil5 : hadik hiya loughatna lyawmiya li natâamlo biha partout f dar f trig /
(c'est notre langue de tous les jours qu'on utilise partout à la maison dans la rue)/

Etant enseignant, le père de **Mahdia** va plus loin quand il qualifie l'arabe algérien de la langue de « *notre société* », il ajoute que même en classe elle est utilisée par les enseignants pour simplifier les informations difficiles aux élèves :

S5 : w lahja aljazayriya (et le dialecte algérien) /

P/Mahdia5 : hadik loughate almojtamaâ taâna bach natwaslo fima binatna f dar w kharij dar + déjà hata fal madrassa nastaâamloha bach nbasto w nwaslo lmaâlouma l talamidh) / (c'est la langue de notre société pour communiquer entre nous à la maison et en dehors de la maison + déjà même à l'école on l'utilise pour simplifier et transmettre l'information à l'élève) /

3.2.2 L'arabe algérien, un arabe mélangé

L'aspect métissé de l'arabe algérien est aussi présent dans les discours des parents, ils y voient un caractère dévalorisant qui rend ce « *parler impure* ».

La mère d'**Ines** déclare que pour elle l'arabe algérien n'est pas une langue car elle n'est utilisée que pour parler à la maison, elle renvoie ça, aussi, à son caractère mélangé qui le rend « *impure* » :

S6 : ok w derja ?

M/Ines6: derja taâna hiya lahja nastaâmlaha f dar yaâni machi euh lougha euuh kasdi kima ngolomahich pure jaya chwiya mkhaltal (notre parler courant c'est le dialecte utilisé à la maison c'est à dire ce n'est pas euh une langue euh je veux dire il n'est pas pur il est un peu mélangé) /

Selon la mère de **Sarah**, le métissage linguistique qu'on trouve dans les conversations des Algériens est la raison pour laquelle les apprenants sont incapables de maîtriser les langues. Elle pense qu'ils n'arrivent à communiquer correctement en aucune langue, elle a cité l'exemple de l'arabe standard, du français et de l'anglais.

M/Sarah6 : le dialecte algérien c'est un dialecte qui est mélangé comme l'Algérie a été colonisée par plusieurs euh plusieurs civilisations et plusieurs peuples donc on a pris de chaque langue des mots et des expressions pour former notre dialecte y le français ya l'espagnole y a l'italien c'est pour ça que de toute façon de peuple algérien l'oral que ça soit le français que ça soit l'arabe que ça soit l'anglais ils ont paaas euuh ils savent pas s'exprimer WAALOU/

La mère de **Maram** est de cet avis, elle raconte que pendant son expérience au pèlerinage, elle a rencontré des locuteurs d'autres dialectes arabes comme les Egyptiens et les Syriens, elle trouve qu'ils sont plus éloquents quand ils s'expriment au contraire de l'arabe algérien qui manque de finesse pour elle. Elle revient aussi l'incapacité du locuteur algérien à faire une phrase dans une seule langue, car il se trouve souvent en train de faire

des emprunts pour exprimer ses idées ce qui est, pour elle, un réel handicap pour l'apprentissage d'une nouvelle langue :

M/Maram6 : Pardon dkika+ ana rohte lal omra chafte lmasriyin kifach ândhom fasaha souriyine ândhom fasaha fal hadra hna maândnach kima kal lwahad on est le seul pays euh le le seul pays + euh c'est la seule nationalité les algériens les seuls à commencer une phrase en arabe et à la terminer en français hna maâandnach ida bdina nahadro bel ârbiya nkamloha bel français w ma ândnach fasaha ândna derja+ derja hadi c'est quoi ? derja pour moi c'est l'arabe de la rue bsah ki tchoufi euh des mots comme tkarîj mboukla ça n'a pas de sens ça n'a une relation ni avec l'arabe ni avec le français ça n'a aucune finesse donc ma ândnache une langue qu'on maîtrise là on maîtrise l'arabe là on maîtrise le français ana pour moi ce qui est dur et ce qui est important dans l'apprentissage de nos enfants c'est qu'ils commencent une phrase b une langue ils la terminent b la même langue fhamtini bdina bel ârbiya nkamlo bel ârbiya bdina en français nkamlo en français tu es en mesure de commencer en anglais bein tu termines en anglais hadi hiya / *(pardon une minute+ je suis partie au pèlerinage j'ai vu les égyptiens comme ils sont éloquents les syriens comme ils sont éloquents à l'oral on est les seuls à ne pas en avoir comme on dit on est le seul pays euh le le seul pays + euh c'est la seule nationalité les algériens les seuls à commencer une phrase en arabe et à la terminer en français nous on a pas si on commence à parler en arabe on termine en français et on n'est pas éloquent nous avons un dialecte courant, c'est quoi derja ? derja derja pour moi c'est l'arabe de la rue mais quand tu vois des mots comme tkarîj mboukla ça n'a pas de sens ça n'a une relation ni avec l'arabe ni avec le français ça n'a aucune finesse donc on n'a pas une langue qu'on maîtrise on ne maîtrise ni l'arabe ni le français ana pour moi ce qui est dur et ce qui est important dans l'apprentissage de nos enfants c'est qu'ils commencent une phrase dans une langue ils la terminent avec la même langue tu m'as compris on commence en arabe on termine en arabe on commence en français on termine en français tu es en mesure de commencer en anglais bein tu termines en anglais c'est ça) /*

3.2.3 L'arabe algérien, une source de fierté et d'unité nationale

Le dernier point, que nous avons retenu des déclarations des parents, est que l'arabe algérien est une source de fierté comme le dit la mère de **Meriem**. Elle ne caractérise que le peuple algérien, suivant les propos de la mère d'**Anis** :

S5 : ok et derja ?/

M/Meriem5 : kifkif nastaâamloha w naâtazo biha yaâni walafnaha/*(pareil on l'utilise et on en est fier c'est-à-dire on s'est habitué à l'utiliser)/*

S6 : w derja ? /

M /Anis 6:hiya li halina âaynina biha nahadro biha spécial taâ ldjazayriyine (*Rire*) / *(on a ouvert les yeux avec on parle avec elle est propre aux algériens)/*

Le père de **Yasmine** voit que cette langue est la seule partagée par tout le peuple algérien, ce qui lui donne un statut particulier qui sert à souder les liens de l'unité nationale :

S3 : oui mais ça n'empêche qu'il y a d'autres langues parlées en Algérie comme le kabyle l'fos'ha le français et l'anglais donc que représente chacune de ces langues pour toi ? /

P/Yasmine 3 : [...] derja c'est le contraire pour communiquer avec les autres partout en Algérie +[...] /

Cet avis est également partagé par la mère de **Bouchra** qui reprend la même idée :

S8 : et la derja ?

M/Bouchra8 : lougha âadiya nastaâmlouha kamal f dzayer/ (une langue ordinaire utilisée par tout le monde en Algérie)/

Synthétiquement, les parents voient dans l'arabe algériens une langue utilisée dans les communications quotidiennes ordinaires sur tout le territoire national, ce qui lui donne un statut particulier renvoyant à une langue parlée et comprise par tous les algériens. D'autres ont abordé la structure lexicale de l'arabe algérien qui est « mélangée » et pensent que c'est un obstacle qui a fait que la plupart des locuteurs algériens soient incapables de maîtriser les langues indépendamment ce qui s'est répercuter négativement sur leurs compétences langagières dans le contexte scolaire.

Le point suivant concerne l'arabe standard « fos'ha ».

3.3 Représentations des parents sur l'arabe standard

L'arabe standard, nommé communément « fos'ha » est une langue qui fait objet de plusieurs représentations, nous les avons réparties dans les points suivants :

3.3.1 L'arabe fos'ha, le symbole de l'Islam

Comme nous l'avons vu pour les enseignants et les apprenants, de même pour les parents, l'arabe fos'ha est la langue qui symbolise la religion islamique, nous l'avons constaté dans plusieurs déclarations qui reliaient l'arabe standard à certaines pratiques religieuses. Nous citons quelques passages à titre d'exemple :

Le père de **Yasmine** explique que cette langue a des liens étroits avec « notre » religion, le même avis est donné par la mère d'Ines :

P/Yasmine 3 : mmm+ hiya l'fos'ha c'est beaucoup plus en relation avec la religion dine taâna (notre religion) [...] /

M/Ines 5 : nabdaw bal fos'ha +elfos'ha b nisba liya tmathal loughate din taâna [...] / (on commence par l'fos'ha pour moi c'est la langue de notre religion [...]) /

La tante de **Soraya**, explique que l'importance de cette langue à ses yeux réside dans le fait de pouvoir comprendre les instructions religieuses, y compris celles contenues dans le texte coranique :

T/Soraya3 : bnisba liya lougha lfos'ha hiya loughate dine alislami loughate el corâan elkarim [...] déjà loukan jina manaârfoch lal fos'ha abssate haja manakadroch nafahmo din taâna hadi abssate haja yaâni/ (*pour moi la langue fos'ha c'est la langue de la religion islamique la langue du sacré coran [...] déjà si on ne connaît pas l'arabe fos'ha la simple conséquence est de ne pas pouvoir comprendre notre religion c'est la simple conséquence*) /

Ainsi, plusieurs parents y voient la langue du coran :

M /Mahdi 9 : c'est lougha taâ lcorâan (*la langue du coran*) c'est beaucoup plus côté religion/

M/Hadil4 : [...] li ano aham haja hiya ano lough lfos'ha hiya loughate al corâan w loughate adine al islami/ [...] *parce que la chose la plus importante c'est que la langue arabe est la langue du coran et la langue de la religion islamique*) /

M/Maram : Lfos'ha c'est loughate al corân [...] /

La mère d'**Anfel**, déclare qu'elle n'était scolarisée que pendant le cycle primaire, mais grâce à cette langue elle arrive à lire le coran :

M/Anfel 4 : + lfos'ha hiya loughate dine taâna ana manaârafhach bzaf manich karya mwasla fal ibtidaâi bark bsah mlih lwahad ki yatâalamha âal akal yakra fi mos'haf/ (+ *lfos'ha c'est la langue de notre religion je ne la connais pas vraiment car je me suis arrêtée au primaire mais c'est bien de l'apprendre au moins pour lire le coran*) /

Le père de **Rassim** rajoute qu'en plus que cette langue est reconnue comme étant la langue de la religion islamique, elle est la langue qu'utiliseront les croyants au paradis :

P/Rassim 4 : lfos'ha lougha taâna beaucoup plus taâ dine w taâ ahl ljnna nchallah/ (*la langue fos'ha est notre langue beaucoup plus celle de la religion et de ceux qui seront aux paradis si Dieu le veut*) /

En parlant de religion, nous touchons les croyances les plus profondes de l'être humain, tout ce qui est en relation avec devient aussi important, par conséquent cette langue est « particulière » aux yeux des algériens comme l'annonce le père de **Hakim** :

P/Hakim 4 : lfos'ha c'est beaucoup plus la religion c'est pour ça on peut dire qu'elle est Particulière pour nous [...] /

3.3.2 L'arabe fos'ha, la langue de scolarisation

Ce point est en relation avec la scolarisation qui se fait en arabe fos'ha, celle-ci est vue comme étant la langue des études et de l'enseignement, voici quelques témoignages :

M/Rayan4 : lfos'ha c'est la langue de l'enseignement +[...] /

T/Soraya3 : [...] loughate dirassa [...] / (*la langue des études*) /

Etant enseignant au cycle primaire, le père de **Yasmine**, la mère de **Hadil** et le père de **Mahdia** expliquent que, pour eux, c'est la langue de leur profession, la langue des études et la langue de l'école. Le père de Mahdia la relie encore une fois avec la religion, et

explique qu'il est « *honoré* » de l'enseigner pour permettre à ses élèves, au moins, de lire et de comprendre les versets coraniques :

P/Yasmine 3 : [...] ce qui fait que rana nkariw biha (*on enseigne avec*) [...]/

M/Hadil4 : puisque nkari âarbiya donc nabda biha (*Sourire*) ++ euh fi rayi hiya loughate almadrassa b daraja alôula [...] / (*puisque j'enseigne l'arabe donc je vais commencer avec (Sourire) ++ euh je pense que c'est la langue de l'école en premier lieu [...]/*)

P/Mahdia4 : [...] yakfina charaf ana krinaha w rana nkariwha lal ayyal âal akal ki yafat'ho al mos'haf yafahmo rabi sobhano wach rah ygolalna/ ([...] *nous sommes honorés de l'avoir apprise et enseignée aux générations au moins quand ils ouvriront le livre du coran ils comprendront ce que le bon Dieu nous dis*) /

La mère de **Maram** évoque le sujet de cette langue sous un autre angle. Elle raconte qu'en étant élève, elle l'a négligée au détriment d'autres matières, mais qu'elle apprend de nouveau, actuellement, avec ses filles vu son statut important à l'école :

M/Maram1 : [...] + l'arabe est une langue très importante moi pour ma part je l'ai apprise avec mes filles c'est vrai que je l'ai négligé c'était le problème de coefficient mais quand je suis quand mes filles ont été scolarisée j'ai appris toutes les langues avec elles et à l'écrit et à l'oral [...]/

La mère de **Faiza** voit que l'arabe fos'ha est une langue très importante, elle la qualifie d'« *essentielle* » et propose d'en faire plus usage à la maison pour aider les enfants à l'apprendre facilement afin d'éviter les situations d'incompréhension à l'école :

M/Faiza 8 : lougha lâarabiya hiya sah ghir hna ma nahadrohach nahadro derja wel barbariya hata dheri ki ydkhol l'licole yanhraj ma yafhamch bhakna hna nahadrolo bal ârbiya bach ki yji yakra yssaâd lmoâalima taôol (*la langue arabe est essentielle sauf que ne nous l'utilisons pas pour communiquer on utilise la derja et le berbère ce qui fait que l'enfant soit embarrassé quand il commence l'école car il ne comprend pas normalement on doit utiliser l'arabe pour aider les enseignantes*) /

3.3.3 L'arabe fos'ha, la langue de la littérature, de la culture et des médias

La mère de **Bouchra** voit que l'arabe fos'ha est représentée par une catégorie particulière de la société « *les cultivés* », c'est l'élite qui fait usage de cette langue et qui la maîtrise :

S7 : exactement BIEN on commence par l'fos'ha/

M/Bouchra7 : lougha l fos'ha thakafa yaâni loughate lmothakafine / (*la langue fos'ha est une culture c'est la langue des cultivés*) /

De sa part, la tante de **Soraya** parle de l'aspect littéraire de cette langue qui est le symbole de la littérature arabe et de tous ses genres comme la poésie qui en est l'une des formes les plus esthétiques :

T/Soraya3 : [...] loughate chiîr wal l'âdab euh [...] / ([...] *la langue de la poésie et de la littérature euh [...]/*)

Un autre usage de la langue fos'ha est donné par la mère d'**Anis**, qui en voit la langue des médias, elle cite la télévision comme exemple où plusieurs programmes sont diffusés dans cette langue :

M /Anis 5 : lfos'ha manakadroch nastaghnaw âliha [...] nchofo biha télévision + [...] (on ne peut pas s'en en passer [...] on regarde la télévision[...]) /

3.3.4 L'arabe fos'ha, une langue nationale non pratiquée au quotidien

L'arabe est une langue nationale mais sans être pratiquée quotidien, c'est ce qu'explique la mère de **Sarah**, elle avance que personne, dans la réelle vie sociale, n'en fait usage pour parler, sauf dans le cas des communications écrites officielles comme les demandes, ou les documents écrits et les livres, ce qui fait que cette langue soit étrangère pour les algériens :

S5 : Pour toi l'arabe classique ça représente quoi ?

M/Sarah5 : eh bein c'est une langue + je dirai pas que c'est une langue nationale pasque déjà on la parle pas partout normalement si c'était vraiment une langue nationale là où on va on parle arabe tout le monde parle arabe mais là la société ne parle pas même les élèves+même s'ils sont en fac wla je sais pas moi ils parlent pas arabe classique l'arabe classique c'est sur les feuilles sur les documents c'est tout mais pour moi l'arabe classique c'est pas la langue de l'Algérie + l'Algérie n'a pas une langue nationale je parle du parler dans les documents les livres les demandes et tout c'est l'arabe/

Cette position est aussi prise par la mère de **Maram** qui estime que la langue fos'ha n'est pas suffisamment pratiquée, donc elle devient de plus en plus étrangère et les locuteurs trouvent des difficultés pour en faire usage vu que c'est la langue derja qui domine :

M/Maram : [...] on pratique pas même lhadra taaâna c'est darja+ darja rah tahadri bih wla tâabri bih wla takatbi biha rissala wla une demande ! + ih ce qui fait que euh l fos'ha wlate étrangère pour les algériens/ (*on ne pratique pas même notre parler c'est derja+ vous allez parler avec ou écrire une lettre avec ou une demande !+ ce qui fait que la langue fos'ha est devenue étrangère pour les algériens*) /

3.3.5 L'arabe fos'ha, un symbole de fierté et d'union avec le monde arabe

Dans ce point, nous présentons les représentations des parents sur la langue fos'ha qui ont une dimension identitaire de fierté et d'appartenance au monde arabe. Nous citons les propos de la mère de **Hadil** qui stipule que c'est cette langue qui assure que tout un chacun soit lié avec le monde arabe où cette langue est connue comme langue nationale :

M/Hadil4 : [...] lazam natâalmouha bach tkhali KOL fard motassil bal âalam alâarabi [...] / ([...] *on doit l'apprendre pour assurer que CHAQUE individu soit en relation avec le monde arabe [...]*) /

Cet aspect unificateur est aussi cité par la mère d'**Ines** qui affirme que cette langue est partagée par tous les arabes « en général » :

M/Ines 5 : nabdaw bal fos'ha +elfos'ha b nisba liya tmathal loughate din taâna euh kima ngolo lougha asliya taâ larab en général / (*on commence par lfos'ha pour moi c'est la langue de notre religion euh comme on dit la langue originelle des arabes en général*)

Nous terminons par les propos de la mère de **Meriem** qui déclare que l'arabe fos'ha est une source de fierté pour elle, nous estimons qu'elle l'a exprimé ainsi vu que cette langue est en relation avec beaucoup d'aspect identitaire algérien spécialement l'appartenance au monde arabo-musulman.

M/Meriem 4 : + lfos'ha hiya lougha li naâtazo biha bi kol basata / (*+l'arabe fos'ha est la langue dont nous sommes fière tout simplement*) /

Vers la fin, nous pensons que la langue arabe fos'ha a un statut particulier pour les parents qui ont affirmé ne pas l'utiliser pour communiquer au quotidien, mais qu'ils en sont attachés, car elle représente pour eux l'expression de leur foi et de leurs croyances issues de la religion islamique, et qui les unit avec le monde arabo-musulman. Ils estiment, aussi, que cette langue est utilisée dans plusieurs domaines dont le plus important est le domaine éducatif. Cependant certains pensent que les élèves n'arrivent pas à la maîtriser convenablement, ce qui fait qu'elle reste étrangère pour eux.

Nous consacrerons le prochain point aux représentations sur le tamazight.

3.4 Représentations des parents sur le tamazight

Nous évoquons, présentement, les représentations des parents sur le tamazight. Globalement, ils ont déclaré ne pas la connaître, ni l'utiliser. Leurs réponses le démontrent.

3.4.1 Le tamazight, une langue méconnue mais appréciée

La mère de **Mahdi** déclare apprécier la langue kabyle sans en avoir une idée précise, cependant elle arrive à comprendre quelques mots courants :

S11 : et le kabyle ? /

M /Mahdi 11 : ++ ma âandi hatta fikra quoi que si nafham quelques mots mais taâjabni alamazighiya taâjabni / (*++ je n'ai aucune idée quoi que si je comprends quelques mots mais j'aime bien le tamazight ça me plaît*) /

C'est le même cas pour la tante de **Soraya**, qui explique ne pas connaître la langue à l'exception de quelques mots, elle donne l'exemple de « azoul » et « thanmirth » qui signifient respectivement « salut » et « merci ». Elle se montre également assez ouverte à l'idée d'apprendre cette langue des personnes de son entourage qui en sont locuteurs :

S7 : et le kabyle ?/

T/Soraya7: ma nastaâamloch w ma nafahmoch a part hadok li mots li kamal naâarfohom kima azoul thanmirth si non ma nastaâamlohach (Rire) déjà tfakarte jarti kbayliya ngolalha tzid tâlamni chwiya / (*je ne l'utilise pas et je ne le connais pas mis à part les mots qu'on connaît tous comme azoul « Salut » et thanmirth « merci » si non on ne l'utilise pas (rire) déjà je me suis rappelée que ma voisine est kabyle je lui dirai de m'apprendre un peu plus*)

A son tour, la mère de **Bouchra** déclare aimer la langue sans pouvoir communiquer avec :

S10 : et le kabyle ?/

M/Bouchra7 : chahal nhabha lkbayliya yghayroni ki nasmaâhom yahadroha mais ma naârafhach (*j'aime bien le kabyle j'aime bien entendre les gens parler kabyle mais je ne connais pas la langue*)

La mère de **Maram** exprime son désir d'apprendre cette langue. Elle explique que son père, étant d'origine kabyle, utilisait rarement cette langue car il la maîtrisait peu. Elle aborde également les difficultés de prononciation de quelques voyelles qui ne figurent ni dans la langue arabe ni en français, ce qui lui donne un caractère particulier :

S5: W le tamazight ?/+

M/Maram8: Mon père parlait kabyle bsah ana(*mais moi*) non+ c'est une langue autre que j'aimerais apprendre en fait même mon père ma yahdarch (*ne parle pas*) vraiment bien zayad f (*il est né à*) la casbah et il a grandi labâ mais maâlmhahnach (*il ne nous l'a pas appris*) d'ailleurs je le lui reproche parce que c'est une langue très compliquée là où il y a des lettres qu'on ne peut pas prononcer /

3.4.2 Le tamazight, une langue parlée par les Kabyles

Sous cet intitulé, nous regroupons les déclarations des parents qui ont affirmé ne pas avoir une idée sur le tamazight qu'ils prennent souvent comme synonyme de kabyle. En effet, ils avancent qu'ils ne sont pas concernés par cette langue et qu'elle est propre aux kabyles qui en font usage à leur contraire :

P/Louay 5 : ma ândi hata âalaka biha / (*je n'ai pas un lien avec*) /

M/Hadil 6 : ma ândi adna fikra âliha + hiya loughate alamazigh w khlas/ (*je n'en ai la moindre idée+ c'est la langue des amazighs c'est tout*)

M/Ines 7 : lkbayliya euuh kima ngolo euuh li kbayal f dzayar hadik lougha taâhom alasliya/ (*le kabyle euuh comme on dit euuh les kabyles en Algérie c'est leur langue d'origine*)

P/Younes 5 : ma âandich fikra taâ kbayal w khlas/ (*j'ai pas une idée c'est la langue des kabyles puis c'est tout*)

M/Anfel5 : lougha taâ kbayal / (*la langue des kabyles*)

M /Anis 8: kbayliya âandha nasha ana khatyatni/ (*le kabyle a ses propres locuteurs moi je ne suis pas concernée*)

M/Faiza 10 ; hadik taâ nasha hna khatyatna/ (*elle a ses propres locuteurs nous on en est pas concerné*) /

3.4.3 Le tamazight, une langue et une culture nationales

Le père de **Mahdia** avance que la langue kabyle est propre à une communauté de la société algérienne qui en fait usage, le tamazight pour lui ne renvoie pas uniquement à une langue mais aussi à une culture :

S6 : le kabyle/

P/Mahdia 6 : al amazighiya lougha yatkalamo biha fiâa khasa mal mojtamaâ ljazayri tâabar âala thakafa mouâayana / (*le Tamazight est une langue parlée par une partie de la société algérienne elle exprime une culture particulière*) /

La culture kabyle est également présente dans les propos du père de **Hakim** qui déclare que le kabyle lui rappelle des aspects culturels particuliers comme « les tenues ». Il cite également l'une des grandes villes où cette langue est parlée « Tizi » vu que beaucoup de ses amis sont de cette région mais qu'ils utilisent le français ou la derja pour se comprendre :

P/Hakim 4 [...] le kabyle + bon c'est une langue bien elle euh kima ngolo (*comme on dit*) elle me fait penser à une culture ândhom labsa (*ils ont une tenue*) spéciale mais que je ne connais pas j'ai des amis de Tizi mais on parle soit b derja soit en français /

Au terme de ce point, nous pensons que les parents ont des représentations limitées sur le tamazight, une bonne partie d'entre eux déclarent ne pas en avoir une idée précise, car elle ne concerne que ses locuteurs. Cependant, d'autres ont exprimé leur appréciation de cette langue, ainsi que leur désir de l'apprendre, ce qui montre une certaine ouverture d'esprit et une forme de reconnaissance culturelle.

Nous entamerons, dans ce qui suit, les représentations que se font les parents sur l'anglais.

3.5 Représentations des parents sur l'anglais

La langue anglaise a aussi fait objet de nos entretiens, les parents se sont montrés pour son apprentissage. Nous avons pu classer les représentations qu'ils en font dans les points suivants :

3.5.1 L'anglais, une langue internationale

La mère de Mahdi explique que, pour elle, l'anglais est une langue internationale qui peut être utilisée partout dans le monde pendant les voyages :

S13 : et l'anglais ? /

M /Mahdi13 : c'est une langue internationale lwahad ysalak roho bra f (*pour se débrouiller pendant*) les voyages wla (*où*) c'est international/

De sa part, le père de **Mahdia** explique que c'est une langue aussi importante que le français, mais elle est plus utilisée par toutes les nationalités du monde :

P/Mahdia8 : kima l'français hiya lougha âalamiya wachno kthar manha takriban kamal soukan alkora al'ardhiya ytkalmo biha w yafahmouha/ (comme *le français c'est une langue internationale mais plus que le français c'est pratiquement tous les habitants de la planète terre qui parlent avec et comprennent aussi*) /

Le même avis est donné par les mères d'**Ines** et d'**Anfel**, la première avance que cette langue est très utile surtout dans les voyages :

S9 : et l'anglais ?/

M/Ines 7 : l'anglais hadik ngolo lougha âalamiya li rahi kima ngolo machya gaâ fi le monde haja mliha ki wahad ykouna yakra wla yroh lal kharaj yâawnoh bzaf l'anglais et le français/ (*l'anglais comme on dit c'est une langue internationale comme on dit elle circule partout dans le monde c'est bien d'apprendre ces langues pour les études ou pour les voyages à l'étranger ils vont bien l'aider l'anglais et le français*)

S7 : et l'anglais/

M/Anfel 6 : kima gotlak madhabina hna ma krinach wladna yakrawhom nas kamal + lâalam kamal rah b l'angli / (*comme je vous ai dit on voudrait bien puisque ce n'est pas le cas pour nous que nos enfants l'apprennent tout le monde+ le monde entier est en anglais*) /

3.5.2 L'anglais, une langue privilégiée par rapport au français

Dans certaines réponses, nous remarquons que les parents ont suivi un raisonnement comparatif en parlant de l'anglais. En effet, il compare l'importance et l'efficacité de deux langues au niveau international, l'anglais et le français.

La mère de **Sarah** évoque le volet des représentations, elle s'interroge sur la différence des réactions des algériens par rapport à l'anglais, elle renvoie cela à la colonisation, le français demeure la langue de l'ancien colonisateur alors que l'anglais prend le statut de la langue qui permet l'ouverture sur le monde.

S7 : et l'anglais ?

M/Sarah 7 : AYWAA pourquoi c'est pas la même chose pour l'anglais il y a pas les mêmes réactions et les mêmes appréhensions par rapport à l'anglais parce qu'on a pas été colonisé par ce pays tout simplement + [...] /

A son tour, la mère de **Maram** exprime sa volonté d'assurer que ses filles maîtrisent l'anglais, car elle la voit importante, et déclare que, même si elle est pour l'enseignement de toutes les langues étrangères, elle privilégie l'anglais :

S7 : Et l'anglais /

M/Maram10 : l'anglais je fais du mieux que je peux pour qu'elles apprennent l'anglais d'ailleurs maria l'année passée je lui ai fait des cours d'anglais et ça va elle est bonne en anglais et je voudrai aussi que la deuxième la suive. Voilà j'essaye de faire de mon mieux (Rires) [...] /

M/Maram1 : je suis pour les langues que ce soit l'anglais ou le français et je privilégie l'anglais plus que le français+[...]/

La mère de **Faiza** donne son avis, qui ne s'éloigne pas de ce qui est déjà dit, elle pense que l'anglais est plus important que le français, elle justifie sa position par un constat qu'elle avait fait à travers la motivation des élèves pour l'apprendre :

S12 : et l'anglais ? /

M/Faiza 12 : ana jabli rabi doka rahi matfawka âla lfronci kamal yhabo yakrawha [...] / (*moi je pense que maintenant elle dépasse le français c'est tout le monde qui veut l'étudier [...])* //

Quant au père de **Hakim**, il qualifie l'anglais comme étant la langue de « l'avenir » car elle symbolise pour lui la langue de la science et des nouvelles technologies, il la compare aussitôt avec le français qu'il considère comme une langue « isolée » et utilisée exclusivement dans certains pays comme le nôtre :

S5 : bkaw (*il reste*) le français et l'anglais/

P/Hakim5 : AAH l'anglais hadik c'est la langue de l'avenir du savoir de la technologie je pense que pourrait dire qu'elle euh euh++ qu'elle a pris de l'ampleur actuellement elle dépasse le français de loin + kasdi (*je veux dire*) à l'échelle mondiale lakhatar l'français euh comment dire ++wlate elle devient isolée à part dans quelques pays kima hna (*comme nous*) /

Le père de **Younes** va plus loin dans ses propos quand il déclare que l'anglais doit remplacer le français en Algérie. Pour lui, l'anglais est la langue de la science et du développement alors que le français n'est ni parler ni compris dans le monde, excepté dans les anciennes colonies françaises :

S6 : et l'anglais ? /

P/Younes6 : hiya lougha taâ lilm w tatawor déjà je pense qu'elle doit remplacer le français + c'est pasque le monde entier l'utilise w lfrançais MAKACH li yafhamha à part les euh les anciennes colonies lmostaâmarate hada makan/ (*c'est la langue des savoirs et du développement déjà je pense qu'elle doit remplacer le français + c'est parce que le monde entier l'utilise et le français PERSONNE ne la comprend à part les euh les anciennes colonies c'est tout*) /

Nous terminons ce point par les propos de la tante de **Soraya** qui affirme qu'elle accorde une importance égale à toutes les langues, car c'est un avantage de pouvoir parler plusieurs langues. En ce qui concerne l'anglais, elle déclare qu'elle lui donne beaucoup d'intérêt surtout en ce qui concerne l'instruction de ses filles, qui suivaient des cours de soutiens en anglais ce qui a eu un impact positif sur leur niveau. La même opinion est donnée par la mère de **Hadil** qui pense que l'anglais et le français sont des langues à une importance

égale, car elles sont toutes les deux des outils qui permettent l'accès aux sciences modernes :

S6 : [...] pour l'anglais/

T/Soraya6 : chofi ana nhab les langues kamal ârbiya français anglais w madabiya kamal wladna yatâalmohom haja zyada fihom au moins ida kamlo krayathom wla safro surtout les voyages yakadro ysalko rasshom ana bnati depuis euuh+ le CEM dayratalhom des cours d'anglais w kano yjibo de bonnes notes fiha w nafs chi Soraya thani ndiralha des cours d'anglais plus tard rahi lougha âalamiya dorka/ (*regarde moi j'aime toutes les langues arabe français anglais et je voudrai que nos enfants les apprennent ça sera un plus pour eux au moins s'ils termineront leurs études ou voyageront surtout les voyages ils pourront se débrouiller moi mes filles depuis euuh+ le CEM je leur fais des cours d'anglais et elles avaient de bonnes notes et ça sera la même chose pour Soraya aussi je lui ferai des cours d'anglais plus tard c'est une langue internationale maintenant*)/.

S8 : et l'anglais ?/

M/Hadil 8 : ki lfrançais ki l'anglais houma mostakbal talamidh taâna houma loughate lîilm w tatawor [...] / (*que ce soit le français ou l'anglais ce sont le futur de nos élèves ce sont les langues du savoirs et du développement [...]*) /

A la fin, nous retenons des propos des parents, qu'ils ont des représentations positives sur l'anglais. Elle représente, pour eux, une langue pratique et utile dans différents domaines, spécialement celui de la science et du développement technologique. Elle permet de communiquer avec des personnes de toutes les nationalités, car c'est la seule langue universelle. Certains la comparent avec le français, qui est moins pratiquée, ce qui lui confère un statut inférieur. D'autres, expliquent que les Algériens sont moins réticents quand il s'agit d'apprendre l'anglais, car sa présence n'est pas le résultat d'un passé historique douloureux, comme celui de la colonisation dans le cas du français.

Conclusion partielle

A la fin de ce chapitre, nous rappelons que nous avons évoqué deux points primordiaux, le premier concerne les pratiques langagières quotidiennes des parents, alors que le second parle des représentations qu'ils ont sur les différentes langues présentes en Algérie.

Nous concluons que les pratiques langagières orales des parents d'élèves, ayant participé à notre enquête, sont communes de leur caractère plurilingue, mais très variées quant à la manière de faire usage de ce plurilinguisme, ainsi nous trouvons des parents qui font principalement usage du français, d'autres de l'arabe algérien, sans oublier l'arabe standard qui était également présent dans leurs usages effectifs.

Quant aux représentations, nous avons noté, généralement, une ouverture d'esprit, de la part des parents, qui voient une richesse dans l'apprentissage des différentes langues, dans

la mesure où chacune peut être utile dans un domaine précis. Nous retenons qu'ils voyaient, essentiellement, que le français est une langue importante pour les études dans les différents cycles et jusqu'à l'université. Cependant nous ne manquons pas de mentionner que certains parents n'ont pas hésité à comparer le français à l'anglais, et de privilégier le second car il représente une langue internationale par excellence.

Au terme de cette partie, nous rappelons que nous avons essayé de contextualiser notre enquête d'un point de vue sociolinguistique. Nous y avons cerné l'ensemble des pratiques langagières orales et des représentations de notre public sur les langues présentes en Algérie et à Médéa, particulièrement le français et son oral. Nous pensons que suite à l'analyse des différents discours recueillis, les pratiques quotidiennes orales sont caractérisées par l'usage de plusieurs langues : principalement l'arabe algérien et le français. Le taux d'usage de chacune de ces langues dépend du statut culturel et de l'origine sociale de nos enquêtés : ceux qui ont des origines médéennes ont moins tendance à faire usage du français dans leur quotidien, même s'ils déclarent maîtriser la langue pour des raisons professionnelles (enseignants et parent d'élèves). D'autant plus, nous avons constaté que les pratiques orales des apprenants sont clairement influencées par ceux de leurs parents. Quant aux représentations sociolinguistiques recueillies, nous estimons aussi qu'elles sont variées. Cependant, nous y avons touché une ouverture sur les différentes langues et leurs apprentissages y compris celui du français et son oral.

Après avoir exploré le volet sociolinguistique de notre thèse, nous consacrons la prochaine partie au volet didactique de notre recherche qui s'intéresse particulièrement à l'oral en FLE.

Partie III :

didactique de l'oral :

concepts théoriques

et réalité du terrain

Cette partie sera consacrée entièrement au volet didactique de la présente recherche. Nous y mettrons en lumière la notion d'oral qui est une notion centrale de notre thèse. En effet, nous mettrons le point sur le côté conceptuel et théorique de la didactique de l'oral en compréhension et en expression. Nous tenterons de cerner la notion de la langue orale en tant qu'un système ayant ses propres particularités, en plus de l'aspect linguistique, comme le rythme, les intonations, les hésitations, ...

Notre objectif est de pouvoir expliciter les caractéristiques de cet objet d'apprentissage et d'aborder un ensemble de savoirs didactiques, que nous estimons primordiaux, pour en assurer un meilleur enseignement/apprentissage.

Comme la précédente partie, celle-ci se composera, également, de deux volets théorique et pratique :

- Le volet théorique prendra en charge de façon assez détaillée la notion d'oral et de sa compétence dans le domaine de la didactique des langues étrangères en prenant en compte ses deux facettes, c'est-à-dire la compréhension et la production, (*Cf.1, p183*). Nous mettrons également le point sur les interactions en classe de langues (*Cf.1.2, p186*), la compétence communicative orale et ses composantes (*Cf.2, p187*), et enfin l'évaluation de l'oral en classe (*Cf.4, p218*). Ces éléments réunis permettront d'avoir une vue d'ensemble sur l'oral dans le domaine de la didactique du FLE.
- Le volet pratique, quant à lui, comprendra :
 - L'analyse des différents documents : programme (*Cf.1, p230*), documents d'accompagnements (*Cf. 2, p239*) et manuel scolaire. (*Cf.3, p 230*).
 - L'analyse des entretiens menés avec les enseignants (*Cf.1, p 270*), les apprenants (*Cf.2, p291*) et leurs parents (*Cf.3, p 309*)
 - L'analyse des observations de classe (*Cf.4, p 326*).

Chapitre 01 : De l'oral à la didactique de l'oral : concepts et définitions

Ce chapitre théorique se veut comme une tentative d'éclairage de la notion d'oral en général et plus particulièrement dans le cadre de la didactique des langues étrangères. Nous visons mettre le point sur l'ambiguïté et la complexité que revêt la notion d'oral son impact sur le processus de son enseignement / apprentissage en classe. En parlant de didactique, la notion d'oral devient souvent reliée au terme « compétence » qui fera également objet de ce chapitre.

Par conséquent nous allons aborder, dans ce chapitre, les axes suivants :

- Nous commencerons par un survol sur la définition de la notion d'oral entre complexité et ambiguïté (*Cf.1, p184*), avant de nous intéresser aux interactions orales en classe de langues (*Cf.1.2 p, 186*) ;
- Puis nous aborderons la notion de compétence communicative orale en didactique (*Cf.2, p187*). L'intérêt, ici, est de mettre au clair les composantes d'une compétence en général et de la composante communicative orale en particulier afin de cibler clairement quoi faire apprendre et comment le faire ;
- Le dernier axe de ce chapitre porte sur la compréhension et la production orales en classe : stratégies et méthodes d'enseignement/ apprentissage et d'évaluation (*Cf.3, p192*).

1. L'oral : de quoi s'agit-il ?

Pour un chercheur en didactique, définir l'objet d'étude sur lequel il va travailler est une tâche préliminaire et primordiale ; poser cette question par rapport à l'oral semble être banal, et dont la réponse paraît infaillible : l'oral c'est quand nous parlons, ça se définit par opposition à l'écrit. Pourtant une fois intégrer dans le domaine de la didactique, cette notion reste difficile à saisir et à définir comme nous allons le voir ci-dessous.

Dans son acception étymologique le mot oral a pour origine le dérivé savant du latin *os, oris*⁶⁸ qui signifie « bouche », ce qui suppose que l'activité orale est reliée à un organe physique qui est la bouche, et ce, à travers l'appareil phonatoire au niveau duquel les sons se construisent.

Dans le dictionnaire « Larousse » disponible en ligne, le mot oral est défini comme étant ce : « *Qui se fait par la parole, par opposition à écrit* ». Donc, la langue orale est un produit phonique perçu par l'audition, ce produit est porteur de sens comme l'avance Louis Porcher (1995, p. 33) « *une langue est d'abord une réalité prononcée, une réalité entendue, bref, une réalité phonétique* ».

Dans le cadre de la didactique, et comme nous l'avons souligné plus haut, le terme « Oral » montre une résistance quant aux définitions proposées c'est un objet « *polymorphe et insaisissable* » (Aci, 2016, p. 211), J.F Halté (2005, p. 12) lui attribue l'abréviation OVMI qui signifie « objet verbal mal identifié », il ajoute dans le même sens que :

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 synchrétique, usé avant même d'avoir réellement servi

Dans sa thèse de doctorat, Yaagoub. L (2017, p. 37), affirme à son tour que l'oral reste une notion difficile à cerner, elle cite à ce propos la définition proposée par Lafontaine et Dumais (2014, p. 3) qui supposent que :

L'oral est un objet d'enseignement/apprentissage qui fait entre autres appel à des habiletés cognitives et linguistiques. Il concerne autant la production que la compréhension ainsi que le verbal, le paraverbal (prosodie, pauses, etc) et le non-verbal (regard, gestes, etc.). Il peut être la langue écrite oralisée (lecture et récitation), un parler contrôlé (selon les attentes scolaires par exemples) ou la

⁶⁸<https://www.dictionnaire.exionnaire.com/que-signifie.php?mot=oral#etymologie-zom>, consulté le 12/09/2019.

pensée spontanée vocalisée, en direct ou en différé et peut être monogéré (fait seul) ou polygéré (fait à plusieurs). L'oral est en lien étroit avec la culture.

Cette complexité de l'oral fait que plus cette notion soit interrogée plus de nouveaux éléments de réponse apparaissent, ceci s'explique par l'évolution de la définition de l'oral qui se limitait au début à une simple voix émise par l'appareil phonatoire pour arriver à un ensemble de constituants cognitifs, linguistiques, extralinguistiques et même culturels.

La complexité que démontre cet objet d'étude fait que l'enseignement et apprentissage de l'oral en compréhension et en production soient des tâches difficiles aux yeux des enseignants et des apprenants surtout quand il s'agit d'une langue étrangère comme le cas présent, en effet : « *Enseigner l'oral n'a rien d'évident* » comme le confirment Dolz et Schneuwly (2000, p. 11).

Ainsi, plusieurs travaux en didactique ont fait de la compétence orale un objet de recherche dans le but de trouver des méthodes et des pistes qui en permettront un meilleur enseignement / apprentissage. L'enseignant doit apprendre à ses élèves comment mobiliser les stratégies d'écoute adéquates pour saisir le sens d'un message oral, et également comment faire partie d'un échange et comment prendre la parole dans les différentes situations de communication.

1.1 Les particularités de la langue orale

Connaitre les particularités de la langue orale est indispensable pour accéder au sens d'un énoncé au même titre que pour le produire. Les caractéristiques de la langue orale sont généralement définies par rapport aux différences qui la distinguent de la langue écrite.

A l'oral, qui a un caractère instantané, le locuteur a plus de liberté pour ajuster ses propos en fonction des éléments qui surgissent lors de la conversation. Par exemple les interlocuteurs peuvent intervenir lors d'un blocage pour compléter un propos. En plus, sur le plan linguistique et grammatical, la langue orale est caractérisée par sa souplesse en la comparant avec la langue écrite qui a un aspect normatif et qui ne tolère pas l'erreur.

A leur tour, les éléments extralinguistiques qui revêt la langue orale jouent un rôle très important lors de l'interprétation et de l'émission du message comme les éléments prosodiques ou vocaux (le débit, le rythme, l'intonation, ...). Les gestes et les mimiques sont aussi présents lors d'une communication orale, et sont considérés comme des

éléments compensatoires pouvant servir comme une stratégie de sauvetage lors d'un déficit linguistique.

Après avoir parlé de la notion d'oral et de ses particularités de façon globale, nous l'aborderons sous l'angle des interactions en classe de langues.

1.2 Les interactions orales en classe de langue

Une classe est particulièrement un endroit d'échanges oraux entre enseignant et apprenants. L'oral dans ce cas prend différents statuts entre médium et objet d'enseignement/apprentissage. Par conséquent, l'étude des interactions orales en classe de langue est de plus en plus nécessaire dans le domaine didactique. En effet, Cicurel estime que « *Le courant de recherche sur la classe de langue se centre autour de la notion d'interaction. A partir de l'observation des tours de parole, des places interactionnelles et de la manière dont les participants les occupent, sont dégagés des modes de fonctionnement de l'interaction en classe.* »⁶⁹

Dans son acception générale, le mot interaction signifie une « *action réciproque qu'exerce l'un sur l'autre* »⁷⁰ ainsi nous y reconnaissons les notions d'échange et d'influence. J.P Cuq(2003, p. 134)cite Mead, Bateson et Goffman, sociologues canadiens de l'Ecole de Chicago, qui définissent l'interaction comme « *un ensemble d'influences exercées mutuellement dans des situations de face-à-face, comme la conversation, le dialogue, etc.* », donc l'interaction verbale est une forme de l'interaction sociale.

Goffman, Cité par Aci (2016, p. 234), affirme que l'interaction est une unité constitutive de l'interaction verbale, parmi six autres qui sont : *l'interaction, le module, la séquence, l'échange, l'intervention et l'acte de langage*. Il voit dans le mot interaction le synonyme de « *rencontre* » (Vion, 1992, p. 145). Cette affirmation n'est pas partagée par Kerbrat-Orecchioni qui postule que le terme interaction est plus large que celui de rencontre (Vion, 1992).

⁶⁹Francine Cicurel, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 30 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1693> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>

⁷⁰<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/interaction/43595>, consulté le 29/11/2020.

Le Conseil de l'Europe va plus loin en considérant que l'interaction orale est une cinquième compétence à développer chez les apprenants, car c'est à travers l'interaction que les interactants sont appelés à s'écouter mutuellement et à faire des échanges instantanément dans des situations de communications authentiques. Selon Alain Brouté (2008, p. 178) « *le Conseil de l'Europe introduisait en même temps pour la première fois l'interaction orale de face à face comme cinquième compétence à étudier par les apprenants en langues étrangères* ». En classe, nous reconnaissons deux formes d'interactions, la première est dite verticale « *asymétrique* » entre l'enseignant et l'apprenant, alors que la seconde est dite horizontale « *symétrique* » où les interactants sont deux apprenants ou plus.

Dans ce sens, R. Banamar (2009, p. 65) avance, en se référant à Cicurel, qu'« *une interaction qui se déroule sous la forme d'échanges langagiers entre d'une part, l'enseignant et les élèves (asymétrie), et d'autre part les élèves entre eux (relative symétrie)* ».

De façon globale, les études des interactions orales en didactique des langues sont utiles notamment en ce qui concerne le recueil d'informations sur les langues utilisées en classe par l'enseignant et l'apprenant, à différents niveaux vertical et horizontal, ainsi que les objectifs de prise de parole des interactants.

Après avoir traité la notion d'oral, ses particularités ainsi que les interactions orales en classe, nous rappelons, ici présent, que l'enseignement d'une langue étrangère se fait à travers le développement d'un ensemble de compétences communicatives à l'oral et à l'écrit chez l'apprenant. De ce fait, nous allons dans le point suivant aborder la notion de compétence dans le cadre de la didactique de l'oral.

2 La compétence communicative orale : quelles particularités ?

La communication, étant l'objectif premier de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, constitue l'un des vecteurs centraux des travaux en didactique des langues en général et du FLE en particulier. L'ouverture sur le monde et l'apparition de la notion des besoins a imposé le changement des réflexions en didactique ce qui s'est traduit par l'apparition de ce que l'on appelle l'approche communicative.

La compétence communicative est venue envahir le champ de la didactique des langues en parallèle avec l'apparition et le développement de l'approche communicative. Ce sont les travaux des spécialistes en sciences du langage anglo-saxon (D. Hymes 1972, Canal et

Swain 1980, Widdowson 1984) qui ont promu cette nouvelle orientation avant qu'elle soit adoptée également par les travaux des didacticiens français à l'instar de S. Moirand 1982, J. Bergeron, L. Desmarais, L. Duquette 1984, D. Coste, J. Courtyllon 2004, et beaucoup d'autres qui ont traité la compétence communicative en amont et en aval. En effet, depuis l'apparition de l'approche communicative, la didactique des langues a remis en cause ses objectifs qui tournaient principalement au tour de la maîtrise des aspects linguistiques pour adopter d'autres finalités d'ordre communicatif, autrement dit on ne vise plus à faire apprendre une langue mais à apprendre à communiquer dans cette langue car « *Pour communiquer il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social.* » (Bachman C, Lindelfeld J, Simonin J, 1980, p. 53)

Le développement de la compétence communicative chez les apprenants des langues est devenu un objectif majeur à atteindre. En effet, selon Calbris et Porcher (1989) c'est « *un concept didactique vertébral* »,

Selon D. Hymes (1978) la compétence de communication est « *la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social.* ». Suivant cette définition le développement d'une compétence communicative implique la maîtrise de différents aspects en plus du système linguistique, comme les côtés psychologique, culturel, et social.

Une autre définition est proposée par J. Courtyllon (1984, p. 52) qui avance qu'« *apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver (celles-ci ayant été définies probablement à travers une analyse des besoins), en utilisant le code de la langue cible* ».

De son côté P. Charaudeau définit la compétence communicative et la nomme également situationnelle vu qu'elle est fondée sur le principe des situations de communication c'est-à-dire les éléments extralinguistiques qui participent à l'échange comme le récepteur du message ou le destinataire, l'objectif de l'échange, son lieu et le moment où il se passe, en général les six fameuses questions : qui ? quoi ? où ? Quand ? comment ? Pourquoi ?

Effectivement, il dit que : « *La compétence situationnelle (ou communicationnelle) exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à construire son discours*

*(en fonction de l'identité des partenaires de l'échange, de la finalité de l'échange, du propos en jeu et des circonstances matérielles de l'échange ».*⁷¹

Dans la continuité de cette idée Jean Lohisse (2006, p. 187) avance que la compétence communicative est un « *savoir dont ont besoin les participants à une interaction et qu'ils mettent en œuvre pour communiquer avec succès l'un avec l'autre. La compétence de communication indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière* »

Suites aux définitions citées ci-dessus, nous pouvons dire que la compétence communicative a fait couler beaucoup d'encre, que ce soit de la part des chercheurs en sciences du langage ou en didactique, cela s'explique aussi par le fait que plusieurs composantes de cette compétence ont été proposées ce qui démontre que cette notion est mouvante, pluridimensionnelle et qu'elle reste en perpétuelle modification et développement.

Nous allons, à présent, abordé les composantes de la compétence communicative proposées par Canalet Swain, Sophie Moirand et le CECR.

2.1 La compétence communicative selon Canalet Swain

Suite aux travaux de Dell Hymes qui a construit les fondements théoriques de la compétence communicative dans le cadre de la didactique des langues étrangères, et qui suppose que la compétence communicative repose sur le fait d'amalgamer des règles linguistiques à des règles d'usage car, selon lui, seule la connaissance des règles linguistiques ne suffit pas pour bien communiquer sans prendre en considération le contexte social :« *Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de norme d'emploi.* » (Hymes, 1984, p. 47)

Canale et Swain (Canale, M. Swain, M., 1980) (1980, p. 28) définissent à leur tour la compétence communicative en la décomposant en trois sous-compétences qui sont :

-La compétence grammaticale ;

⁷¹Patrick Charaudeau, "De la compétence situationnelle aux compétences de discours", in Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues, 2000, consulté le 1er janvier 2019 sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-situationnelle.html>

-La compétence sociolinguistique ;

-La compétence stratégique ;

Pour les concepteurs de ce classement, la compétence grammaticale concerne la connaissance des règles internes structurant la langue en question.

La compétence sociolinguistique est départagée quant à elle en deux compétences socioculturelle et discursive :

- La compétence socioculturelle concerne la connaissance des règles sociales et culturelle de la communauté parlant cette langue.
- La compétence discursive porte sur la maîtrise des différents types de discours.

La compétence stratégique concerne la capacité du sujet parlant à compenser et à combler les lacunes qui peuvent surgir lors d'une communication à travers les reformulations, les gestes,... elle est définie selon Berard comme « *l'ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication, ces phénomènes de la compensation pouvant s'exercer soit sur la compétence linguistique soit sur la compétence sociolinguistique* » (Berard, 1992, p. 19)

Le schéma suivant illustre mieux les propos que nous avons abordés en haut :

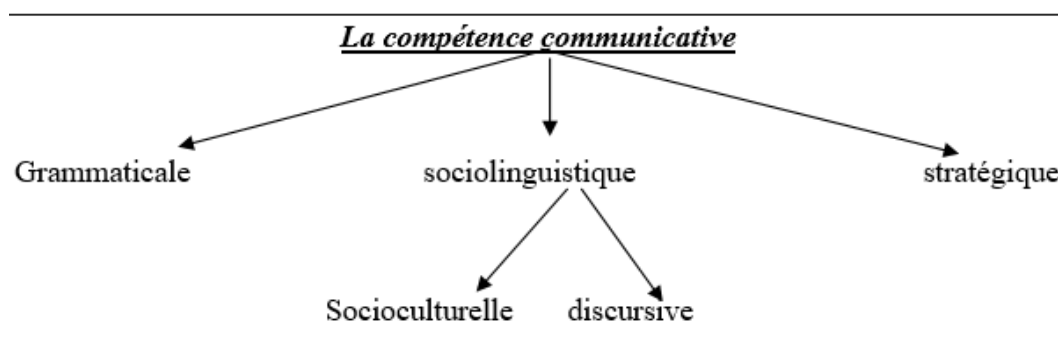


Schéma 10 : La compétence communicative selon Canal et Swain 1980.

2.2 Les composantes de la compétence communicative selon Sophie Moirand

Parmi les premiers didacticiens français ayant travaillé sur la notion de compétence communicative, qui fut le concept fétiche de la didactique du FLE pendant les années 1970/1980, figure le nom de Sophie Moirand (1982, p. 20) qui a participé énormément à son développement à travers le travail fourni sur les composantes de cette compétence pour en assurer un enseignement /apprentissage plus facile et plus efficace.

Selon elle, la compétence communicative est composée de quatre composantes :

- La composante linguistique ;
- La composante discursive ;
- La composante référentielle ;
- La composante socioculturelle.

La composante linguistique : elle est en rapport avec toutes les connaissances qui concernent la langue à apprendre, des connaissances d'ordre lexical, grammatical, phonologique, autrement dit, c'est la capacité à reconnaître les éléments linguistiques et savoir les combiner pour comprendre et produire des énoncés corrects.

La composante discursive : c'est la capacité de reconnaître les différents types de discours et de savoir comment les mobiliser selon la situation de communication en question, par exemple la connaissance du discours narratif permet à l'apprenant de comprendre un récit raconté par une autre personne, au même titre qu'il soit à son tour capable de produire un message cohérent en situation de narration.

La composante référentielle : la connaissance des éléments référentiels de la langue, de ses usagers, et de leurs représentations du monde qui les entoure.

La composante socioculturelle : la connaissance des règles sociales et culturelles qui se manifestent à travers l'utilisation de la langue, nous citons comme exemple dans le cas de l'apprentissage du français les registres de langue, le tutoiement et le vouvoiement...

Nous appuyons notre explication par les propos de S.Moirand (1982, p. 20):

«-Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés

- Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

- Une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et «l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ».

Pour mieux illustrer les propos avancés nous proposons le schéma suivant :

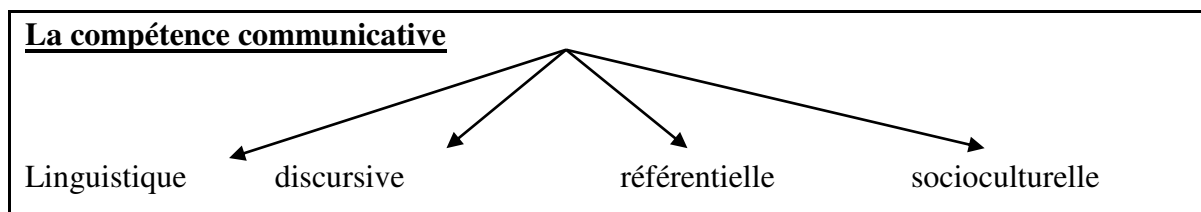


Schéma 11: La compétence communicative selon Sophie Moirand (1982).

Ainsi, la compétence communicative se compose de plusieurs composantes qui ont été largement abordées et discutées par les spécialistes, et que ne nous pouvons pas aborder toutes. Dans le point suivant nous allons nous intéresser de plus près à la compétence communicative orale dans ces deux aspects « compréhension et production ».

3 L'enseignement /apprentissage de la compétence communicative orale

L'acquisition d'une nouvelle langue, qu'elle soit dans un milieu naturel (au sein de la famille) ou non naturel (à l'école), se fait par l'acquisition de plusieurs compétences linguistique et extralinguistique. Ces compétences sont coordonnées et complémentaires et font que l'individu soit capable de maîtriser les deux codes d'une langue ; c'est-à-dire l'oral et l'écrit.

Dans notre travail nous accordons la priorité à la compétence orale qui est une compétence cruciale à développer chez les apprenants d'une langue étrangère, quelles que soient les circonstances qui ont motivé cet apprentissage. En dépit du fait que la maîtrise d'une langue est estimée par le degré de la maîtrise de ses deux codes : oral et écrit. Les échanges courants et quotidiens se font dans leur plus grande majorité oralement, ce qui explique l'incontournable importance qu'on accorde actuellement à l'enseignement de l'oral dans les recherches en didactique comme le confirment Doldz, J. Schneuwly, B (2000, p. 15) « *l'enseignement de l'oral, devenu dans le discours du moins l'égal de l'écrit* », et encore plus Sylvie Plane qui avance que « *L'oral est bien un enseignement à part entière, pourvu de ses spécificités.* »⁷².

Youcef Boudina (2015, p. 12) ajoute à son tour qu'« *une compétence de communication orale est éventuellement plus centrale. La place privilégiée de l'oral est très visible, elle est fondamentalement liée à son caractère omniprésent : autrement dit, l'oral est interpellé incessamment et en permanence dans toutes les situations de communication* ».

⁷² Sylvie Plane, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>, Consulté le 12/01/2018.

L'objectif de l'enseignement de la compétence orale est purement communicatif c'est-à-dire d'amener les apprenants à comprendre et à produire des énoncés oraux pour faire partie d'un échange, ceci est confirmé par Simon Collin (2012, p. 57) quand il aborde le but de l'enseignement de la compétence orale : *« le but étant de rendre les apprenants capables de communiquer oralement en langue seconde dans des contextes et avec des interlocuteurs variés. »* les enseignants vont donc : *« préparer leurs apprenants à comprendre, produire, et interagir dans de multiples situations de communication orale, telles que l'épicerie, la visite médicale, le bureau de poste »*.

3.1 La compréhension de l'oral

Etant donné que le plus grand intérêt était accordé à l'enseignement de l'écrit dans les méthodes traditionnelles, ce n'est que vers les années 1970 que l'on commence à accorder une importance manifeste à la compréhension de l'oral comme vecteur essentiel dans le processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, comme le confirment Lafontaine, Dumais et Pharand : *« Lorsqu'il est question d'oral et de son enseignement, il n'est pas possible de passer sous silence la compréhension orale »*⁷³

Avec cette prise de conscience de l'importance de la compréhension orale et de son introduction dans les classes de langues et dont le mérite revient à l'apparition de l'approche communicative, L. Porcher (1995, p. 45) insiste sur l'handicap que peut sentir un apprenant qui a du mal à comprendre ce qu'on lui dit dans une langue étrangère: *« la compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande "insécurité linguistique" »*.

Dans ce sens Cuq et Gruca explicitent l'objectif d'un enseignement de la compréhension orale et son impact sur le développement de la compétence communicative des apprenants :

La compréhension de l'oral ne se limite plus à des activités de discrimination auditive et les procédures méthodologiques différencient bien la compréhension de l'expression tout en favorisant l'interaction des savoirs et des savoir-faire requis pour développer telle ou telle compétence

⁷³Lizanne Lafontaine, Christian Dumais et Joanne Pharand, *« L'oral au 1^{er} cycle de l'école primaire québécoise : assises théoriques et démarche d'enseignement et d'évaluation »*, *Repères* [En ligne], 54 | 2016, mis en ligne le 16 décembre 2016, consulté le 31 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1096> ; DOI : 10.4000/reperes.1096

En effet, on vise à faire de l'apprenant un sujet actif lors d'une écoute, capable de mobiliser les stratégies d'écoute adéquates et de repérer, dans un premier temps, les informations nécessaires qui lui permettront de construire le sens du message en question en se basant sur l'activation de ses connaissances antérieures, pour cela il doit passer par la sélection, encodage, stockage et reconstitution des informations (Yaagoub, 2017, p. 36).

3.1.1 Qu'est-ce que comprendre ?

Avant de nous approfondir dans la compétence de la compréhension orale et ses différentes méthodes, nous estimons nécessaire de faire un bref survol sur la définition de la notion de « compréhension », celle-ci est définie dans le dictionnaire didactique de Cuq (2003 :49) comme étant « *l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite)* ».

C'est dans ce même sens que le dictionnaire pratique de didactique du FLE (Robert 2008 :40) définit le mot compréhension : « *En didactique des langues la compréhension est l'opération mentale du décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite).* »

En effet comprendre, dans un contexte lié à la situation de classe, c'est donné du sens à un message oral ou écrit en s'appuyant sur les connaissances antérieures tout en prenant en considération les particularités communicatives de la situation en question. Autrement dit, il s'agit lors de l'activité de compréhension de mobiliser consciemment et volontairement tout un processus cognitif pour pouvoir accéder au sens du message entendu ou lu, ceci est bien précisé par Sophie Moirand (1982, p. 130) quand elle déclare que « *comprendre, c'est produire de la signification à partir des données du texte mais en les reconstruisant d'après ce qu'on connaît déjà* ».

Référons-nous également à Poussard (2000, p. 41) qui ajoute aussi que : « *Comprendre consiste donc à intégrer une connaissance nouvelle aux connaissances existantes en s'appuyant sur les paroles ou le texte* ».

Une autre définition est proposée dans le dictionnaire actuel de l'Education (Legendre, 1993) mais qui explicite plutôt le processus suivi en classe dans une séance de compréhension qui consiste en « *un exercice où l'on propose à l'élève de lire ou d'écouter un texte plus ou moins long et on lui demande ensuite de répondre à une série de questions visant à vérifier sa compréhension du message, compte tenu du discours retenu et les*

objectifs dont on veut mesurer l'atteinte ». Autrement dit, c'est la mise en pratique d'un certain processus pédagogique pour permettre à l'élève de mobiliser certaines stratégies pour comprendre un énoncé (oral/écrit) et puis de tester cette compréhension à travers un questionnement structuré et qui répond aux objectifs de la séance.

D'un autre côté, l'activité de compréhension doit être cadrée et guidée à travers la mobilisation des différentes stratégies pour que l'accès au sens soit efficace et précis, nous nous appuyons sur les travaux de Cornaire Claudette et Germain Claude (1998, p. 65) qui confirment lesdits propos :

La compréhension naît de la mise en présence de l'apport langagier et des connaissances existantes. Mais [...] cette mise en présence ne donne que très rarement les résultats attendus, et c'est la raison qui explique le recours aux stratégies pour faciliter, en quelque sorte, cette rencontre entre le texte et le sujet.

Dans le cadre de la classe, les séances dédiées à la compréhension, qu'elles soient orale ou écrite, précèdent celles de la production car c'est à travers la compréhension qu'on prépare l'apprenant à la production, Selon M.C Tréville et L.Duquette (1996, p. 58) :

Il y a compréhension quand l'apprenant peut rendre significatif l'apport langagier (connaissances nouvelles) c'est-à-dire quand il peut établir des liens entre l'acquis récent (vocabulaire et règles lexicales, par exemple) et l'acquis déjà ancré dans sa mémoire à long terme. Ce lien, indispensable pour qu'il y ait compréhension et apprentissage, mène à la production (les connaissances sont alors mises en œuvre pour l'exécution de tâches langagières précises)

M.C Tréville et L.Duquette (1996, p. 58) parlent aussi de l'objectif de l'enseignement de la compréhension, pour elles, on apprend à comprendre pour pouvoir produire. La compréhension et la production sont des activités complémentaires dans la mesure où chacune a un impact sur l'autre, mais c'est l'acte de produire qui concrétise vraiment cet apprentissage.

L'apprentissage et la compréhension sont donc deux phénomènes cognitifs à la fois distincts et interdépendants qui correspondent à deux niveaux de connaissances différents. La compréhension développe normalement une aptitude à produire et, réciproquement, l'activité qui consiste à produire influe sur la compréhension. C'est lorsque le stade de la production est atteint qu'on peut dire qu'il y a apprentissage, c'est-à-dire acquisition de connaissances.

En vue de ce qui a précédé, nous pouvons dire que l'acte de compréhension est un processus conscient et volontaire de la part de l'apprenant, mais qui l'oblige aussi à mettre en œuvre une activité mentale complexe qui va lui permettre de faire de ses connaissances antérieures, linguistique ou extralinguistique, qu'elles soient en langue première ou en langue étrangère, un soubassement pour comprendre un nouvel énoncé (oral/écrit) dans la langue étrangère.

3.1.2 Et la compréhension de l'oral ?

La compréhension de l'oral est l'une des quatre habiletés à développer chez un apprenant d'une langue étrangère, si ce n'est la première, son importance réside dans le fait qu'elle permet à l'apprenant de se familiariser avec la nouvelle langue à apprendre, même la compétence de production orale et les compétences à l'écrit dépendent de cette dernière comme le précise W.F. Mackey⁷⁴(2000, p. 316)« *pour être en mesure de parler ou d'écrire une langue, nous devons d'abord arriver à la comprendre ... pour être en mesure de comprendre une langue, nous n'avons pas besoin d'arriver à la parler ou à l'écrire* ».

A travers son enseignement, on vise à rendre cet apprenant capable de mobiliser des connaissances linguistiques, discursives, et même socioculturelles pour participer efficacement dans des situations de communication ou d'échanges oraux qui sont caractérisés par leur instantanéité. Ceci laisse comprendre qu'au contraire de l'écrit, où l'apprenant a le temps de faire plusieurs lectures pour comprendre le contenu du texte, à l'oral il doit pouvoir développer progressivement des capacités de résolutions cognitives suffisamment rapides pour qu'il arrive à saisir, pour un début, l'essentiel de l'énoncé en question. C.Parpette (2008, p. 220) confirme ces dires en expliquant que :

La lecture s'effectue sur un discours fixe, stabilisé. Le texte écrit est un objet que le lecteur manipule comme il l'entend. Il peut s'y promener à son gré, interrompre sa lecture, la reprendre, revenir sur un passage, en ignorer d'autres [...] à cette autonomie de la lecture, s'oppose la fugacité du discours oral. Émis et reçu simultanément, il est, à l'inverse de l'écrit, le lieu de pouvoir de l'émetteur, du locuteur sur son interlocuteur.

Ce trait fugace de l'oral fait que le locuteur n'ait pas de pouvoir sur ce qu'il écoute : une émission à la radio, un film à la télévision produisent des énoncés oraux irréversibles c'est-à-dire qu'on ne peut ni arrêter ni reproduire par la suite⁷⁵ , ce qui oblige le récepteur d'adapter des stratégies d'écoute propres à la situation de communication et qui lui permettent de comprendre dans l'immédiat le contenu du message produit.

Plusieurs définitions ont été proposées pour cerner la notion de la compréhension orale afin de comprendre ses spécificités et de pouvoir en assurer un meilleur enseignement et apprentissage.

⁷⁴ Cité par (ACI, 2016, p. 218) MACKEY W.F., (2000), *Bilinguisme et contact des langues*, Klincksieck éditions

⁷⁵ Sauf dans les cas des vidéos diffusées sur internet.

Dans le dictionnaire pratique de didactique de FLE (2008, p. 42), la compréhension orale est définie comme suit : « *Dans la théorie de la communication, la compréhension orale est la capacité de comprendre un message oral : échange en face à face, émission radio, chanson, ect* ». Il en va de même pour C. Parpette (2008, p. 222) pour laquelle « *Le terme “ compréhension orale “ recouvre essentiellement, dans les pratiques d’enseignement, l’accès au sens d’un énoncé* ».

Pour que le message oral soit compris, il subit un traitement particulier de la part du récepteur en allant de la discrimination des sons émis jusqu’à leur traitement cognitif pour leur associer un sens, ceci est confirmé par Courtillon (2003, cité dans le Robert 2008 :42) : « *Entrer dans un texte oral est une opération délicate car elle suppose une capacité de discrimination orale, le flux sonore, cimenté par l’intonation, ne permet pas de délimiter les mots. Les phénomènes de la LC (langue cible) peuvent être un obstacle à la reconnaissance des mots qui serait éventuellement transparent au pal graphique* »

Cornaire et Germain (1998, p. 96) définissent à leur tour la compréhension orale comme étant l’« *habileté complexe qui s’apparente à une tâche de résolution de problèmes durant laquelle les compétences sollicitées vont de la perception des sons⁷⁶, à travers un stimulus oral, jusqu’à leur représentation mentale dans un processus de reconversion en unités de sens* ».

Cuq et Gruca (2002, p. 154) mettent le point sur la diversité des discours oraux et de leurs formes, ce qui implique leurs intégrations en classe pour préparer les apprenants à en faire partie dans des situations de communication concrètes :

La volonté de mettre les apprenants au contact de diverses formes orales, diverses situations de communication, de proposer diverses stratégies de compréhension, a entraîné des études approfondies dans le domaine. La compréhension de l’oral ne se limite plus à des activités de discrimination auditive et les procédures méthodologiques différencient bien la compréhension de l’expression tout en favorisant l’interaction des savoirs et des savoir-faire requis pour développer telle ou telle compétence

Jean Michel Ducrot Sylla met l’accent sur le fait qu’à travers l’enseignement de la compréhension de l’oral on ne vise pas à amener l’apprenant à comprendre le produit oral

⁷⁶ Selon (DESMONS Fabienne, e FERCHAUD François, al, 2005, p. 28) la perception auditive est l’ « *une des principales difficultés dans l’accès au sens de l’oral, pour un débutant. Elle réside dans la découverte d’une signification à travers une suite de sons. Identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et u reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d’autant plus que l’apprenant est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons de la langue étrangère* ».

mot à mot, mais de l'amener à repérer les éléments essentiels qui lui permettent d'en saisir le sens global, dans le but d'amener l'apprenant à développer une autonomie et à avoir confiance en ce qu'il comprend :

La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement⁷⁷

De sa part l'apprenant ne sera pas passif, il va mobiliser ce qu'il connaît, même dans sa langue maternelle, et les associe avec ce qu'il écoute pour émettre des hypothèses de sens destinées à être confirmées ou infirmées : « *Notre apprenant va réinvestir ce qu'il a appris en classe et à l'extérieur, pour faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris, comme dans sa langue maternelle. Il a dans son propre système linguistique des stratégies qu'il va tester en français.* »⁷⁸

Lafontaine et Pharand (2014, p. 111) citent (Mordaunt & Olson, 2010) pour définir La compréhension orale comme « *un processus de réception active dans lequel un élève est amené à construire la signification d'un message, le remettre en contexte et établir des liens entre les informations contenues dans le message entendu et ses connaissances antérieures* ».

La compréhension orale est une étape sensée préparer l'apprenant à produire et à s'exprimer, étant donné que dans une situation de communication réelle les interlocuteurs prennent, dans le même échange, le statut d'émetteur et de récepteur à tour de rôle. Référons-nous à O. Aci(2016, p. 218) qui avance que : « *Pour que le locuteur parle, il fait appel à sa capacité d'expression orale, l'interlocuteur, lui, reçoit cette production/expression verbale et fait appel à sa capacité de compréhension et d'écoute pour pouvoir, à son (l'interlocuteur) tour produire un autre énoncé qui serait la réponse* ».

Nous retenons de ce qui précède que la compréhension orale est la capacité d'un auditeur de comprendre l'énoncé oral qu'il écoute dans une situation de communication bien déterminée. Elle est, principalement, une activité mentale qui doit être convoquée au

⁷⁷ Jean Michel Ducrot Sylla, *L'enseignement de la compréhension orale : objectifs , supports, et démarches*, 2005, https://flecree.files.wordpress.com/2011/04/comp_orale_ducrot.pdf, consulté le 7/2/2019.

⁷⁸ Abdelwahhab Baghezza. Enseignement de l'oral, les stratégies de résolution de problèmes de communication en classe. Linguistique. 2011.p 13, consulté le 27/3/2019.

moment même de l'émission de la parole ; le récepteur (l'apprenant dans notre cas), et surtout dans lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, rencontre plusieurs difficultés originellement différentes : verbales et non verbales. Celles-ci pourraient être d'ordre sémantique dues à la pauvreté du vocabulaire de l'apprenant, prosodique, culturel. De ce fait, et pour faciliter cette tâche de compréhension, l'élève doit apprendre à faire appel à des stratégies et des processus de compréhension adéquats.

3.1.3 Les processus de la compréhension orale

Il existe plusieurs modèles proposés pour expliquer les processus mis en œuvre pour comprendre un message oral.

Selon Guimbretière (1994, p. 57), l'accès au sens d'un énoncé sonore se fait en suivant différentes étapes, il les décrit comme suit : « *le décodage passe par trois paliers, l'analyse auditive, puis l'analyse phonétique, qui permet ensuite d'accéder à l'analyse linguistique, c'est-à-dire la signification du message* ».

- La première phase, qui est l'analyse auditive, consiste en une perception des sons sans pour autant comprendre le contenu du message, il s'agit, selon Lebre-Peytard M (cité par Cuq et Gruca 2002 :161) « *d'appriivoiser l'oreille* » au système phonologique de la langue étrangère, de reconnaître le nombre de voix en présence, d'identifier les traits prosodiques, les pauses, les intonations...

- La seconde phase, qui est l'analyse phonétique, consiste en une segmentation des sons perçus en des unités porteuses de sens que l'auditeur confrontera avec ce qu'il connaît déjà de la langue étrangère.

- La troisième et la dernière étape est l'analyse linguistique, et ce n'est qu'au niveau de cette étape que l'auditeur arrivera à saisir et à construire le sens global du message.

Ce modèle se rapproche beaucoup du modèle sémasiologique, que nous allons aborder ci-dessous, et qui était critiqué par la suite.

En effet, les travaux des psycholinguistes Gremmo et Holec (1990) dirigés vers la construction du sens des discours ont révélé trois modèles propres à la compréhension orale qui sont les modèles sémasiologique, onomasiologique, et interactif.

- Le modèle sémasiologique

Ce modèle de compréhension dit aussi « ascendant » ou « bottom-up process » qui veut dire du bas vers le haut, du particulier au général, de la forme vers le fond. Suivant ce modèle, l'auditeur va suivre un certain nombre d'étapes de façon linéaire pour pouvoir comprendre le contenu du message. Ces étapes sont les suivantes :

- La discrimination : identification et délimitation des sons de la chaîne phonique.
- La segmentation : Fragmentation de la chaîne phonique en des mots, des phrases...
- L'interprétation : attribution de sens aux éléments issus de la phase de segmentation.
- La synthèse : regroupement et association des éléments compris pour construire le sens global du message.

Cette conception linéaire de ce processus de compréhension fait qu'il soit souvent utilisé par les auditeurs non expérimentés (des apprenants débutants). Cependant, en suivant ce modèle, l'apprenant en situation d'écoute (auditeur) risquerait de construire un sens erroné du message. En effet, selon Gremmo et Holec (1990, p. 31) « *tout signifiant non discriminé et segmenté échappe à l'opération d'interprétation et laisse un vide de sens ; tout signifiant mal segmenté conduit à un non-sens ou à un contresens* », autrement dit, si l'apprenant fait une mauvaise segmentation de la suite sonore, ou une mauvaise interprétation des mots repérés, le sens déduit sera faux ce qui se traduit par un échec de la compréhension.

- Le modèle onomasiologique

Ce modèle de compréhension dit aussi « descendant » ou « top-down process » qui veut dire du haut vers le bas, du général au particulier. Suivant ce modèle, l'auditeur va du sens vers la forme linguistique pour comprendre le message oral.

Selon le présent modèle, la compréhension se fait en trois étapes :

- Premièrement, l'apprenant fait appel à ses connaissances antérieures, qu'elles soient générales ou relatives à la situation communicative en présence, pour émettre des hypothèses sémantiques et formelles sur le sens véhiculé par le message écouté.
- Deuxièmement, et en cours de l'écoute, ces hypothèses qui anticipent la signification du message seront traitées et vérifiées (confirmées, infirmées, ni l'une ni

l'autres) selon les formes linguistiques, contextuelles, prosodiques véhiculées par l'énoncé lui-même.

- La dernière étape de cette démarche sera la construction du sens du message suite à un ensemble d'informations stockées après avoir vérifié l'ensemble des hypothèses émises au départ.

En somme, selon Holec et Gremmo (1990, p. 32) le sens de l'énoncé oral « *se construit par une interaction entre l'information apportée par l'auditeur et l'information donnée par le texte* »⁷⁹.

Ce modèle caractérise le récepteur expérimenté, qui en partant des connaissances de son expérience générale du monde, fera des hypothèses globales et approchera le sens jusqu'à la plus petite unité sémantique.

- Le modèle interactif

Beaucoup de chercheurs comme Chaudron et Richards (1986, pp114-115, cités par Morley, 2001, p. 74)⁸⁰ sont partis sur le fait qu'un auditeur ne peut pas mettre en œuvre un seul modèle sans passer par l'autre, car pour comprendre un message, il doit à la fois mobiliser ses connaissances antérieures lui permettant d'anticiper le sens de l'énoncé, ainsi que le recours aux formes linguistiques déjà acquises pour donner un sens à chaque unité sémantique détectée, cette interaction entre les deux modèles donne naissance à un troisième modèle de compréhension dit « interactif ».

En effet, dans son article⁸¹, Ferroukhi. K cite Rost (2002) qui confirme, à son tour, que « *La compréhension orale n'est cependant pas un traitement soit descendant soit ascendant, mais bien un processus d'interprétation interactif au cours duquel les auditeurs font appel à la fois à leurs acquis et à leurs connaissances linguistiques pour comprendre le message* »

Etant donné, que le modèle interactif n'est pas unilatéral, c'est-à-dire il permet à l'apprenant d'aller de la forme linguistique jusqu'au sens et vice versa, et ce, en fonction de la familiarité du sujet abordé ; autrement dit plus l'apprenant a des connaissances sur le

⁷⁹Veda Aslim Yetis, *Enseigner la compréhension orale selon le modèle interactif : exemple en FLE*, 2013,p37, https://www.researchgate.net/publication/318884054_ENSEIGNER_LA_COMPREHENSION_ORALE_SELON_LE_MODELE_INTERACTIF_EXEMPLE_EN_FLE, consulté le 19/02/2019.

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Karima Ferroukhi, *La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie*, Synergies Algéries, numéro04, 2009, 273-280, p276.

thème traité en séance de compréhension orale, plus il pourra émettre des hypothèses plus convenables à la situation communicative en question, et moins il va accorder une importance à chaque unité lexicale et sémantique.

3.1.4 Les stratégies d'écoute et la compréhension de l'oral en classe de FLE

Selon Chantal Razafitsiarovana (2012, p. 11) « *L'écoute, c'est le fait de se concentrer sur un document qu'on entend (une bande sonore ou un texte lu à haute voix) pour bien le comprendre. Apprendre à écouter, c'est apprendre à se concentrer et à faire attention à ce qu'on entend pour repérer les mots, les phrases et le sens* ».

Cependant, écouter et comprendre un document en langue étrangère dont on ignore toutes les particularités, linguistiques ou autres, ne se fait pas facilement en classe. Pour cela des stratégies d'écoute doivent être mise en œuvre.

C. Cornaire et C. Germain (1998) citent les stratégies d'écoute suivantes :

- L'utilisation des connaissances antérieures,
- L'utilisation de l'interférence,
- L'utilisation du contexte,
- L'utilisation de l'anticipation
- L'utilisation de l'analyse et du jugement critique
- L'utilisation de l'objection.

Les chercheurs québécois, notamment, L. Lafontaine (2011), (2014) et C. Dumais (2012) ont dirigé beaucoup de leurs travaux vers les stratégies d'écoute et leur rôle important pour apprendre l'oral. Selon Dumais (2012, p. 58) leur enseignement est « *indispensable afin de permettre aux élèves de développer leurs compétences en compréhension orale.* ». Il estime aussi que « *les stratégies d'écoute sont un outil pour la réussite en compréhension orale et elles doivent être mises en pratique régulièrement dans diverses activités d'écoute pour être efficaces* ».

Dumais (2012, p. 58) cite à titre d'exemple les stratégies d'écoute suivantes :

- Activer ses connaissances antérieures.
- Prendre des notes.
- Interpréter le langage non verbal.
- Vérifier sa compréhension des propos des autres.
- Répéter ou reformuler ce qui été dit.
- Traiter l'information en relevant les idées essentielles.

- Regrouper l'information (selon des thèmes par exemple).

L'enseignement des stratégies d'écoute, selon le même chercheur, se fait en quatre étapes :

- Reconnaissance de la stratégie en question, après que l'enseignant ait exposé un bon exemple et un contre-exemple de son utilisation (Quoi ?).

- L'explication de l'importance de la stratégie pour sensibiliser les apprenants à l'utiliser lors des activités de compréhension (Pourquoi ?).

- Cette étape répond à la question (Comment ?) c'est-à-dire l'explication de la manière dont la stratégie peut être appliquée. L'enseignant prend l'initiative de la pratiquer devant la totalité de la classe, puis un élève ou un groupe d'élèves passent pour mettre en œuvre la stratégie. L'enseignant les guide et les assiste.

- Enfin, le moment pendant lequel la stratégie peut servir à la compréhension est négocié entre l'enseignant et ses apprenants (Quand ?)

Lafontaine (2012, p. 55) aborde les stratégies d'apprentissage et les met en relation avec les stratégies d'écoute. Elle classe les stratégies d'apprentissage de la sorte :

- *Stratégies métacognitives : faire le point sur ce que l'auditeur va apprendre ou vient d'apprendre.*
- *Stratégies cognitives : favoriser l'interaction entre l'auditeur et le matériel d'apprentissage.*
- *Stratégies socioaffectives : favoriser l'interaction avec les autres pour aider l'apprentissage.*

Elle a aussi proposé un tableau qui explique en détails l'utilisation de ces stratégies dans le cadre d'une séance de compréhension orale :

Tableau 25: Le projet d'écoute proposé par Lizanne Lafontaine (2011, p.16)

Etapes du projet d'écoute	Stratégie d'apprentissage	Stratégies d'écoute pouvant être utilisées pour préparer des ateliers formatifs en communication orale
1. Préécoute Préparation à l'écoute	Stratégie métacognitive : Faire le point sur ce que l'auditeur veut apprendre ou vient d'apprendre.	- Anticipation - Reformulation - Autoévaluation - Activation des connaissances antérieures - Formulation des hypothèses

2. Ecoute	Stratégies cognitives : Favoriser l'interaction entre l'auditeur et le matériel d'apprentissage	-Traitement de l'information : entendre, sélectionner, identifier, reconnaître, clarifier, synthétiser, agir, juger, etc. - Reformulation - Inférence - Vérification d'hypothèses - Narration - Interprétation des schèmes : du haut vers le bas (du général au particulier), du bas vers le haut (analyse d'éléments linguistiques et individuels) - Exercices
3. Après écoute Réalisation d'un projet Réel, fictif ou authentique Autres stratégies :	Stratégie socio-affective : Favoriser l'interaction avec les autres pour aider l'apprentissage.	- Interaction - Questionnement - Réaction - Encouragement
	Stratégie mnémonique : Activer la mémoire Stratégies compensatoire : Pallier le manque de connaissances Stratégies affectives : Vaincre l'inquiétude et le manque de confiance en soi	- Reconnaissance des mots clés et des idées principales - Regroupement des éléments d'information sous forme de tableau - Utilisation de synonymes, de paraphrases, etc. - Encouragement - Renforcement positif

3.1.5 Les objectifs d'écoute

En parlant de stratégies d'écoute, nous ne pouvons pas nous en passer d'aborder les objectifs visés par l'écoute. En effet, ces derniers déterminent en grande partie les stratégies à employer. Nous n'écoutons pas une personne, une émission, une chanson de la même manière, autrement dit l'écoute de l'auditeur porte sur ce qui l'intéresse dans l'énoncé oral.

De nombreux didacticiens ont travaillé sur les différents objectifs d'écoute à l'instar de : Lhote (1995), Carette (2001), Cuq et Gruca (2002).

Dans une situation scolaire, un apprenant peut faire appel à plusieurs types d'écoute en fonction de l'objectif visé. Lhote a répertorié ces objectifs en dix types différents : *« écouter pour entendre, pour détecter, pour sélectionner, pour identifier, pour reconnaître, pour lever l'ambiguïté, pour reformuler, pour synthétiser, pour agir, pour juger. »*⁸² C'est-à-dire qu'un apprenant peut écouter pour chercher une information précise, pour identifier le qui, le quoi, le quand et le où de la situation à laquelle il est confronté, pour synthétiser ce qu'il a déjà compris, le reformuler à sa manière...

Carette (cité par Yaagoub, 2001) regroupe les objectifs d'écoute sous quatre types :

- Ecouter pour apprendre : un apprenant peut écouter un document pour acquérir une nouvelle connaissance linguistique, scientifique...
- Ecouter pour s'informer : comprendre une réponse, un fait, avoir des informations sur des thèmes précis ...
- Ecouter pour se distraire : dans le cas des chansons, une émission à la radio, un dessin animé à la télévision...
- Ecouter pour agir : répondre à une consigne, réaliser une tâche ...

Cuq et Gruca (2002, p. 156) abordent à leur tour les objectifs d'écoute et les classent également sous quatre types :

- Ecoute de veille : cette activité se déroule inconsciemment où l'auditeur ne fait pas forcément attention à ce qu'il entend, et ne vise pas à comprendre ce qui est dit.
- Ecoute globale : l'auditeur vise à comprendre uniquement le sens global de l'énoncé mais ne cherche pas à saisir les détails.
- Ecoute sélective : dans ce cas l'auditeur a pour objectif de chercher une information précise et ne repère que les passages qui peuvent la contenir.
- Ecoute détaillée : au contraire de la précédente, l'auditeur cherche à comprendre l'intégralité de l'énoncé et vise la compréhension de chaque mot du document.

⁸²http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.guan_x&part=98696 , consulté le 23.2.2019

De ce qui précède, nous pouvons déduire que les objectifs d'écoute déterminent en grande partie le type d'écoute à mettre en œuvre, « *En effet, lorsque les objectifs sont tracés au préalable, on favorise la motivation ainsi que la focalisation du degré d'attention de l'apprenant.* » (Yaagoub, 2017, p. 46) .

3.1.6 Quelle (s) écoute (s) appliquée(s) en classe ?

Dans le contexte scolaire, l'enseignement/ apprentissage de la compréhension orale se fait en suivant des étapes ordonnées pour aider l'apprenant à mieux construire le sens du document car « *L'acte d'écouter n'est guère évident pour des apprenants. Si cet acte est banal en langue maternelle, ce n'est plus le cas en langue étrangère.* »⁸³

Cornaire et Germain (1998, p. 159) citent Rost (1990) et Mendelsohn (1994) qui ont proposé un modèle d'enseignement de la compréhension orale qui comprend trois phases :

- Le moment de la préécoute

Il s'agit dans cette étape de préparer l'apprenant à l'écoute en le mettant dans le cadre de la situation communicative visée par la séance, et en attirant son attention vers des éléments qui l'aideront à comprendre le document. Ceci se fait à travers un questionnement progressif qui éveillera l'intérêt de l'apprenant, dans le but de susciter sa curiosité, de l'amener à émettre des hypothèses, faire des prédictions, et de créer un horizon d'attente chez lui. Un travail de remue-méninges peut faire aussi l'objet de cette étape pour rendre l'apprenant capable de mobiliser ses connaissances antérieures sur le sujet afin d'en faire un soubassement et de pouvoir en rajouter d'autres véhiculées par le document.

A ce titre, Lafontaine et Dumais (2012, p. 55) précisent que :

La préécoute fait appel à des stratégies d'apprentissage métacognitives qui font le point sur ce que l'auditeur va apprendre ou vient d'apprendre. Elle permet également de présenter l'intention d'écoute aux élèves ainsi que le paysage sonore que nous avons défini précédemment.

⁸³Jean Michel Ducrot Sylla, *L'enseignement de la compréhension orale : objectifs , supports, et démarches*, 2005, https://flecree.files.wordpress.com/2011/04/comp_orale_ducrot.pdf, consulté le 7/2/2019.

- Le moment de l'écoute

Cette deuxième phase est la plus longue dans une séance de compréhension de l'oral car elle comprend plusieurs écoutes : globale, détaillée, et sélective. Celles-ci sont appliquées dans le cadre d'une situation d'écoute dite active c'est-à-dire «*donner une tâche précise à accomplir avant l'écoute du document* » Desmons (2005, p. 29)

Référons nous également à Lafontaine et Dumais (2012, p. 56) qui rappellent que: «*L'écoute doit se faire en deux temps : d'abord, une écoute globale et ensuite, une ou plusieurs écoutes analytiques.* »

A - L'écoute globale : Comme son nom l'indique, dans cette étape l'apprenant doit dégager le sens global du document après une écoute de la totalité de l'enregistrement ou de la vidéo. L'écoute doit être précédée par une question de contrôle et d'orientation qui permettra à l'apprenant de repérer des indices pour comprendre qui parle, à qui, de quoi ...

B - L'écoute détaillée : Dans cette étape, l'apprenant écoutera le document fragmenté en plusieurs séquences pour viser des informations plus détaillées. Chaque fragment peut être écouté plusieurs fois pour donner l'occasion à l'apprenant, surtout dans le cas des débutants, d'accéder au sens profond du support.

C - L'écoute sélective : L'objectif, ici, est d'amener l'apprenant à sélectionner et à repérer l'information recherchée, cette étape «*consiste à chercher uniquement certaines informations dans le texte. En faisant une écoute sélective, l'auditeur sait exactement ce qu'il cherche (exemple : l'âge des personnages ou leur métier)* » (Razafitsiarovana, 2012, p. 12).

- Le moment de la post écoute

Selon Lafontaine et Dumais (2012, p. 56) :

Il s'agit aussi dans cette étape, d'investir ce que l'apprenant a retenu lors de l'écoute dans le cadre d'autres activités orales comme des jeux de rôles ou des simulations. À cette dernière étape entrent en jeu des stratégies d'apprentissage socioaffectives qui favorisent l'interaction avec les autres pour aider à l'apprentissage. C'est souvent pendant l'après-écoute que les élèves réagissent, mettent en commun leur grille d'écoute et leurs informations, se questionnent et s'encouragent.

Effectivement, cette dernière étape d'une séance de compréhension de l'oral dite aussi «*l'après écoute* », l'apprenant est appelé à reformuler ce qu'il a compris du document écouté, ainsi que de partager avec ses camarades les stratégies qu'il a mobilisées et qui lui

ont permis d'accéder au sens, ceci se fait dans le cadre d'un travail collectif au sein du grand groupe de la classe.

De ce que nous avons avancé précédemment, nous pouvons dire que le développement d'une compétence orale chez un apprenant d'une langue étrangère n'est guère une tâche facile, en effet à la complexité de la langue orale vient s'ajouter la multitude des objectifs d'apprentissage, des démarches et des stratégies à mettre en œuvre et qui risqueraient d'être une source de confusion pour l'enseignant et l'apprenant, sans passer à côté des capacités cognitives des élèves ainsi que le contexte sociolinguistique dans lequel ils baignent. Tous ces facteurs confondus auraient un impact direct sur le degré d'appropriation de cette compétence, mais qu'en est-il de la production orale ?

3.2 La production orale

Comme nous l'avons souligné précédemment, la compétence orale est composée à son tour d'une compétence de compréhension et d'une autre de production.

Nous nous intéressons dans la présente partie à la compétence de production orale, ou devons-nous dire d'expression orale ?

3.1.1 Production ou expression orale ?

Nous avons eu l'habitude d'employer ces deux termes « production » et « expression » comme synonymes, l'un pouvant remplacer l'autre. Mais, didactiquement parlant, P-Y Roux⁸⁴(2003, p. 37) établit une distinction entre les deux notions, il précise qu' « *En didactique des langues, l'acception du terme production doit être restrictive et comprise comme une simple émission de sons, de mots, de phrases... alors qu'en expression sous-tend des énoncés qui implique leur émetteur.* ». Cette confirmation laisse comprendre que la production est incluse dans l'expression, et que la dernière est une activité plus complexe où l'émetteur est plus autonome.

Pour plus de clarté, nous proposons aussi ce tableau dans lequel Roux compare la production et l'expression orale.

Tableau 26 : Distinction entre expression et production orale selon Roux (2003).

N°	<i>LA PRODUCTION ORALE</i>	<i>L'EXPRESSION ORALE</i>
1	Énoncé mémorisé	Énoncé spontané et improvisé
2	Énoncé stéréotypé	Énoncé « libre »

⁸⁴ Cité par Aci (2016, p. 219), Yaagoub (2017, p. 69).

3	Énoncé collectif	Énoncé individuel et personnel
4	Courbe intonative forcée et artificielle	Courbe intonative naturelle et expressive
5	Écrit oralisé	Oral véritable
6	Métalangage	Langue outil de communication
7	Priorité à la forme et à la norme	Priorité au sens transmis
8	Réponses à des questions fermées.	Réponses à des questions ouvertes
9	Réponses à des questions portant sur du lexique.	Réponses à des questions portant sur des énoncés.
10	Priorité au descriptif (« il »)	Priorité au discours impliquant (« je »)
11	Échange restreint au niveau linguistique	Échange faisant appel aux outils de la communication
12	Réseau de communication privilégiant le rôle et le statut de l'enseignant.	Réseau de communication privilégiant le rôle et le statut de l'apprenant.

Nous pensons, d'après ce tableau, que pour bien parler une langue, nous ne pouvons exclure ni la production ni l'expression orale, car les deux forment des passages obligés et complémentaires visant à aider l'apprenant à s'exprimer dans la langue cible, la production orale concerne un public d'apprenants débutants, puisqu'il parle d'activité de mémorisation, de répétition collective, d'oralisation... plus l'élève avance dans ses apprentissages plus il deviendrait autonome pouvant ainsi s'exprimer et prendre part dans des échanges où il est plus impliqué dans ce qu'il produit, plus conscient et plus responsable de ce qu'il dit.

Etant donné que le public concerné par notre étude est un public de débutants (élèves de la 5^{ème} année primaire) nous adoptons de notion de production orale dans le reste de notre travail.

3.1.2 Les composantes de la compétence de production orale

La production orale est une compétence primordiale à développer chez un apprenant d'une langue étrangère, notamment dans le cadre de l'approche communicative. Certes cette compétence ne pourrait être acquise du jour au lendemain, mais elle est le fruit d'un travail progressif et surtout continu, selon Bérard (1991, p. 44) :

L'approche communicative accorde une place importante aux productions des apprenants dans le sens où elle essaie de favoriser ces productions : donner à l'apprenant des occasions multiples et variées de produire dans la langue étrangère, l'aider à surmonter ses blocages, ne pas le corriger systématiquement...

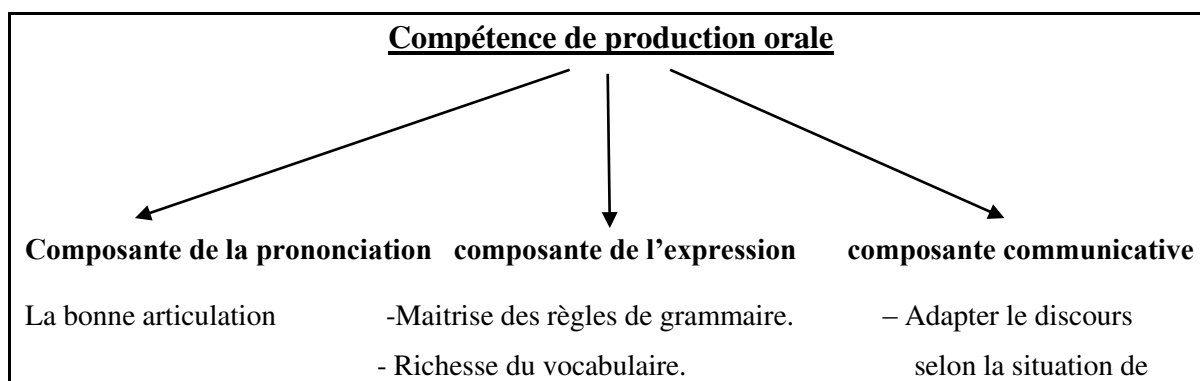
A travers l'enseignement de cette compétence, on vise à amener l'apprenant à pouvoir s'exprimer dans diverses situations communicatives qu'il peut rencontrer dans sa vie

quotidienne, en effet la production orale : « *est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toutes situations communicatives.* »⁸⁵

Nous signalons, que les travaux orientés vers l'étude des composantes de la compétence de production orale sont très rares. En effet, peu d'auteur ont travaillé sur ce point à l'instar de Mackey (1972), Harris (1999), Bolton (1987,2004), Lazure (1991).

Selon Mackey (1972, p. 358) la compétence de production orale est composée de « *la prononciation, où le système phonétique est mobilisé, et de l'expression, où les systèmes grammatical, lexical et sémantique sont utilisés simultanément en parfaite harmonie et selon un rythme régulier* », autrement dit, pour développer une compétence de production orale chez l'apprenant il faudrait travailler sur sa **prononciation** à travers la maîtrise du système phonétique de la langue cible qui assure la bonne articulation, et son **expression** qui englobe la maîtrise du système grammatical, la richesse du vocabulaire pour pouvoir s'exprimer avec aisance dans la langue visée. Ces composantes proposées par Mackey sont purement linguistiques.

Lazure (1991, p. 23) ajoute à ces composantes linguistiques, une autre communicative car on apprend une langue pour communiquer dans cette langue, à ce titre l'auteur insiste sur le fait qu'il « *est pratiquement impossible d'enseigner sans se situer par rapport au langage. Tout acte d'enseignement renvoie à une certaine conception de la langue et à une certaine représentation de ses usages* » c'est-à-dire tout acte de parole doit être ancré dans une situation de communication.



⁸⁵<https://proeduport.wordpress.com/alea-oral/>, consulté le 2/4/2019

Schéma 12: Composante de la compétence de production orale

Une fois les composantes de la compétence de production orale sont plus ou moins fixées, une exposition de quelques modèles didactiques proposés pour l'enseigner nous permettrait de mieux cerner l'apprentissage de cette compétence en classe. Effectivement un modèle didactique est « *un système qui simplifie la réalité et qui représente une synthèse de l'objet à l'étude* » Lafontaine et Préfontaine (2007, p. 57), Messier (2004, p. 38) confirme dans le même sens que le modèle didactique « *reflète une image de la réalité, et plus particulièrement, celle de la situation pédagogique qui est le cadre dans lequel se réalisent les processus d'enseignement et d'apprentissage* ».

Nous tenons à préciser que malgré « *les difficultés d'une didactique de l'oral, car ce domaine n'a jamais été pensé à partir d'unités requises pour l'exercice des compétences orales* » (Maurer, 2001, p. 10), plusieurs travaux ont porté sur les modèles de son enseignement, nous en citons les plus importants à notre sens à savoir le modèle basé sur l'enseignement des genres oraux proposé par Dolz et Schneuwly (1998), le modèle de l'atelier formatif mis en œuvre par Lafontaine et Dumais (2013).

3.1.3 Le modèle d'enseignement/apprentissage de la production orale selon Dolz et Schneuwly (1998)

Le modèle didactique proposé par les suisses Dolz et Schneuwly pour enseigner et apprendre la compétence orale fut une révolution en didactique des langues. Ces chercheurs ont élaboré un modèle basé sur les genres oraux, c'est-à-dire les types de discours qui peuvent apparaître dans les communications orales dans une société, et que les apprenants peuvent rencontrer à la télévision, à l'école ou dans les différentes communications de tous les jours. Par exemple : l'interview radiophonique, l'exposé oral, le débat régulé, la recette de cuisine, la lecture d'un conte aux autres camarades ... dans le but de « *faire de la parole sous de multiples formes, un objet d'enseignement/apprentissage autonome* » Dolz et Schneuwly (1998, p. 92).

Les différents genres oraux cités supra (la liste n'est pas exhaustive) sont tirés à partir de situations communicatives authentiques. Leur apprentissage permet aux apprenants de développer des compétences langagières qui les rendent, progressivement, capables de se présenter, de décrire, de raconter, de questionner, d'expliquer, d'argumenter, de donner des informations ...

Ainsi, l'enseignement de ces genres oraux se fait en suivant des étapes bien précises et ordonnées, autrement dit l'enseignement de l'oral suivant ce modèle se fait sous forme d'une séquence didactique⁸⁶ en allant de la mise en situation à la production orale finale.

Dolz et Schneuwly (1998, p. 92) insistent sur le fait que : « *le travail sur les genres oraux se fait toujours à deux niveaux : niveau de la communication et niveau de la structuration d'une activité* ».

En effet, Pour bien travailler un genre oral en contexte scolaire, il faudrait amener l'apprenant à saisir, dans une première étape, les particularités langagière et discursive qui gèrent son fonctionnement interne. Puis à la lumière des résultats trouvés, une séquence d'enseignement composée d'une série d'exercices sera proposée et appliquée avec les élèves en classe, pour arriver enfin à la production orale finale.

Maurer confirme à son tour que : « *Ces genres oraux sont régis par des règles qu'il s'agit de mettre au jour par l'étude d'un certain nombre de corpus, puis on réalise une série d'exercices avec les élèves pour acquérir la maîtrise de ces règles, avant de passer à une phase de production de discours* ». (2001, p. 34)

Nous présentons ci-dessous le modèle de la séquence didactique proposée par Dolz et Schneuwly :

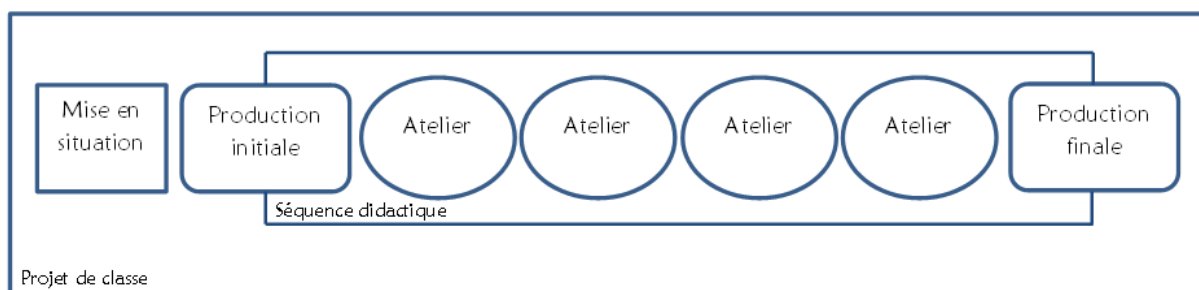


Figure 9: Séquence d'enseignement de l'oral selon Dolz et Schneuwly (1998).

A partir du schéma, nous pouvons constater que ce modèle est constitué de quatre éléments cruciaux à savoir : la mise en situation, la production initiale, les ateliers, et la production finale.

A travers la mise en situation, l'enseignant présente le genre oral qu'il envisage travailler avec ses apprenants et recense en même temps les représentations qu'ont les apprenants sur

⁸⁶Selon Dolz et Schneuwly : « *une séquence didactique est un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (exposé, débat public, lecture à d'autres, performance théâtrale) dans le cadre d'un projet de classe* ». (1998, p. 93)

le genre étudié, Référons nous aux deux auteurs (1998, p. 95) qui affirment que: « *la mise en situation est un moment pendant lequel la classe construit une représentation de la situation de communication et de l'activité langagière à accomplir, sachant que cette activité sera précisément l'objet d'un enseignement/ apprentissage* ».

La production initiale a pour but de familiariser les élèves avec le genre à apprendre ainsi que de cerner leurs capacités. Cette production est faite à partir de ce que l'élève connaît antérieurement sur le genre ciblé, puis en partant de ce que les élèves connaissent, l'enseignant recueille les informations qui lui permettront d'adapter et de réguler l'enseignement. Autrement dit, à partir de ce premier jet, les acquis et les lacunes des apprenants seront constatés, ce qui donne l'occasion à l'enseignant de repérer les éléments d'apprentissage qui feront l'objet d'enseignement dans les ateliers à venir. Nous citons encore une fois Dolz et Schneuwly (1998, p. 96) qui confirment que « *les élèves tentent une première réalisation de l'activité langagière, objet de la séquence, et révèlent ainsi pour eux-mêmes et pour l'enseignant les représentations qu'ils se font de cette activité* ».

Les ateliers sont des séances où les lacunes ciblées feront objet d'enseignement. D'autres éléments jugés importants par l'enseignant peuvent être abordés également. Pendant chaque atelier une notion relative au genre oral en question est traitée de sorte que les apprenants améliorent leurs connaissances sur ce genre et par conséquent leur compétence à communiquer oralement. Des évaluations formatives sont à faire en parallèle avec les différents ateliers pour réguler les apprentissages.

La production finale est la dernière étape de ce modèle. Selon les auteurs (1998, p. 94) « *la production finale permet de mettre en pratique et d'intégrer les savoirs élaborés et les divers outils sémiotiques appropriés abordés dans les ateliers* ». Suivant cette citation, lors de cette étape l'apprenant doit réinvestir tout ce qu'il a appris lors de l'application de la séquence didactique et de les intégrer avec ce qu'il connaissait préalablement pour améliorer sa production initiale. Elle sert aussi à vérifier si les apprenants ont bien assimilé les différents enseignements.

Ce modèle destiné à l'enseignement/apprentissage de l'oral a ouvert le champ à d'autres propositions émanant de didacticiens qui s'en sont inspirés pour faire leurs propres modèles à l'instar de, Maurer (2001), Lafontaine (2001), Lafontaine et Dumais (2013) Trehearne (2005 et 2006), Messier et Roussel (2008) et la liste reste ouverte.

3.1.4 Le(s) modèle (s) d'enseignement/apprentissage de la production orale selon Lafontaine (2001, 2007, 2014)

L.Lafontaine a élaboré son propre modèle d'enseignement de l'oral et de sa production en se basant sur celui qui était proposé par les genevois Dolz et Schneuwly. Elle qualifie ce modèle de « *très intéressant* » puisqu'il regroupe toutes les caractéristiques d'un modèle didactique entre facilité, clarté, et enchaînement logique des différentes étapes, néanmoins elle note qu'il n'est pas complet car il ne prend en considération qu'« *une composante de l'oral : les genres et leurs spécificités* » (2007, p. 52).

Selon la chercheuse, les limites que présente ce modèle sont d'ordre thématique étant donné qu'on ne s'y intéresse qu'à un nombre limité de genre oraux, de plus les éléments propres à la communication orale, comme la prosodie, y sont négligés : « *le modèle ne facilite pas l'exploration et la compréhension par la sélection d'éléments significatifs et importants dans le processus de la communication orale* ».

Le modèle didactique proposé par Lafontaine concerne l'oral comme médium⁸⁷ d'enseignement/ apprentissage, et comme objet⁸⁸ d'enseignement apprentissage. Puisque nous nous intéressons dans notre recherche au FLE et non pas au FLS nous allons présenter uniquement le modèle qui concerne l'oral comme objet d'apprentissage.

Le schéma (2007, p. 53) suivant explicite le contenu et les étapes de ce modèle :

⁸⁷Selon L.Lafontaine(2007, p. 11) l'oral médium d'enseignement est « *un oral plutôt utilitaire et non enseigné pour lui-même mais utilisé à d'autres fins* », c'est l'oral pour apprendre.

⁸⁸Concernant l'oral objet d'enseignement, L. Lafontaine avance que « *c'est à partir du moment où l'oral est considéré comme un objet d'apprentissage au même titre que l'écriture et la lecture qu'il est possible de faire réaliser de véritables apprentissages* ». C'est l'oral à apprendre.

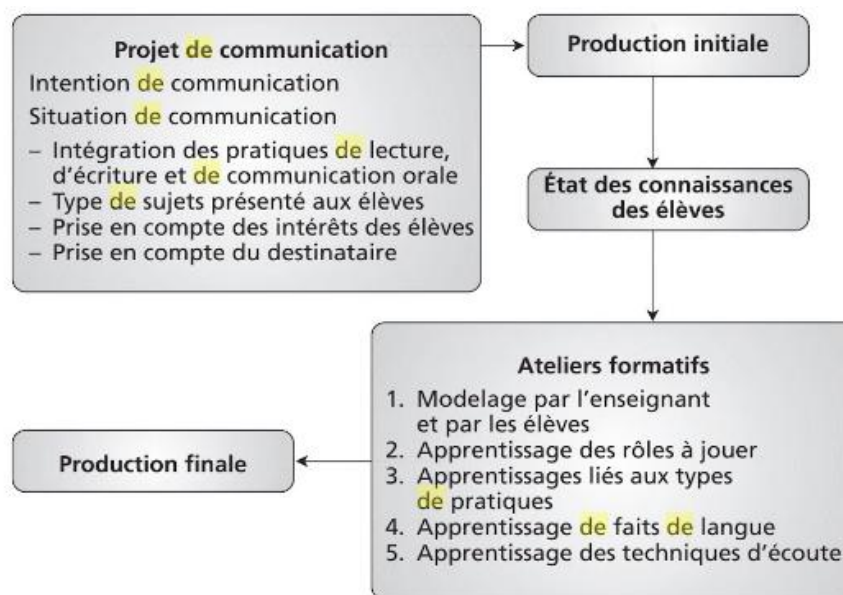


Figure 10: Modèle d'enseignement de la production orale selon Lafontaine (2001).

Comme nous l'avons souligné plus haut, le présent modèle s'inspire des travaux de l'école genevoise en matière d'oral, cependant à la différence de la première, Lafontaine présente cinq ateliers à travailler éventuellement avec les élèves, ces derniers ne concernent pas seulement le genre oral à apprendre mais aussi d'autres éléments relatifs à la communication orale comme le non verbal, les stratégies d'écoute, les moments de prise de parole...

Suite aux productions initiales des apprenants qui sont faites à partir de leurs connaissances antérieures sur le sujet, l'enseignant peut établir ce que Lafontaine appelle le diagnostic de l'état des connaissances des élèves pour leur permettre de « *reconnaitre ce qu'ils ont à améliorer en vue de leurs productions finales.* » Lafontaine et al (2007, p. 53). Cette étape leur permet, enseignants et élèves, de programmer les séances des ateliers qui peuvent être destinés à tout le groupe, comme à un groupe particulier dans le cadre de la pédagogie différenciée qui est fondée sur les besoins spécifiques des apprenants. Lafontaine et al (2007, p. 54) affirment que :

Les ateliers peuvent d'adresser à l'ensemble des élèves aussi bien qu'à un groupe selon l'état des connaissances réaliser précédemment. Ces ateliers sont divisés en cinq thèmes qui favorisent un tour d'horizon sur les contenus permettant de développer les compétences des élèves. [...] Au fil de ces ateliers des moments pour l'évaluation formative des apprentissages sont insérés au besoin

Suite à l'application des étapes précédentes de la séquence didactique, les élèves disposeront de plus d'outils pour faire que leurs productions finales soient plus correctes, mieux structurées et plus cohérentes. Une évaluation sommative est faite pour donner

l'occasion aux élèves de montrer l'amélioration (ou pas) de leurs performances par rapport au genre étudié.

3.1.5 L'acte de parole et l'apprentissage de la production orale

Appelé également, acte de langage, acte de communication, ou encore acte de discours, l'acte de parole est la traduction française de la notion anglaise « speech acts » introduite par le philosophe britannique Jean Austin dans le cadre de ces travaux sur l'approche pragmatique. En effet, un acte de parole est employé dans le cadre de l'approche communicative qui va du principe que chaque énonciation est ancrée dans des circonstances qui lui sont propres, et a un objectif communicatif à atteindre. A ce titre Bolton (1987, p. 27) affirme que :

La bonne exécution d'un acte de parole requiert, outre le respect des facteurs linguistiques, celui des facteurs extralinguistiques, tels que le lieu et le temps de l'échange de propos, les rapports qui existent entre les interlocuteurs, les rôles qu'ils assument dans le processus de communication, les normes conventionnelles et/ ou institutionnelles, de même que les hypothèses et les attentes réciproques de partenaires de la communication.

Introduire les actes de parole dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères, notamment du FLE, permet d'adapter et de réguler les apprentissages selon les besoins et le niveau des apprenants. Ceci se fait à travers le choix de thèmes propres aux attentes du public et aux différentes situations communicatives qu'ils peuvent rencontrer dans leur vie quotidienne. Bruno Maurer (2001, p. 50) souligne qu'en FLE :

Tous les actes de paroles vont présenter un intérêt, parce qu'ils correspondront à chaque fois à une situation de communication nouvelle à laquelle l'apprenant pourrait être un jour confronté et qu'ils seront tous l'occasion d'accroître la connaissance de la langue sur un domaine lexical, ou sur une structure syntaxique : « quantifier », « Indiquer l'heure », « caractériser un objet », seront l'objet d'apprentissages permettant d'étudier les numéros, les qualificatifs, les tournures syntaxiques comme « il est », comme la structure attributive, etc

Comme nous l'avons explicité plus haut, les composantes de la communication orale comportent un volet structural qui concerne « *la phonétique, la morphologie, la syntaxe et la sémantique* »⁸⁹ et un autre volet pragmatique qui inclut « *le rapport entre le code et son*

⁸⁹ **Martine De Grandpré, Lizanne Lafontaine et Ginette Plessis-Bélair**, « L'oral pragmatique : un objet d'enseignement/apprentissage nécessaire pour faciliter l'entrée des élèves dans le monde scolaire », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 36 | 2016, mis en ligne le 15 juillet 2017, consulté le 13 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1334> ; DOI : 10.4000/dse.1334

contexte d'utilisation »⁹⁰ , Maurer adopte l'idée de l'enseignement pragmatique de l'oral et propose dans son ouvrage un modèle d'enseignement de l'oral en se basant sur ce qu'il appelle les actes de parole périlleux c'est-à-dire qui peuvent mettre « *en péril la poursuite de la communication* »⁹¹ dans le but d'encourager « *des comportements communicatifs efficaces et respectueux* »⁹² comme faire une demande polie, demander des excuses. L'auteur cite seize différents actes destinés au niveau primaire et secondaire confondus. Les actes qui peuvent cibler le cycle primaire, sont les suivants : se présenter/ entrer en contact, demander une permission, présenter des excuses, demander un renseignement et dire qu'on n'a pas compris. Pour les aborder en classe, Maurer propose d'enseigner ces actes durant trois séances différentes :

- La première est une séance de découverte dans laquelle l'élève est mis en contact avec l'acte du langage à apprendre ce qui va permettre « *le repérage des risques, des facteurs qui mettent en péril la « paix » de la situation de communication.* » (Maurer, 2001, p. 80)

- La deuxième est une séance d'entraînement qui a pour but de « *permettre l'acquisition des moyens linguistiques utiles dans les conduites langagières sélectionnées* » (Maurer, 2001, p. 83) ce qui amène les apprenants à faire le choix approprié des éléments grammaticaux, lexicaux, et sémantiques qui peuvent au mieux répondre aux besoins de la situation de communication.

- La troisième est une séance de réinvestissement durant laquelle les apprenants réemploient ce qu'ils ont appris pour consolider leurs savoir-faire, l'objectif est « *de valider, de confirmer l'intérêt des apprentissages antérieures* » (2001, p. 84).

Ces différents actes de parole sont pratiqués en classe d'une manière provoquée. C'est-à-dire pour que l'enseignant donne l'occasion à l'apprenant de mettre en pratique ce qu'il a acquis, il fait appel à des situations imaginaires dans lesquelles les apprenants seront les principaux acteurs comme les simulations et les jeux de rôles.

⁹⁰ Idem.

⁹¹ Idem.

⁹² Idem.

3.1.6 La simulation et le jeu de rôle comme activités pour apprendre à produire oralement

Apprendre à parler en langue étrangère, comme nous l'avons vu précédemment, n'est pas une tâche aisée car « *l'individu débutant en langue étrangère est un individu restreint, amputé de la compétence de communication qu'il possède en langue maternelle* »⁹³ ce qui fait que cette activité pourrait être à la fois stimulante dans la mesure où elle permet à l'apprenant de découvrir de nouvelles constructions phonétiques et syntaxiques, une nouvelle vision du monde, mais elle pourrait être aussi une source d'angoisse pour l'apprenant puisque ce dernier est dépourvu des mécanismes, dont il dispose dans sa langue première, pour communiquer en langue étrangère.

Diminuer le poids de cette anxiété pour les apprenants débutants, surtout quand ils sont enfants comme le cas de notre recherche, peut se faire à travers des activités ayant un aspect ludique qui mettent les apprenants plus à l'aise et favorisent en même temps l'apprentissage de la production orale comme les jeux de rôles et les simulations, à ce titre P. Julien (1988, p. 4) affirme que « *lorsqu'on joue, le poids des éventuels échecs n'est-il pas allégé ? Ne peut-on pas toujours rejouer et gagner ? En fait, grâce aux activités ludiques, les capacités individuelles sont mises en cause de manière beaucoup moins culpabilisante qu'à travers les modes d'évaluation traditionnels du système scolaire* ».

L'intérêt de ce genre d'activités réside dans le fait de permettre aux apprenants d'intégrer l'ensemble des compétences et des connaissances acquises dans les différents cours, et d'appliquer les notions vues en classe et de les approcher à un contexte plus concret auquel ils pourraient être réellement confrontés.

- La simulation

Le terme « simulation » est dérivé du verbe « simuler » qui veut dire « *faire apparaître comme réelle une chose qui ne l'est pas* »⁹⁴, autrement dit c'est une imitation volontaire d'un comportement ou d'une situation pouvant exister dans le monde réel.

Selon Chamberland et al (2000, p. 81), la simulation en classe de langues est une activité pédagogique qui consiste en « *une reproduction d'une situation constituant un modèle*

⁹³<https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-3-la-didactique-de-l-orale-et-de-l-ecrit-la-production-orale-et-ecrite-en-classe-de-fle>. Consulté le 16/4/2019

⁹⁴<https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/simuler/>. Consulté le 19/04/2019.

simplifié mais juste d'une réalité » , sa mise en pratique en contexte didactique permet à l'apprenant de mobiliser ses connaissances et ses apprentissages afin de développer sa compétence communicative, ceci se fait en classe à travers la reproduction de situations vraisemblables pouvant rencontrer l'apprenant dans sa vie réelle.

Lors d'une telle activité, l'enseignant propose une situation authentique à l'apprenant, et c'est à lui de réinvestir ce qu'il a appris pour résoudre la tâche qui lui a été donnée, autrement dit, pendant la production orale l'élève ne sera pas guidé par un scénario préalablement établi, il joue son propre rôle, il est le seul responsable de ce qu'il produit à condition de respecter la situation communicative dans laquelle la tâche s'inscrit, par exemple il simule le rôle d'un médecin qui examine un malade, une maman qui narre un conte à ses enfants, un chercheur en zoologie qui donne des informations sur animal ...

Etre en situation de simulation permet à l'apprenant de travailler les différentes composantes de la compétence qui sont les savoirs et les savoir-faire, quant aux savoir-être ils restent difficiles à mettre en pratique puisqu'ils concernent le comportement de l'élève dans la vie réelle. Simuler permet aussi à l'apprenant de rattraper ses déficiences dans un cadre sécurisé en présence de l'enseignant qui joue le rôle d'assistant.

- Le jeu de rôles

Le jeu de rôles est une démarche pédagogique qui vise à amener les apprenants à mettre en pratique leurs connaissances et aptitudes communicationnelles pour produire oralement dans le contexte de la classe, à travers des mises en situation en relation avec les contenus préalablement abordés en cours. Effectivement selon L.Schmall« *Un jeu de rôles en éducation correspond davantage à une simulation durant laquelle les apprenants incarnent un personnage dans un contexte donné de la vie réelle* ». ⁹⁵

Nous citons également Charlotte Vallat (2012, p. 155) qui définit le jeu de rôles en se basant sur les travaux de Proust et Posse (1991) comme :

une simulation d'une situation, (donc d'un jeu) avec un rôle à interpréter et une tâche à accomplir, des règles à respecter, avec ou sans préparation (donc une semi-improvisation).[...]Le jeu de rôles en classe de langues est une technique pédagogique d'apprentissage des habiletés relationnelles : il appartient à la famille des simulations et consiste pour un formateur à faire reproduire, dans une salle de classe, une situation vraisemblable de face à face en partie imprévisible durant

⁹⁵Laurence Schmoll, « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique », *Sciences du jeu* [En ligne], 5 | 2016, mis en ligne le 28 février 2016, consulté le 16 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sdj/628> ; DOI : 10.4000/sdj.628

laquelle les personnes jouent un rôle plus ou moins prédéterminé en inventant le dialogue à partir d'un canevas ou d'éléments de scénario.

L'intérêt du jeu de rôle, qui est un genre particulier de la simulation, réside dans le fait de permettre à l'apprenant de communiquer dans des situations qui s'approchent de la réalité, tout en leur donnant l'occasion de participer activement dans leur apprentissage.

Ainsi, dans le cadre d'une telle activité, chaque apprenant joue le rôle d'un personnage faisant partie d'un scénario déjà fabriqué pour concrétiser une situation de communication précise, nous nous référons à Alex Mucchielli⁹⁶ (1983) qui précise qu'un jeu de rôles est « *la mise en scène d'une situation problématique impliquant des personnages ayant un rôle donné, sous le contrôle d'un animateur* ». A partir de cette définition nous pouvons tirer trois caractéristiques principales du jeu de rôles : la situation problématique, le rôle des personnages, et le contrôle d'un animateur.

- D'abord, le premier élément d'un jeu de rôles est la mise en scène d'une situation problématique appartenant à un contexte réel comme dans le cas de la demande d'un renseignement sur l'adresse d'un lieu, ou fictif pour jouer les rôles des personnages d'un conte, cette situation problématique doit être résolue par un travail de groupe, c'est-à-dire par un groupe d'apprenant.

- L'étape suivante consiste en l'attribution d'un rôle à chaque apprenant qui doit incarner un personnage faisant partie d'un scénario préétabli et qui répond, évidemment, à la situation communicative visée. A ce moment la production orale sera faite sous forme de dialogue ou de saynète, dans la mesure où chaque apprenant reprendra les dires du personnage qui lui a été attribué tout en laissant une marge à l'improvisation.

- Pour finir, ladite activité se fait sous le contrôle de l'enseignant qui jouera le double rôle de facilitateur et de régulateur. Nous entendons par facilitateur, les interventions qu'il peut faire pour rendre les échanges plus fluides et spontanés en cas de blocage. Quant à la régulation, elle consiste en un recadrage des productions pour assurer que chaque apprenant se tienne à son rôle.

⁹⁶ MUCCHIELLI, A., *Les jeux de rôle*, Presses universitaires de France, collection « Que sais-je ? », n°2098, Paris, 1983. Cité par Ilaria Olibet. *Le jeu de rôle : un outil pédagogique pour l'enseignement du droit dans la filière STMG*. Education. 2015.

Une évaluation⁹⁷ vers la fin de la séance sera bénéfique pour les apprenants étant donné qu'elle leur permet de revenir sur leurs performances, de se corriger et de combler les lacunes constatées.

La distinction qu'on peut établir entre le jeu de rôle et la simulation et que dans le premier cas l'apprenant joue le rôle d'un autre personnage, alors que dans le second il joue son propre rôle en se projetant dans des situations vraisemblables et réalistes.

3.2 La relation compréhension/production orale

Comme nous l'avons explicité plus haut, l'installation de la compétence orale chez un apprenant implique que l'on développe chez lui la compétence de compréhension et de production orales de sorte qu'il soit capable de comprendre ce qu'on lui dit et de pouvoir y répondre de façon cohérente et convenable à la situation de communication.

Dans le contexte scolaire, c'est la séance de compréhension de l'oral qui précède chaque apprentissage. On vise à travers cette séance de fournir à l'apprenant les différents outils qui lui permettront de déchiffrer ce qu'il écoute et de le comprendre (même de manière globale) puis de pouvoir réinvestir les acquis lexicaux, grammaticaux dans des activités de production orale.

C'est pour ladite raison que la séance de compréhension précède la production, c'est une sorte de préparation et de construction d'un ensemble de savoirs linguistiques et extralinguistiques qui seront réemployés par l'élève en séance de production, qui constitue l'aboutissement de cette compétence.

A ce titre Vallat (2012, p. 154) affirme que

La production orale apparaît souvent en fin de cours. Une fois la compréhension bien explicitée, la production est un moyen de réinvestir ce que les élèves ont acquis durant le cours. En se resserrant de ce qu'ils ont entendu, ils peuvent plus aisément le mettre en pratique. Ils peuvent ainsi réutiliser les structures et le vocabulaire appris directement dans le même cours.

Ainsi, la compréhension et la production orales entretiennent une relation de complémentarité dans la mesure où leur union permet la construction d'une compétence globale chez l'apprenant qui est la compétence orale, le schéma⁹⁸ suivant explicitera mieux nos propos :

⁹⁷ Nous aborderons l'évaluation de la compétence orale un peu plus bas.

⁹⁸ Schéma fait par nous même.

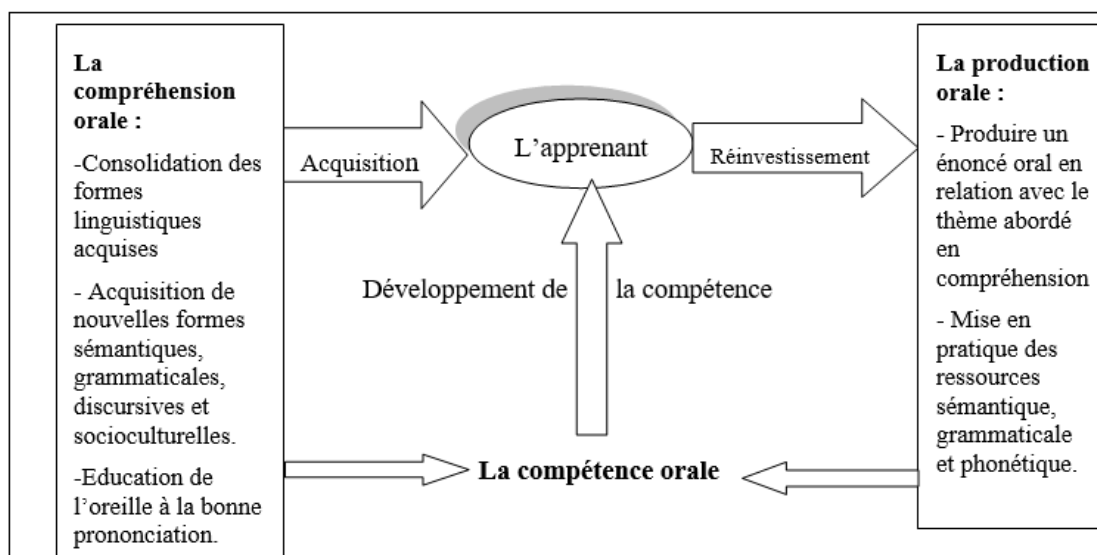


Schéma 13: La relation compréhension/ production orale.

Après avoir explicité les différentes stratégies d'enseignement d'oral en compréhension ainsi qu'en production, comme toute autre activité, les acquis des apprenants doivent être mesurés et évalués afin de juger l'efficacité de cet apprentissage. Par conséquent, c'est l'évaluation de l'oral qui fera objet de notre prochain titre.

4. Les pratiques d'évaluation de la compétence orale

L'évaluation est une étape indispensable et présente dans tous processus d'enseignement/apprentissage, c'est « *l'ensemble des éléments impliqués dans le processus d'éducation visant à déterminer, à l'intérieur d'une classe donnée, dans quelle mesure les objectifs d'enseignement ont été atteints et/ou à quel niveau se situent les élèves* » (Nolin, 2014, p. 71). Elle survient à différents moments de l'apprentissage afin d'estimer le taux d'assimilation des connaissances enseignées par les élèves. Avec l'intérêt que portent les chercheurs à l'évaluation en classe, plusieurs travaux ont été menés dans ce sens (Tagliante, 2005 ; Dumais, 2008 et 2011 ; Lafontaine et Dumais, 2014 ; Lafontaine et Messier, 2009) afin de fournir à l'enseignant les démarches les plus adéquates pour lui permettre, au même titre que ses apprenants, de rendre compte de ce qu'ils ont réellement compris et de pouvoir leur apporter l'appui nécessaire pour combler leurs lacunes. Ainsi nous retrouvons plusieurs types d'évaluation classés chronologiquement avant, pendant et après la séquence d'enseignement, ce sont l'évaluation diagnostique, formative, et certificative :

- L'évaluation diagnostique qui intervient au début de l'apprentissage pour pouvoir déterminer ce que les élèves ont comme connaissances ou conceptions sur un thème précis

et permet à l'enseignant de programmer des séances de remédiation pour combler leurs lacunes et d'adapter les nouveaux enseignements à leur niveau.

- Lors du déroulement de la séquence d'enseignement, on fait appel à l'évaluation formative qui a pour but de réguler les apprentissages et d'aider les apprenants à surmonter instantanément les difficultés rencontrées, donc elle permet à la fois de renseigner l'enseignant et l'apprenant sur ce qui est acquis et sur les éléments à améliorer, ce type d'évaluation peut être appliqué en classe en suivant différentes démarches que nous allons détailler ci-dessous.

- En dernier, et à la fin de la séquence d'apprentissage, l'enseignant fait une évaluation sommative qui a pour fonction d'évaluer de manière globale le degré de maîtrise des apprentissages pour certifier ou sanctionner l'élève.

Parmi ces types d'évaluation, ce sont les évaluations formatives qui jouent le rôle le plus important dans le processus d'apprentissage car elles sont présentes tout au long de la formation, elles permettent de fournir des informations sur les points forts et les points faibles des apprenants pour que l'enseignant puisse adapter ses cours aux différents besoins de ces derniers. De plus, l'évaluation formative permet aussi à l'élève de se positionner par rapport à l'objectif d'apprentissage qu'il doit atteindre.

En ce qui concerne l'évaluation de la compétence orale, nous pensons que c'est une étape primordiale lors de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère, elle permet à l'élève de comparer ce qu'il a compris ou produit avec ce qu'il devait comprendre ou produire, dans le but de l'amener à faire un recul par rapport à lui-même et de pouvoir améliorer ses performances. Dans ce sens Raymond Nolin (2014, p. 72) parle de rétroaction, il affirme que : *« L'évaluation de l'oral est un élément crucial dans le développement de la compétence à communiquer oralement puisqu'elle permet d'offrir à ses derniers de la rétroaction sur le développement de leur compétence »*.

Puisque la compétence orale se compose de deux volets principaux qui sont la compréhension et la production, l'enseignant doit être mené de stratégies et de démarches d'évaluation conforme à chacun de ces volets pour aider l'élève à développer à la fois des stratégies d'écoute et de prise de parole afin d'atteindre l'objectif globale de la compétence à communiquer oralement des apprenants.

4.1 L'évaluation de la compréhension orale

Dans le cadre des approches communicatives, la compréhension orale prend une place au premier rond des compétences à développer chez un apprenant d'une langue étrangère. Tout en suivant le processus d'acquisition de la langue maternelle pour un bébé, il comprend ce qu'on lui dit avant même de commencer à parler. En effet, initier l'élève à comprendre différents documents oraux lui permettrait de développer une compétence orale efficace. L'évaluation de cette dernière chez l'apprenant se fait en utilisant plusieurs outils que nous allons citer ci-dessous ; c'est à l'enseignant d'en sélectionner les plus adéquats en fonction de l'objectif visé par tel ou tel enseignement. Cette multitude et diversification du choix permet à l'enseignant de proposer de différents exercices d'évaluation avec différents degrés de difficultés pour déterminer avec précisions ce qui est compris, par l'élève, de ce qui ne l'est pas.

Notons aussi qu'il est préférable que l'évaluation soit conforme à la progression du cours de compréhension orale, c'est-à-dire « *L'objectif principal est d'évaluer si le document proposé à l'écoute a été compris, soit globalement, soit de façon détaillée, fine et analytique.* » (Tagliante, 2005, p. 73)

Il est également recommandé que les activités d'évaluation suivent un ordre de difficulté croissant en allant du sens global à la recherche d'informations plus fines et plus détaillées. Parmi ces multiples activités, nous citons celles qui sont les plus utilisées pour les apprenants débutants :

- Les questions au choix multiples (QCM) : c'est à l'apprenant de choisir une bonne réponse ou plus parmi plusieurs propositions.
- Répondre par vrai ou faux : on propose plusieurs affirmations aux apprenants et c'est à eux de les infirmer ou de les confirmer en fonction de ce qu'ils ont compris de l'enregistrement sonore ou de la vidéo. Les mauvaises propositions peuvent être corrigées par l'élève lui-même.
- Les activités d'appariement : dans ce genre d'exercice l'élève relie par une flèche ce qui va ensemble selon la nature de la question.
- Les activités lacunaires : dites aussi exercices à trous, où l'élève complète les lacunes dans un texte ou des phrases. L'enseignant peut proposer une liste de mots qui aideront l'apprenant à accomplir la tâche.

- Les questions fermées, ouvertes, mixtes : dans ce genre de questionnaire la réponse de l'apprenant est exhaustive dans le premier cas, alors que dans le second il peut formuler sa réponse librement ; le dernier cas comprend les deux premiers confondus.

Comme nous l'avons déjà expliqué, il revient à l'enseignant de choisir parmi cette panoplie de pratiques d'évaluation de la compréhension orale celles qui répondent le mieux à ses objectifs communicatifs et linguistiques. Les apprenants répondent par écrit, puis les différentes réponses seront confrontées afin de permettre à chaque apprenant de déterminer les étapes qu'il a franchies et de pointer ses difficultés. Cette évaluation indique à l'enseignant aussi le degré d'intégration des différents acquis et stratégies afin qu'il puisse réguler et adapter sa pédagogie durant la formation de ses apprenants pour avoir un meilleur rendu.

4.2 L'évaluation de la production orale

Pour installer, chez l'apprenant, la composante orale de la compétence communicative, on passe logiquement de la compréhension vers la production. L'évaluation du niveau de la production orale des apprenants est une étape importante dans le processus de cet apprentissage.

En dépit du fait que la progression des apprenants en matière d'expression orale doit être évaluée de façon formative, mais ce n'est que lors de l'évaluation finale de la séquence, dite sommative, que l'on puisse déterminer le réel niveau des apprenants, car ce n'est qu'à ce stade qu'ils sont censés avoir une idée assez claire sur ce qu'ils doivent produire. Nous nous référons à Dumais qui affirme que *« si des évaluations formatives sont effectuées tout au long du processus d'apprentissage, l'évaluation de l'oral prend tout son sens lors de l'évaluation finale puisque les élèves savent sur quoi ils sont évalués »*⁹⁹.

Selon Dumais, les outils d'évaluation qui sont conformes à la production orale *« sont très peu diversifiés en classe de français »* mais il précise que le moyen plus utilisé est la grille d'observation qui est un *« instrument de mesure qui permet de constater les particularités*

⁹⁹Christian Dumais, *L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive*, In Curriculum et progression en français, Acte du 11^e colloque de l'AiRDF (Liège, 26-28 août 2010) , Presse universitaire de Namur, 2012, Consulté le 15/03/2019, p6.<http://www.christiandumais.info/wp-content/uploads/2008/01/Diptyque23-Dumais-B.pdf>

d'une action, d'un produit ou d'un processus en fournissant une liste d'éléments observables ainsi qu'une façon d'enregistrer les observations »¹⁰⁰.

Ce qui est propre à la grille d'observation c'est qu'elle est constituée de critères qui touchent le produit de l'élève à plusieurs niveaux, Yaagoub cite Tagliante (2005, p. 65) qui propose des critères qui aident à évaluer les énoncés produits par les apprenants :

- La forme : qui touche essentiellement aux éléments prosodiques comme le débit, les pauses, les intonations, et à la capacité de l'élève à gérer la communication.

- Le fond : concerne la conformité du produit par rapport à la consigne, la pertinence des idées avancées et leurs cohérences, ainsi que le respect de la structure globale de l'énoncé. Par exemple le texte narratif doit contenir 03 parties : début, milieu et fin de l'histoire.

- La prononciation : englobe l'accent de l'élève, l'intelligibilité du produit, l'aisance de prononciation, la bonne articulation, la non confusion entre les sons proches...

- La pondération : c'est l'appréciation générale de l'enseignant sur le produit de son apprenant, c'est-à-dire un jugement pouvant être subjectif ce qui est réduit par le recours à un barème.

Ces critères facilitent la tâche de l'évaluateur et lui permettent d'évaluer son apprenant en fonction de ce qui lui a été enseigné. Ces grilles d'observation peuvent être partagées avec les élèves pour leur permettre d'améliorer et d'adapter ce qu'ils produisent aux objectifs soulignés, elles permettent aussi de les guider et de mettre en valeur leurs forces et leurs faiblesses, Lafontaine (2007, p. 31) souligne qu' :« *Elle peut aussi servir de référence aux élèves lors de la préparation d'une production orale. En consultant une grille d'observation, les élèves peuvent constater leurs forces et leurs faiblesses ainsi que leurs progrès et ils peuvent savoir quoi travailler.* ».

Cette implication des élèves dans le processus d'évaluation est très importante pour améliorer la qualité des apprentissages et favoriser davantage les principes des approches communicatives et celles par les compétences qui partent du fait que l'apprenant est responsable de son propre apprentissage. Ceci remet en question la position de l'enseignant comme le seul détenteur de l'acte d'évaluer, mais rend indispensable la participation de tous dans cette activité pour développer chez l'élève des capacités de rétroaction et de

¹⁰⁰Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.),2005,Guérin,Montréal .Cité par Christian Dumais,*L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive*,Consulté le 15/03/2019, p6.<http://www.christiandumais.info/wp-content/uploads/2008/01/Diptyque23-Dumais-B.pdf>

recule sur sa propre production et sur les productions de ses camarades, Dumais (2012, p. 6) insiste sur l'importance de ce travail collaboratif en classe et avance que « *lors d'évaluations, il est nécessaire de favoriser la communication, la coopération, la collaboration et l'autoévaluation. Il est aussi important que les élèves soient en mesure de réfléchir à leur façon de communiquer et à celle des autres afin de pouvoir émettre des rétroactions pertinentes et cohérentes.* »

C'est la rétroaction qui constitue le noyau de l'activité évaluative de la production orale, elle consiste en un feedback sur ce que l'élève a communiqué oralement, selon Dumais : « *La rétroaction est une habileté de communication qui consiste à donner un commentaire se voulant profitable à une autre personne.* »¹⁰¹. Ce retour sur les produits oraux des élèves est accompagné par des ajustements, des critiques et des commentaires qui vont les aider à changer ou à préserver certains comportements langagiers, discursifs, communicatifs ou autres, Dumais continue dans le même sens et affirme qu'« *Il s'agit principalement d'une critique constructive permettant à celui ou à celle qui la reçoit de s'améliorer et de faire mieux la prochaine fois* »¹⁰².

Plusieurs outils d'évaluation sont mis à la disposition de l'enseignant et de l'élève comme l'évaluation par les pairs, la coévaluation et l'autoévaluation.

4.2.1 L'autoévaluation

L'autoévaluation est l'acte qui permet à l'apprenant d'évaluer ses propres performances. C'est une démarche très importante dans l'apprentissage de l'oral car elle met l'apprenant dans une situation d'autocritique. Cette posture de prise de distance critique, par rapport à soi-même, amène l'élève à réfléchir sur ce qu'il a produit, à identifier ses points forts et à reconnaître également ses lacunes pour pouvoir les corriger. Nous faisons appel, encore une fois, aux travaux de Dumais qui dit que :

L'autoévaluation doit être à la base de toute rétroaction. Avant qu'un élève reçoive une rétroaction, il est important qu'il ait pu s'autoévaluer, qu'il ait pu réfléchir à sa prise de parole. En effet, un élève qui est en mesure de s'autoévaluer est beaucoup plus susceptible d'accepter les rétroactions de ses pairs et de l'enseignant. En s'autoévaluant, l'élève prend conscience de ses forces et de ses faiblesses à l'oral et il peut comparer sa propre évaluation à celle des autres.

¹⁰¹ Dumais, C. (2012). Les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques de communication orale d'élèves de troisième secondaire. Québec français, (166), 68–69. <https://id.erudit.org/iderudit/67275ac>, consulté le 15/6/2019.

¹⁰² Ibid.

Pour faciliter la tâche de l'élève, il conviendrait de mettre en sa disposition une grille d'évaluation composée de critères bien précis, ceux-ci doivent porter sur des éléments observables relatifs à ce qu'on lui a enseigné comme le montre le schéma suivant :

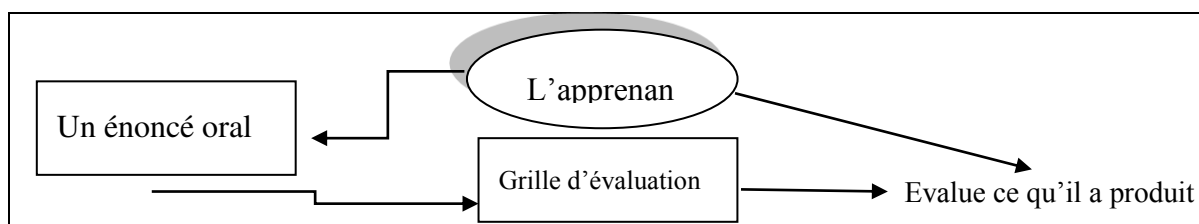


Schéma 14: Le processus d'autoévaluation.

4.2.2 L'évaluation par les pairs

L'évaluation par les pairs reflète l'image la plus concrète de l'apprentissage collaboratif. Elle est basée sur une évaluation faite par les élèves pour juger la qualité des productions de leurs pairs ou de leurs camarades. Dumais (2012, p. 68) cite Lafontaine (2007, p. 31) qui définit l'évaluation par les pairs comme : *« une façon d'évaluer qui rend les élèves actifs et les amène à prendre en charge leur communication orale par la détermination des forces et des faiblesses de leurs camarades, et ce, dans un but d'amélioration et de consolidation »*.

Pour que l'apprenant soit capable d'évaluer le travail de ses camarades sans tomber dans le piège de la subjectivité et des jugements de valeurs, il est indispensable qu'il soit formé à le faire, Yaagoub (2017, p. 167) cite Dumais (2011, p. 59) qui précise que pour que l'activité d'évaluation par les pairs ait ses fruits, trois principes sont à respecter : l'observation des faits, le message en « je » et la rétroaction sandwich.

- L'observation des faits : quand un élève évalue son camarade il doit se baser sur des faits observables et non pas sur des intuitions.
- Le message en « je » : Pour s'exprimer, il est préférable que l'élève-évaluateur emploie le pronom personnel « je » au lieu du « tu ». En effet, le « tu » donne l'impression à l'élève-évalué qu'il subit une attaque de la part de son pair ce qui va l'amener à adopter une posture défensive, Trembley (2003, p.73) cité par Dumais (2011, p. 59) affirme que : *« Le désavantage de s'exprimer avec le "tu" est que cette forme d'expression représente une accusation qui place rapidement l'autre sur la défensive »*. Une simple adaptation de l'énoncé est souhaitable, en effet, au lieu de dire « Tu n'as pas conjugué les verbes correctement dans ton récit » l'évaluateur peut dire « j'ai remarqué que les verbes n'étaient pas conjugués convenablement dans le récit ».

- La rétroaction sandwich : pour que les remarques données n'aient pas un effet négatif sur l'élève évalué, il est recommandé de commencer et de finir l'évaluation par des appréciations et des remarques positives. En effet, la succession des jugements négatifs peut engendrer à une perte de confiance de l'élève en ses capacités. Nous schématisons le processus de l'évaluation par les pairs comme suit :

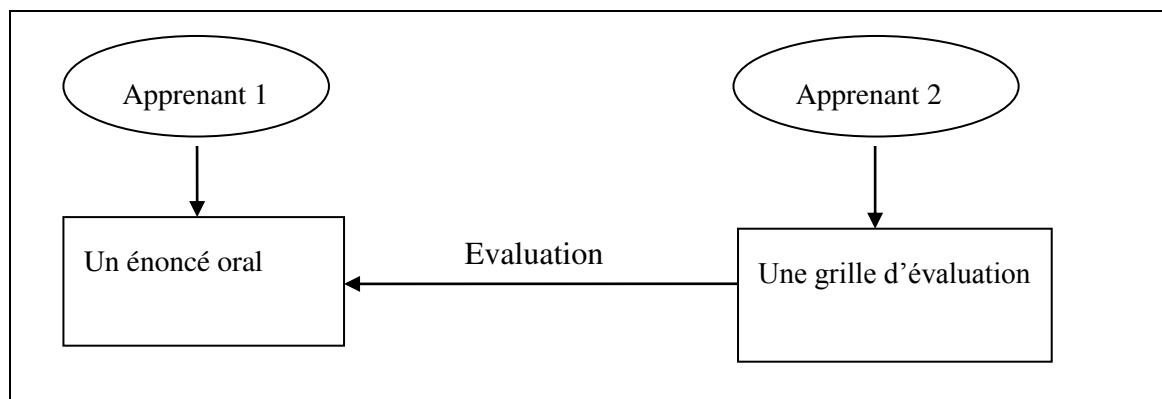


Schéma 15: Le processus d'évaluation par les pairs.

4.2.3 La coévaluation

Dans le mot coévaluation on reconnaît le préfixe « co » qui renvoie à l'aide à l'assistance, ou tout simplement à une action faite par deux ou plusieurs personnes. En effet, la coévaluation « *peut se faire entre l'enseignant et l'élève ou entre les élèves* » (Nolin, 2014, p. 72) . Tout comme l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, la coévaluation permet à l'élève de prendre une part de responsabilité dans son processus d'apprentissage, et d'améliorer les attitudes réflexives entre les apprenants.

Dans le cadre de la coévaluation, l'apprenant participe à l'évaluation de l'énoncé oral qu'il a produit mais avec la participation de l'un de ses camarades ou avec l'aide de son enseignant. Le schéma suivant explicite mieux le principe de la coévaluation :

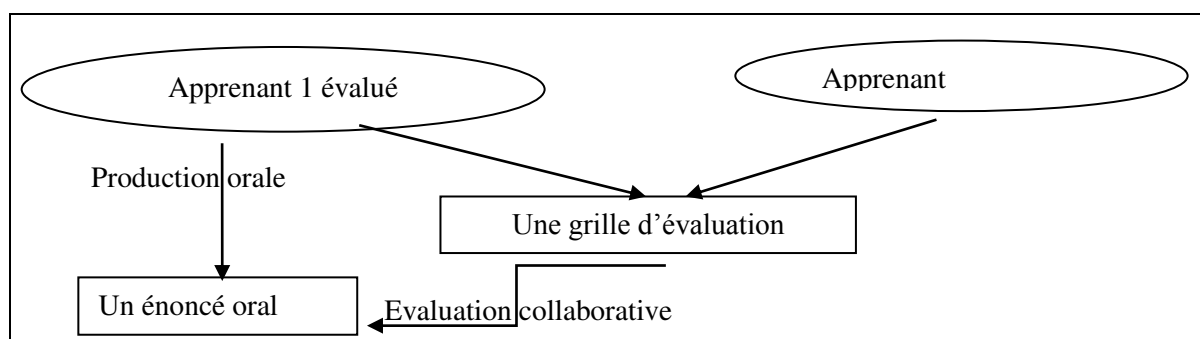


Schéma 16: Le processus de la coévaluation.

A partir de ce que nous venons d'avancer par rapport l'évaluation de la compréhension et de la production orale, nous pouvons constater que ce n'est guère une activité facile, car

elle suppose que tous les partenaires pédagogiques soient formés à le faire, elle nécessite aussi un engagement sérieux de la part de l'enseignant et de ses apprenants pour que cette activité puisse avoir des répercussions positives sur le niveau des apprenants à l'oral.

Conclusion partielle

Rappelons que notre objectif, dans ce chapitre théorique, était de réunir les grands axes didactiques et pédagogiques qui concernent l'apprentissage de l'oral dans le contexte scolaire. Il s'avère que même aux yeux des spécialistes, l'oral est perçu comme un objet complexe et difficile à cerner. Plusieurs méthodes et démarches ont été développées afin d'assurer le meilleur apprentissage possible de l'oral, à l'instar de l'école suisse, française et québécoise afin d'installer une compétence communicative orale chez les apprenants. Cela implique le développement de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être en compréhension et en production orales.

Dans les chapitres suivants nous allons projeter ces données théoriques sur ce qui se fait réellement en matière d'oral dans le contexte scolaire algérien (médéen dans notre cas).

Chapitre 02 : Analyse documentaire : Place de l'oral dans les documents officiels de la nouvelle réforme éducative

L'analyse documentaire s'avère très importante dans notre étude dans la mesure où nous pouvons, à son travers, avoir des informations importantes par rapport au statut officiel de l'enseignement/ apprentissage de l'oral au cycle primaire et particulièrement en 5^{ème} AP. Par conséquent, dans ce chapitre, nous mettrons en lumière la place accordée à l'enseignement / apprentissage de l'oral en 5^{ème} année primaire.

Nous décrirons, dans un premier temps, le statut de l'oral dans le programme scolaire de la 5^{ème} année primaire (Cf 1, p231), ainsi que dans le document d'accompagnement (Cf 2, p. 240) Ensuite, nous présenterons les méthodes d'enseignement de l'oral telles qu'elles sont présentées dans le manuel scolaire du même niveau.

1. L'oral dans le programme scolaire de la 5ème année primaire

Sous le présent intitulé, nous allons présenter et décrire le programme de français du dernier niveau de l'enseignement primaire (5^{ème} AP), notre intérêt se dirigera en particulier à la place occupée par l'oral, dans ces deux aspects compréhension et production, dans ce programme.

Le programme de français que nous analysons est édité, dans sa nouvelle version en 2016, par la commission nationale des programmes. Il est composé de 07 volets qui éclairent différents aspects relatifs à l'enseignement et apprentissage de cette matière durant le cycle primaire.

1.1 Objectifs de l'intégration du français au cycle primaire

Dans la première page du programme, on commence par citer un fragment du texte de la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale, du 23 janvier 2008. Cette loi explique la fonction de l'école algérienne. Celle-ci doit promouvoir et assurer la formation d'individus socialement qualifiés et capables de maîtriser « *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* ». Nous constatons que l'un des objectifs primordiaux du système éducatif algérien et bel et bien de permettre aux sujets scolarisés de maîtriser plusieurs langues étrangères à des fins communicatives qui leur seront utiles sur le plan professionnel et personnel. Quant à la finalité de l'enseignement du français, elle est expliquée comme suit : « *le français est enseigné en tant qu'outil de*

communication permettant l'accès direct à la pensée universelle, en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales ».

Au cycle primaire, l'enseignement du français commence au deuxième palier¹⁰³ c'est-à-dire à partir de la 3^{ème} année primaire et jusqu'à la 5^{ème} année qui, après sa fin, permet à l'apprenant de passer au prochain cycle (le cycle moyen). Le but de l'enseignement du français au primaire est principalement communicatif, car on vise à initier le jeune apprenant, en français, en lui donnant les outils de maîtrise des deux codes de la langue l'oral et l'écrit en adaptant les situations de communication étudiées au niveau des apprenants : *« Il est amené progressivement à communiquer à l'oral et à l'écrit, dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. »*.

En plus du développement de la compétence communicative, les différents apprentissages ont pour objectif de construire, chez l'apprenant, des compétences qui touchent également le plan cognitif et linguistique :

- Le niveau communicatif : prendre place pour s'exprimer de façon appropriée dans un échange.
- Le niveau cognitif : utiliser les différentes ressources linguistiques et pour construire les apprentissages.
- Le niveau linguistique : Dire, lire et écrire des énoncés en prenant conscience des systèmes phonologique, grammatical et lexical de la langue française.

La réalisation de ces différentes finalités se fait graduellement dans une période qui s'étale sur trois ans : la 3^{ème} AP est consacrée à l'initiation aux apprentissages, la 4^{ème} AP est concernée par le renforcement et le développement des apprentissages alors que la maîtrise des langages fondamentaux est sensée se faire en 5^{ème} AP.

1.2 Compétences transversales à installer

Le français étant une matière parmi d'autres enseignées au cycle primaire, il s'inscrit dans un projet global qui tend à construire un profil global chez les apprenants, celui-ci *« se traduit dans les domaines de la formation de la personnalité, des compétences transversales et des connaissances. »* à travers l'installation d'un ensemble de valeurs nationales et universelles pour assurer un équilibre entre la fierté de sa propre identité et l'ouverture sur les cultures étrangères. Effectivement il s'agit de : *« Résoudre des*

¹⁰³ Le premier palier est composé de la 1^{ère} et 2^{ème} année primaire.

situations problèmes, exprimer sa citoyenneté, s'ouvrir sur le monde, manifester son autonomie, développer un esprit d'analyse et de synthèse, interagir positivement, communiquer de manière efficace... » en plus de faire acquérir un certain nombre de valeur comme « le civisme, le respect, la solidarité, l'amitié » (programme, p.15)

Les compétences transversales ont pour vocation de ne pas être limitées mais de couvrir plusieurs domaines. En effet elles sont d'ordre intellectuel, méthodologique, communicatif, personnel et social. Nous récapitulons l'objectif de chaque méthode dans le tableau ci-dessous :

Tableau 27: Objectif des compétence transversale en français

Compétence transversale	Objectifs
Intellectuelle	Rechercher des informations pour résoudre des situations problèmes et évaluer ses résultats.
Méthodologique	Planifier de manière méthodique un travail personnel ou dans le cadre d'un groupe.
Communicative	Développer les capacités d'expression à l'oral et à l'écrit tout en respectant les particularités de chaque situation de communication.
Personnelle et sociale	Achever les tâches accordées, exprimer ses idées de façon convenable, et prouver son autonomie tout en étant efficace dans le travail en groupe.

1.3 Profil global et profil de sortie des apprenants

1.3.1 Le profil global de fin de cycle

Comme nous l'avons déjà signalé, le français est une matière qui s'inscrit dans un tout cohérent visant à construire un profil global que l'apprenant doit atteindre en fin de cycle, ainsi « *La contribution de la langue étrangère au profil global se réalise par le développement de compétences langagières dans les domaines de l'oral et de l'écrit* » (Programme, p.7) à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrit en exploitant les différentes ressources linguistiques (vocabulaire, grammaire, orthographe).

1.3.2 Le profil de sortie en français

C'est en relation avec le profil global de l'élève que le profil de sortie des apprenants en matière de français est formulé, ce dernier insiste sur le développement d'une compétence de communication accompagnée de valeurs véhiculant les bonnes attitudes comme la tolérance, le respect et la bonne citoyenneté : « *Au terme du cycle primaire, dans le*

respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, à partir de supports sonores et visuels, l'élève est capable de communiquer à l'oral et à l'écrit, dans des situations scolaires et de la vie courante où il est appelé à comprendre/produire des énoncés dans lesquels se réalisent les actes de parole étudiés et exigés par la situation de communication. » (Programme, p.10).

1.4 Compétence terminale de la 5^{ème} AP

La compétence terminale de la langue étrangère à la fin de la 5^{ème} AP touche à l'aspect oral et écrit de la langue, il s'agit de rendre l'élève en mesure de mobiliser ses connaissances dans le cadre d'un apprentissage construit autour de l'usage des actes de paroles, nous citons la compétence terminale telle qu'elle est formulée dans le programme : « **Comprendre et produire des énoncés oraux** (30 à 40 mots) et écrits (20 à 30 mots) en mettant en œuvre des actes de paroles qui tiennent compte des contraintes de la situation de communication. »

1.4.1 La compétence à développer à l'oral

Comme il est déjà connu, le centre d'intérêt de notre étude est l'oral dans ses deux composantes compréhension et production :

- En compréhension de l'oral, l'élève sera capable de comprendre des énoncés oraux en adoptant un comportement d'écoute convenable à la situation de communication.
- En production orale, l'élève sera en mesure de produire un énoncé oral cohérent dans le cadre d'un échange.

Nous notons à ce titre que le cadrage théorique adopter pour l'enseignement du français au primaire et de l'oral en particulier repose sur l'utilisation des actes de parole, que nous avons largement abordé précédemment, ceux qui sont mis en œuvre dans le programme touchent aux aspects suivants : « *les actes sociaux, les actes de demande/de réponse, d'expression du degré de savoir, d'expression de l'affectivité, de présentation des faits et d'expression pour évoquer.* »

La gestion de ces actes de parole est présentée sous forme d'une « *matrice conceptuelle* » qui « *permet une organisation cohérente des programmes assurant ainsi une progression harmonieuse des apprentissages.* » (Programme, p.11). Nous ne retenons que les informations qui concernent l'oral en 5^{ème} AP :

La réalisation des actes de parole est accompagnée par la mise en place de plusieurs concepts qui seront sous forme de ressources facilitant la communication. Ces ressources

sont d'ordre prosodique, lexical et grammatical, et qui font que les messages reçus soient compris et que les messages émis soient cohérents et porteurs de sens.

Tableau 28: La matrice conceptuel de l'oral en 5ème AP (programme, p.14)

Paliers	Domaines	Compétences terminales	Concepts	Contenus notionnels / Ressources
Palier 3 (5^eAP)	Oral réception Et production	Comprendre et produire à l'oral des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de parole en respectant les contraintes de la situation de communication.	Actes de parole Communication Grammaire Temps / Espace Vocabulaire	- fonction expressive du langage - directe/indirecte - paramètres de la situation de communication (qui parle, à qui, de quoi, pourquoi) - Syntaxe de l'oral : traitement des éléments linguistiques et prosodiques - les dimensions du temps (présent, passé, futur) par rapport à un repère « le présent » - simultanéité/ antériorité/ postériorité - imparfait, passé simple - conjugaison des verbes pronominaux - les modes (impératif, indicatif, infinitif) - la dimension spatio-temporelle : les indicateurs de temps / d'espace - la formation des mots, sens et emploi - vocabulaire thématique lié aux thèmes du programme

1.5 La dichotomie oral/écrit dans le programme

Dans le cadre du programme, nous remarquons que l'enseignement des deux dimensions de la langue (oral/ écrit) sont en continuité et se font de façon complémentaire en reposant tous les deux sur l'acte de parole étudié. Par contre nous notons que le temps accordé à l'enseignement/ apprentissage de l'oral (compréhension/production) est estimé à 42 heures/ année scolaire, alors que celui consacré à l'écrit (compréhension/production) est environ 102 heures / année. Ainsi, les apprentissages oraux ne font que 29,17% contre 70,83% pour les apprentissages à dominante écrite.

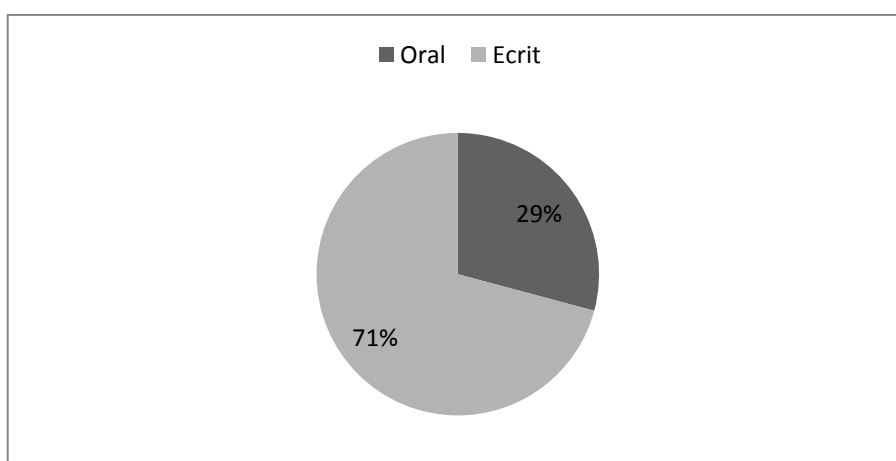


Figure 11: Comparaison des horaires consacrés à l'enseignement de l'oral et de l'écrit en 5ème AP.

Ainsi, nous constatons un grand écart entre le temps consacré à l'oral qui est dépassé de loin de celui consacré aux activités à dominantes écrites. Nous pensons que ce temps est insuffisant pour développer une compétence orale solide chez les apprenants en tenant compte de plusieurs facteurs dont le plus important, peut-être, est le nombre des élèves élevés en classe¹⁰⁴.

Le tableau suivant expliquera la répartition des heures et des activités en se basant sur la matrice conceptuelle présentées ci-dessus :

¹⁰⁴ Comme nous allons le voir lors de l'analyse des observations de classe.

Tableau 29: répartition des activités orales et écrites en 5ème AP

COMPETENCE GLOBALE : Au terme de la 5°AP du cycle primaire, à partir de supports sonores et/ou visuels, l'élève est capable de comprendre et produire, à l'oral et à l'écrit, des énoncés mettant en œuvre les actes de parole dans une situation de communication contraignante.				
domaine	Compétences terminale	Composantes		
		Actes de parole	Phonologie/prosodie	Ressources linguistiques
Savoir écouter parler	Comprendre et produire des énoncés oraux (30 à 40 mots) et écrits (20 à 30 mots) en mettant en œuvre des actes de paroles qui tiennent compte des contraintes de la situation de communication.	exprimer un sentiment, une préférence Donner des informations (sur son état, sur une personne, un événement, un objet, une quantité, une mesure). présenter un fait, annoncer un événement, le situer dans le temps et dans l'espace). -- - raconter un événement personnel	Maîtrise du système phonologique et prosodique. - Adopter une attitude d'écoute sélective Prendre sa place dans un échange conversationnel.	Vocabulaire ✓ Les mots et leur formation suffixe : -tion, -ée ✓ Les mots et leur sens - Les adjectifs cardinaux et ordinaux - Les noms composés - Les champs lexicaux des thèmes proposés en relation avec les actes de parole • Grammaire de texte Les indicateurs : - indicateurs de temps ; indicateurs de lieu - conjonctions de coordination (car, mais, donc) ✓ Les substituts : pronoms personnels, - lexique thématique ; écriture des nombres
Savoir lire		- Apprécier la communication et les échanges avec les autres.	- Utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale.	• Grammaire de phrase (explicite) - La phrase simple : - la forme négative (ne...plus, ne...rien, ne ... jamais) ; - la phrase interrogative (avec les adverbes interrogatifs : <i>Quand ? Où ? Pourquoi ?</i> <i>Combien ? Comment ?</i> Avec les adjectifs interrogatifs : <i>Quel est... ? Quelles sont ... ?</i>)
Savoir écrire		Développer des stratégies de lecture Produire des énoncés en fonction d'une situation de communication. - Assurer la présentation		- La structure élémentaire de la phrase simple : Les constituants de la phrase simple : - le sujet (GNP pronom personnel) ; - le verbe - les compléments du verbe : COD, COI ; - les compléments circonstanciels : de temps, de lieu, de manière, de but (place et forme) ✓ Le groupe nominal et ses constituants : les déterminants dans le groupe

		d'un écrit.		nominal (possessifs, démonstratifs) ✓ Le groupe verbal et ses constituants verbes d'état et verbes d'action, l'adjectif attribut, verbes avec ou sans complément, Les mots selon leur nature ; les pronoms personnels compléments (le, la, les, l'). Les adverbes de manière en...ment ✓ Les relations syntaxiques l'accord en genre et en nombre de l'adjectif attribut du sujet. la phrase complexe : phrases coordonnées avec « et » ; - phrases juxtaposées.

Comme nous pouvons le constater suivant notre analyse du programme de français, l'oral est valorisé et pris en charge dans ces deux composantes, c'est-à-dire en compréhension comme en production. Les actes de parole proposés semblent être variés et conformes au niveau de l'apprentissage visé (fin du cycle primaire). Cependant la dominance de l'écrit reste apparente, ce qui donne un statut secondaire à l'oral.

Dans ce qui suit, nous aborderons le statut de l'oral dans le document d'accompagnement au programme.

2. L'oral dans les documents d'accompagnement au programme

C'est dans le cadre de notre analyse documentaire que nous allons, à présent, consulter le document d'accompagnement¹⁰⁵ au programme pour voir la place accordée à l'oral et aussi les instructions pédagogique et méthodologique qui lui sont accordés.

Le document que nous proposons d'analyser est édité en 2016 et élaboré par le GSDF (Groupe Spécialisé Disciplinaire du Français). Le document est composé de 109 pages et s'articule autour de sept points essentiels :

1. Présentation de la discipline et sa contribution à la réalisation des profils.
2. Obstacles d'apprentissages dans la discipline.
3. Proposition d'un plan annuel des apprentissages.
4. Proposition d'un plan d'apprentissage pour le développement d'une compétence.
5. Propositions de grilles, de critères et d'indicateurs d'évaluation.
6. Proposition d'autres rubriques spécifiques à la discipline (*autres formes de ressources à proposer*).
7. Conditions de mise en œuvre.

Tout comme dans le programme, on commence dans ce document d'accompagnement destiné au cycle primaire par rappeler l'intérêt de la discipline, l'objectif de son enseignement ainsi que les compétences transversales qu'elle vise à développer chez les apprenants. Nous n'allons-nous intéresser qu'à la compétence orale dans ses deux composantes compréhension et production car c'est elle le noyau de notre étude.

2.1 La compréhension orale dans le document d'accompagnement

Dans le document d'accompagnement, l'oral est pris en charge comme « *une forme de communication au même titre que l'écrit* », de cela résulte une grande importance accordée à son apprentissage comme une « *forme première dans l'échange langagier* » (Document d'accompagnement, p.59). L'enseignement de la compréhension orale se fait à travers « *la mise en situation d'écoute et d'observation* » ainsi l'apprenant « *développera au fur et à mesure des stratégies de compréhension.* » (Idem, p.60.)

¹⁰⁵ Nous signalons que le document d'accompagnement n'était ni à la disposition de l'inspecteur ni des enseignants. Nous l'avons téléchargé d'internet.

Selon le document d'accompagnement, l'enseignement de la compréhension orale se fait en quatre périodes. Pour chaque période, des actes de parole sont mis en œuvre suivis d'une série de ressources langagières qui sont appliquées à travers la mise en œuvre de plusieurs activités. Nous allons présenter ces informations par période sous forme de tableau que nous allons commenter par la suite.

Suivant le tableau, la compétence visée par l'enseignement de la compréhension orale, dans les 04 périodes, est d'amener l'élève à construire le sens d'un message en réception. L'apprentissage se fait suite à la mise en œuvre d'un ensemble d'actes de parole étudiés suivant un ordre croissant de difficulté. En effet, dans la première période l'intérêt est porté vers les communications basiques comme les salutations, les présentations, l'utilisation des formules de remerciement et de politesse. Dans la deuxième période les actes langagiers abordés sont un peu plus compliqués, ils portent sur la compréhension des demandes et des formules de politesse, des demandes de renseignements sur un lieu ou sur un événement, des demandes de permissions. La troisième période concerne la formulation d'hypothèses pour comprendre un fait raconté. Enfin, dans la quatrième période l'accent est mis sur le récit des événements vécus.

La réalisation de ces actes langagiers, en classe, se fait en suivant différentes activités d'écoute avec des objectifs variés en allant du plus simples au plus compliqués. Ces objectifs d'écoute tournent principalement autour de :

- La détermination des interlocuteurs d'un dialogue (qui parle ? à qui ?).
- la recherche d'informations précises dans le cadre des écoutes sélectives.

En bref, l'objectif est d'amener l'élève à comprendre le message oral dans sa globalité en mobilisant plusieurs stratégies d'écoutes. Nous remarquons d'après le tableau que les supports utilisés sont variés comme les dialogues, les poèmes et les récitations, ainsi que le texte narratif qui constitue la forme de support la plus récurrente dans les différentes périodes.

Tableau 33 : compréhension orale dans le document d'accompagnement.

Domaine ORAL COMPREHENSION	Compétences visées	Savoirs ressources	Types d'activités	Temps prévu pour les activités	Obs. et orientations
Période 1	Construire le sens d'un message oral en réception.	□ Actes sociaux : - saluer, se présenter, présenter une personne, remercier, proposer, accepter, refuser, s'excuser, prendre congé. □ Actes de demande - demander q. q. chose (+ formule de politesse) - la permission de faire quelque chose	Ecoute de divers supports oraux pour relever une caractéristique: formule d'ouverture, rimes. - Ecoute de textes oraux pour relever un nom, une date, une expression, une formule récurrente. - Ecoute de textes pour retrouver : qui parle? à qui ?de quoi ? - Ecoute d'un dialogue pour repérer les intentions des interlocuteurs. - Écoute d'un dialogue pour retrouver les interlocuteurs (qui parle ? à qui ?). - Repérage de mots, de phrases, d'interjections dans un texte oral pour retrouver des informations. - Écoute d'un poème pour le mémoriser.	30 mn oral/jour x 3 =1h 30 par Semaine (avec la production orale)	- Avec des variantes linguistiques différentes de la 4e AP
Période 2		Actes de demande - demander q. q. chose (+ formule de politesse) - la permission de faire quelque chose - des renseignements sur un fait, un événement,	-Ecoute de textes différents pour les trier et les classer. -Ecoute de divers supports oraux pour retrouver le genre de texte (conte, poésie...) -Ecoute de divers supports oraux pour relever : formule d'ouverture et de clôture rimes. -Ecoute de textes pour retrouver : qui parle? à qui ?de quoi ? -Ecoute de contes pour retrouver le rôle des personnages (héros/ bon/méchant). -Ecoute de textes pour repérer l'objet, l'action, les	30 mn oral/jour x 3 =1h 30 par Semaine (avec la production	- Avec des variantes linguistiques différentes de la 4e AP

		demander une explication -demander le temps (qu'il fait, qu'il fera), son chemin -demander un conseil, un avis, une opinion.	personnages décrits. Repérage de mots, de phrases, d'interjections dans un texte oral pour retrouver des informations	orale)	
Période 03		Actes de présentation des faits - Présenter un fait, formuler une hypothèse, réfuter une affirmation, annoncer un fait futur, rapporter un fait passé.	Écoute de divers supports oraux pour retrouver le genre de texte (conte, poésie...) - Écoute de divers supports oraux pour relever : formule d'ouverture et de clôture rimes, jeux de mots. - Écoute de textes oraux pour relever un nom, une date, une expression, une formule récurrente. - Écoute de textes pour retrouver : qui parle? à qui ?de quoi ?pour quoi ?comment ? - Écoute d'un conte pour retrouver les actions des personnages - Écoute de contes pour retrouver le rôle des personnages (héros/ victime, bon/méchant). - Écoute de textes pour repérer l'objet, l'action, les personnages décrits. - Écoute d'un texte oral pour retrouver l'essentiel du message (quoi ?). - Écoute d'un dialogue pour repérer les intentions des interlocuteurs.		
Période 04		• Actes d'expression pour évoquer - Raconter un événement vécu personnellement ou	- Écoute de divers supports oraux pour retrouver le genre de texte (conte, poésie...) - Écoute de divers supports oraux pour relever : formule d'ouverture et de clôture rimes, jeux de mots, rythmes. - Écoute de textes pour retrouver : qui parle? à qui ?de quoi ?pour quoi ?comment ?		

		collectivement, retrouver les éléments d'une histoire	- Écoute de contes pour retrouver le rôle des personnages (héros/ victime, bon/méchant). - Écoute de textes pour repérer l'objet, l'action, les personnages décrits. - Ecoute d'un dialogue pour repérer les intentions des interlocuteurs. - Écoute d'un dialogue pour identifier les sentiments des interlocuteurs (joie, peine, surprise...). - Écoute d'un texte oral pour retrouver l'essentiel du message (quoi ?). - Repérage de mots, de phrases, d'interjections dans un texte oral pour retrouver des informations.		

2.2 La production orale dans le document d'accompagnement

A travers l'enseignement de la production orale, on vise à rendre l'élève capable de faire partie des échanges oraux pour réaliser des actes de parole pertinents. Les actes de parole étudiés sont en continuité avec ceux de la compréhension de l'oral et se font selon une progression spiralaire¹⁰⁶. Il s'agit dans la première période d'apprendre à se présenter, ou à présenter une autre personne, à faire des demandes polies, et à demander la permission pour faire quelque chose. Quant à la seconde période, elle s'articule principalement sur le fait de donner des informations, d'exprimer un sentiment, de justifier un choix. Les actes de la troisième et la quatrième période sont des actes de présentation des faits, d'expression des sentiments, des préférences...

Pour réaliser ces actes de parole, plusieurs activités sont mises en place avec un ordre de difficulté croissant en allant des productions cadrées à l'expression relativement libre. Nous citons la reproduction des répliques d'un dialogue, la récitation des poèmes (comme activité de distraction), le résumé et la reformulation des textes oraux écoutés, la formulation de phrases simples personnelles, les jeux de rôles, la simulation, la dramatisation. En effet plusieurs stratégies sont employées comme la mémorisation afin d'enrichir le lexique des apprenants et d'assurer quelques formulations syntaxiques correctes, la reproduction des répliques des différents dialogues dans le cadre des jeux de rôles est une forme d'apprentissage amusant pour les enfants, toutes ces étapes ont pour finalité de rendre, progressivement, l'apprenant capable de prendre la parole de façon indépendante dans le cadre d'un échange libre.

Cependant, d'après ce document, l'oral se fait en classe toutes les séances pour une demi-heure, ce qui est l'équivalent d'une heure et demie par semaine. Nous notons que

¹⁰⁶ « C'est Jérôme Bruner qui introduit en 1960 l'idée de pédagogie spiralaire dans *The process of education*. Les curricula devraient, selon lui, être établis de façon spiralaire, en sorte que les élèves construisent de façon régulière sur ce qu'ils ont déjà appris. Ce concept rencontre vite un très large écho chez les didacticiens et pédagogues qui trouvent dans la métaphore de la spirale, une façon juste d'exprimer ce qu'ils pressentent, à savoir qu'apprendre est un processus continu qui suppose une reprise constante de ce qui est déjà acquis et une complexification progressive. L'image d'une progression linéaire est impropre à exprimer que, pour apprendre, les retours sur le déjà vu sont nécessaires pour en prendre une meilleure vue et aller plus loin. » Sylvie Queval, Pour une progression spiralaire de l'apprentissage du philosophe, <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39409>, consulté le 10/01/2020.

cela n'est pas en adéquation les répartitions séquentielles appliquées par les enseignants qui ne consacrent que deux séances par séquence à l'oral, une pour la compréhension (45min) et l'autre pour la production (45 min) ce qui est l'équivalent d'une heure et demi par séquence qui dure environ 03 semaines.

Le tableau suivant explique les démarches suivies pour installer une compétence orale chez les apprenants selon le document d'accompagnement.

Tableau 34 : Démarches de l'installation d'une compétence orale chez les apprenants selon le document d'accompagnement.

Domaine Oral production	Compétences visées	Savoirs ressources	Types d'activités	Temps prévu pour les activités	Obs. et orientations
Période 1	Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange	□ Actes de demande - demander q. q. chose (+ formule de politesse) - la permission de faire quelque chose	- Reformulation des énoncés d'un texte (répliques, questions, réponses) à l'aide de variantes linguistiques. - Reformulation de phrases personnelles ou celles d'un camarade en employant des variantes d'actes de parole. - Récitation d'un poème ou d'un texte en prose. - Reproduction de répliques de dialogues, d'une partie d'un texte mémorisé. - Restitution de poèmes mémorisés.	30 mn oral/jour x 3 =1h 30 par Semaine (avec la production orale)	- Avec des variantes linguistiques différentes de la 4 ^e AP
Période 2		Actes de réponse - donner une information (sur soi, sa famille, son école, son quartier, sur son savoir scolaire, le monde), - répondre à des remerciements, - donner une explication, dire ce qu'on est en train de faire, justifier. - donner un avis, une appréciation, un ordre, un conseil.	Reformulation des énoncés d'un texte (répliques, questions, réponses) à l'aide de variantes linguistiques. - Expression à partir d'un support auditif ou visuel. - réciter une comptine choisie en fonction d'un thème donné. - Restitution de poèmes mémorisés, ou d'informations écoutées. - Reproduction de répliques de dialogues, d'une partie d'un texte	30 mn oral/jour x 3 =1h 30 par Semaine (avec la production orale)	- Avec des variantes linguistiques différentes de la 4 ^e AP

		Conjugaison orale -aux temps simples de l'indicatif (présent, futur, imparfait) -au temps composé de l'indicatif : passé composé - au présent de l'impératif -Conjugaison des verbes pronominaux : présent, passé composé et futur de l'indicatif	mémorisé.		
Période 03		Actes de présentation des faits - Présenter un fait, formuler une hypothèse, réfuter une affirmation, annoncer un fait futur, rapporter un fait passé. Actes d'expression du degré du savoir - dire : qu'on sait/ ne sait pas, qu'on comprend / ne comprend pas, qu'on est sûr de. Conjugaison orale -aux temps simples de l'indicatif (présent, futur, imparfait) -au temps composé de l'indicatif : passé composé - au présent de l'impératif -Conjugaison des verbes pronominaux : présent, passé composé et futur de l'indicatif	Repérage de mots, de phrases, d'interjections dans un texte oral pour retrouver des informations. - Reformulation de répliques, de questions, de réponses, de consignes par l'emploi de variantes linguistiques. - Production de phrases personnelles pour répondre, pour informer, pour raconter... - Présentation à la classe d'un texte individuel ou collectif. - Résumé oral d'un texte lu ou entendu. - Récitation à plusieurs voix d'un texte appris. - Résumé oral d'un texte lu ou entendu. - Participation à un dialogue. - Expression libre sur un sujet.		
Période 04		Actes d'expression pour évoquer - Raconter un événement vécu	- Repérage de mots, de phrases, d'interjections dans un texte oral pour retrouver des informations.		

		personnellement ou collectivement, retrouver les éléments d'une histoire Actes d'expression de l'affectivité - Exprimer : ses goûts, ses sensations, ses sentiments positifs ou négatifs, ses émotions et préférences - Souhaiter quelque chose à quelqu'un	- Résumé oral d'un texte lu ou entendu. - Production de phrases personnelles pour répondre, pour informer, pour raconter... - Jeux de rôle à partir d'un thème donné. - Résumé oral d'un texte lu ou entendu. - Récitation à plusieurs voix d'un texte appris. - Dramatisation d'un texte dialogué. - Participation à un dialogue. - Expression libre sur un sujet.		

2.3 L'évaluation de l'oral dans le document d'accompagnement

L'oral en classe est présent dans toutes les activités ce qui fait que l'enseignant doit « *veiller à ce que chaque élève ait son temps de parole.* » car c'est en s'habituant à prendre la parole en langue étrangère que les apprenants vont développer « *des savoirs et des savoir-faire linguistiques et discursifs qui, réunis, forment la compétence de communication orale.* » (Document d'accompagnement, p 58)

Dans les situations d'apprentissage, l'évaluation est faite à différents moments et de différentes manières. Selon le document d'accompagnement avant de penser à évaluer l'oral il faut différencier deux types d'oral en classe : les situations d'expression et les situations d'apprentissage. Aussi, l'évaluation de l'oral dans la première situation « expression libre » n'est pas une tâche aisée vu « *le caractère volatil de tout ce qui est spontané.* » (Document d'accompagnement p.58), alors que l'évaluation de l'oral dans les situations d'apprentissage s'avère plus gérable et peut se faire suivant des critères définis.

Un exemple est proposé concernant l'évaluation d'une comptine selon la grille suivante :

Tableau 35 : Critères d'évaluation d'une comptine selon le document d'accompagnement (p. 58)

Critères	Indicateurs
Degré de mémorisation	I1 : L'élève récite d'un trait. I2 : L'élève restitue le texte dans son intégralité.
Présentation orale du texte	I1 : L'élève dramatise le texte. I2 : L'élève adopte un ton adéquat au texte. I3 : L'élève respecte le rythme du texte. I4 : L'élève utilise les ressources du langage gestuel. I5: L'élève restitue l'émotion contenue dans le texte.

Un autre exemple est donné par rapport à l'évaluation des productions où les élèves sont amenés à raconter un fait ou un événement. Les critères d'évaluation (p.59) à mettre en place sont les suivants :

- le respect de la structure narrative,
- l'organisation de l'information selon la chronologie du texte support,
- le niveau de langue employé (niveau familial, standard...),
- le choix des types de phrases et leur organisation,

- le choix des pronoms, des adverbes pour mettre en relief le récit,
- l'adéquation des temps des verbes,
- l'attitude de l'élève (aisance, temps de parole, débit).

Après avoir exposé la place de l'oral, dans le programme et le document d'accompagnement, les méthodes et les stratégies de leur enseignement ainsi que les objectifs souligner de leur apprentissage. Nous allons dans la partie suivante aborder la manière avec laquelle les leçons d'oral sont présentées dans le manuel scolaire.

3. L'oral dans le manuel de français de la 5^{ème} AP

Comme nous l'avons expliqué dans notre partie méthodologique, le manuel scolaire utilisé en 5^{ème} année primaire durant l'année scolaire 2018/2019 était une version « transitive », si nous osons le dire, entre l'ancien manuel et le manuel prévu pour le programme de la deuxième génération. Ce manuel n'était pas imprimé et n'était pas disponible chez tous les élèves. Par contre, il était disponible en version PDF en ligne.

3.1 La présentation du manuel

Le manuel en question est présenté en un seul volume de 144 pages. La 3^{ème} page du manuel s'adresse à l'élève pour l'aider à découvrir le contenu du livre. Le point est mis sur l'importance des « quatre projets d'écriture » à réaliser durant l'année dans le but de « développer et d'exercer » les « compétences dans le domaine de l'oral et de l'écrit. »

Les projets sont organisés en séquences comme suit :



Figure 12: Répartition des projets en séquences.

Comme nous le constatons, le nombre de séquences à travailler en classe en une année sont onze. Dans chacune de ces séquences plusieurs rubriques d'apprentissage sont à construire et développer chez l'apprenant. Nous récapitulons ces apprentissages et les compétences qu'ils visent dans le tableau suivant :

Tableau 36 : Rubriques d'une séquence et les compétences visées.

Rubriques	Compétences
Oral compréhension	Développer des stratégies d'écoute et de compréhension de l'oral à partir de support « audio » et « audiovisuel ».
Lecture compréhension	Construire progressivement le sens d'un texte.
Lecture entraînement	Consolider les « sons » complexes déjà étudiés, de repérer les liaisons, les lettres muettes, de rechercher d'autres mots contenant les mêmes sons pour lire juste et réussir une dictée sans fautes.
Vocabulaire/ grammaire conjugaison/orthographe	Découvrir la langue à travers des règles simples et surtout de les manipuler dans diverses situations.
Production écrite	Aller progressivement vers la maîtrise de la production écrite en mettant en œuvre les actes de parole et les notions de la langue apprise.
Production orale	Aller progressivement vers la maîtrise de la production orale en mettant en œuvre les actes de parole et les notions de la langue apprise.
Dictée négociée	Collaborer avec ses camarades pour réussir une tâche de dictée.
Un poème / une chanson	Découvrir l'aspect ludique de la langue.
Lecture plaisir	Découvrir une longue histoire à lire en plusieurs parties
Le projet « la tâche »	Résoudre la situation de départ.

3.2 La répartition des apprentissages dans le manuel

A partir de la quatrième page et jusqu'à la septième page, les contenus d'apprentissage de chaque projet sont présentés sous forme de tableaux (une sorte de table des matières). Nous présenterons leurs contenus brièvement ci-dessous :

Le contenu de chaque projet est présenté en utilisant une couleur différente : le vert pour le premier projet, le rouge pour le deuxième, le bleu pour le troisième et le violet pour le quatrième. Chaque tableau est composé de quatre colonnes et de treize lignes, sauf le dernier qui contient une séquence en moins.

- Une colonne renvoie aux différents apprentissages de la séquence.
- Trois colonnes, renvoyant chacune aux contenus de la séquence en question.
- Les apprentissages de chaque séquence sont répartis en douze lignes : acte de parole, oral compréhension, lecture, fonctionnement de la langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison orthographe), écrit-production, oral production, lecture plaisir, chanson/récitation/ dictée négociée.

3.3 Les projets et les séquences dans le manuel

Comme nous l'avons dit antérieurement le manuel scolaire de la 5^{ème} AP comporte quatre projets divisés à leur tour en séquences. Le projet est un ensemble continu de séquences, il se déroule dans une période qui dépasse les deux mois, alors que la séquence est une suite de séances qui se déroule dans une période de trois semaines. Nous allons sous cet intitulé présenter les projets et les séquences tels qu'ils sont structurés dans le manuel.

3.3.1 La structure du projet

Chacun des quatre projets du manuel traite un thème particulier et vise un objectif bien déterminé, celui-ci sera réalisé à travers le déroulement des différentes séquences, cet objectif est présenté sous forme d'un acte de parole. Nous présentons les objectifs des projets et des différentes séquences dans le tableau ci-dessous :

Tableau 37 : les intitulés des projets et des séquences.

	Intitulé du projet	Acte de parole	Les séquences du projet
Projet 01	J'apprends à lire et à écrire un texte qui présente	Présenter, informer, donner son avis.	Je présente un métier.
			Je décris les actions relatives à un métier.
			Je fais découvrir l'utilité d'un métier et je donne mon avis.
Projet 02	J'apprends à lire et à écrire un texte qui raconte	Donner des informations sur des événements, des personnes.	J'identifie la structure narrative d'un conte.
			Je fais parler les personnages d'un conte.

			J'identifie les particularités d'un conte.
Projet 03	J'apprends à lire et à écrire un texte qui explique et qui informe	Donner des informations, expliquer.	J'identifie le thème d'un texte documentaire.
			Je repère les informations essentielles dans un texte documentaire.
			J'explique un processus de fabrication
Projet 04	J'apprends à lire et à écrire un texte qui présente des conseils, des ordres et des consignes	Expliquer, donner des conseils, donner des ordres.	J'identifie et j'écris un texte qui présente des conseils
			J'identifie et j'écris une recette.

Ainsi, nous remarquons que les thèmes traités dans le manuel sont très variés et visent à initier l'apprenant à identifier et manipuler plusieurs types de texte :

- Le type explicatif/argumentatif à travers le choix du métier que l'apprenant voudrait exercer au futur en expliquant l'intérêt de ce travail et les raisons qui l'ont motivé à le choisir.
- Le type narratif à travers la narration d'une histoire ou d'un conte.
- Le type documentaire qui donne des informations sur des animaux et d'autres phénomènes.
- Le type prescriptif pour apprendre à donner des conseils et des ordres.

En outre, les actes de paroles fixés pour chaque projet sont des formes de communications quotidiennes auxquelles les élèves sont déjà familiarisés à travers l'usage de leur langue première, ainsi que dans les 02 premières années¹⁰⁷ de leur apprentissage de la langue française même si les thèmes traités ne sont pas exactement les mêmes.

Nous rappelons également que chaque projet est construit autour d'une situation de départ et de situations élémentaires qui sont des tâches à donner aux apprenants pour qu'ils puissent

¹⁰⁷ Ces actes de parole ont déjà été abordés en 3^{ème} et en 4^{ème} année primaire.

intégrer et présenter concrètement les connaissances acquises. Nous allons ci-dessous commenter les tâches à réaliser à la fin de chaque projet.

3.3.1.1 La tâche à réaliser dans chaque projet

Dans le manuel scolaire, chaque projet commence par une situation de départ dans laquelle on explique à l'apprenant la tâche qu'il aura à réaliser vers la fin du projet. Cette dernière doit être cohérente avec l'objectif et l'acte de parole qui orientent les activités de la situation d'apprentissage en question. La situation de départ sera réalisée par partie en 03 périodes, c'est-à-dire à la fin de chaque séquence.

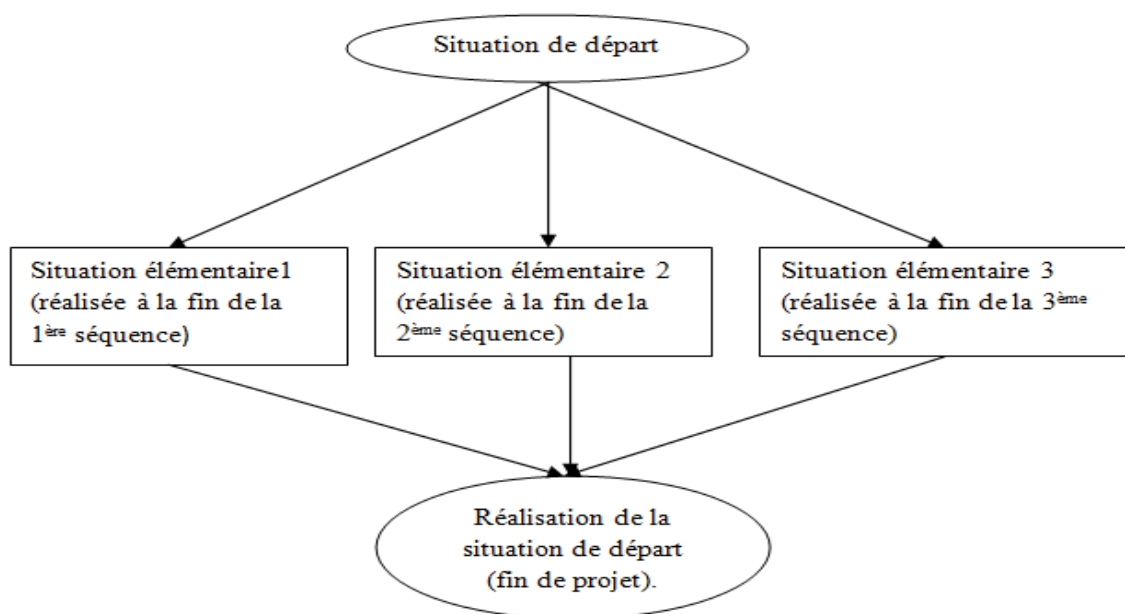


Schéma 17: La structure globale d'un projet.

Dans le tableau suivant, nous allons synthétiser les tâches présentées dans le manuel, celles-ci sont explicitement données dans la première page de chaque projet. Nous avons également opté pour l'intégration de quelques critères iconiques, couleur et nombre des pages pour avoir une vue d'ensemble sur la structure du projet.

Tableau 38 : Tâche à réaliser dans chaque projet.

Projet	Couleur et pages	Représentation iconique du thème du projet	La tâche à réaliser à la fin du projet
J'apprends à lire et à écrire	Vert	Non	Ton école organise un concours du meilleur texte sur le thème des métiers. Avec les membres de ton groupe, tu as décidé d'y

un texte qui présente	De la page 08 à la page 44.		participer. Pour cela, tu parleras du métier de tes rêves en présentant les outils nécessaires pour l'exercer, les principales actions qui le caractérisent, ainsi que son utilité sociale. Tu feras la promotion du métier de tes rêves, devant tous les élèves de ta classe, ou dans le hall de ton école, en exploitant l'un de ces différents supports : un dépliant illustré, un panneau d'affichage, une affiche, une plaquette, ou une brochure.
J'apprends à lire et à écrire un texte qui raconte	Rouge De la page 45 à la page 81	Non	Ton école ainsi que les écoles voisines organisent un concours du meilleur conte. Avec les élèves de ta classe, vous allez y participer pour représenter votre établissement. Pour cela, tu vas écrire un conte court dans lequel tu évoqueras ses trois moments tout en respectant la structure narrative. Ton conte doit être accompagné d'illustrations.
J'apprends à lire et à écrire un texte qui explique et qui informe	Bleu foncé De la page 82 à la page 118	Non	Pour enrichir la bibliothèque scolaire de ton école, le directeur a lancé un concours du meilleur recueil de textes documentaires. Ces textes illustrés donneront des informations sur des animaux (domestiques ou sauvages), sur des plantes (olivier, oranger, abricotier...), sur des produits alimentaires (lait, fromage, huile d'olive, dattes, viande « bio » ...), sur des phénomènes (pollutions ...) et sur des processus de fabrication de produits alimentaires (miel, fromage, huile d'olive ...). Avec tes camarades de classe, vous avez décidé d'y participer. Vous devez choisir un thème (un animal, une plante, un produit alimentaire), faire des recherches pour récolter des informations et rédiger trois textes pour votre recueil :- Un texte pour « donner des informations » sur le thème choisi ;- Une grille pour mettre en valeur les informations essentielles ;- Un texte pour expliquer le processus de fabrication du produit alimentaire choisi.
J'apprends à lire et à écrire un texte qui présente des conseils, des ordres et des consignes	Violet De la page 119 à la page 144	Non	Les médecins de l'hygiène scolaire organisent, dans ton école, une journée de sensibilisation sur le thème de : « Prendre soin de sa santé ». Lors de cette journée de sensibilisation, des conseils seront présentés aux élèves pour garder leur bonne santé. Des recettes de jus de fruits naturels et de gâteaux faits à la maison leurs seront également conseillées afin de les persuader de ne plus acheter et consommer des sodas et des gâteaux trop sucrés qui nuisent à la santé. Tu as décidé d'y participer avec tes camarades de classe. Pour cela, tu dois rédiger et illustrer un texte qui donne des conseils pour rester en bonne santé » et des recettes du jus de fruits naturels et de gâteaux.

D'après le tableau nous constatons que :

- Les tâches données aux apprenants sont cohérentes par rapport à la thématique générale de chaque projet. En effet, la première tâche aide l'élève à se projeter au futur pour choisir le métier qu'il rêve d'exercer, la deuxième l'amène à s'exprimer pour narrer un conte ou une histoire imaginaire de son choix, la troisième l'initie à produire

un texte documentaire pour donner des informations vraies et scientifiques sur un thème donné comme celui des animaux et des plantes, enfin la réalisation de la dernière tâche rend l'élève en mesure de produire le genre prescriptif pour donner différents conseils à ses camarade pour réussir à l'école, garder une bonne santé...

- Les tâches à accomplir sont présentées sous forme de situations de communication réelles pouvant rencontrer l'apprenant dans sa vie quotidienne ce qui fait que leur réalisation ait un sens logique aux yeux des apprenants.
- La réalisation de la tâche permet de mobiliser les compétences orale et écrite de l'apprenant. A l'écrit car le travail sera réalisé sous forme d'une production scripturale, celle-ci sera présentée oralement en classe. Nous estimons que cela pourrait consolider et appuyer les deux compétences suite aux productions écrites puis orales, plus ou moins libres, des apprenants.
- La réalisation de la tâche se fait en utilisant plusieurs outils de présentations comme les dépliants illustrés, les affiches, les brochures...
- La réalisation de la tâche permet de mobiliser les différents acquis linguistiques et de les intégrer effectivement dans des situations de communication. Nous savons que communiquer est le premier objectif de l'apprentissage d'une langue.
- Concernant les couleurs de chaque projet, nous ne savons pas si le choix a été fait pour des raisons ayant une relation avec le thème du projet ou le choix est fait au gré du hasard.
- Nous constatons une absence totale d'un code iconique (image ou photos) qui renvoient à la thématique du projet et aide l'élève à émettre des hypothèses concernant son contenu. Nous expliquons ce manque par le fait que ce manuel soit une version de « dépannage » vu qu'il n'a pas été utilisé durant l'année scolaire d'après 2019/2020.
- Quant au nombre de pages de chaque projet, nous remarquons qu'il est similaire pour les trois premiers projets qui contiennent chacun 36 pages, sauf le dernier qui comporte 25 pages car il ne contient que deux séquences.

3.3.2 La structure de la séquence

La séquence est une sous partie du projet. Elle se compose de 09 séances qui se déroulent en 03 semaines. Dans chaque séance l'enseignant présente 02 activités différentes. La répartition de la séquence est proposée par les inspecteurs et peut être adaptée par l'enseignant

selon les besoins de ses élèves. La répartition proposée par l'inspecteur de Médéa (le contexte de notre étude) est la suivante :

Tableau 39 : la répartition séquentielle en 5ème AP

1^{ère} vacation (1 h 30 mn)	2^{ème} vacation (1 h 30 mn)	3^{ème} vacation (1 h 30 mn)
-Situation de départ et/ou situation élémentaire. (présentation – négociation-planification) -oral /interaction (j'écoute et je comprends)	-lecture compréhension. -Vocabulaire	-Lecture /entraînement. - dictée sans fautes / dictée négociée (3^{ème} séq)
4^{ème} vacation (1 h 30 mn)	5^{ème} vacation (1 h 30 mn)	6^{ème} vacation (1 h 30 mn)
-Grammaire. -Récitation.	- Conjugaison - Production Orale	- orthographe -Production écrite : 1^{ème} jet d'écriture
7^{ème} vacation (1 h 30 mn)	8^{ème} vacation (1h30mn)	9^{ème} vacation (1h30min)
-Lecture plaisir. - Production écrite : 2^{ème} jet d'écriture	-Intégration des ressources.	-Situation d'évaluation de la même famille que la situation de départ.

3.3.2.1 La place de l'oral dans le déroulement d'une séquence

En 5^{ème} année primaire, les apprenants ont cours en français trois fois par semaine. Chaque séance dure l'équivalent d'une heure et demie plus une séance de remédiation de 45 minutes.

L'exploitation de ces séances se fait suivant un planning précis. Ce planning est connu sous le nom de répartition séquentielle qui organise les activités à aborder dans chaque séance et le temps qui leur est accordé. Chaque séquence s'étale sur une période de trois semaines en commençant de la compréhension de l'oral et en terminant par la production écrite et l'évaluation. Durant cette période, et pour réaliser les objectifs de la séquence, l'enseignant doit, en suivant ce planning, aborder toutes les ressources qui permettront de réaliser les finalités communicatives à l'oral et à l'écrit. En ce qui concerne l'oral, deux séances lui sont consacrées. Chacune de ces séances dure 45 minutes. Si nous calculons le nombre d'heures de la séquence par rapport au temps accordé à l'enseignement/apprentissage de l'oral nous trouvons que c'est uniquement 1H 30 minutes sur 13 heures et demie le temps de la totalité de la séquence, ce qui veut dire un pourcentage de 11,11%.

Sur le manuel chaque séquence commence par une situation élémentaire et un contrat d'apprentissage :

- La situation élémentaire est issue de la situation de départ du projet, c'est une réalisation partielle de la tâche.
- Le contrat d'apprentissage renvoie aux différents apprentissages qui permettent la réalisation de la tâche. Ces apprentissages touchent à l'oral, à l'écrit et aux différentes structures grammaticales et syntaxiques.

Nous présentons ci-dessous, à titre d'exemple, la situation élémentaire et le contrat d'apprentissage de la première séquence du premier projet :

*Dans le cadre du concours du meilleur texte sur les métiers, tu vas écrire un paragraphe de deux ou trois phrases dans lequel tu donneras le nom du métier de tes rêves ainsi que les outils nécessaires pour l'exercer.*¹⁰⁸

¹⁰⁸ Manuel scolaire de la 5^{ème} AP, année scolaire 2018/2019, p 9.

Tableau 40 : Exemple du contrat d'apprentissage dans une séquence.

Me documenter sur :	Les métiers et les outils qu'ils utilisent.
Ecouter et comprendre un texte oral :	« J'apprends les métiers en français ».
Lire et comprendre un texte écrit :	« Un métier, sauver des vies ».
Apprendre à :	Identifier et construire un champ lexical. Identifier et utiliser Les types de phrases. Conjuguer les verbes « être » et « avoir » au présent de l'indicatif. Employer correctement la ponctuation.
Apprendre à travers la dictée :	Dictée sans fautes.
Apprendre une chanson :	Une souris verte.
Découvrir un conte :	Le Petit Chaperon Rouge (1ère partie).
Rédiger un texte et m'exprimer pour :	Présenter un métier en donnant son nom et les outils nécessaires pour l'exercer.

Dans le manuel, une séquence est construite de 11 leçons qui suivent l'ordre suivant :

- 1/- Oral : J'écoute et je comprends.
- 2/- Lecture : Je lis et je comprends.
- 3/-Lecture entraînement : J'apprends à lire juste.
- 4/- Dictée sans fautes.
- 5/- Une leçon de vocabulaire.
- 6/-Une leçon de grammaire.
- 7/- Une leçon de conjugaison.
- 8/- Production écrite : J'écris mon texte.
- 9/-Production orale : Je m'exprime.
- 10/-Chanson : j'apprends une chanson.
- 11/- Lecture plaisir : Je découvre un conte.

Nous percevons que les leçons intégrées dans la séquence visent à développer chez l'apprenant des compétences à l'oral et à l'écrit :

- Les leçons consacrées entièrement à l'oral sont au nombre de deux : la compréhension orale qui est la première leçon de toutes les séquences du manuel suivie de la séance

de lecture, tandis que la production orale est la neuvième leçon, celle-ci est précédée par la séance de production écrite. Nous pensons que l'emplacement de la compréhension orale au début de la séquence est assez logique car c'est à travers cette leçon que l'élève va se familiariser avec le thème de la séquence, comme il pourrait retenir des mots et des expressions qui vont le servir pour assimiler les leçons à suivre. Par contre, nous estimons qu'il aurait été préférable que la séance de production orale précède celle de la production écrite étant donné que la première aide l'élève à préparer la deuxième. Autrement dit, puisque les consignes des productions orale et écrite sont pratiquement les mêmes, l'élève pourrait mieux produire un texte écrit s'il sait, d'abord, comment exprimer ses idées oralement.

- Les leçons liées directement à la compétence écrite sont 04 : lecture compréhension, lecture entraînement, lecture plaisir et production écrite. Chacune de ces séances a un objectif précis, la première vise l'accès au sens des textes écrits, la deuxième la familiarisation et la maîtrise de la correspondance graphie/phonie, la troisième concerne la lecture et la compréhension des textes longs et fragmentés et la dernière, comme son nom l'indique, c'est la production des textes écrits.
- Le reste des leçons (apprentissages linguistiques) sont à dominante écrite avec une présence de l'oral comme un médiateur d'enseignement /apprentissage.
- Les séances de distraction sont présentes uniquement à travers la séance de « chanson » dans laquelle les élèves apprennent et récitent oralement différentes comptines.

Nous avons vu précédemment qu'il y a une absence totale des images et des photos illustrant le contenu des projets, nous allons avoir si c'est le même cas pour les séquences.

3.3.2.2 La place de l'image dans la séquence

Tout comme le projet, nous constatons que la séquence est très pauvre en informations iconographiques. En effet, nous ne trouvons que quelques images exclusivement dans 03 séances : compréhension orale, chanson et lecture plaisir. Les textes de lecture sont dépourvus d'icônes paratextuelles sauf pour ceux du 3^{ème} projet qui porte sur le texte documentaire où on trouve des photos qui renvoient au thème étudié comme la pollution ou la fabrication du miel, excepté que celles-ci sont floues ce qui rendrait leur exploitation en classe peu évidente.

Nous allons ci-dessous présenter des bribes d'illustrations présentes dans le manuel à titre d'exemple :

- La compréhension orale



Figure 13: Illustrations de compréhension orale (manuel p. 10).

Nous avons constaté que dans le manuel les images et les dessins sont présents au début des séances de compréhension orale sauf pour celles du 2^{ème} projet qui n'en contient aucune. Nous prenons comme exemple le premier cours de compréhension orale qui a pour thème les métiers. Les dessins employés sont en relation directe avec le thème global du projet ce qui aide l'apprenant à mémoriser les différents métiers.

- Lecture plaisir



Figure 14: Illustrations du texte de lecture plaisir (manuel p. 20).

Les dessins employés dans les séances de « lecture plaisir » sont aussi en rapport avec le contenu de l'histoire racontée. Nous appuyons nos propos par les illustrations suivantes qui sont bel et bien révélatrice du titre du conte qui est « Le petit chaperon rouge ». Nous observons que ces images explicitent des scènes connues du conte : la première fait allusion à la scène où la maman donne le panier de nourriture à la fillette pour l'emporter à sa grand-mère, alors que la deuxième scène renvoie le lecteur directement à la rencontre du petit chaperon rouge avec le loup dans la forêt. Ainsi nous estimons que ces images ont été bien choisies et aide l'apprenant à émettre les bonnes hypothèses sur le contenu du texte à lire

- La chanson

Comme nous pouvons le constater, l'image revoie à une souris de couleur verte tirée de la queue par une main humaine. Le contenu de la chanson est aussi en relation avec l'image qui lui est associée, ce qui lui donne un sens logique, et aide l'élève à construire la signification de



la chanson.

Nous retenons de cette partie que la place accordée au code iconographique est très insuffisante dans le manuel dans la mesure où les images ne sont présentes qu'exclusivement dans un nombre restreint de séances. Par contre, nous constatons que les images utilisées rimées très souvent avec le contenu des séances, ce qui est un point positif.

Après avoir abordé de façon générale le contenu du manuel, nous passerons dans ce qui suit à la place de la compétence orale dans le manuel.

3.4 La place de la compétence orale dans le manuel scolaire

Le manuel scolaire de la 5^{ème} AP prend en charge les deux grandes compétences à développer chez un apprenant d'une langue étrangère, c'est-à-dire l'oral et l'écrit. Ce qui nous intéresse dans notre thèse est la compétence orale en compréhension et en production. Par conséquent, nous allons dans ce qui suit chercher à savoir qu'elle place occupe réellement la compétence orale dans le manuel, nous allons aussi, tenter, d'analyser et de commenter la procédure suivie pour la présentation des deux séances, toujours suivant le manuel.

3.4.1 La compréhension orale dans le manuel

La séance de compréhension orale est la première séance par laquelle débutent toutes les séquences du manuel. En totalité, il y a 11 séances de 45 minutes durant toute l'année scolaire, ce qui est l'équivalent de 8 heures et 15 min / an. Nous voulons présenter de manière synthétique ces séances, leurs objectifs et les supports utilisés pour les assurer. Le tableau suivant donnera cette vision d'ensemble que nous commenterons par la suite :

Tableau 41 : La compréhension orale dans le manuel.

Projet	Séquence	Acte de parole	Titre de la séance	Objectif visé	Support utilisé	Nature du support.
01	01	Présenter, informer, donner son avis.	J'apprends les métiers en français	-Identifier et retenir les noms de métier en français ainsi que le matériel utilisé.	Audio-visuel en ligne « youtube »	Dessin animé.
	02		Le boulanger.	-Découvrir les actions relatives au métier du boulanger.	Audio-visuel en ligne « youtube »	Dessin animé.
	03		L'avocate	-Découvrir l'utilité du métier de l'avocat.	Audio-visuel en ligne « youtube »	Dessin animé.
02	01	Donner des informations sur des événements, des personnes.	Ali Baba et les 40 voleurs	-Découvrir la structure du conte.	Audio-visuel en ligne « youtube »	Dessin animé.
	02		Aladin et la Lampe Merveilleuse	- Comprendre le dialogue d'un conte.	Audio-visuel en ligne « youtube »	Dessin animé.
	03		Le chat botté	- Comprendre le conte proposé.	Audio-visuel en ligne « youtube »	Dessin animé.
03	01	Donner des informations, expliquer.	L'éléphant d'Afrique.	- Comprendre un documentaire sur des animaux.	Audio-visuel en ligne « youtube »	Extrait d'un documentaire.
	02		L'abeille à miel	-Repérer et comprendre les informations essentielles d'un documentaire.	Audio-visuel en ligne « youtube »	Extrait d'un documentaire
	03		La fabrication de l'huile d'olive	- Comprendre un processus de fabrication.	Audio-visuel en ligne « youtube »	Extrait d'un documentaire
04	01	Expliquer, donner des conseils, donner des ordres.	Bouger, c'est bon pour la santé. Que mange-t-on ?	-Comprendre des conseils pour garder une bonne santé.	Audio-visuel en ligne « youtube »	Dessin animé
	02		Citronnade et orangeade.	- Comprendre une recette.	Audio-visuel en ligne « youtube »	Recette de cuisine

D'après le tableau précédent, nous constatons que :

- Les titres des séances de compréhension orale sont conformes aux thèmes des différents projets, ce qui joue un rôle important quant à la cohérence générale du manuel. Cette continuité dans les thèmes abordés par les séquences de chaque projet fait que l'élève soit capable de réactiver à chaque fois ces connaissances antérieures et en rajouter de nouvelles informations sans être totalement bloqué par l'obstacle de la langue étrangère.
- Les supports utilisés sont aussi adéquats et appropriés à la nature de la séance qui est à dominante orale. En effet, le support audio-visuel est estimé être le plus fécond et le plus fructueux en séance de compréhension orale, car il permet à l'apprenant d'être en contact avec une langue représentée par une image, en associant les deux codes auditif (la langue orale) et visuel (l'image) pour accéder efficacement au sens du support.
- La nature des supports intégrés est aussi correcte par rapport à l'âge du public ciblé. Nous pensons, à cet égard, que les enfants étant attirés par les dessins animés ils peuvent montrer plus d'intérêt et fournir plus d'effort pour comprendre le contenu des vidéos proposées ce qui contribue à la réussite de la séance. Quant aux vidéos documentaires, elles sont aussi dotées de bonnes qualités¹⁰⁹ en matière d'image et de son ce qui les rend exploitable en classe.

Nous passons actuellement, à la présentation des étapes à suivre pour assurer un cours de compréhension orale dans le manuel :

1. **Avant l'écoute** : Observation d'illustration pour anticiper le contenu du support et préparer l'élève à l'écoute.
2. **Pendant l'écoute** : plusieurs écoutes consignées sont proposées, tantôt en écoutant l'intégralité de la vidéo tantôt juste un fragment.
3. **Après l'écoute** : plusieurs activités sont proposées pour réinvestir les connaissances comprises à partir du support et les enrichir par des informations personnelles.

Les activités proposées sont généralement de repérage, exercices lacunaires, des tableaux à compléter, des réponses à confirmer ou à infirmer (vrai/faux).

¹⁰⁹Vidéos disponibles en ligne.

De façon globale, la démarche préconisée dans le manuel pour enseigner la compréhension orale est assez compatible avec les normes théoriques proposées par les spécialistes de la discipline.

3.4.2 La production orale dans le manuel

Tel que nous l'avons signalé plus haut, la production orale est la neuvième séance de la séquence dans le manuel. Nous allons ci-dessous mettre en exergue la manière de la présentation de la séance en question en récapitulant les informations qui nous sont utiles dans le tableau suivant. Notre objectif est de voir si les sujets proposés sont compatibles avec ceux abordés en séance de compréhension et aussi avec le thème du projet.

Tableau 42 : La production orale dans le manuel.

Projet	Séquence	Acte de parole	Consigne
01	01	Présenter, informer, donner son avis.	Avec les membres de ton groupe, vous allez produire un texte oral pour présenter, devant les élèves de votre classe, le métier que vous avez choisi ou un autre un métier. Vous citerez son nom et les différents outils (instruments) qu'il utilise.
	02		Avec les membres de ton groupe, vous allez produire un texte oral pour informer, les élèves de votre classe, sur le métier que vous avez choisi ou un autre un métier. Vous citerez son nom, les outils (instruments) qu'il utilise et les différentes actions qu'il faut pour l'exercer.
	03		Avec les membres de ton groupe, vous allez présenter et informer sur le métier que vous avez choisi, en donnant son nom, en citant les différents outils (instruments) utilisés ainsi que les différentes actions. Ensuite vous donnerez votre avis sur ce métier en parlant de son utilité.
02	01	Donner des informations sur des événements, des personnes.	Faire visionner la vidéo à partir de la 15ème secondes. Avec les membres de ton groupe, vous allez visionner une partie de la vidéo contenant uniquement le déroulement des événements et la fin de l'histoire. Puis, vous allez imaginer le début de ce conte en produisant deux ou trois phrases. Ensuite, vous présenterez votre travail oralement.
	02		Après avoir visionné cette vidéo avec les membres de ton groupe et produit la situation initiale durant la première séquence, vous allez la revisionner pour faire parler les deux personnages que sont le lion et la souris. Chaque groupe va désigner trois élèves pour jouer les rôles des trois intervenants : Le lion, la souris et le narrateur.
	03		Après avoir visionné cette vidéo et produit, avec les membres de ton groupe, la situation initiale puis un dialogue, vous allez la revisionner une dernière fois pour produire la situation finale. Pour cela, l'enseignant vous fait visionner que la partie des deux

			premiers moments (situation initiale et le déroulement des événements) : du début jusqu'à 03' 28''
03	01	Donner des informations, expliquer.	Choisis avec les membres de ton groupe « un thème » (un animal, une plante ou un produit alimentaire) ou puise dans les listes proposées. Produisez ensemble un texte oral qui donne des informations pour le faire connaître auprès de vos camarades de classe.
	02		Avec les membres de ton groupe, vous avez fait des recherches afin de rédiger vos textes documentaires. Vous allez présenter oralement, à vos camarades de classe, les informations essentielles que vous avez recueillies. Produis un texte oral pour résumer les informations essentielles qui informent sur ton thème ou sur les thèmes proposés.
	03		Explique oralement à tes camarades « le processus de fabrication » du produit alimentaire naturel que tu as choisi.
04	01	Expliquer, donner des conseils, donner des ordres.	Choisis avec les membres de ton groupe une des situations suivantes et produisez ensemble un texte oral qui donne des conseils, pour éviter les accidents dans la cour, éviter les accidents domestiques, réussir à l'examen, traverser la route en toute sécurité.
	02		. Tu as écrit la recette de la pâte à crêpe. Maintenant, avec les membres de ton groupe, vous allez présenter oralement cette recette devant tous les élèves de la classe. Vous pouvez également présenter une recette de votre choix.

En nous référant au tableau, nous remarquons que :

- Les consignes de production orale sont en rapport étroit avec le thème du projet et de la séance de compréhension orale, ce qui en résulte que la production orale est vue comme une séance de réinvestissement où l'apprenant s'exprime en partant de ce qu'il a retenu des différentes leçons de la séquence, en particulier la compréhension orale, et en complétant ces acquis par des informations personnelles. C'est-à-dire l'apprenant sera en face de la même situation de communication mais dans une nouvelle forme. Si nous prenons l'exemple de la dernière séquence, l'élève a connu en séance de compréhension orale comment présenter la recette de l'orangeade, alors que dans la séance de production orale il doit lui-même présenter une recette de son choix en mobilisant les acquis de la séquence (les différents apprentissages formels et linguistiques).
- La favorisation du travail en groupe est clairement explicitée dans la majorité des consignes. L'intention semble d'entraîner l'élève à être efficace dans le cadre d'une

tâche collective pour encourager les apprenants à s'entraider et aussi à comparer leurs aptitudes avec celles de leurs camarades.

- L'absence de support particulier utilisé en séance de production orale sauf pour le second projet où un support audio-visuel est utilisé, l'objectif étant de compléter l'histoire en question et de jouer le rôle de ces personnages.

Quant à la présentation du cours de production orale, selon le manuel, il se fait en 03 moments :

1. La consigne : c'est la question posée sur laquelle l'élève répondra par le biais de sa production orale.
2. Je n'oublie pas : ce sont des instructions formelles et linguistiques en relation avec la situation proposée : par exemple l'utilisation de l'imparfait dans le cas du conte.
3. Je prépare ma production : c'est une sorte de grille donnée à l'élève pour qu'il puisse aborder les points nécessaires à la réponse à la consigne. Elle peut également servir de grille d'évaluation à travers la comparaison de ce qui a été produit avec ce qui devait l'être.

Nous avançons vers la fin de cette partie que la production orale est explicitement présente dans le manuel et dans toutes les séquences. Elle est également présentée de façon qui nous paraît être assez convenable aux objectifs prédéterminés. Le seul bémol que nous avons pu constater est le fait de se contenter d'une seule approche des consignes qui se base principalement sur la reformulation ou l'expression libre ayant un aspect plus ou moins sérieux, nous aurions aimé voir plus d'activités de production orale inscrites sous le cadre d'activités ludiques et amusantes comme les jeux de rôle par exemple.

Conclusion partielle

Pour conclure, nous pensons que l'oral est pris en charge dans les différents documents que nous avons analysés. En effet, la compétence orale est omniprésente et valorisée dans le programme et le document d'accompagnement comme la première forme de la langue que l'apprenant est censé acquérir dans le but de communiquer dans les différentes situations possibles. Dans le manuel scolaire de la 5^{ème} AP, la compétence orale est bel et bien présente dans ses deux formes en compréhension et en production. Nous avons eu, généralement, un

avis très positif par rapport à la manière dont ces deux compétences ont été prise en charge dans le manuel (2018/2019), ce qui n'a pas été le cas avant.¹¹⁰

Toutefois, nous retenons qu'en comparant l'oral avec l'écrit, ce dernier reste beaucoup plus présent ce qui conduit à un déséquilibre apparent quant à la prise en charge des deux compétences.

Le prochain chapitre porte sur l'analyse des déclarations des enseignants, des apprenants et des parents sur l'apprentissage de l'oral en FLE.

¹¹⁰ Voir (Aci, 2016).

Chapitre 03 : Analyse des déclarations des enseignants, des apprenants et des parents concernant l'apprentissage du français oral dans un contexte scolaire.

Dans la continuité de nos analyses, nous allons nous intéresser dans ce chapitre aux déclarations des enseignants, des apprenants et de leurs parents sur l'apprentissage de l'oral en FLE. Nous tenterons de faire émerger leurs représentations concernant cet apprentissage, les difficultés rencontrés ainsi que les solutions proposées pour les surmonter.

Certes les objectifs et les représentations diffèrent selon la nature des trois publics. Ainsi ce chapitre sera scindé en 03 grands axes :

- Le premier axe concerne l'analyse des discours des enseignants sur l'apprentissage de l'oral en classe, en allant de la démarche qu'ils suivent pour l'enseigner aux solutions qu'ils proposent pour assurer un meilleur apprentissage de cette compétence (*Cf 1, p272*).
- Le second axe porte sur les discours des apprenants concernant ce qu'ils pensent de la séance d'oral, quelle (s) langue (s) utilisent –ils pour communiquer en classe, ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent pour comprendre et s'exprimer en français (*Cf 2, p293*).
- Le troisième axe s'intéresse aux discours des parents d'élèves. Nous mettrons le point sur ce qu'ils pensent des langues intégrées dans le système éducatif algérien. En outre, nous discuterons sur leur estimation du niveau de leurs enfants en français, surtout à l'oral, et comment font-ils pour les aider à mieux s'approprier cette langue (*Cf 3, p311*).

1. Analyse des déclarations des enseignants de français (cycle primaire)

Nous allons, dans cette section, présenter et analyser la partie des entretiens menés avec les enseignants de français du cycle primaire qui concerne la langue française et son oral dans un contexte didactique. Nous nous sommes fixée comme objectif de cerner les pratiques pédagogiques en classe qui vise le développement de la compétence orale en compréhension et en production des apprenants de la 5^{ème} AP. Ainsi nous traiterons plus bas les points suivants :

- Le niveau estimé des apprenants en français et à l'oral.
- Le temps consacré à l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe.
- Le matériel utilisé pour présenter un cours d'oral en classe.
- Les étapes mises en œuvre par les enseignants pour présenter une leçon d'oral.
- L'évaluation de la compétence orale.
- Les langues utilisées par les enseignants et les apprenants pour communiquer en classe.
- Les recommandations proposées par les enseignants pour mieux maîtriser l'aspect oral de la langue.

1.1 Estimation générale du niveau des apprenants en français et à l'oral en particulier

Nous avons demandé, lors de nos entretiens, aux enseignants d'estimer de façon générale le niveau de leurs apprenants en français et surtout à l'oral, leurs réponses étaient comme suit :

- *Des classes à niveau hétérogène*

Avec l'hétérogénéité des classes, il est difficile d'estimer le niveau des apprenants en français affirme **E4**, pourtant elle précise que certains d'entre eux ont pu développer une compétence à l'oral qui leur permet de formuler des phrases pour répondre ou pour poser des questions, elle ajoute également que le recours à l'arabe dialectal en classe est parfois nécessaire de la part des apprenants et de l'enseignant pour faire passer le message en cas de blocage :

E4R11 : bon je peux pas dire le niveau exact parce que nos classes sont hétérogènes donc kayan w kayan (*tout dépend*) mais on va dire qu'ils peuvent construire des phrases simples en français mais ils font parfois appel à leur arabe dialectal quand vraiment ils bloquent ++ en fait même moi je me sens parfois obligé de parler arabe dialectal quand on voit vraiment que le message ne passe pas /

A leur tour, **E7** et **E8** expliquent que les niveaux sont variés à partir du moment que dans une classe on peut trouver des apprenants compétents et d'autres moins compétents mais ils précisent que « *les excellents* » sont peu nombreux « *un ou deux* » disent-ils :

E7R10 : kayan w kayan (*tout dépend*) kayan (*il y a*) des excellents hayline (*supers*) studieux et tout mais la majorité c'est des moyens on va dire hadok (*ceux qui sont*) les excellents tsibihom (*ils sont*) un ou deux/

E8R8 : machi for (*pas un bon niveau*) la majorité moyens w kayan li ça va (*et il y a ceux qui s'en sortent*) mais c'est une minorité/

E6 également partage le point de vue de ses collègues en pensant que la majorité des apprenants ont un niveau moyen en classe, il exprime aussi son mécontentement de leur comportement en classe puisque, selon lui, ils ne portent pas attention au cours et culpabilise également les parents en les jugeant aussi responsables de cet échec pour la simple raison qu'ils ne s'intéressent qu'aux notes des examens et n'accompagnent pas leurs enfants pendant le reste du temps :

E6R13 : tout dépend il y en a ceux qui sont bien mais ils sont euh moins euh peu nombreux les autres c'est des moyens en plus très turbulent ils n'écoutent pas ce qu'on leur demande de faire et leurs parents ne les aident pas aussi à la maison +ils ne font pas leurs devoirs à la maison puis avec la note ils viennent réclamer quand c'est trop tard/

- *Comparaison entre l'oral et l'écrit*

Bien que nos questions n'aient pas porté sur l'écrit, mais **E5** et **E1** ont donné une estimation du niveau d'oral de leurs apprenants en le comparant avec celui de l'écrit, toutes les deux ont jugé que leurs élèves sont plus compétents à l'écrit :

E5 garde aussi le sens de l'hétérogénéité des classes et explique qu'une bonne partie de ses apprenants arrivent à avoir de bonnes notes. En parlant des notes, nous comprenons que l'estimation faite est basée sur les compétences à l'écrit des apprenants ceci est justifié par l'enseignante qui déclare qu'elle concentre ses efforts sur « *l'évaluation* » finale qui se fait à l'écrit vers la fin de l'année scolaire et permet aux apprenants de passer au cycle moyen :

E5R11 : + bon je dirai bons enfin tout dépend des classes kayan (*il y a*) des élèves qui sont excellents mais ils sont pas nombreux w kayan (*il y a*) li ils sont moyens à faible w kayan la majorité li (qui) on va dire bons ils arrivent à avoir des notes acceptables et ils sont meilleurs à l'écrit pace que ntabâa (*je suis*) l'évaluation/

E1 compare explicitement le niveau de ses apprenants à l'oral et à l'écrit, elle déclare qu'ils sont « *bons* » à l'écrit mais « *faibles* » à l'oral :

E1R25 : ++ euuh à l'écrit ils sont bons mais à l'oral ils sont faibles /

- *Elèves faibles à l'oral*

De manière générale, les enseignants ont exprimé leur insatisfaction des performances orales de leurs apprenants en la qualifiant de « *faibles* » comme pour **E1** et **E2** :

E1R25 : [...] mais à l'oral ils sont **faibles**/

E2R16 : **faible** sauf quelques-uns + enfin faut pas cacher c'est la réalité /

E5 également dit que ses apprenants éprouvent des difficultés à s'exprimer en français, ce qui les poussent à faire un recours constant à leur langue première « *derja* » pour surmonter leur incapacité de parler en français :

E5R14 : [...] w (*et*) les autres parlent derja ils ne savent pas s'exprimer en français /

En faisant le même constat, **E3** déclare aussi que ses apprenants n'ont pas « *un bon oral* », elle l'explique par l'insuffisance du temps accordé à l'enseignement de la langue en classe qui ne dépasse pas les quatre heures et demie par semaine :

E3R8 : en général le niveau il est moyen++ alors je trouve qu'ils ne parlent pas vraiment bien français + ils n'ont pas un bon oral + [...] ++ euuhh quoi encore++ on a pas beaucoup d'heures en classe c'est insuffisant quatre heures et demie /

Nous terminons ce point avec la réponse donnée par **E7** qui déclare également que ses élèves sont incapables de s'exprimer « *couramment* » en français tout en insistant sur le fait qu'il y a une minorité qui essaye de pratiquer la langue orale en posant des questions simples ou en répondant en français :

E7R11 : kifkif (*pareil*) + bon pour dire qu'ils arrivent à parler couramment c'est loin d'être ainsi mais il y a certains qui au moins essayent on va dire deuh poser quelques petites questions en français répondre aussi en français mais pour les autres walo (*rien*) /

- *Une minorité d'élèves qui s'expriment en français : le contexte sociolinguistique familial qui entre en jeux*

Les enseignantes **E1**, **E3** et **E5** évoque le contexte sociolinguistique des apprenants pour justifier leur capacité à s'exprimer correctement en français « *c'est pas à l'école qu'ils euh qu'ils le sont devenus* » affirme **E5** qui pense, qu'à l'école, on ne peut pas former des élèves francophones mais c'est leur entourage qui est censé l'assurer, elle avance qu'elle a remarqué durant sa carrière que les élèves issus de la même famille ont des niveaux identiques en

français ce qui prouve l'impact positif ou négatif de leur contexte familial sur leurs performances orales à l'école:

E5R14 : ih rani jayatak (*oui je vais parler de ça*) à l'oral il y a des élèves francophones mais c'est pas à l'école qu'ils euh qu'ils le sont devenus c'est à la maison leurs parents sont francophones donc l'entourage fait son effet et ce que j'ai remarqué c'est que tsibi (*tu trouves*) que les élèves de la même famille ont le même niveau [...] /

Dans la continuité de cette idée, **E1** et **E3** expliquent l'échec des élèves par l'absence de pratique de cette langue en dehors de l'école et à la maison viendra s'ajouter également le recours des enseignants de français à la langue arabe pour faciliter la communication en classe :

E1R27 : [...] + les parents ne parlent pas français même l'enseignant de temps en temps il parle en arabe/

E3R8 : [...] et je pense que le problème est qu'ils ne parlent pas la langue à la maison [...] /

Nous résumons l'avis des enseignants sur le niveau de leurs élèves en français de manière globale et à l'oral en particulier dans le schéma suivant :

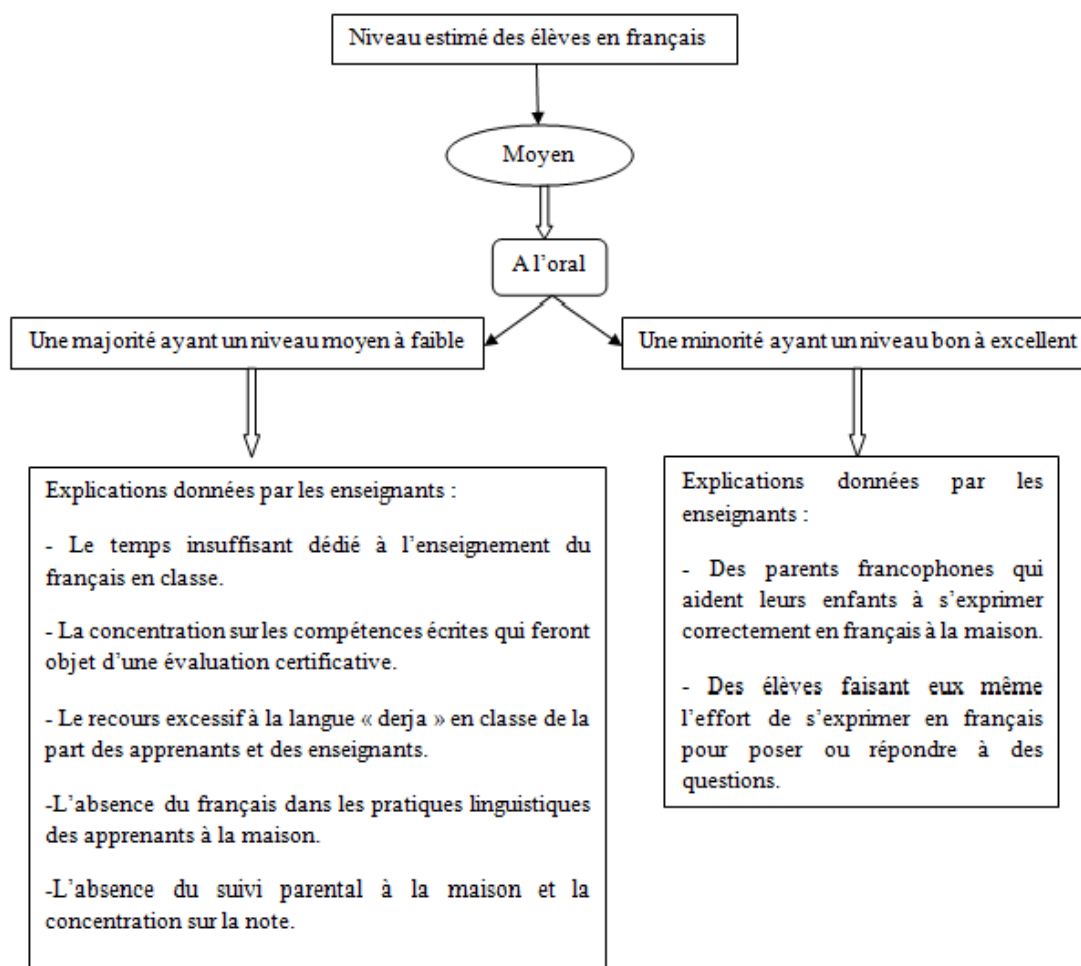


Schéma 18: Estimation des enseignants du niveau de leurs apprenants en français et à l'oral.

Globalement, les enseignants pensent qu'il est difficile de donner une estimation exacte du niveau de leurs apprenants vu le caractère hétérogène des classes où les niveaux sont variés quoi qu'ils aient affirmé qu'un niveau moyen est à admettre dans leurs classes. En ce qui concerne l'oral, les professeurs déclarent que la majorité des apprenants ont un niveau insatisfaisant à l'oral, alors qu'une minorité arrivent à s'exprimer couramment en français s'ils sont issus de familles francophones, alors que d'autres fournissent des efforts personnels en formant quelques phrases en français faisant que leur niveau soit acceptable pour des débutants. Ces constats faits par rapport aux difficultés rencontrées par les apprenants issus de familles non francophones nous poussent à nous interroger sur les solutions possibles qui pourront faciliter cet apprentissage, les enseignants répondront à cette question un peu plus loin, cependant nous aborderons dans le prochain titre l'enseignement de l'oral en classe de façon plus pointue tout en allant des déclarations des enseignants que nous avons questionnés.

1.2 Enseignement de l'oral : compréhension et production

Nous allons dans cette partie parler des pratiques enseignantes de l'oral en classe, nous nous intéressons à la compréhension et à la production orale, le volume horaire qui leur est consacré, le matériel utilisé et la méthode suivie pour présenter les cours d'oral et enfin l'évaluation de l'oral.

1.2.1 Le volume horaire accordé à l'enseignement de l'oral

Rappelons que la durée de chaque séance de français au primaire est de 45 minutes, comme nous l'avons vu dans le chapitre consacré à l'analyse documentaire. Les enseignants ont déclaré faire deux séances d'oral une en compréhension et l'autre en production mais avec des temps qui varient d'une demi-heure jusqu'à une heure et demie, nous allons expliquer et commenter leur choix ci-dessous :

E1 déclare qu'elle respecte le temps accordé à l'oral en consacrant 45 minutes à la compréhension et une durée égale à la production, tout comme **E6** qui préfère les assembler dans une seule séance d'une heure et demie :

E1R5 : Même dans le programme oui + il y a deux séances + pour le programme de la 5^{ème} année il y a deux séances de de d'oral + oral compréhension oral production +voilàà/

S6 : et pour le volume horaire ?

E1R6 : par semaine ? /

S7 : Disons par séquence/

E1R7 : Une heure et demie par séquence/

E6R8 : en 5^{ème} année une seule séance de compréhension et une seule séance de production /

S9 : dans la même séance ?/

E6R9 : oui GENELEMENT c'est ça oui /

E5 explique également qu'elle préfère assembler les deux séances en même temps pour une durée d'environ une heure mais qui peut diminuer ou augmenter suivant la difficulté de la leçon et le degré d'assimilation des élèves :

S16 : c'est la seule séance que tu programmes dans la séquence ? /

E5R16 : oui c'est la seule/

S17 : et ça te prends combien de temps ? /

E5R17 : environ une heure parfois moins parfois plus tout dépend du thème de la motivation des élèves et de moi aussi si j'ai d'autres choses à faire donc je fais vite passer la séance d'oral/

C'est la fusion des deux séances qui est aussi pratiqué par **E7**, elle explique qu'elle le fait pour gagner du temps, mais elle ne consacre qu'une heure aux deux activités au lieu d'une heure et demie, elle fait également allusion aux difficultés qu'elles rencontrent pour présenter son cours en employant le terme « *galérer* ». De ces déclarations, nous déduisons que cette enseignante a du mal à assurer la séance d'oral. Le premier obstacle est dû à la difficulté de transmission de l'information, ce qui est possiblement causé par la formation lacunaire de cette enseignante. De plus, elle affirme avoir un penchant pour l'accomplissement d'autres activités, scripturales entre autres, ce qui accorderait à l'oral, dans sa classe, un statut secondaire :

S12 : et l'oral tu lui consacres combien de temps ?/

E7R12 : tout dépend des textes support parfois s'ils sont faciles ça se passe vite et s'ils sont difficiles là je **GALERE**bach nfahamhom (*pour leur expliquer*) donc là ça peut aller à une heure au lieu de **45** minutes /

S13 : et tu fais la compréhension et la production en une seule séance ?/

E7R13 : oui je peux pas faire autrement on a pas suffisamment de temps/

Le cours de compréhension orale est fait en « *trente minutes* » par séquence comme le déclare **E3**, elle précise qu'elle préfère accorder plus de temps à la production orale qui lui permet de proposer diverses activités à ses élèves :

S9 : déjà de ces quatre heures et demie par semaine tu consacres combien de temps à l'oral ?/

E3R9 : c'est **trente** minutes à l'oral maximum/

S9 : par semaine ?/

E3R9 : Non par séquence + je consacre aussi un temps à la production orale je fais des dialogues je fais par exemple euh+quoi encore+ une description ou une présentation de quelque chose j'essaye de consacrer **plus** de temps à l'oral et à la production pour être euh plus précise/

E4 assure deux séances d'oral, elle respecte la durée de la compréhension orale en lui consacrant 45 minutes et se contente de 30 minutes pour la production orale :

S8 : et dans les répartitions séquentielles avec lesquelles tu travailles combien d'heures d'oral ?

E4R8 : bon hiya il y a deux séances consacrées à l'oral proprement dit yaâni une pour la compréhension de 45 minutes et l'autre c'est l'expression qui ne dépasse pas une demie heure/

C'est **E2** qui accorde moins de temps à l'oral en assurant les deux séances dans une durée qui varie entre 30 et 45 minutes

S5 : ok on passe à la prochaine question + vous consacrez combien d'heures à l'enseignement de l'oral en classe + euh en compréhension et production bien sûr/

E2R5 : oui oui je les fais en 45 minutes + enfin ça dépend le thème des fois moins 30 minutes wla /

E8 avoue qu'il n'assure pas les séances d'oral toutes les séquences puisqu'il préfère préparer ses élèves à l'examen final écrit :

S10 : d'accord + et les séances d'oral vous les faites avec les 5^{èmes} ?/

E8R10 : oui une fois par séquence w parfois je fais pas je préfère baser sur la lecture et les points de langues houma li ysibohom (c'est ce qui les servira ?)/

S11 : c'est-à-dire ?/

E8R11 : lee jour de l'examen yjawbo (ils répondront) par écrit machi (non pas) oral/

Nous remarquons à la fin de ce point que le temps accordé à l'enseignement de l'oral n'est pas respecté dans la mesure où plusieurs enseignants déclarent qu'ils assurent la séance dans un temps réduit pour donner plus d'intérêt aux apprentissages écrits sur lesquels leurs apprenants seront évalués. Donc c'est l'absence de l'évaluation d'oral qui est à l'origine du problème.

Le prochain point mettra en lumière les supports utilisés pour assurer les séances d'oral.

1.2.2 Matériel utilisé pour présenter un cours d'oral

Il est évident que pour chaque type de leçon ou d'activité il faut utiliser les supports qui leurs sont adéquats, tout comme on ne peut pas lire sans un support écrit, assurer un cours d'oral sans support audio ou audio-visuel (vidéo) ne semble pas être une idée fructueuse. Pourtant la majorité des enseignants ont déclaré qu'ils ne disposaient pas d'ordinateur ou de data-show qui leur permettent de mener à bien cette séance.

A ce sujet, **E5** explique que dans son établissement, ils ne disposent pas d'ordinateur pour diffuser des vidéos et assurer les cours d'oral. Pour travailler, elle demande à ses apprenants de fermer leurs livres et d'écouter ce qu'elle lit, « *les élèves s'ennuient* » dit-elle et à partir du moment où l'enseignant perd le fil de concentration de ses apprenants, le cours sera probablement voué à l'échec :

E5R12 : oui bien sûr je fais mais c'est pas suffisant déjà normalement on travaille avec des supports audio mais on en a pas makach (il n'y a pas les moyen) ni PC ni rien donc on lit les textes et les élèves s'ennuient parce que les livres sont fermés et tout donc + bon ça me plaît pas /

E2 également parle d'illustrations et du livre comme supports utilisés pendant la séance d'oral, elle l'explique par le manque de moyens au niveau de son établissement :

S6 : d'accord + et vous utilisez quel support en compréhension/

E2R6 : **des illustrations** euh parfois **le livre** enfin ça dépend/

S9 : madirich (*vous n'utilisez pas*) support audio wla (*ou*) audio-visuel vous travaillez avec le livre ? /

E2R9 : mazal ma chrinach (*on n'a pas encore acheté*) data-show bach ndir (*pour faire*) le visuel/

C'est d'un air ironique qu'**E7** répond à notre question en se plaignant du manque des moyens mis à la disposition des enseignants. En effet, elle déclare qu'ils n'ont pas les outils les plus simples comme « les stylos », donc travailler sans ordinateur est une évidence :

S15 : tu as dit que tu lis le texte donc makach pc âandkom (*vous n'avez pas d'ordinateur ?*) /

E7R15 : (*Rire*) stylouwate w makach (il n'y a même pas des stylos) et tu veux un PC khalina saktine yarham babak (*laisse tomber s'il te plait*) /

E3 assure le cours d'oral en utilisant son téléphone portable, parfois elle fait appel au livre également car comme nous pouvons le comprendre le volume d'un téléphone ne raisonne pas dans toute la classe, c'est ce que confirme **E6** qui en fait également usage :

E3R10 : alors j'utilise des fois le téléphone des fois je lis les textes enfin c'est par manque de moyens /

E6R10 : ana (moi) j'utilise mon téléphone qui contient une vidéo qui euh + correspond au texte sur le livre [...] déjà ils ne peuvent pas tous comprendre et entendre le volume est euh euh un peu bas /

E1 et **E4** font usage des supports adaptés à la séance d'oral. **E4** utilise qui sont disponible à l'école ou elle travaille¹¹¹. Cependant **E1** utilise son propre ordinateur portable qui est lourd à porter étant donné qu'elle habite loin de son école :

S16 : et tu utilises quoi comme matériel wla support ? /

E1R16 : dans l'écoute euh+ le PC portable/

S17 : C'est ton PC ou celui de l'établissement ? /

E1R17 : (*Rires*) bien sûr c'est le mien + mais j'ai du mal à le porter à chaque fois heureusement c'est une séance qui se fait une fois pendant euhh trois semaines/

Pour conclure, nous rappelons que six enseignants sur huit n'utilisent pas le matériel approprié aux cours d'oral par manque de moyens au niveau de leurs établissements, ce qui pourrait démotiver les élèves (des enfants) qui se trouvent en train d'écouter leurs enseignants

¹¹¹ L'une des observations que nous avons faites était dans sa classe.

sans avoir quelque chose de concret qui attire leur attention ce qui causerait la distraction de ces derniers et le non intérêt dont **E5** et **E6** ont déjà parlé. Parfois, comme nous allons le voir dans le prochain titre, les enseignants se trouvent obligés de demander à leurs apprenants de suivre de leur livre et là il ne s'agit plus d'oral mais de compréhension de l'écrit.

Après avoir discuté le volume horaire accordé à l'enseignement de l'oral et le matériel utilisé suivant les déclarations des enseignants, nous allons, dans le prochain point, traiter la démarche utilisée pour assurer le cours d'oral.

1.3 Démarches suivies pour présenter un cours d'oral

Il est vrai que nous nous intéressons dans notre thèse à l'apprentissage de l'oral, mais nous sommes estimons que l'enseignement et l'apprentissage sont deux faces d'une même pièce, l'un complète l'autre, et l'un dépend de l'autre ; donc nous allons, ici présent, faire une analyse des démarches suivies par les enseignants pour présenter les deux séances d'oral (compréhension et production) :

1.3.1 La compréhension orale

Nous avons demandé aux enseignants de nous parler des étapes qu'ils suivent pour assurer la séance de compréhension orale, voici leurs réponses :

- *Une séance faite en trois (03) étapes :*

Les enseignants résument le déroulement d'une séance de compréhension orale en trois étapes que :

- Lecture du texte du livre (les livres des apprenants sont fermés).
- Poser des questions de contrôle.
- Répétition des bonnes réponses et reformulation.

Suivant sa déclaration, **E5** entame la séance en demandant aux apprenants de fermer leurs livres, puis elle fait une lecture magistrale et les apprenants écoutent, enfin elle vérifie leur compréhension en posant des questions, c'est la même démarche utilisée par **E8** :

S15 : et tu suis quelles étapes pour enseigner l'oral/

E5R15 : je leur demande de fermer leurs livres d'abord **je lis le texte** au total puis je le divise en paragraphe **j'explique** et **je pose des questions** pour m'assurer qu'ils ont compris voilà [...] /

S12 : et quand vous assurez les cours d'oral vous faites comment ? /

E8R12 : **je lis** hadak le texte taâ le livre puis **je pose** des euh ques questions deee compréhension pour voir ida fahmo (s'ils ont compris) /

S10 : et vous faites comment pour assurer les deux séances les étapes kasdi (je veux dire) /

E6 procède de la même façon mais utilise une vidéo de son téléphone portable au lieu de lire le texte du livre et les élèves suivent sur leurs livres :

E6R10 : ana (moi) j'utilise mon téléphone qui contient une vidéo qui euh + correspond au texte sur le livre **je fais marcher la vidéo** et je les laisse suivre sur le livre car la mémoire visuelle joue un rôle pour comprendre le contenu de la vidéo pace que déjà ils ne peuvent pas tous comprendre et entendre le volume est euh euh un peu bas /

S11 : oui c'est sûr ils peuvent pas tous entendre encore vous faites quoi ? /

E6R11 : **je pose des questions** les plus bons répondent les autres répètent c'est comme ça qu'ils s'expriment puis **ils reformulent** à la fin /

Avant de lire le texte, **E7** passe par l'étape de l'éveil de l'intérêt où elle introduit le thème abordé dans le texte, l'intérêt de cette étape est de préparer l'élève à l'écoute en l'amenant à émettre des hypothèses sur le contenu du texte à écouter, cette étape est aussi assurée par **E2** et **E3** qui le font à travers l'observation des illustrations :

S14 : et tu suis quelles étapes pour présenter les cours ? /

E7R14 : euh bon d'abord j'essaye d'**introduire** le thème puis **je lis le texte** et **je pose des questions** de compréhension c'est-à-dire pour voir s'ils ont compris [...] /

S7 : et les étapes que vous suivez pour présenter votre cours ? /

E2R7 : kima lokhrine (*comme les autres*) normal diri (*tu fais*) **l'observation** w euhh /

S8 : quelle observation ?

E2R8 : observation des illustrations bach ychofo (*pour qu'ils voient*) le thème ombaâd ndivlopiw (*après on développe*) /

S11 : et les étapes ? /

E3R11 : alors je leur dis **observer** les images et ils disent ce qu'ils voient alors ils font la description puis **je lis** et **je donne des questions** et à la fin je leur dis de faire par exemple des dialogues par exemple **de faire une production** /

L'explication d'**E1** était plus détaillée concernant le déroulement de cette séance, nous rappelons qu'elle a déclaré utiliser des vidéos dans la partie précédente. Son cours est structuré ainsi :

- La pré-écoute : découverte du thème de la séance à travers des devinettes et des charades. En introduisant le ludique, **E1** crée chez ses apprenants un intérêt pour le cours.
- L'écoute globale : pour comprendre le thème général de la vidéo.

- L'écoute sélective : pour comprendre le contenu de la vidéo de façon détaillée, écouter la vidéo par séquence et répondre à des questions.
- La poste-écoute : une production orale sous forme de reformulation ou des réponses à des questions par vrai ou faux

S12 : maintenant pour enseigner la compréhension et la production + eh on commence par la compréhension quelles sont les étapes que vous suivez pour le faire ?/

E1R12 : ++ euuh+ éveil de l'intérêt + euh la préécoute +/

S13 : Vous faites quoi f (*pendant*) la préécoute ?/

E1R13. Euh non la préécoute c'est l'éveil de l'intérêt+ puis il y a les différentes écoutes+ kayan euh l'écoute globale w l'écoute sélective/

S14. Oui mais ahkili (*racontez moi*) à peu près vous faites quoi dans chaque étape ?/

E1R14 : Ok+ bon f l'éveil de l'intérêt j'essaye de mettre l'apprenant dans le bain + euh c'est-à-dire je vais susciter les apprenants à découvrir le thème de la séance+ voilà+ par exemple je donne des illustrations + je donne des devinettes des charades+ généralement je travaille avec les devinettes et les charades + des jeux/

S15 : D'accord et après ?/

E1R15 : après c'est l'écoute de toute la vidéo puis on va la découper f 'écoute euh sélective pour faciliter la compréhension/

E1R18 : ih nkamlo+ euh maintenant la poste-écoute + euh c'est une sorte de +production instantanée+ c'est toujours dans la séance de compréhension ndir (je fais) soit un résumé soit des questions et ils répondent par vrai ou faux voilà/

Nous constatons que la démarche suivie par **E1** s'approche des démarches conseillées par les spécialistes et que nous avons présenté pendant notre partie théorique dans la mesure où elle procède en utilisant les différents types d'écoutes pour permettre aux apprenants de comprendre le sens de la vidéo en allant du général à travers l'écoute globale au particulier dans le cadre d'une écoute sélective. **E4** suit aussi la même méthode en exploitant la vidéo utilisée à travers plusieurs types d'écoute qui se suivent par une récapitulation finale :

S9 : et tu procèdes comment pour enseigner la compréhension orale ?

E4R9 : bon euuuh c'est euuh d'abord **la pré-écoute** mettre l'élève en situation d'écoute c'est la mise en situation par la présence de quelques illustrations ils observent et toi tu les mets déjà dans des situations d'écoute+ après euh **l'écoute globale** de la vidéo tu peux procéder d'abord à une euh écoute sans le son et après avec son ou bien procéder directement à un à une écoute avec image et son juste après euh cette écoute est bien sûr suivie d'une écoute de contrôle juste après il y a ce qu'on appelle une écoute détaillée là tu procèdes à **une deuxième écoute** où l'élève doit répondre à une série de questions après vous avez **le troisième moment** qui est l'écoute sélective la tu n'es pas obligée de reprendre toute la vidéo mais que la séquence auditive où il y a la réponse et juste après il y a la poste-écoute ce qu'on appelle la récapitulation euh ça va nous permettre de dégager les informations nécessaires et euh reformuler à sa manière synthétiser ect .../

Pour résumer, nous pensons que les enseignants trouvent difficile d'assurer la séance de compréhension orale en absence des moyens et des supports appropriés, ceux qui lisent le texte du livre terminent rapidement la séance sans pouvoir vraiment capter l'attention de leurs élèves ce qui se voit clairement dans l'horaire qu'ils consacrent à cette activité et aussi dans leurs réponses qui étaient très brèves à cette question, cependant **E1** et **E4** qui travaillent la séance avec des vidéos ont donné plus de détails sur le déroulement de leurs cours car elles possèdent la matière première à exploiter pendant la séance, s'ajoutera également leurs connaissances et leurs maîtrises des différentes étapes de la compréhension orale.

Le prochain point porte sur les pratiques enseignantes en production orale.

1.3.2 La production orale

La production orale est une séance problématique et difficile aux yeux des enseignants, vu que la majorité de leurs apprenants sont incapables de prendre la parole et de s'exprimer aisément.

C'est sous forme d'un exercice de répétition qu'**E2** fait son cours de production orale, elle déclare que ses élèves sont incapables de s'exprimer seuls, elle renvoie ça à la pauvreté de leur vocabulaire :

S10 : et pour la production orale/

E2R10 : ++ mahsoub kima houma yatalôo yahadro wahadhom ? (*c'est-à-dire quand ils passent parler seuls ?*)/

S11 : euuh oui /

E2R11 : ih bsah hadik machi kamal ydiroha ++ euh bon ana ndirha machi ma ndirhach mais machi mâa kamal euuh c'est à dire nssakssihom hakda w nkhalihom zaâma yripondiw wahadhom bsah euh c'est rare win yahadro wahahom + généralement ils répètent berk / (*oui mais ce n'est pas tout le monde qui le font++ euh bon moi je fais ce n'est pas que je fais pas mais pas avec tous euh c'est-à-dire je pose des questions comme ça w je les laisse répondre tous seuls mais euh c'est rare qu'ils parlent tous seuls + généralement ils répètent seulement*)/

E2R18: ++ bon je pense que c'est pour s'exprimer parce qu'ils n'ont pas assez de vocabulaire pour exprimer wach rah hab ygoul (*ce qu'il veut dire*) la preuve c'est que yahadro bel âarbiya (*ils parlent en arabe*) /

Pour la même raison, **E8** déclare ne pas s'attarder sur la séance de production orale vu que ses apprenants trouvent des difficultés pour parler ce qui le pousse à changer d'activité pour ne pas perdre du temps :

S12 : et quand vous assurez les cours d'oral vous faites comment ? /

E8R12 : [...] puis ntalaâ wahad wla zouj (je fais passer un ou deux) pour parler âala hsab (selon) la consigne /

S13 : un ou deux seulement et le reste n'arrive pas à le faire ?

E8R13 : bien sur que non jihom sîiba w ana manakdarch ndayaâ lwakte fi l'oral bach euh kamal yahadro / (*c'est difficile pour eux et moi je ne peux pas perdre le temps à l'oral pour qu'ils parlent tous*) /

E7 également trouve « *des problèmes* » pour gérer cette séance pour le même motif qui est l'incapacité de ses élèves à s'exprimer en français, elle se contente donc de faire des jeux de rôles ou des reformulations avec les élèves les plus habiles :

E7R14 : [...] mais à la fin je trouve des problèmes car je dois les faire passer au tableau pour s'exprimer ou pour faire des jeux de rôles y a que hadouk (*ceux qui sont*) les excellents qui arrivent à s'en sortir si non les autres les pauvres walo (*rien*) /

En gardant le même thème de compréhension orale, **E3** programme un cours de production dans une autre séance, alors qu'**E5** fusionne les deux séances en faisant la production orale dans la phase de poste-écoute :

S12 : et c'est la seule séance de production que tu fais ou bien tu programmes une autre ? /

E3R12 : je programme une autre dans laquelle je reprends la même consigne ou bien je fais autre chose tout dépend /

E5R15 : [...]et puis à la fin je fais passer quelques élèves pour reformuler/

Comme pour la compréhension orale, **E1** et **E4** font la séance de production en suivant des étapes bien déterminées, **E4** considère que pendant cette activité l'élève doit réinvestir ce qu'il a appris en compréhension dans des situations de communication similaire, donc il doit transformer ses savoirs en des savoir-faire :

E4R10 : pour la production ça sera un réinvestissement c'est-à-dire faire sortir l'élève de la structure que vous avez donné et euh proposer d'autres structures similaires à la structure de base et il va la réemployer ein dire autrement ce qu'il a appris en séance de compréhension/

De son côté, **E1** explique qu'après un rappel de la séance de compréhension elle explique la consigne aux élèves en insistant sur les formes linguistiques qui doivent apparaître dans leurs productions orales qu'elle met dans une grille que les apprenants doivent respecter :

S19 : Maintenant la production proprement dite/

E1R19 : maintenant f la production ndir l'éveil de l'intérêt+ je leur dis qui peut me rappeler de ce qu'on a fait pendant la séance de compréhension + puis ndir le moment de de+ euhh le moment de découverte je leur explique la consigne par exemple avec les membres de ton groupe tu dois présenter un euuh+ tu dois présenter ORALEMENT

un métier par exemple+ w ngolalhom (je leur dis) il ne faut pas oublier l'utilisation des pronoms personnels euh de conjuguer les verbes au présent /

S20 : D'accord /

E1R20 : Ombaâd (après) le moment de reformulation là où l'élève commence à travailler et il doit respecter la grille + euh la grille de si on peut dire de production/

Ainsi nous constatons que la séance de production orale est considérée comme étant difficile à assurer en classe, les enseignants ont du mal à faire parler leurs apprenants, par conséquent ils ne se concentrent que sur une minorité qui arrive à les suivre. De plus, nous avons remarqué que les pratiques, de certains enseignants, divergent de la norme en dépit du fait qu'ils ont été formés de la même façon étant donné qu'ils font partie de la même circonscription administrative et cadrés par le même inspecteur qui assure les différentes formations.

Pour conclure nous trouvons que les enseignants de français sont confus quand il s'agit d'enseigner l'oral, ils se plaignent du manque de matériel pédagogique adéquat pendant les séances de compréhension, du manque de motivation et des grandes difficultés que rencontrent leurs apprenants en production.

Le prochain point est consacré à l'évaluation de l'oral en classe.

1.4 Evaluation de l'oral

L'évaluation est une étape importante de la démarche d'enseignement /apprentissage, elle permet à l'enseignant d'estimer le degré d'assimilation de ses apprenants et à l'élève de se situer par rapport à la norme et aussi par rapport à ses camarades. Nous avons demandé aux enseignants de nous expliquer comment ils évaluent les compétences orales de leurs apprenants, leurs réponses étaient toutes négatives sauf pour **E3** qui a expliqué qu'elle évalue la production orale de ses élèves où ils doivent simuler des dialogues traitant différentes situations, leurs productions seront jugées et sanctionnées par une note :

S15 : tu évalues l'oral en classe /

E3R15 : je fais une évaluation oui/

S16 : comment ?/

E3R16 : par exemple je leur donne un dialogue et je les fais passer au tableau et je note donc j'évalue la production orale c'est ça/

Les autres enseignants¹¹² ont déclaré ne pas évaluer le niveau de leurs élèves à l'oral comme **E2** et **E7** qui expliquent qu'elles ne le font pas faute de temps :

S14 : d'accord et tu as euh l'habitude d'évaluer l'oral en classe ? /

E2R14 : kifach névalué (*comment évaluer*) ?

S15 : c'est-à-dire tu donnes des notes ou bien tu fais des grilles d'évaluation/

E2R15 : non/

S17 : et tu évalues l'oral en classe ?/

E7R17 : comment ça j'évalue l'oral avec une note et tout ! non je le fais pas/

S18 : pas forcément une note mais juste pour voir le niveau des p'tits/

E7R18 : euh franchement non j'ai pas le temps pour le faire/

E6 pense que pour lui l'évaluation de l'oral n'est pas une chose « *possible* », en comparant avec l'écrit, il trouve que les apprenants auront plus de chance à réussir leurs évaluations puisqu'ils auront le temps de réinvestir ce qu'ils ont mémorisé mais ce qui n'est pas le cas à l'oral qui est instantané :

S12 : et vous évaluez leurs compétences à l'oral ?/

E6R12 : non l'évaluation se fait à l'écrit car l'élève mémorise bien et aura le temps de répondre mais à l'oral non c'est pas possible/

C'est en posant des questions de vérification qu'**E5** évalue la compréhension orale de ses élèves après avoir « lu » le texte à travailler, cependant pour la production orale elle fait passer quelques apprenants pour s'exprimer sans pouvoir leur accorder tous la parole vu leur nombre important en classe :

S18 : et tu évalues l'oral ?/

E5R18 : la compréhension en posant des questions sur place et la production on peut pas évaluer tout le monde avec plus de trente élèves par classe à chaque fois j'essaye de faire passer un groupe d'apprenant mais généralement c'est les mêmes qui passent les autres comme je t'ai dit ne savent pas le faire enfin je veux dire parler/

C'est la même démarche suivie par **E1** qui évalue ses élèves au cours de la même séance à travers des questions de compréhension, elle justifie cela par le fait qu'au cycle primaire on n'accorde plus de l'importance aux évaluations des contrôles continus :

S22 : Et comment vous évaluez la compétence orale de vos apprenants ?

E1R22 : Selon quels critères ou bien euh++ ?/

S23 : d'abord vous l'évaluez ou pas ?

E1R22 : Euh franchement non + je me contente de leurs réponses pendant la séance + euh voilà pas plus/

¹¹² Nous avons oublié de poser cette question à **E4** et **E8**.

S24 : Ok je vois/

E1R4 : Parceque âlah ? (*pourquoi ?*) parce que ils ont annulé le contrôle continu+ avant on évaluait l'oral production mais doka (*maintenant*) il y a pas /

Au terme de ce point, nous constatons que les enseignants ne font pas appel à l'évaluation de l'oral en classe, ceci s'expliquerait par l'absence de formation qui aurait permis de leur fournir les outils nécessaires et appropriés à l'évaluation de chaque activité. Nous avons également constaté que l'évaluation leur fait penser à une sanction par « une note » alors qu'on peut appliquer des méthodes constructives comme la co-évaluation et l'évaluation par les pairs en utilisant des grilles adaptées au niveau des apprenants, ou en faisant appel aux différents types de questions en compréhension orale qui pourraient briser la monotonie de la séance et motiver les apprenants.

Vers la fin des entretiens, nous avons demandé aux enseignants de nous proposer des solutions pour aider les élèves à améliorer leur oral en français, nous discuterons leurs réponses ci-dessous.

1.5 Conseils pour améliorer le niveau des apprenants en classe

Nous avons sollicité les enseignants pour nous proposer des conseils ou des astuces pour améliorer le niveau d'oral des apprenants, car il nous semble évident qu'ils sont les personnes les mieux placées pour le faire en prenant en compte leurs expériences sur le terrain et leur contact permanent avec les apprenants. Leurs réponses seront présentées un peu plus bas en deux points, le premier concerne un constat par rapport aux raisons qui font que des apprenants progressent à l'oral plus que d'autres et le deuxième porte sur les pistes d'aides possibles pour ceux qui sont en difficultés.

- **Certains apprenants ont un niveau meilleur parce que...**

Suite à notre demande de donner les possibles raisons qui font que des élèves soient meilleurs à l'oral par rapport aux autres, **E6** donne une réponse formée de deux axes :

- Ces apprenants maîtrisent l'aspect oral de la langue étant issus de familles francophones et donc un contexte sociolinguistique favorable pour le développement de leurs compétences orales.

- Des apprenants dotés de capacités cognitives leur permettant d'intégrer de réemployer aisément les formes linguistiques apprises au service de l'oral. Leurs compétences peuvent évoluer et seront perfectionnées avec le temps.

E6R15 : à coup sûr c'est la famille si non c'est pas possible d'être aussi bon qu'en classe je veux dire qu'en apprenant seulement en classe sinon il y en a ceux qui sont intelligent ils arrivent à retenir vite les mots et les expressions ce qui fait qu'ils sont capables de dire quelques phrases correctes et la maîtrise viendra par la suite parce que mazalo (ils sont encore) au primaire/

E2 suppose que les élèves qui arrivent à communiquer en français sont soit issus de familles francophones soit ils suivent des cours de soutiens supplémentaires en dehors des heures de classes :

E2R17 : soit ils font des cours supplémentaires soit ykounou f dar (*ils sont à la maison*) des francophones +ça dépend/

C'est le désintérêt envers la langue qui fait que les apprenants ne font pas d'efforts pour l'apprendre, **E3** justifie son avis en donnant un exemple qu'elle vit souvent avec ses apprenants quand ils ne font pas leurs devoirs à la maison, elle renvoie cela au manque du suivi parental :

E3R14 : je pense qu'ils ne s'intéressent pas à la langue par exemple ils ne poussent pas leurs enfants à travailler à la maison vu qu'ils ne préparent pas ce que je leur demande de faire il y a un manque de suivi/

La réponse donnée par **E4** traite trois points différents :

- Les apprenants qui ne maîtrisent pas l'oral ne pratiquent pas la langue en dehors de la classe ce qui nous fait revenir, encore une fois, à l'impact du milieu sociolinguistique familial sur la maîtrise d'une langue étrangère.
- Le manque d'intérêt et de motivation envers la langue se répercute négativement sur le niveau des apprenants à l'oral.
- La difficulté de la langue elle-même qui fait que l'acquisition de ses propriétés intrinsèques soit difficile pour les apprenants ce qui leur cause des difficultés pour pouvoir comprendre et s'exprimer en français.

S12 : et là quand on a parlé des élèves nous sommes d'accord qu'il y a des apprenants bons et d'autres moins bons à l'oral /

E4R12 : oui exactement /

S13 : ça revient à quoi à ton avis ?

E4R13 : je dirai que ça revient à leur culture parce qu'il y a des élèves qui pratiquent l'oral en dehors des classes et d'autres élèves moins bons parce qu'ils ne parlent français qu'en classe ++ et parfois c'est par rapport à l'intérêt porté à la langue

française car il y a des élèves qui se désintéressent ils sont pas intéressés ils veulent pas apprendre ils n'aiment pas donc euuh déjà la côté psychologique prime sur l'apprentissage de l'oral en classe +euh aussi parfois c'est la langue qui cause problème parsk le français est une langue spéciale + spéciale pourquoi ? pask elle est euuh on va dire bon je ne suis pas la mieux placée pour dire que c'est compliquer mais c'est une langue qui euuh c'est la langue de Molière c'est une langue enfin académique c'est une langue qui a trop de règles trop d'exceptions trop d'euuh voilà c'est-à-dire si tu parles en français tu te sens parfois gênées par rapport à la complexité je dirai de la langue elle-même /

Si nous récapitulons les propos des enseignants, nous en concluons que les deux raisons possibles faisant que les apprenants aient un niveau faible à l'oral est le manque de motivation d'un côté et l'absence de pratiques de la langue français en dehors du contexte scolaire. Alors quand est-il des solutions qu'ils ont proposées pour réduire ses difficultés.

- **Solutions proposées :**

- *Pratiquer la langue en dehors de la classe*

C'est en pratiquant la langue en dehors de la classe, qu'**E5** pense que les élèves pourraient être capables de mieux comprendre et s'exprimer en français, elle propose à ses élèves de regarder des dessins animés qui s'exprime dans cette langue :

E5R19 : moi je leur demande d'essayer de pratiquer la langue à la maison de regarder roussoum moutaharika (les dessins animés) en français pace que c'est une langue elle s'apprend par la pratique à mon avis le jeu se fait dans euh l'entourage familial/

E2 et **E1** partagent le même avis en proposant aussi d'écouter des comptines et des chansons pour enfants ou même de lire de courtes histoires, toutes ses propositions vont dans la même direction : pratiquer l'oral en dehors de la classe :

E2R19 : oui yatfarjo(*regarder*) des dessins animés en français euuh++ manich âarfa (*je ne sais pas*) + ydiro (*faire*) la lecture + yasamôo (*écouter*) des chansons en français des comptines/

S32 : Oui pour mieux parler en français vous leur demander de faire quoi?/

E1R32 : de beaucoup lire + Oui lire et apprendre des fragments de textes + apprendre++ voilà++ euhh+ ils peuvent aussi regarder des dessins animées wla apprendre des chansonnettes /

E4 insiste aussi sur le fait d'apprendre aux élèves de ne pas avoir peur de commettre des erreurs car elles constituent une preuve que l'apprenant essaye d'évoluer et d'apprendre. En effet la peur de l'échec est une forme d'insécurité linguistique qui peut freiner l'apprenant et l'empêcher de participer et de prendre la parole :

S14 : et qu'est-ce que tu proposes comme solution ?

E4R14 : comme solution je demande toujours à mes élèves de parler en français en dehors de la classe même en faisant des erreurs +l'erreur maintenant est un moyen pour apprendre /

La même enseignante insiste sur l'efficacité de pratiquer la langue en dehors de la classe. Elle évoque l'exemple de l'un de ses élèves qui n'a appris à communiquer en français qu'en regardant des dessins animés, bien que ses parents n'étaient pas instruits. Elle recommande également de « *sensibiliser* » les différents acteurs éducatifs quant à l'importance de la compétence communicative lors de l'apprentissage d'une langue, ce n'est pas la bonne note qui reflète le niveau réel de l'apprenant :

S15 : et en dehors de la classe s'il ya des parents qui sont pas instruits par exemple pour aider leurs enfants ? /

E4R15 : là on peut faire appel à internet ein + l'élève qui est toujours face à des vidéos françaises ou à des dessins animés en français ne pourra pas avoir des problèmes en français+ en fait j'ai des cas d'élèves ein un élève qui a appris l'oral qu'en regardant des dessins animés en français et il parle parfaitement la langue alors que ses parents ne sont pas instruits c'est pour ça il faut passer à la sensibilisation parce que pour certains apprendre la langue c'est avoir un 10/10 à l'examen alors que parler français n'est pas important pour eux/

- *Le tâtonnement et l'aide des camarades*

Dans sa réponse, **E6** explique qu'il pousse ses apprenants à parler en français en ne répondant qu'à ce qu'ils disent en français, si un apprenant utilise l'arabe algérien pour s'adresser à lui l'enseignant garde le silence jusqu'à ce qu'il reprenne ses dires en français tout seul ou avec l'aide de ses camarades. C'est en répétant que l'élève prend l'habitude à s'efforcer de communiquer en français au moins en classe :

E6R14 : ils parlent derja mais moi je ne répons pas hata win (quand) ils essayent en français wla (ou) un de leurs camarades leur montre comment dire la chose et l'élève répète c'est le seul moyen que j'ai trouvé/

- *Réadaptation de tout le système d'enseignement du FLE*

E3 et **E5** donnent des propositions en relation avec le contexte scolaire, elles partent de l'objectif communicatif qui accompagne l'apprentissage d'une langue. La première enseignante propose de consacrer plus de séances à l'oral pour permettre à l'apprenant de se familiariser avec les formes communicatives quotidiennes, dans la continuité de cette idée **E5** propose de commencer un apprentissage de l'oral deux ans avant de commencer l'écriture car elle estime que les enseignants perdent beaucoup de temps dans les activités à dominante écrite ce qui les empêche de consacrer du temps à l'apprentissage de l'oral :

E3R13 : j'augmente le nombre de séances deux ou trois séances spéciales à l'oral par mois + par exemple surtout le lexique quotidien les choses nécessaires + les mots qu'ils utilisent quotidiennement/

E5R11 : [...] ma conviction c'est autre chose + ana loukan jate liya nabda (*si ça revenait à moi*) deux ou trois ans d'apprentissage sans écrit hakda bach (*comme ça*) les élèves yatâalmo (*apprennent*) se familiarisent avec la langue yatâalmo yafahmo(*ils apprennent à comprendre*) yatâalmo quelques mots mais malheureusement c'est pas le cas mli ndokhlo w hna ktab ktab hata tsonni (*depuis qu'on rentre on ne fait qu'écrire*) ce qui est à mon sens contre l'objectif de l'enseignement d'une langue /

Les propositions données par les enseignants se résument dans les points suivants :

- Plus de pratique de la langue française dans le milieu extrascolaire à travers différentes activités comme l'écoute des comptines et des chansonnettes, les dessins aminés qui peuvent, à la fois, enrichir le vocabulaire des élèves et améliorer leur articulation.
- Une réforme du mode d'enseignement du français en donnant plus d'importance à l'oral.
- Un apprentissage en classe qui se fait avec la répétition tout en rassurant l'élève quand il se trompe car l'erreur est un signe d'apprentissage.

Rappelons que cette partie était consacrée aux pratiques enseignantes déclarées concernant l'oral qui est une notion phare de notre thèse. Nous visions de mettre en lumière quelques aspects du cours d'oral suivant le point de vue des professeurs de français. Notre analyse a touché plusieurs points en allant d'une discussion sur le niveau des apprenants en français et à l'oral et en arrivant à la proposition de solutions valables pour aider les apprenants qui sont, majoritairement, en difficulté quand il s'agit de l'oral.

Vers la fin de cette analyse, nous constatons que la séance d'oral est difficile à assurer pour les enseignants. L'absence des supports adéquats et le déficit de formation fait que ces derniers se trouvent contraints d'accorder plus d'importance aux apprentissages où l'écrit domine, car c'est sur cet aspect de la langue que leurs apprenants seront évalués. En parlant d'évaluation, ils ont déclaré ne pas évaluer l'oral ne serait-ce qu'à travers des questions de vérification en compréhension ou des jeux de rôles assurés par un nombre restreint d'élèves, en production, car la majorité de leurs apprenants ne savent pas s'exprimer en français ce qui serait, pour les enseignants, une perte de temps qui est à la base très court (45 minutes/séance). C'est pour cette raison que les professeurs réclamaient d'accorder plus de temps au

cours d'oral en classe et d'amener les élèves à pratiquer la langue orale de différentes manières chez eux. Ces conseils seront pris en considération dans notre dernière partie.

Le prochain sous-chapitre concerne les déclarations des apprenants quant à l'apprentissage de l'oral.

2. Analyse des déclarations des apprenants de français (cycle primaire)

Dans ce sous-chapitre nous comptons faire une analyse dans laquelle nous nous intéressons de plus près aux discours des apprenants concernant le français oral en classe. Nous allons tenter de répondre à quelques questions qui nous serviront de fil conducteur pour éclairer les pratiques orales des élèves en français ainsi que les difficultés et les facilités qu'ils rencontrent lors de la séance d'oral en compréhension et en production.

Nous proposons d'analyser les discours des apprenants en les répartissant en trois groupes différents : apprenants francophones, apprenants ayant un bon niveau en français mais qui ne sont pas francophones, apprenants ayant un niveau moyen à un niveau en dessous de la moyenne.

Enfin, pour synthétiser notre analyse nous procéderons à une comparaison des déclarations des trois groupes d'apprenants dans la mesure que les propos qu'ils avaient avancés étaient divergents.

2.1 Les langues utilisées par les apprenants en classe de français

Nous mettons en exergue, sous cet intitulé, les langues que les élèves déclarent parler en séance de français. Leurs pratiques langagières orales en classe sont importantes pour nous, afin de déterminer à quel point ils font appel au français oral en classe car comme nous l'avons remarqué, suivant l'analyse effectuée dans le volet sociolinguistique, ils pratiquent le français de manière assez timide dans leur quotidien. Nous leur avons demandé de nous dire quelles langues ils utilisent en classe pour parler avec leurs camarades et leur professeure de français, autrement dit nous mettrons le doigt sur deux types d'interactions : élève / élève et élève/enseignant.

2.1.1 Langues d'interactions : apprenants /apprenants

Nous allons présenter, sous cet intitulé, les langues que les apprenants ont déclaré utiliser pour communiquer entre eux en séance de français. Deux langues ont été citées, l'arabe algérien et le français, nous détaillerons les différentes situations d'usage dans ce qui suit.

2.1.1.1 Le français, une langue réservée aux apprenants francophones

Parler en français, en classe, pour ces élèves ne semble pas être une évidence, cela est dû au fait que leurs camarades auraient du mal à les comprendre. De ce fait, nous remarquons que dans les trois premiers extraits, les apprenants ont employé des adverbes revoyant à l'exception comme « *seulement* », ou des conjonctions de condition comme « *si* » pour exprimer leur incapacité de parler en français avec tous leurs camarades par peur de rupture de communication. Les extraits suivants le montrent :

Maram et **Sarah** insistent sur le fait qu'elle n'utilise le français qu'entre elles ou avec Soraya qui les comprends aussi, avec le reste des camarades elles emploient la langue arabe algérienne :

S28 : d'aaacoord + maintenant en classe et en séance de français vous parlez quelle langues avec vos camarades ? /

Maram 14 : arabe +**seulement** avec Sarah et Soraya je parle en français/

S29 : et toi sarah

Sarah 16 : moi je parle à l'école en français **seulement** avec ma camarade Maram et de temps en temps aussi avec Soraya /

S22 : maintenant on va parler de la classe + et précisément de la classe de français + tu parles quelle langue avec tes camarades ? /

Mahdi explique qu'en classe de français, il utilise deux langues « français » et « arabe algérien » en fonction de son interlocuteur, il préfère s'exprimer en français avec ceux qui arriveront à le comprendre :

S22 : maintenant à l'école+ on oublie la maison je t'ai posé des questions par rapport à la maison maintenant à l'école avec tes camarades en classe de français tu parles quelle langue ? /

Mahdi 22 : des fois l'arabe des fois le français **quand** je vois une personne qui sait le français je parle avec lui en français+ **si** il sait pas le français je parle avec lui l'arabe/

Quant au dernier extrait l'apprenant affirme ne parler qu'en arabe dialectal « derja » avec ses pairs pour ne pas avoir à répéter ce qu'elle dit, la raison de son choix a pour origine ce qu'elle a déjà vécu en arrivant de France, elle trouvait des difficultés à communiquer avec les autres élèves, ainsi pour s'intégrer elle a opté pour l'utilisation de l'arabe dialectal.

Soraya 22 : ++ derja bach ma nabkach nâawadalhom (*dialecte algérien pour ne pas avoir à répéter*) (avec un sourire)++ pace que quand euh+ ki jite m frança je parlais français bark euuh donc ma kanouch yafah mouni(*parce que quand euh+ je suis venue de France je ne parlais qu'en français euh donc on ne me comprenait pas*)/

2.1.1.2 Le français, une langue assistée par l'arabe algérien

Certains apprenants ont affirmé prendre l'initiative d'essayer de parler en français, mais ils expliquent qu'ils n'arrivent pas à formuler une phrase complète donc ils se trouvent obligés de faire appel à l'arabe algérien. Nous ajouterons plus de détails en commentant les extraits qui suivent :

Hadil affirme qu'elle fait usage de quelques mots en français « un ou deux » mais le reste de ses communications se font en arabe algérien avec ses camarades. De ces propos nous comprenons que l'élève tente de pratiquer la langue française mais son bagage linguistique ne lui permet pas d'aller au-delà de quelques mots en français, pour éviter les blocages elle emploie l'arabe algérien :

S18 : maintenant en classe et en séance de français euh vous parlez quelles langues avec vos camarades ?

Hadil 14 : maitresse klma wla zoudj en français w les autres en arabe (Rire)/ (*maitresse un mot ou deux en français et les autres en arabes (Rire)*)/

L'apprenant **A.Rahmene** précise qu'il fait appel à l'arabe algérien avec tous ses camarades sauf avec **Mahdi** (apprenant francophone), il peut utiliser le français pour répondre à ce dernier. Nous constatons qu'il fait des efforts pour pratiquer le français oral, ce qui prouve sa motivation pour l'apprendre :

S16 : ok + maintenant en classe en séance de français mâa (*avec*) les camarades taâkom (*vous*) vous parlez en français ou bien en arabe ? /

A.Rahmene 14 : ana chwi chwi ki mahdi yahder mâaya en français njawbo en français/ (*moi un peu quand mahdi me parle en français je réponds en français*)/

S13 : oui + très bien++eu bon maintenant on va parler de l'école +en séance de français tu parles quelle langue avec tes camarades ?

Mahdia 14 : mnin dak bel ârbiya w mnin dak bal fronci/ (*parfois en arabe parfois en français*)/

2.1.1.3 L'arabe algérien, médium d'interaction entre les apprenants

C'est en utilisant l'arabe algérien que communiquent les apprenants en classe de français. Suivant leurs déclarations, ils en font usage de façon spontanée ce qui réduit de plus en plus

l'utilisation du français oral, ceci nous amène à confirmer, encore une fois, l'idée que ces apprenants ne pratiquent pas suffisamment cette langue. Nous présentons dans ce qui suit quelques extraits à titre d'exemple :

S19 : d'accord + et f (*pendant*) la séance de français + avec vos camarades vous parlez en français ?/

Louay 12 : lala ârbiya / (*non arabe*) /

Younes 14 : je parle derja /

S19 :doka fi l'école w f la séance taâ français mâa tes camarades tu parles en français ?/ (*maintenant à l'école et pendant la séance de français avec tes camarades tu parles en français ?*) /

Meriem 19 : ++ bel ârbiya/ (*en arabe*) /

S16 : en classe vous parlez avec vos camarades en français wla (*ou*) en arabe ?

Anfal 12 : en arabe /

Bouchra 13 : kifkif/(*pareil*) /

S9 : w en classe f la séance de français avec vos camarades shabkom bach tahadro ? (*vous parlez quelle langue ?*) /

Hakim 7 :derja berk/ (*derja seulement*) /

Aziz8 : kifkif/ (*pareil*) /

D'autres suivent leurs réponses avec des sourires et des rires. Nous interprétons cela par le fait qu'ils soient conscients de la nécessité d'essayer de parler en français et de pratiquer la langue pour pouvoir la maîtriser :

S18 : maintenant en classe et en séance de français euh vous parlez quelles langues avec vos camarades ? /

Ines 19 : en arabe (Rire)/

S16 : ok + maintenant en classe en séance de français mâa (*avec*) les camarades taâkom (*vos*) vous parlez en français ou bien en arabe ? /

Rayan 9 : en arabe (Rires) /

S13 : ah d'accord ++ très bien+euh maintenant en classe avec tes camarades tu parles en français ou en arabe ? /

Yasmine 13 : (Rire) en arabe /

S13 : et en classe bach tahadro mâa vos camarades ? /

Rassim11 : ah + (*sourire*) bal âarbiya / (*en arabe*) /

Faiza 9 : ana thani (*sourire*) / (*moi aussi*) /

Ainsi, nous concluons que la langue la plus présente dans les communications entre les apprenants en séance de français est l'arabe algérien. Certains déclarent essayer d'introduire quelques mots qu'ils connaissent en français, mais ils se trouvent aussitôt confronter à des situations de blocage ce qui les amènent à switcher vers l'arabe algérien pour interagir aisément. Une minorité d'apprenants affirme parler en français exclusivement avec leurs camarades ayant la capacité de les comprendre.

Pour mieux présenter la fréquence des langues utilisées, nous présentons la figure ci-dessous qui montre que c'est l'arabe algérien qui prend le dessus lors des interactions entre apprenants, alors que le français prend la dernière place vu qu'il est le moins employé.



Figure 15: Langues déclarées utilisées en séance de français : interaction apprenant/ apprenant

Comme nous l'avons vu, les apprenants ont tendance à s'exprimer plus en arabe dialectal qu'en français avec leurs camarades soit par soucis d'incompréhension, de facilité ou par habitude. Mais qu'en est-il des langues qu'ils utilisent pour communiquer avec leur enseignante ?

2.1.2 Langues d'interactions : apprenants / enseignante

Dans le cadre de nos entretiens, nous avons aussi demandé aux apprenants de nous parler des langues qu'ils employaient pour communiquer avec leur enseignante en classe. L'objectif étant de voir si dans un cadre institutionnel, ils s'efforcent de faire plus usage du français.

2.1.2.1 Le français

Parmi les vingt apprenants interviewés, deux ont affirmé parler « *seulement* » en français avec leur maîtresse en classe. Pour le démontrer elles ont employé l'adverbe temporel « *tout le temps* » et la formule d'exclusion « *qu'en* ».

S30 : et avec ta maîtresse de français (*sourire*) tu parles quelle langue ?/

Maram 15 : **tout le temps** en français (*sourire*)/

S31 : et de ton côté Sarah ?/

Sarah 17 : avec ma maîtresse (*sourire*) + euh je parle **qu'en** français/

De leurs déclarations, nous déduisons que ces deux filles ne trouvent pas de difficultés à parler en français, elles le font avec spontanéité et aisance ce qui ne les pousse pas à employer une autre langue pour s'exprimer.

2.1.2.2 Le français et l'arabe algérien

Plusieurs apprenants ont avancé avoir l'habitude d'employer les deux langues, arabe algérien et français pour parler avec leur enseignante en classe. Cependant ils ont expliqué qu'ils trouvent difficiles de terminer leurs phrases en français ce qui les force à employer l'arabe « derja » pour entretenir la communication.

Mahdi et Soraya déclarent parler en français avec leur maîtresse mais « *des fois* » en arabe aussi. De plus, nous mettons le point sur les déclarations de Mahdi qui a aussi affirmé qu'il utilisait « *un peu* » l'anglais pour communiquer avec sa maîtresse de français, ce qui montre que pour lui c'est la séance où il peut manifester librement ses compétences langagières.

S23 : d'accord +et avec ton enseignante de français ?/

Mahdi 23 : euh je parle avec elle en français et **des fois** en arabe et l'anglais **un peu** /

S23 : et avec ta maîtresse ?

Soraya 25 : (sourire) français **et** derja /

Rayan distingue deux situations communicatives. Dans l'une il emploie le français pour « répondre à des questions » posées par l'enseignante, mais dans le cas d'une discussion ordinaire il utilise la « derja ». Ce qui nous amène à comprendre qu'il arrive à retenir les différentes expressions qui se répètent en classe pour les réinvestir de manière autonome, mais s'il s'agit d'un cadre communicatif qui ne lui est pas familier il se trouve contraint de s'exprimer en arabe algérien.

Rayane 10 : bach njawbo+euh donner la réponse en français bsah kothratha en arabe/ (*pour répondre + euh je donne la réponse en français mais la plupart du temps en arabe*) /

C'est l'insuffisance du bagage lexical en français qui fait que **Meriem** opte plus pour l'arabe algérien comme moyen d'interaction avec son enseignante, cependant elle affirme qu'elle se voit capable de comprendre ce qu'elle lui dit en français :

S20 : et avec ta maîtresse ?/

Meriem 20 : chwiya +kayan chi kalmate ma naârfhomch ki nji rah nahdar mâak / (*il y a des mots que je ne connais pas quand je veux vous parler*) /

S21 : et quand moi je parle en français tu me comprends ?/

Meriem 22 : oui /

Ines et **Hadil** sont du même avis, elles affirment parler « un peu » français quand elles s'adressent à leur professeure. Néanmoins, elles n'arrivent pas à formuler toute une phrase. **Ines** trouve que c'est normal car elles sont au début d'apprentissage :

S18 : (*Sourire*) maintenant quand votre maitresse vous parle en français vous arrivez à la comprendre ? /

Ines 20 : oui/

Hadil 15 : oui /

S19 : et quand vous répondez ?

Ines 21 : khatrate français w khatrate ârbiya bsah lfrançais ++ euuh nsiboha bsah ma tokhrodjch man fomna (*Rire*) khatach rana fil bidaya taâ li nataâlmou fiha / (*parfois en français w parfois en arabe mais le français++ euh on trouve le mot mais ça ne sort pas de notre bouche (Rire) parce que nous sommes au début de l'apprentissage*) /

Hadil 15 : ana thani lkalmate yrouhouli bsah nafham mlih / (*moi aussi je perds mes mots mais je comprends bien*) /

A son tour, **Yasmine** déclare qu'elle trouve moins de difficulté à comprendre ce que sa maitresse lui dit car elle « s'est habituée » à l'entendre parler en français :

S14 : et quand ta maitresse parle en français tu peux la comprendre ?/

Yasmine 14 : oui pace que walaftha/ (*oui parce que je me suis habituée*) /

D'autres affirment parler les deux langues « français » et « derja » sans donner une explication particulière, ils en rajoutent qu'ils rencontrent parfois des difficultés de compréhension quand les questions sont difficiles, Louay rajoute qu'il n'a pas un problème de compréhension quand on lui demande de faire quelque chose en français, ce qui prouve qu'il s'est familiarisé avec les formes de communication courantes ce qui a diminué le risque de non compréhension pour lui :

S17 : et avec votre maitresse de français vous parlez en français ou en arabe ?/

A.Rahmene 15: chwi chwi (*Rires*)/ (*un peu*) /

S20 : et votre maitresse quand elle vous parle en français tafahmouha ? (*vous la comprenez ?*) /

Younes 15 : chwiya+ khtrate les questions yjiwni difficiles/ (*un peu + parfois les questions sont difficiles*) /

Louay 13 : même ana chwiya chwiya bes besah nafham ki tatlob mni haja/ (*même moi un peu m mais que je comprends quand elle me demande une chose*) /

Comme le reste de leurs camarades, **Bochra** et **Anfel** déclarent qu'elles utilisent les deux langues citées, elle décrit cet usage de « mélange », cependant elles déclarent ne pas avoir de grandes difficultés pour comprendre, en cas de problème de non compréhension Faiza précise qu'elle demande des explications :

S17 : et avec votre prof de français ?/

Bochra 14 : mkhalta / (*un mélange*) /

Anfal 13 : chwiya (*un peu*) français w chwiya (*un peu*) arabe/

S18 : et quand la maitresse vous pose des questions en français tafahmouhom (*vous les comprenez*) ? /

Bohra 15 : oui nak nafham wach thabi tcoli normal / (*oui je pe comprends ce que vous voulez dire*) /

S14 : et quand votre maîtresse parle en français tafahmoha ?/ (*vous la comprenez ?*)/

Faiza10 : oui nafahmo w ki manafahmoch tachrahalna / (*oui on comprend et si on ne comprend pas elle nous explique*)/

Nous terminons avec les propos de **Aziz** qui avoue, qu'en classe, leur enseignante leur demande d'essayer de parler en français ce qui est difficile pour lui. Par conséquent, il déclare faire recourir à son dialecte courant par soucis de facilité :

S10 : w avec votre maîtresse ? /

Hakim 7 : (Rire)/

Aziz 8 : hiya tcolalna hawlo bal français bsah hna (Rire) hna jina derja sahla khir/ (*elle nous demande d'essayer de parler en français mais nous (Rire) pour nous la derja est plus facile*) /

Nous rappelons que les apprenants (à part Maram et Sarah) ont déclaré utiliser l'arabe algérien avec un peu de français pour communiquer avec leur enseignante en classe. Ils renvoient l'usage limité du français à l'oral par le fait qu'ils ne trouvent pas les mots qui expriment leur pensée. Certains apprenants se sont intéressés beaucoup plus au volet compréhension, ils expliquent que malgré les difficultés qu'ils peuvent parfois rencontrer pour donner du sens à ce que leur professeure dit, mais de façon générale, ils sont capables de comprendre ce qu'elle leur demande de faire.

En définitive, nous estimons que l'usage du français lors des différentes interactions en classe de langue reste très insuffisant, car nous jugeons que les apprenants n'en font pas usage de manière à leur permettre de mieux maîtriser son oral. En effet, suivant les déclarations des élèves, nous remarquons qu'en dépit de quelques apprenants qui affirment essayer d'employer quelques mots en français dans leurs parlers, le reste affirment faire usage de l'arabe algérien, car ils se voient incapables de parler en français. Ce problème de non maîtrise de la langue devient moins intense en compréhension, étant donné que les apprenants ont pris l'habitude d'écouter leur enseignante expliquer, demander, interagir en français.

Après avoir vu les langues utilisées dans les différentes interactions en classe de français de façon générale, nous nous intéresserons dans le prochain point à la séance d'oral qui vise à développer chez les apprenants des compétences en compréhension et en production.

2.2 La séance d'oral : appréciations et difficultés rencontrées

Dans ce qui suit, nous allons présenter et commenter les réponses des apprenants concernant ce qu'ils apprécient et ce qu'ils trouvent difficile lors des séances d'oral. En effet, nous visions, à travers ces questions, d'avoir une idée plus claire sur ce que les apprenants pensent de la séance d'oral assurée une fois toutes les trois semaines. Nous nous sommes intéressée au deux composantes de la compétence orale : la compréhension et la production.

2.2.1 La compréhension orale

Les informations importantes évoquées par les apprenants concernant la compréhension orale sont regroupées dans les points suivants :

2.2.1.1 Une activité facile

En ce qui concerne les séances de compréhension orale, nous remarquons que certains apprenants pensent que c'est une activité « *un peu trop facile* », et la placent dans le cadre du « *normal* » et de l'évident.

S27 : et quand on travaille sur des vidéos tu arrives à les comprendre oui ou bien non ou bien un peu ?

Soraya 27 : **oui** je comprends **normal**/

S31 : Quand on regarde des vidéos en classe euh+ en séance de compréhension vous arrivez à les comprendre ? /

Maram16 : oui c'est **un peu trop facile** à comprendre /

Comme nous pouvons le constater, ces apprenants n'ont pas des difficultés pour comprendre un énoncé en français qu'il soit émis par leur enseignante dans le cadre des interactions ordinaires dans une classe, ou qu'il soit enregistré ou visionné dans une séance dédiée à la compréhension orale.

2.2.1.2 L'effet positif de la vidéo sur la compréhension orale

Comme nous le savons, assurer un cours de compréhension orale est censé se faire en se basant sur un support audio-visuel, c'est-à-dire une vidéo où l'image est combinée à des paroles. Les apprenants n'ont pas manqué d'exprimer l'impact positif de ces vidéos pour faciliter leur compréhension. En effet, ils expliquent que c'est en se basant sur l'image « *tssawer* » qu'ils essaient de combler les lacunes de sens et de pouvoir attribuer une signification globale au message entendu, voici quelques extraits :

S21 : d'accord+ maintenant quand on fait la séance de compréhension orale kima (*quand*) ana (*moi*) njib (*je ramène*) l'ordinateur et on regarde une vidéo + tafahmo (*vous comprenez*) facilement wla nos nos wla (*ou bien un peu*) ++/

Younes 16 : manafhamch kolach +bsah ki kach kalma jini sîiba b tsawar nafham/ (*je ne comprends pas tout + mais si un mot est difficile les images m'aident à comprendre*) /

S11 : w kima mdaryine ndiro des vidéos ici en classe tafham wach ygolo ? / (*et quand on fait des vidéos en classe tu comprends ce qu'ils disent ?*) /

Anis 11 : machi kolach + bsah nchof tsawar bach nafham chwi / (*pas tout mais je regarde les images pour comprendre un peu*) /

S11 : et pendant la séance d'oral kima mdaryine nakhadmo avec un ordinateur et des vidéos tafahmo wach rahom ygolo ? / (*et pendant la séance d'oral comme on a l'habitude de travailler avec un ordinateur et des vidéos vous comprenez ce qu'on dit ?*) /

Hakim 8 : ana nafham lakhatararch fihom hadouk euh hadouk tsawar/ (*moi je comprends car ils contiennent des euh des images*) /

S15 : et quand on travaille sur des vidéos en classe tafahmo wach rahom ygolo ? (*vous comprenez ce qu'on dit*) ?/

Faiza 11 : machi kolach kolach bsah âli kayan tsawar ça fait nafahmo/ (*pas tout mais puisqu'il y a des photos ça fait qu'on comprend*) /

Sarah a comparé les vidéos travaillées en classe aux « *dessins animés* » qu'elle regarde à la maison, ce qui signifie qu'elle a fait un lien entre ces pratiques langagières dans son contexte extrascolaire et l'activité de compréhension en classe, ainsi l'élève peut facilement réinvestir ses connaissances antérieures pour comprendre ce qu'elle écoute en classe :

Sarah 18 : comme les **dessins animés** que je regarde dans **la maison** /

2.2.1.3 Difficultés liées à la compréhension des nouveaux mots

L'une des difficultés les plus citées par les élèves est leur incapacité de comprendre les nouveaux mots employés dans les supports utilisés. Lors du déchiffrage de la chaîne phonique écoutée des mots inconnus apparaissent ce qui bloque l'interprétation de la signification de l'énoncé :

Hadil et **Ines** parlent du fait qu'elle n'arrive pas à comprendre tout ce qu'on dit dans les vidéos à cause des mots qu'elles ignorent, elles disent qu'elles ne les comprennent qu'après l'explication collective du contenu :

S20 : en séance de compréhension orale quand on travaille avec un ordinateur et tout ++ euh vous arrivez à comprendre la vidéo facilement ? /

Hadil 16 : chwi chwi machi kamal / (*un peu mais pas tout*) /

Ines22 : les mots li samâathom mal kbal nafhamhom w kalmate jdeud lala/ (*je comprends les mots que j'ai déjà entendus mais les nouveaux mots non*) /

Hadil 17 : bssah ki ndiro l'explication nafham/ (*mais quand on fait l'explication je comprends*) /

Au même sujet, **Mahdia** et **Yasmine** parlent des mots « difficiles » qui nuisent à leur compréhension :

S14 : et quand on travaille sur des vidéos tu arrives à les comprendre ? /

Mahdia 15 : oui ++ bsah kayan chi kalmate ma nafhamhomch/ (oui ++ mais je ne comprends pas quelques mots) /

S15 : mm très bien++ et quand on travaille sur des vidéos en classe tafahmi wach rahom yahkiw ? / (*tu comprends ce qu'ils racontent ?*) /

Yasmine 15 : maitresse oui bsah kayan des mots manafhamhomch+ euh yaâni kayan chwi sâab/ (*oui mais il y a des mots que je ne comprends pas +euh c'est-à-dire un peu difficile*) /

Rayan évoque le même problème sauf qu'il le traite de façon intelligente. Il essaye de construire le sens global de ce qu'on dit sans trop s'arrêter sur les mots inconnus. Nous pensons qu'à travers cette stratégie, l'élève diminuerait le risque de rupture de compréhension ce qui développerait une autonomie de compréhension chez lui avec le temps :

S18 : et vous vous rappelez quand on fait des séances d'oral quand je ramène l'ordinateur et tout euh vous comprenez wach rahom ygolo f (*ce qu'on dit dans*) la vidéo ? /

Rayan11 : ana thani bsah nafham wach rahom ykosdo en général/ (*moi aussi mais je comprends ce qu'on dit en général*) /

2.2.1.4 Difficultés liées au débit

Parmi les difficultés que les élèves ont évoquées, nous notons celles qui sont d'ordre prosodique : « le débit rapide » ou « les rythme de parole accéléré » en sont les plus mentionnés. Louay déclarent que c'est la rapidité de la parole qui fait qu'il n'arrive pas à tout suivre :

Louay 14 : âli yahadro yajriw ma nafhamch bsah loukan yahadro bchwi nafham khir/ (*c'est parce qu'ils parlent rapidement je ne comprends pas mais s'ils parlent lentement je comprendrai mieux*) /

C'est de cette même raison que parle **Meriem**, en effet le débit accéléré l'empêche d'isoler les unités porteuses de sens pour pouvoir comprendre le contenu de l'énoncé :

S22 : et quand on travaille b hadouk (*avec*) les vidéos tafahmi wach ykounou yahadro ? / (*tu comprends les dialogues dans les vidéos*) /

Meriem 23 : chwi chwi/ (*un peu*) /

S23 : pourquoi wach yjik sîb ? / (*c'est quoi qui est difficile pour toi?*) /

Meriem 24 : (silence) /

S24 : tu as dis que tu comprends ta maîtresse quand elle parle en français+ donc pourquoi la vidéo ma tafahmihach ?/

Meriem 25 : machi + âali yahadro khfif ma nakdarch nchad l kalmate w nafhamhom/ (c'est parce qu'ils parlent trop vite je ne peux pas retenir les mots pour les comprendre) /

Au terme de ce point, nous trouvons que les apprenants rencontrent plusieurs obstacles lors de la séance de compréhension orale. L'emploi des mots nouveaux et incompris fait que pour certains apprenants l'accès au sens du message écouté ne soit pas une tâche facile. D'autres parle de la rapidité de la parole dans les vidéos utilisées ce qui réduit la possibilité de pouvoir décrypter toute la chaîne phonique et la séparer en des mots connus et compris. Nous revenons, sur ce point, à ce que les élèves ont déclaré, dans le point précédent, où une bonne partie d'entre eux a affirmé pouvoir comprendre leur enseignante qui s'exprime aussi en français¹¹³, ceci nous ramène encore une fois au problème du débit, car généralement, en classe, les professeurs prennent le soins d'adapter leur parler, y compris le débit, au niveau de leurs apprenants pour assurer l'intercompréhension, alors que les vidéos téléchargeables en ligne sont la plupart du temps adresser à un public de locuteurs natifs.

D'autre part, nous ne manquons de signaler, aussi, que les apprenants ont déclaré apprécier les vidéos présentées sous forme de dessins animés qui sont très attirantes pour des apprenants de cette tranche d'âge. De plus, ils se servent des images comme moyen de compensation qui leur permet de donner un sens à ce qu'ils n'ont pas compris à l'oral.

Nous verrons dans le prochain point ce que les apprenants déclarent à propos de la production orale.

2.2.2 La production orale

En ce qui concerne la production orale, les apprenants n'ont pas développé un discours positif ou d'appréciation ¹¹⁴, cependant ils ont parlé de plusieurs difficultés liées à plusieurs domaines, nous les résumons dans les points ci-dessous :

¹¹³ Lors des entretiens, et avec beaucoup d'apprenants, nous nous exprimions majoritairement en français et ils arrivaient à nous comprendre (les demandes d'explication ou de reformulation n'étaient pas très importantes.).

¹¹⁴ A l'exception de Sarah et Maram qui déclarent ne pas avoir de difficultés pour s'exprimer en français :

S31 : Et vous trouvez facile le fait de parler en français ? /

Sarah 18 : wé je trouve que c'est euh+ c'est **super facile c'est du gâteau**/

2.2.2.1 Difficultés liées à la pauvreté lexicale

En parlant des difficultés qu'ils rencontrent en production orale, plusieurs apprenants ont évoqué l'insuffisance de leur vocabulaire, ils déclarent ne pas trouver les mots qui traduisent leurs idées :

Younes et **Aziz** avouent qu'ils trouvent que parler en français est une tâche difficile car ils ne connaissent pas suffisamment de mots :

S24 : et toi younes ?!(*eh il y a des mots difficiles que je ne peux pas prononcer et il y ceux que je ne connais pas*) /

Younes 17 : bach nahdar chwiya sîiba+ chwiya kalmate yjiw mâakdine w chwiya ma naârafhomch/ (*pour parler c'est un peu difficile+ certains mots sont compliqués et d'autres que je ne connais pas*) /

Aziz11: [...] wla manaârafch lkalmate/(*[...] pour réponde je connais pas les mots*) /

De sa part, **A.Rahmane** explique qu'il a des idées dans « sa tête » mais qu'il n'arrive pas à les exprimer car ils ne trouvent pas les mots, il l'exprime en disant qu'une fois il va prendre la parole il bloque :

S19 : et vous trouvez plus de difficultés pour comprendre ou bien pour parler ? /

A.Rahmene 17 : kifach maitresse ? /

S20: jikom sîiba ki tahadro wla bach tafahmo? (*c'est difficile pour comprendre ou bien pour parler?*) /

A.Rahmene 18 : pour parler âlah ? pace que tkoune lhaja fi rassi mais manaârafch nahdarha tkoune hna ana nji rah ngolha trouh (Rire)/ (*pour parler pourquoi ? parce que j'ai les mots en tête mais je ne sais pas les faire sortir c'est juste là mais une fois je vais parler ça part*) /

L'une des élèves questionnés, **Soraya**, déclare qu'elle trouve « un ptit peu » des difficultés à parler en français, elle a justifié cela par le fait qu'elle a oublié cette langue, il paraît qu'elle trouvait plus facile de parler en arabe dialectal, ceci se traduit par la longue pause qu'elle a faite dans sa 29^{ème} réplique avant de décider de répondre en arabe dialectal, cette pause

Maram 16 : pour moi c'est beaucoup plus dur c'est d'écrire pace que je fais beaucoup de fautes d'orthographe/

Sarah 19 : pour moi les deux sont faciles pacque je me suis entraînée à la maison et aussi à l'école/

Nous remarquons que **Maram** a détourné complètement sa réponse pour évoquer ses difficultés à l'écrit, cela laisse comprendre qu'à son tour elle trouve évident le fait de parler en français son seul problème c'est les fautes d'orthographe à l'écrit.

pourrait être justifiée par le fait que l'élève aurait essayé de formuler sa réponse en français mais à cause d'un blocage elle a choisi de parler en arabe :

S28 : et pour parler en français tu trouves des difficultés ou tu trouves que c'est facile ?/

Soraya 28 : un petit peu/

S29 : par exemple quelles sont ces difficultés ?/

Soraya 29 : ++ euh maitresse ki tssaâlina souâl manakdarch njawab en français (*maitresse quand vous nous posez une question je ne peux pas répondre en français*)/

Pour ce qui est des activités de production orale en classe, elle a déclaré également qu'elle trouvait quelques difficultés à le faire, car elle a « *oublié un petit peu le français* ». Cet oubli serait dû aux changements des habitudes linguistiques de cette élève dans son milieu social :

S30 : et quand tu passes par exemples pour raconter une histoire à ta manière+ là tu peux parler facilement ?/

Soraya 30 : un petit peu/

S31 : pourquoi ?/

Soraya 31 : parce que j'ai oublié un petit peu le français/

2.2.2.2 Difficultés liées à la syntaxe

D'autres apprenants parlent de leur incapacité de former des phrases cohérentes, **Anfel** explique qu'elle connaît les mots mais elle trouve dur d'en faire une phrase :

S20 : w bach tahadro ? / (*et pour parler ?*) /

Anfel 15 : ana naâraf chwi kalmate bsah bach ndir jomla jini waâra/ (*moi je connais quelques mots mais pour faire des phrases c'est difficile*) /

Hakim est le deuxième élève à évoquer ce sujet, il dit qu'il est souvent confus car il n'arrive pas à construire aisément une phrase ce qui fait que prendre la parole en français lui semble difficile

Hakim11: ih bach nahadro jinni waâra tatlaflî bach ndir jomla s'hiha/ (*oui parler et difficile pour moi je deviens incapable de faire une phrase correcte*)/

2.2.2.3 Difficultés liées à l'articulation

En parlant d'oral, l'aspect de prononciation et d'articulation est à considérer. Plusieurs apprenants ont cité qu'ils n'arrivent pas à bien prononcer les en français, ils les trouvent

difficiles à articuler. Pour ne pas être trop long, nous nous contentons de citer quelques exemples :

Rassim parle des difficultés de prononciation qu'il rencontre, il explique qu'il doit répéter le mots plusieurs fois avant d'arriver à la bonne articulation :

Rassim 13 : ana thani jini sîiba lazam hata nâawad w nâawad ba bach nakdar nahdar/ *(moi aussi je trouve que c'est difficile je dois répéter plusieurs fois pour pouvoir parler)/*

A ce sujet, **Ines** avance qu'elle n'a pas un problème de mémoire, autrement dit, elle arrive à retenir les mots qu'elle comprend dans sa tête, mais au moment de s'en servir pour parler elle n'arrive pas à bien les prononcer. Nous pensons que cet obstacle pourrait être surmonter en s'habituant à employer de français :

S21 : d'accord et quand vous passez au tableau pour dire ce que vous avez compris pace que kol ma nkamlo vidéo tatalô tgololi wach fhamto (*à chaque fois qu'on termine vous passez pour me dire ce que vous avez compris*) vous trouvez que c'est facile ou pas ? /

Ines 23 : ki nchof jini sahla mais bach nahdar biha chwiya/ *(pour comprendre c'est facile mais pour parler je trouve que c'est difficile) /*

S22 : tu oublies les mots ? /

Ines 24 : non ++ euh mais yjiwni sâab bach nantak'hom ay kalma nafhamha nkhalha fi rassi mais bach nantakha ma nakdarch/ *(non ++ euh mais je trouve que c'est difficile de les prononcer chaque mot que je comprends je le garde dans ma tête mais pour prononcer je ne peux pas) /*

Louay revient sur un point important, celui des sons français qui n'existent pas en arabe, et qui font que la prononciation leur soit étrange et difficile. Il cite même un exemple de ce qu'il a l'habitude de confondre comme sons et qui font que ça prononciation soit relativement maladroite :

S22 : et pour vous c'est quoi la chose la plus difficile bach tafahmo wla tahadro *(pour comprendre ou parler) en français ? /*

Louay 15 : ana bach nahdar/ *(pour moi c'est comprendre) /*

S23 : pourquoi ? /

Louay 16 : euh kayan des mots sâab ma nakdarch nantak'hom w kayan li manaâraf homch euh+ thani ka kayan hajate mbadline âla derja wla euh kima l e kima konte ngol minuisier fi plaset menuisier (Rire) / *(euh il y a des mots difficiles que je ne peux pas prononcer et il y a ceux que je ne connais pas euh+ aussi il y a des choses qui ne ressemblent pas ou comme le e comme je disais minuisier au lieu de menuisier (Rire) /*

2.2.2.4 Difficultés liées aux facteurs psychologiques

Les difficultés relevant des facteurs psychologiques ont fait objet de plusieurs déclarations des apprenants. En effet Pour **Mahdi**, c'est sa timidité qui lui cause problème, il affirme qu'il peut se tromper parce qu'il est gêné par les regards de ses camarades quand il s'exprime dans une séance de production orale.

S25 : (sourire) très bien+ et pour parler tu trouves des difficultés ? /

Mahdi 25 : euh pour répondre à les questions euh+ aux questions ? /

S26 : non je veux dire quand tu passes au tableau pour raconter une histoire ouu euh par exemple présenter un métier et tout/

Mahdi 26. ah wé + **normal** même si naghlate chwi (*je me trompe un peu*) mais euh + bon **nahcham** chwi ki les autres me regardent (*je suis un peu timide quand les autres me regardent*) mais ça va je me débrouille (sourire)/

C'est la même difficulté dont **Hakim** et **Yasmine** ont parlé, ils emploient le mot « nahcham » qui signifie « je me sens embarrassé », c'est ce sentiment de panique qui fait qu'ils se sentent mal à l'aise dans cette séance. Un autre point a été mentionné par Yasmine, elle se compare avec ces camarades « Maram » et « Sarah » ce qui lui donne un sentiment d'infériorité par rapport à elle :

Hakim12 : w thani nahcham ki nahdar godamhom kamal/(*aussi je deviens timide quand je parle devant tout le monde*)/

S16 : et pour parler ?/

Yasmine 16 : nahbas (Rire)/ (*je bloque*) /

S17 : ah bon ! (sourire) pourquoi ?/

Yasmine 17 : nahcham manhom+ hiya nakdar nâabar +machi kima maram w sarah +bsah nahcham manhom/ (*j'ai honte devant mes camarades+ en fait je sais m'exprimer+ pas comme maram et sarah+ mais j'ai honte*) /

En plus de la timidité, **Mahdia** et **Faiza** parlent de « la peur de l'erreur », les spécialistes nomment ce sentiment de malaise « insécurité linguistique » qui fait qu'à force de vouloir trop se corriger, l'élève fini par perdre confiance :

S15 : et pour parler + jik sîba wla sahla (*c'est facile ou c'est difficile ?*) ?/

Mahdia 16 : chwiya chwiya / (*un peu*) /

S14 : pourquoi ?/

Mahdia 16 : nahcham / (*je suis timide*) /

S15 : a bon + quoi encore ?/

Mahdia 17 : nkhaif (*en souriant*) / (*j'ai peur*) /

S16 : mais pourquoi ?/

Mahdia 18 : nkhaif naghlate++ [...] / (*j'ai peur de me tromper++[...]*) /

S16 : w ki ntouma tatalôo bach tahadro jikom sahla ?/ (*et quand vous passez pour parlez vous trouvez que c'est facile?*)/

Faiza12 : lala mâakda yatalfoli lkalimate surtout ki nchofo zoumalaâna talôo kbalna w hadro mlih nzid nkhaſ widha widha naghlate/ *(non c'est compliqué je confonds les mots surtout quand je vois mes camarades passés avant et ils parlent bien j'ai encore plus peur de me tromper) /*

Aziz emploie un mot plus fort, il parle de « ôkda » qui veut dire complexe, il se sent intimidé de prendre la parole devant toute la classe :

Aziz11: ana âandi ôkda (Rire) wach njawab [...] / *(moi j'ai un complexe (Rire) pour répondre je connais pas les mots) /*

Meriem compare ses performances à l'oral entre la maison et la classe, elle explique que quand elle s'entraîne à la maison elle gère bien ce qu'elle dit, par contre en classe elle bégaye, ce qui est dû à un sentiment de malaise qu'elle éprouve en prenant la parole en public :

S25 : ah d'accord âli yajriw + w ki ntalâkom bach dirou production orale bach tâabro jik sîiba wla sahla ?/ *(ah ok c'est parce qu'ils font vite+ et quand je vous fais passer pour faire des production orale pour vous exprimer c'est facile ou difficile pour toi ?) /*

Meriem 26 : ana f dar ki nâabar l papa chafahi nantakhom normal bsah kii euh hadik lkhatrate kima nawadtini natâaguene chwiya fal kalmate ma nâarafch nantakhom / *(à la maison quand je m'exprime devant mon père oralement je prononce bien mais quand euh l'autre fois quand vous m'avez faite passée je bégaye un peu dans certains mots je ne sais pas les prononcer) /*

Effectivement, la timidité et le malaise que les apprenants ont déclaré sentir quand ils prennent la parole pourraient engendrer des complexes et des dysfonctionnements quant à la performance en production orale, ce sentiment de panique ferait que l'élève s'exprimerait moins bien par rapport à ce qu'il fait dans d'autres situations de communication courantes. La prise en compte de l'état psychologique de l'apprenant s'impose de ce cas

Nous récapitulons les différentes difficultés exprimées par les apprenants dans le schéma suivant :

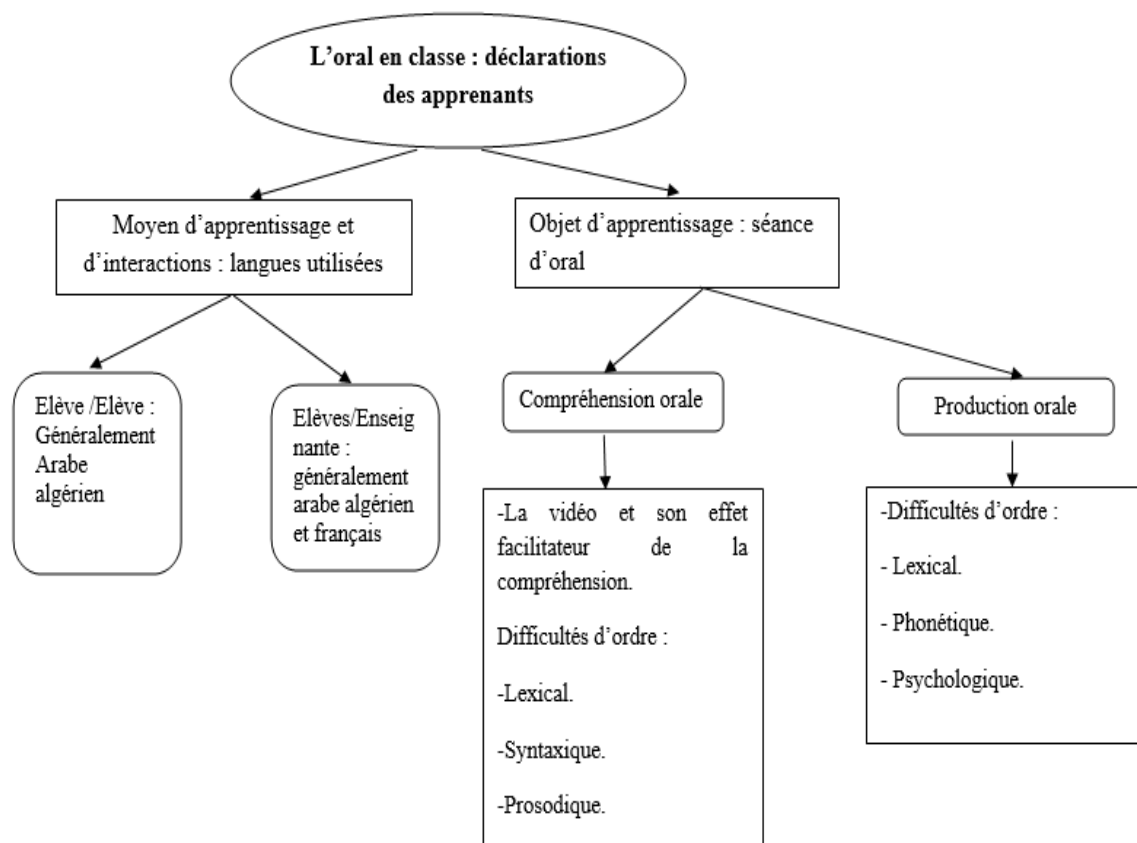


Schéma 19: Déclaration des apprenants concernant l'apprentissage de l'oral en FLE.

Rappelons, au départ, que les réponses, que nous avons analysé plus haut, relève du volet didactique de notre étude. Nous avons voulu faire apparaître les pratiques langagières des élèves en classe, c'est-à-dire les langues qu'ils parlent avec leurs camarades et leur enseignante.

De leurs déclarations, nous comprenons, qu'entre eux, les apprenants ne parlent, pratiquement, que l'arabe algérien. Pour eux, c'est la langue d'interaction ordinaire et évidente. Nous faisons l'exception de quelques élèves qui ont déclaré utiliser le français (Maram et Sarah), ou l'arabe algérien avec quelques mots en français, ces derniers éprouvent une volonté de pratiquer la langue. Quant aux interactions avec l'enseignante, excepté les élèves francophones, le reste déclarent mélanger les deux langues, arabe algérien avec des mots en français. Nous donnons de la valeur à ces efforts, minimes qu'ils soient, qui prouvent que les apprenants développent une conscience de l'importance de pratiquer une langue afin de la maîtriser de plus en plus.

En ce qui concerne la séance d'oral, les apprenants expriment plus de facilité en compréhension orale en la comparant avec la production qui est plus dure pour eux. La première séance est appréciée par eux, car elle est animée par des vidéos, généralement sous forme de dessins animés, ce qui lui donne un aspect ludique, ils affirment se baser sur l'image pour pouvoir comprendre le sens global du message écouté. Cette stratégie de compensation est d'une grande utilité, car elle leur permet de surmonter plusieurs obstacles comme la difficulté des mots employés ou le débit rapide de la parole. Quant à la production orale, elle est négativement vue par les apprenants. Nous pensons que les soucis psychologiques de ces derniers, comme la timidité, la panique et la peur qui les surmontent quand ils doivent prendre la parole, font qu'ils soient plus exposés à l'erreur créant chez eux une sorte d'insécurité linguistique qui fait que leurs productions soient moins qu'attendu de leur part. D'autres facteurs linguistiques sont également à considérer comme :

- Les difficultés phonétiques ou d'articulation, surtout quand il s'agit des sons non-existants en arabe.
- Les difficultés lexicales, suivant les déclarations des apprenants, ils souffrent d'une pénurie en vocabulaire ce qui ne leur permet pas d'exprimer leurs idées.
- Les difficultés syntaxiques, dans certains cas, l'élève déclare connaître des mots, mais qu'il ne sait pas enchaîner pour donner une phrase cohérente.

De ce fait, nous pensons que l'oral constitue une activité difficile et contraignante aux yeux des apprenants, ce qui nous appelle à faire des tentatives pour les aider à remédier leurs lacunes. Nous discuterons notre proposition dans la prochaine partie, mais présentement nous passons à l'analyse des déclarations des parents d'élèves.

3. Analyse des déclarations des parents d'élèves sur l'apprentissage de l'oral en FLE : un pont entre la classe et la maison

Dans ce sous-chapitre, nous allons nous intéresser aux discours des parents qui concernent le volet didactique. En effet, lors des entretiens nous leur avons demandé de nous donner leurs opinions sur les points suivants :

- Les langues enseignées dans le système éducatif algérien.
- Le niveau de leurs enfants en français en général et à l'oral en particulier.

- Les démarches qu'ils font pour aider leurs enfants à s'améliorer en matière d'oral, à la maison.

Le traitement de ses points nous permettrait de cerner, de plus près, ce que pensent les parents interrogés des performances de leurs enfants en français, et ce qu'ils entreprennent comme démarches pour les aider hors de l'école.

3.1 Langues étrangères intégrées dans le système éducatif algérien

Nous discuterons, ci-dessous, les réponses des parents concernant les langues enseignées en Algérie. Nous avons retenu deux axes principaux dans leurs réponses, le premier concerne une valorisation des langues enseignées, et le second regroupe les propositions données par les parents pour assurer une meilleure rentabilité en ce qui regarde l'enseignement des langues étrangères.

3.1.1 Une valorisation des langues étrangères

Le père de **Hakim** voit que c'est un « *avantage* » pour l'élève algérien de pouvoir apprendre plusieurs langues, il cite l'arabe fos'ha, le français et l'anglais. Il rajoute que, dans certaines régions, même le tamazight est enseigné, ce qui est un point en plus pour l'apprenant.

S6 : et pour les langues intégrées dans notre système éducatif ? /

P/Hakim6 : ana je vois que c'est un avantage que f notre système kayan au moins deux trois langues à apprendre fos'ha w français w anglais bon kayan thani li yakraw kbayliya w amazighiya [...] /

Les propos du père de **Mahdia** vont dans ce sens aussi, car il valorise toutes les langues enseignées :

P/Mahdia 9 : dkika bark samhili oustada habite nzid hadi nokta+ ana fi rayi kamal loughate mohimine w fi barnamaj taâna yaâni fi bladna kayan aham loughatayne lfrançais wl'anglais [...] (*une minute seulement pardon professeure je veux ajouter un point+ à mon avis toute les langues sont importantes et dans notre programme scolaire c'est-à-dire celui de notre pays il y a les langues les plus importantes le français et l'anglais [...]*) /

A son tour le père de **Louay** exprime sa position qui encourage l'apprentissage de toutes les langues notamment le français et l'anglais. Cependant il évoque, que même si cet enseignement se fait pendant des années, les personnes scolarisées n'arrivent pas à les maîtriser, il donne comme exemple son cas quand il affirme qu'il arrive à comprendre ce qu'on lui dit en français, mais il continue à trouver des difficultés quant à l'expression. Ainsi,

nous retenons de ses propos une ouverture d'esprit quant à l'apprentissage des langues étrangères, avec des reproches au système suivi qui n'assure pas le développement d'une compétence communicative chez les sujets-parlants.

P/Louay7: fi rayi loughate haythou kan mlah hna âandna lfrançais w l'anglais IH bsah makach li matmakan manhom wla rani ghalate? déjà ana wahad m nas pourtant krite w nafham bien surtout lfronçi bsah bach nahdar natlaka soôba / (*à mon avis toutes les langues sont bénéfiques nous nous avons le français et l'anglais OUI mais les gens ne les maîtrisent pas bien ou je me trompe ? déjà moi comme exemple pourtant j'ai étudié et je comprends bien surtout le français mais pour parler j'ai des difficultés*) /

La mère de **Meriem** valorise l'apprentissage des langues prises en charge à l'école algérienne. Nous constatons dans ses propos une conscience de la dimension interculturelle issue de l'apprentissage des langues étrangères et qui assure une ouverture sur « *le monde extérieur* » comme elle le dit :

S7 : justement konte rah nssakssik âala (*j'allais vous demander*) les langues qu'on enseigne f l'école algérienne t'en penses quoi ?/

M/Meriem 7 : je pense que hado les langues bzaf mohimine ouuu haja mliha bzaf ki yatâalmohom français wla l'anglais bach natfat'ho kima ygolo âala lâalam lkariji/ (*je pense que ces langues sont très importantes et c'est une bonne chose de les apprendre français ou anglais pour s'ouvrir comme on dit sur le monde extérieur*) /

C'est aussi l'avis de la mère de **Hadil** qui voit que l'apprentissage de ces langues (français et anglais), donnerait la possibilité, aux apprenants, d'accéder aux différents savoirs :

M/Hadil 8 : ki lfrançais ki l'anglais houma mostakbal talamidh taâna houma loughate lîilm w tatawor [...] / (*que ce soit le français ou l'anglais ce sont le futur de nos élèves ce sont les langues du savoirs et du développement [...]*) /

Globalement, nous constatons un encouragement de la part des parents quant à l'apprentissage des nouvelles langues, comme le français et l'anglais dans le cas de notre contexte, ils y voient un avantage sur plusieurs niveaux, dont, peut-être, le plus important est de munir l'individu d'un bagage linguistique qui lui permettrait de dépasser les frontières du pays. Toutefois, ils expriment des insatisfactions quant au rendu de cet apprentissage qui n'arrive pas à assurer que l'élève (individu) soit capable de s'exprimer dans ces langues. C'est ce que nous allons traiter dans le prochain point en discutant les propositions des parents.

3.1.1 Des ajustements s'imposent

Tout en gardant leur position qui encourage l'apprentissage des langues étrangères, y compris le français, certains parents ont proposé des solutions ou des ajustements, qui permettraient, de leur point de vue, d'assurer une meilleure maîtrise de ces langues. Ils sont

partis d'un constat commun, les élèves, y compris, leurs enfants sont incapables de s'exprimer correctement dans les langues qu'on leur enseigne. Voici quelques extraits :

- Des objectifs d'apprentissage non atteints

Le père de **Hakim** dit qu'il constate que les élèves n'arrivent pas à communiquer dans les langues qu'ils apprennent à l'école, son fils en est un exemple :

Hakim6 : [...]la preuve rahom msakan ma yaâarfioch w wlidi wahad manhom (les pauvres ne connaissent rien et mon fils en est un) /

Le père de **Mahdia** rejoint cet avis, car il remarque que la majorité des apprenants ne maîtrisent pas ces langues, surtout en matière d'oral, à l'exception de quelques élèves en classe :

P/Mahdia 9 : bidalil dhrari mahomch yastawaâbo w mayaâarfioch yatklmo alahoma wahad wla zoudj fal classa/ (la preuve que les enfants sont incapable d'assimiler w ne savent pas parler à part un ou deux par classe) /

La mère de **Hadil** exprime aussi son étonnement par rapport à l'incapacité des élèves à communiquer convenablement, malgré un apprentissage qui peut durer des années. Elle reproche aussi aux parents de ne pas jouer leur rôle convenablement dans la mesure d'éduquer leurs enfants de manière à valoriser tous les apprentissages :

M/Hadil 8 : [...] Imochkil dok c'est YAKRAWHOM sinine âadida bsah mahomch matmaknine manhom w hna yarjaâ l'khalal fal mamanhij w tarbiya f dar thani âlah ? liâanou l'waldine marahomch yhasso wladhom b ahamiyate alfilm yssal ywaklo w ycharbo w khlal / [...] et le problème c'est qu'ILS LES ETUDIANT pendant de langues années mais ils ne les maîtrisent pas et là le problème revient aux programmes et aussi l'éducation à la maison pourquoi ? Parce que les parents ne sensibilisent pas leurs enfants à l'importance des savoirs ils ne s'occupent que de les nourrir) /

- Des problèmes et des solutions

Le père de **Mahdia** explique que le problème réside dans « le temps » des séances qui est insuffisant pour accomplir les différentes tâches en classe.

S9 : maintenant on parle un petit peu de Mahdia/

P/Mahdia 9 : [...] mais kayan mochkil l'WAKTE ma yakfich alhisase ksar bzaf bidalil dhrari mahomch yastawaâbo w mayaâarfioch yatklmo alahoma wahad wla zoudj fal classa/ (mais il y a le problème du TEMPS qui ne suffit pas les séances sont trop courtes) /

A son tour, le père de **Yasmine** en veut au système de ne pas viser les compétences communicatives et de ne pas installer l'atmosphère adéquate pour le faire, il donne comme preuve l'horaire insuffisant et l'effectif important des élèves en classe qui ne leur permet pas,

tous, de prendre la parole. Il termine ses propos en affirmant que seuls les élèves qui s'expriment en français en dehors de l'école arriveront à communiquer avec ces langues étrangères :

S6 : mais est-ce qu'elle arrive à communiquer ?/

P/Yasmine 6 : [...] + déjà le système taâna ne vise pas la communication la preuve c'est que le nombre de séances est insuffisant w zidi (*et ajoute*) le nombre d'élèves par classe li sah yahadro lfronçi houma li yahadroha même f dar (*ceux qui parlent bien en français sont ceux qui la pratiquent à la maison*) /

Dans la continuité de cette idée concernant le volume horaire, le père **de Hakim** ajoute que le niveau des programmes suivis dépasse de loin les capacités des élèves, ce qui est un énorme obstacle qui pourrait freiner le processus d'apprentissage des langues :

P/Hakim6 : [...] mais kayan un problème c'est que le volume horaire n'est pas suffisant en plus le niveau du programme est trop élevé par rapport aux élèves [...] /

Il rajoute que c'est à travers la pratique des langues qu'on pourrait les apprendre, il cite son expérience personnelle avec l'apprentissage du français, qu'il a commencé à pratiquer de plus en plus à l'université et lors de ses stages professionnels en France :

S7 : et comment vous pensez qu'on pourrait améliorer les choses ? /

P/Hakim7 : il faut revoir le programme w la langue ça se pratique ana thani j'étais moyen ombaâd fal jamiâa (*après à l'université*) j'ai eu hadak (*ce*) le déclic en plus vu mon travail j'ai fait quelques stages en france ce qui fait que j'étais obligé de me rattraper /

La mère de **Sarah** propose de commencer l'apprentissage des langues étrangères à un âge précoce, le français depuis la classe préparatoire et l'anglais vers la fin du cycle primaire pour initier l'élève aux notions basiques comme l'alphabet et les différences phonétiques.

M/Sarah7 : euh déjà ana je pense que le français doit être enseigné depuis la classe préparatoire et l'anglais vers la fin du primaire 4^{ème} ou 5^{ème} année juste l'initiation au moins l'alphabet euh la phonétique parce que la prononciation c'est complètement différent/

Nous synthétisons les propos des parents dans le schéma suivant :

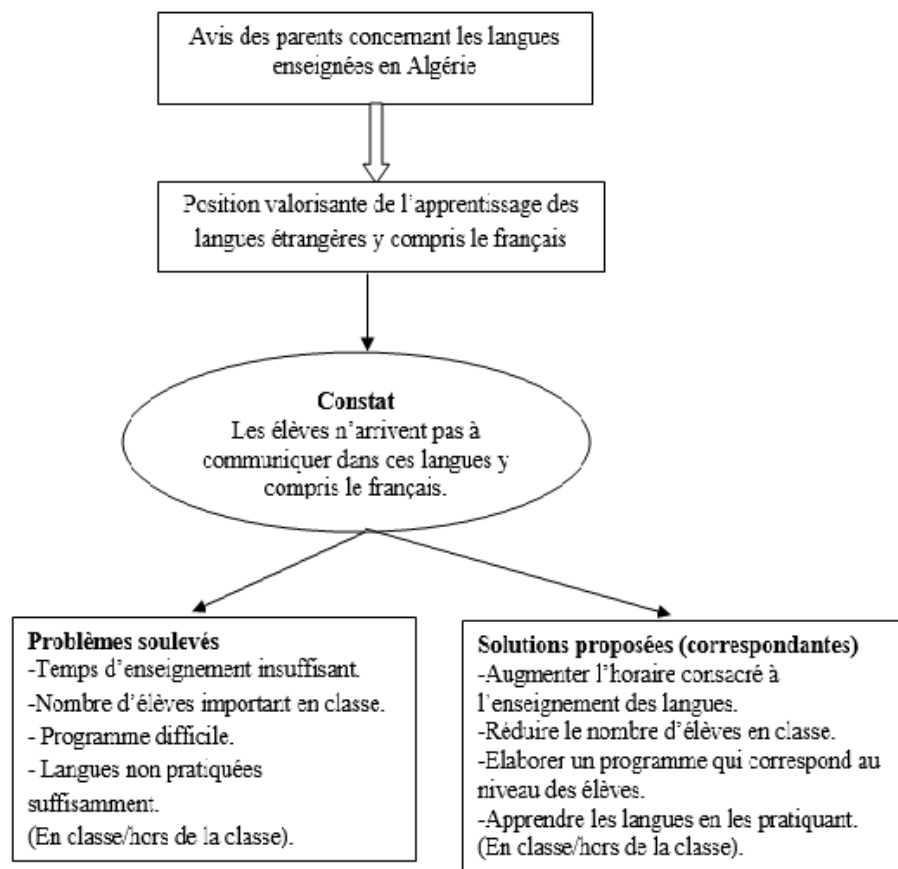


Schéma 20: Avis des parents concernant les langues enseignées en Algérie.

Pour conclure, nous estimons que, d'après leurs déclarations, les parents encouragent et valorisent l'apprentissage des langues étrangères. Ils n'hésitent pas d'exprimer leur déception par rapport au constat qu'ils ont fait (en se prenant comme exemple parfois), selon lequel, ils jugent qu'en dépit de plusieurs années d'apprentissage, les élèves sont incapables de communiquer convenablement dans ces langues (français/anglais). Ils renvoient cet échec à plusieurs contraintes, à l'instar du temps insuffisant, l'effectif important, le contenu des programmes inadéquats avec le niveau des élèves et le manque de pratique de ces langues en classe et en dehors de celles-ci.

En continuité avec ce point, nous avons demandé aux parents de nous parler du niveau de leurs enfants en français en général et à l'oral en particulier. Nous présenterons leurs réponses dans le prochain titre.

3.2 Niveau estimé des apprenants

Comme déjà mentionné, nous mettrons le point, sous cet intitulé, sur les points de vue des parents quant aux niveaux de leurs enfants en français. Nous avons constaté qu'ils font automatiquement une comparaison entre leurs performances à l'oral et à l'écrit, d'autres construisent leurs avis en se basant sur les notes obtenues par les élèves en français.

3.2.1 Une comparaison entre l'oral et l'écrit

C'est dans une optique comparative que la mère d'**Anfel** parle du niveau de sa fille en français. En effet, elle estime que sa fille est moyenne en français de façon générale, mais elle est plus compétente à l'écrit qu'à l'oral, car elle n'arrive toujours pas à maîtriser la bonne prononciation :

S8 : w anfel kifach tchofiha fal français ?/ (*et comment vous voyez anfel en français*)/
M/Anfel 8: mtwasta bzaf ballak fal katba tsalak chwi bsah f notk tbanli makhsosa bzaf/
(*très moyenne peut être à l'écrit elle se débrouille mais pour prononcer elle a un très grand manque*)/

Le père de **Louay**, également, voit que son fils a plus de difficultés à l'oral qu'à l'écrit. Il estime qu'il est « excellent » quand il produit à l'écrit mais il n'arrive toujours pas à bien « parler » :

S8 : ok dok nroho lal français +euh Louay kifach tchof le niveau taô ? (*maintenant on passe au français+ euh comment vous voyez le niveau de Louay ?*)/
P/Louay 8 : kima konte ngolak kifkif f l'écrit hayal bsah bach yahdar lala/ (*comme je disais c'est pareil à l'écrit il est super mais pour parler non ?*)/

Le père de **Younes** donne un avis qui s'approche de ce qui est déjà dit plus haut, il pense que son fils a un niveau moyen en français tout en insistant sur le fait qu'il soit toujours en difficulté quand il s'agit des communications orales.

S7 : d'accord euh+ et Younes comment vous voyez son niveau en français ?
P/Younes 7 : moyen + mazal mayakdarch yahdar maâandoch la communication / (+ *il n'arrive pas à parler ou à communiquer*) /

Le père de **Yasmine** pense que ce n'est pas le bon moment pour parler de la capacité de l'élève à communiquer en français, car d'un côté, ce n'est que le début d'apprentissage et d'un autre côté cet apprentissage ne se fait pas dans les conditions les plus favorables ce qui fait que, seuls les élèves appartenant à un milieu sociolinguistique francophone arrivent à discuter aisément en français :

S6 : mais est-ce qu'elle arrive à communiquer ? /

P/Yasmine 6 : mazal bach nahadro âala (*il est tôt de parler de*) la communication + [...] /

La mère de **Bochra** estime qu'en dépit du fait que sa fille ait un niveau moyen en français, elle estime qu'elle pourrait mieux maîtriser cette langue car elle l'aime et aime la pratiquer ce qui fait qu'elle n'a pas des problèmes de prononciation. Ainsi la mère compte sur la motivation de sa fille et son désir d'apprendre la langue pour améliorer son niveau au futur.

S11 : w kifach tkaymi le niveau taâ Bochra en français ? (*comment tu estimes le niveau de Bochra en français ?*)

M/Bouchra 11 : bon mahich for for mais ana nhasha bli kadra troh bîid pasque thabha w thab takraha hata f dar tji tâawad wach dertilhom en classe w tachrahli w taâjabni âali tantakha mlih même tamarine w dirhom wahadha bla ma ngolalha / (*bon elle n'est pas vraiment forte mais moi je sens qu'elle peut aller loin parce que elle l'aime et elle aime l'étudier au point où à la maison elle reprend ce que tu leur a fait en classe et elle m'explique et ce qui me plaît c'est qu'elle prononce bien même elle fait seule ses exercices sans que je ne lui demande*) /

Selon la mère de **Mahdi** son fils a un bon niveau en français, ce qui ne nie pas qu'il rencontre quelques difficultés notamment en conjugaison et en production écrite. Elle renvoie cet état de faits au manque de motivation de Mahdi pour surmonter ses obstacles :

S16 : et de son niveau côté étude + en français bien sûr ? /

M/Mahdi 16 : + bon il est bien mais wachno mazal âando des problèmes f la conjugaison ma yhabach yahfad w ma yhabach ykassar rasso + même fi hadik euh + la production écrite il n'est pas vraiment bien f dar j'essaye son père thani mais maâandnach la méthode machi kima en classe hna / (+ *bon il est bien mais il continue à avoir des problèmes de conjugaison il n'aime pas apprendre et il n'aime pas se casser la tête + même en euh + production écrite il n'est pas vraiment bien à la maison j'essaye son père aussi mais on n'a pas la méthode pas comme en classe ici*) /

3.2.2 Un accent mis sur l'écrit

Pour ces parents, l'estimation du niveau de leurs enfants en français repose sur leurs réalisations à l'écrit. Ceci nous pousse à juger que ces derniers octroient moins d'importance à l'apprentissage du volet oral de la langue.

C'est en se basant sur les capacités de **Hadil** à l'écrit que sa mère estime qu'elle est assez bonne, car elle est capable de faire ses exercices et de lire des textes toute seule. Aussi, elle explique des mots à sa mère quand celle-ci ne les comprend pas ce qui fait qu'elle est satisfaite du niveau de sa fille à l'écrit sans aborder le côté de la communication orale :

S9 : w dok on passe à Hadil comment tu la vois en français mliha wla chwi (*bonne ou un peu ?*) /

M/Hadil9 : ana nchofha mliha tssalakha khir mani des fois hiya tfahamni ki tkoune thal f tamarine wla takra f nas nafrah biha pace que tkassar rassha thab lfrançais w lprof taâ lfrançais (Rire) / (*ana je vois qu'elle est bonne elle se débrouille mieux que moi des fois c'est elle qui m'explique quand elle fait ses exercices ou quand elle lit un texte je suis contente d'elle parce qu'elle se casse la tête elle aime le français et la prof de français aussi (Rire)*)

A son tour, la mère de **Meriem** prend son temps en parlant de ce que sa fille est en mesure de réaliser, à l'écrit, comme la belle écriture, la lecture et la compréhension autonome d'un texte avec une amélioration de sa prononciation. Vers la fin elle la compare avec ses frères et sœurs et pensent qu'elle a un niveau meilleur qu'eux :

S9 : (Rire) yâaychak w nti kifach raki tchofiha (*merci et tu la vois comment*) en français ? c'est-à-dire son niveau/

M/Meriem 9 : ana rani nchofha hayla taktab mlih w wlate takdar takra nas wahadha w tafham ça va mankhafach âaliha même la prononciation rahi mliha machi kima wladi lokhrine / (*moi je la vois très bonne elle écrit bien et elle peut lire un texte toute seule et elle comprend ça va je n'ai pas peur pour elle-même la prononciation elle est bien pas comme mes autres enfants*) /

Ecartant le volet de communication orale, le père de **Yasmine** estime qu'elle a un bon niveau en français, en général, car elle arrive à bien écrire et à bien lire en français :

S5 : d'accord je vois+ euh maintenant on va parler un peu de Yasmine comment tu la vois en français ? /

P/Yasmine 5 : euh elle + mliha âala alômoum taktab mlih takra mlih / (*elle est bonne en général elle écrit bien et elle lit bien*) /

3.2.3 Une évaluation basée sur la note

Le père de **Mahdia** explique que bien que sa fille ait un bon niveau en français, qui se traduit par ses bonnes notes, cependant elle est toujours incapable de s'exprimer dans cette langue ce qui est une situation assez contradictoire :

S10 : oui je vois+ et Mahdia comment vous la voyez en français ? /

P/Mahdia 10 : en général mliha âandha un bon niveau tedi des notes mlah mais kima konte ngol ma tâarafch tahdar biha / (*en général elle est bonne elle a un bon niveau elle a de bonnes notes mais comme je disais elle ne sait pas parler en français*) /

C'est la même opinion des mères de **Rayan** et **Ines** qui pensent que leurs enfants ont un bon niveau en français chose qui est prouvée par leurs bonnes notes. Cependant, elles affirment toutes les deux qu'ils ont des difficultés à l'oral, surtout en production pour le cas d'Ines ;

S7 : et pour le côté oral vous essayez de l'aider ? /

M/Rayan 7 : et bein c'est là le problème je sais que malgré que euh qu'il a de bonnes notes en français mais il est moyen à l'oral [...] /

S8 : on passe à Ines (sourire) comment vous voyez son niveau en français ? /

M/Ines 8 : ana nchofha mliha tafham tedi mlih euh mais ma tahdarch biha kraya tafham mlih bsah fal hadra chwiya âandha souôoba/ (*moi je vois qu'elle est bien elle a de bonnes notes mais elle ne parle pas en français aux études elle comprend bien mais pour parler un peu elle a des difficultés*) /

La mère d'**Anis** qualifie le niveau de son fils d'instable. Il présente des hauts et des bas, son jugement est fondé sur ses notes changeables, ce qui déçoit énormément ses parents :

S10 : et son niveau en français vous le voyez comment ? /

M /Anis 10 : machi stable khatrate nchofo yakra ghir l français nafrah wla ki yjib une bonne note hata babah gali mziya kralna l français saâa doka tbadal kamal harte wach ndir mâah/(*il n'est pas stable des fois je le vois intéresser au français je deviens ravie ou quans il a eu une bonne note son père m'a dit heureusement il a un bon niveau en français mais maintenant il a changé je ne sais plus quoi faire*)/

Nous concluons que les parents ont donné leur estimation du niveau de leurs enfants en se basant sur deux critères : les notes obtenues pendant les évaluations et la comparaison entre les performances de leurs enfants à l'oral et à l'écrit, où ils ont constaté qu'ils sont plus compétent quand il s'agit d'écrire, de lire et de comprendre des textes ou de faire des exercices, cependant l'acte de s'exprimer oralement reste difficile à leurs yeux. Certains parents n'ont pas manqué de mettre en exergue une situation paradoxale en affirmant que leurs enfants sont incapables de tenir des communications en français pourtant ils arrivent à obtenir de bonnes notes. Ceci nous renvoie encore une fois aux évaluations en matière de français qui ne se font qu'à l'écrit ce qui créerait une situation de déséquilibre où toute la concentration des enseignants, des apprenants et de leurs parents se dirige vers l'écrit.

Nous allons voir, dans le prochain titre, comment les parents réagissent face à ces difficultés en matière d'oral à la maison.

3.3 Assistance à la maison

Nous visons, dans ce point, de comprendre le rôle que jouent les parents pour aider leurs enfants à la maison dans le but d'améliorer leur niveau en français. Nous avons encore une fois remarqué que s'il est question d'aide c'est beaucoup plus en matière d'écrit qu'en oral. Nous avons classé les réponses obtenues comme suit :

3.3.1 Assistance visant les compétences écrites

Les parents d'élèves francophones affirment aider, principalement, leurs enfants à la maison pour améliorer leurs compétences à l'écrit. Ils l'expliquent qu'ils ont tendance à commettre

beaucoup de fautes d'orthographe. La mère de **Maram** insiste sur le fait que les parents doivent assister leurs enfants à la maison car les enseignants ne peuvent pas combler, seuls, toutes les lacunes d'un élève. Pour sa part, elle essaye d'aider sa fille en matière de production écrite, afin de surmonter les difficultés qu'elle éprouve surtout en orthographe :

M/Maram 1 : [...] les parents doivent faire le prof ne peut pas tout faire donc qu'est ce qu'il y a lieu de faire ? déjà Maram a un souci c'est vrai qu'elle est bien en français et tout mais elle a un souci à l'écrit elle fait beaucoup de fautes d'orthographe et j'essaye de l'aider par rapport à ça [...] /

La mère de **Sarah** va également dans ce sens. Elle déclare que ses enfants avaient du mal à éviter les fautes à l'écrit, ce qui est dû à la difficulté de la langue française, car un seul son peut être orthographié différemment :

M/Sarah 3 : [...] moi mes enfants n'avaient pas de problèmes pour parler mais ils perdaient beaucoup de points en production écrite à euh à cause des fautes à l'écrit t à la place d'un s tu sais comment les sons sont euh enfin le même son a plusieurs écritures c'est sur ça que euh j'essaye de les aider [...] /

C'est le même point évoquer par la mère de **Mahdi** qui affirme tenter d'aider son fils en matière de production écrite, mais elle déclare trouver des difficultés à le faire car elle suppose ne pas avoir la bonne méthode pour le faire convenablement :

S16 : et de son niveau côté étude + en français bien sûr ?/

M/Mahdi 16 : [...] même fi hadik euh + la production écrite il n'est pas vraiment bien f dar j'essaye son père thani mais maândnach la méthode machi kima en classe hna / ([...] même en euh+ production écrite il n'est pas vraiment bien à la maison j'essaye son père aussi mais on n'a pas la méthode pas comme en classe ici) /

La mère d'**Ines** explique que sa fille se contente de faire ses exercices écrit à la maison ou de lire les textes dédiés à la compréhension de l'écrit. Sa mère affirme lui demander de regarder des dessins animés en français pour améliorer son oral mais sans résultat car elle préfère les regarder en arabe. De ses propos nous comprenons que la mère est consciente de l'importance de l'oral sans pouvoir trouver une méthode efficace pour inciter sa fille à le pratiquer à la maison ne serait-ce qu'à l'écoute :

S9 : w ki trivizi (*et quand elle révise*) le français à la maison elle fait quoi ? /

M/Ines 9 : t'hal les exercices si non takra les textes normalement hada makan euh déjà ana ngolalha chofi les dessins animés en français au moins twali tahdar w twali au même temps tafham bsah houma ychofo bel âarbiya (Rire) pace qu' âandna mali yantak edherri kolach bal âarbiya wlate une question d'habitude/ (*elle fait ses exercices si non elle lit les textes si normalement c'est tout euh déjà ana je lui dit regarde des dessins animés en français au moins tu apprendras à parler et en même temps à comprendre mais eux ils les voient en arabe*) (Rire) parce que chez nous une fois que

l'enfant commence à parler c'est l'arabe donc c'est devenu une question d'habitude)/

La mère de **Meriem** précise que sa fille prend la responsabilité de ses études à la maison, elle n'intervient pour l'aider que pour faire quelques exercices écrits de temps à autre :

S10 : dernière question tâawniha f dar (*tu l'aides à la maison*) en français et si oui comment ? /

M/Meriem 10 : machi dayman généralement takhdam wahad'ha ghir ida ma fahmatch kach exercice nexpliquihoulha / (*pas tout le temps généralement elle travaille toute seule sauf si elle ne comprend pas un exercice je le lui explique*) /

C'est la tante de **Louay** qui prend en charge les études de son neveu à la maison. Elle l'aide, seulement, pour faire ses exercices comme le précise son père :

S9 : w tâawnoh bach yathassan ?/

P/Louay 9 : ana ândi khti hiya li tkarih fronçi f dar tâawno f tamarine +hada makan / (*c'est ma sœur c'est elle qui l'aide à faire ses exercices à la maison*) /

C'est aussi en l'aidant à faire ses exercices que la mère d'**Anis** assiste son fils à la maison, cependant elle avoue qu'elle trouve des difficultés à le pousser à lire ses textes car il refuse de le faire :

S11 : età la maison il révisé comment ses cours de français ? /

M /Anis 11 : lh ydir khatrate des exercices bsah wllah ma yakra les textes bssif /(*oui il fait parfois des exercices mais je te jure qu'il lit les textes difficilement*) /

Comme nous le constatons, les parents insistent sur le volet de l'écrit à la maison comme les exercices, la lecture des textes et les activités de rédaction.

3.3.2 Assistance visant les compétences orales

Certains parents expriment une volonté de pousser leurs enfants à pratiquer le français oral. C'est le cas du père de Mahdia qui essaye, avec sa femme, de tenir de petites conversations en français avec leur fille et de « l'obliger » à répondre en français, celle-ci n'hésite pas de demander des explications quand elle rencontre des mots nouveaux, ce qui crée une atmosphère et favorable pour apprendre cette langue :

S11 : w tâawnoha f dar bach tat'hassan ?/ (*et vous l'aidez à la maison pour s'améliorer?*) /

P/Mahdia 11 : ma nakdabch âalik ana f dar mastaklaf bal âarbiya déjà nkoune nhar kamal w ana nkari madabiya ma yadanawach liya f dar (Rire) bsah l madame tkariha yaâni tabaâha w nwasiwha fi zoug bach nchajôoha tahdar en français ndiro hakda kima ngolo de p'tits dialogues wla tssakssina âala wach ma tafhamch +euh thani nobligiha jawabni en français/ (*je vais pas vous mentir moi à la maison je m'occupe de l'arabe déjà je passé toute la journée à enseigner je préfère qu'on ne m'approche pas à la*

maison (Rire) mais ma femme l'accompagne et l'aide et on lui demande tous les deux pour l'encourager à parler en français on fait comme on dit de petits dialogues ou elle nous demande de lui expliquer ce qu'elle n'a pas compris +euh aussi je lui oblige de me répondre en français)/

La mère de **Meriem** explique que sa fille essaye d'apprendre à parler en français de façon autonome en formulant des phrases dans cette langue et ses parents se contentent de corriger les éventuelles fautes :

S11 : donc c'est beaucoup plus l'écrit/

M/Meriem11 : euh oui+ si non kima gotlak hiya wahadha t'hab tahdar en français hakda des phrases w ana wla babaha nsaholha notk / (*euh oui+si non comme je vous ai dit elle aime parler en français toute seule elle arrive à dire quelques phrases et moi ou son père nous lui corrigeons la prononciation*)/

C'est le même cas pour **Hadil**, qui d'après sa mère fait des efforts personnels pour améliorer son oral en écoutant des chansons françaises ce qui a contribué à améliorer sa prononciation :

S10 : (Rire) même moi je l'adore + donc tchajjiha bach tatâalam tahdarha ? pace que raki golti bli ki tkra soit thal tamarine soit elle lit des textes/ (*donc tu l'encourages pour apprendre à parler en français ? parce que tu viens de me dire que quand elle révise le français à la maison soit elle fait ses exercices soit elle lit des textes*) /

M/Hadil 10 : ih hiya man nafsha tasmaâa anachid w aghani en français wlate tantak'ha mlih / (*oui elle le fait d'elle-même elle écoute des comptines et des chansons en français elle prononce mieux*) /

La mère de **Rayan**, à son tour, explique qu'en dépit du fait qu'elle maîtrise la langue française, mais elle se trouve plus à l'aise à s'exprimer en arabe, elle souhaite aider son fils pour mieux parler en français mais elle n'a pas cette patience de dire les choses « deux fois » comme elle le déclare. Cependant elle affirme que son fils prend un plaisir en regardant des chaînes documentaires qui s'expriment en français ce qui le met en contact avec cette langue surtout en compréhension orale :

S6 : et à la maison vous l'aidez à faire ses devoirs ? /

M/Rayan6 : oui des fois quand il en a besoin si non généralement il se débrouille pour faire ses exercices sans me euh sans demander mon aide/

S7 : et pour le côté oral vous essayez de l'aider ? /

M/Rayan 7 : et bein c'est là le problème je sais que malgré que euuh qu'il a de bonnes notes en français mais il est moyen à l'oral + + je vous cache pas tellement je suis occupée j'ai pas le temps de c'est-à-dire de prendre le temps pour dire les choses deux fois bal (*en*) français w bal âarbiya (*et en arabe*) si non ce qui me rassure c'est que HOUWA (*il*) il regarde beaucoup de documentaires en français sur les chaînes taâ (*de*) chasse et pêche wla (*ou*)animaux/

Le père de **Hakim** avoue ne pas suivre une démarche particulière pour amener son fils à s'améliorer en oral, il déclare qu'il le fait uniquement quand Hakim lui demande de lui traduire des mots de l'arabe en français :

S3 : OUI mais est-ce que vous l'incitez à parler en français à la maison ?

P/Hakim3 : bon hiya machi dayman yaâni ça dépend parfois houwa il me demande papa kifach ngolo hadi en français mais bach ana nahdar mâah ana de façon spontanée non maanakdabch (*Sourire*)/ (*bon ce n'est pas tout le temps c'est-à-dire ça dépend parfois c'est lui qui me demande papa comment on dit ça en français mais pour que je parle avec lui de façon spontanée non je ne vous cache pas (Sourire)*) /

La mère d'**Anis** exprime encore une fois une déception du comportement de son fils qui malgré ses tentatives de l'amener à répondre en français ou à regarder des vidéos instructives sur youtube refuse de le faire, ce qui s'est répercuter négativement sur son niveau :

S12: goltili tchjôoh bach yahdar kifach? (*vous m'avez dit que vous l'encouragez pour parler comment ?*) /

M/Anis 12 : ++ngolo hawal jawabni en français wla kima ngolo yatfaraj kach vidéo f l youtube bel français bssah wach ngolak ma yakhodlich ray/ (*++ je lui dis essaye de répondre en français ou comme on dit regarder des vidéos sur youtube mais il ne m'écoute pas*) /

Nous terminons avec les propos de la mère de **Rassim** qui déclare donner une importance à l'oral en utilisant les nouvelles technologies, comme les smartphones, pour initier ses enfants au français oral. Elle le fait même avec sa fille, qui n'est pas encore scolarisée, pour lui apprendre quelques mots en français comme les numéros, ce qui est un point positif favorisant cet apprentissage :

M/Rassim 7 : ih ana wahda nchajaâhom bach yatâalmo banti sghira thani ndirelha f youtube bal français bach ki chghol tatâalam alarkam/ (*oui moi je les encourage pour apprendre ma fille est jeune je lui met des vidéos sur youtube en français pour apprendre les numéros*) /

3.3.3 Absence d'assistance

Sous ce point, nous regroupons les déclarations des parents ayant affirmé ne pas présenter d'aide particulière à leurs enfants par manque d'instruction comme c'est le cas des mères de Faiza et d'Anfel, ou par manque de démarches d'aide comme le cas des pères de Yasmine et de Younes.

En effet, la mère de Faiza explique qu'elle n'aide pas sa fille en matière de français car elle ne maîtrise pas cette langue comme tout son entourage, en cas de difficultés, Faiza demande l'aide de sa cousine :

S13 : dok ahkili âala faiza thab takra wtahder bal français f dar ?/ (*maintenant on parlera de faiza elle aime étudier et parler en français à la maison ?*) /

M/Faiza : ih thab takraha thal tamarinha w ida haslae troh l bante âamha twarilha bsah bah tahder lala lakhatar lmohite taâna ma nastaâamlouch lfronci/ (*oui elle aime l'étudier elle fait ses exercices et si elle bloque elle demande l'aide de sa cousine mais pour parler en français non parce que notre entourage o n'utilise pas le français*) /

C'est le même cas pour la mère d'**Anfel** qui déclare que son mari et elle ne maîtrisent pas cette langue, ce qui en résulte qu'elle ne peut pas aider ses enfants :

S9 : w tâawnoha f dar chwi ?/ (*et vous l'aidez un peu à la maison ?*)

M/Anfel 9 : machi haja makach fina li yaâraf ana w babaha w khawat'ha kol wahad lati f krayto/ (*pas vraiment son père et moi ne nous maîtrisons pas la langue et ses frères chacun est occupés de ses études*) /

Le père de **Yasmine** explique qu'il n'y a pas d'autres moyen pour apprendre une langue que de la pratiquer au quotidien. Pour lui cette solution est impossible à appliquer, car ils s'expriment en arabe algérien au quotidien :

S7 : w tu essayes de l'aider pour améliorer son oral vu que tu métrises la langue ? /

P/Yasmine 7 : makach kifach il faut pratiquer w hna derja hiya li nahadro biha / (*il n'y a pas un moyen autre que la pratique et nous on parle derja*) /

Le père de **Younes** préfère laisser au temps la question d'apprentissage d'oral, il estime qu'avec plus de maturité son fils serait capable de mieux intégrer et pratiquer la langue française :

S8 : et vous faites quoi pour l'aider ? /

P/Younes 8 : franchement rien ballak yatâalam mâa lwakte (*peut être avec le temps il apprendra*) /

En conclusion, nous pensons que la majorité des parents expriment une volonté d'aider leurs enfants pour mieux réussir en français. Il est vrai que nous avons retenu, suite à leurs déclarations, qu'ils se basent principalement sur les exercices de l'écrit, mais nous avons retenus, également, un engagement quant à l'amélioration de l'oral à travers différents outils comme la télévision, les chansons et les vidéos instructives sur internet.

Aussi, nous confirmons que nous avons retenu plusieurs éléments positifs suite aux déclarations des parents, nous les résumons dans les points suivants :

- Une ouverture sur l'apprentissage des langues intégrées dans le système éducatif.
- Une reconnaissance de l'existence d'un problème de communication orale chez leurs enfants.
- Une assistance offerte aux apprenants surtout en matière d'écrit, avec des tentatives timides en matière d'oral comme :
 - Dialogues en français.
 - Ecoute de chansons en français.
 - Utilisation de la télévision et de l'internet pour mettre leurs enfants plus en contact avec cette langue.

Conclusion partielle

Au terme de ce chapitre, nous pensons que l'oral est une activité qui provoque une confusion chez les enseignants, les apprenants et les parents.

Les premiers se plaignent de plusieurs facteurs contraignants qui font qu'ils assurent difficilement les cours d'oral ou qu'ils s'en passent dans certains cas. Ils citent comme exemple l'absence du matériel adéquat, le manque de motivation des apprenants ainsi que leur nombre important en classe, les programmes saturés à dominante écrite, ...

Les seconds déclarent trouver des difficultés en expression plus qu'en compréhension. Ces difficultés sont d'ordre linguistique, psychologique, cognitif, ...

Enfin, les derniers affirment désirer que leurs enfants soient capables de communiquer oralement en français, mais faute d'instruction, de temps ou de moyen ils ignorent comment s'y prendre.

Après avoir recueilli les déclarations de nos enquêtés sur l'apprentissage du français oral. Nous avons jugé primordial de mettre le point de plus près sur le déroulement des séances d'orales en classes. Pour le faire, nous avons observé trois classes différentes. L'analyse de ces observations sera le sujet de notre prochain chapitre.

Chapitre 04 : Analyse des observations de classe

Nous nous attarderons dans ce chapitre de notre thèse sur l'analyse des données recueillies suite à l'observation de trois (03) classes différentes durant la séance d'oral. Les 03 classes observées sont de 03 écoles différentes situées toutes au chef-lieu de la wilaya de Médéa.

Nous mettrons en lumière lors de l'analyse les deux axes qui suivent :

- La méthode suivie par les enseignantes pour présenter le cours d'oral ainsi que le matériel qu'elles ont utilisé.
- Les différentes interactions en classes, leurs objectifs d'une part, et d'autre part la/les langue (s) utilisée (es) dans ces derniers. Nous rappelons que les interactions diffèrent en fonction des locuteurs :
 - Enseignante /apprenants.
 - Apprenants / enseignante.
 - Apprenants / apprenants.

Les répliques auxquelles nous ferons appel à différents moments de notre analyse sont issues des prises de note que nous avons effectuées au moment des observations.

1. Déroulement du cours d'oral et matériel utilisé « classe 1 »

La première classe observée est celles des apprenants ayant participé à notre enquête. Nous commencerons, notre analyse, par la discussion du matériel pédagogique mis en place pour cette séance avant de passer à la démarche pédagogique suivi pour présenter le cours d'oral en question qui a duré environ une heure dont 45 minutes a été consacré à la compréhension orale et 15 minutes à la production orale. Mais avant, nous présenterons brièvement le schéma de la classe observé.

1.1 Schéma de la classe 1

La classe observée est composée de 36 élèves. Le premier point qui attire notre attention est la disposition atypique des tables qui, au lieu d'être rangées les unes derrière les autres, sont mises les unes en faces des autres pour les deux rangées latérales, alors que la troisième rangée est située au milieu en face du tableau. Cette disposition permet d'avoir un espace de circulation plus important. La figure suivante le démontre :

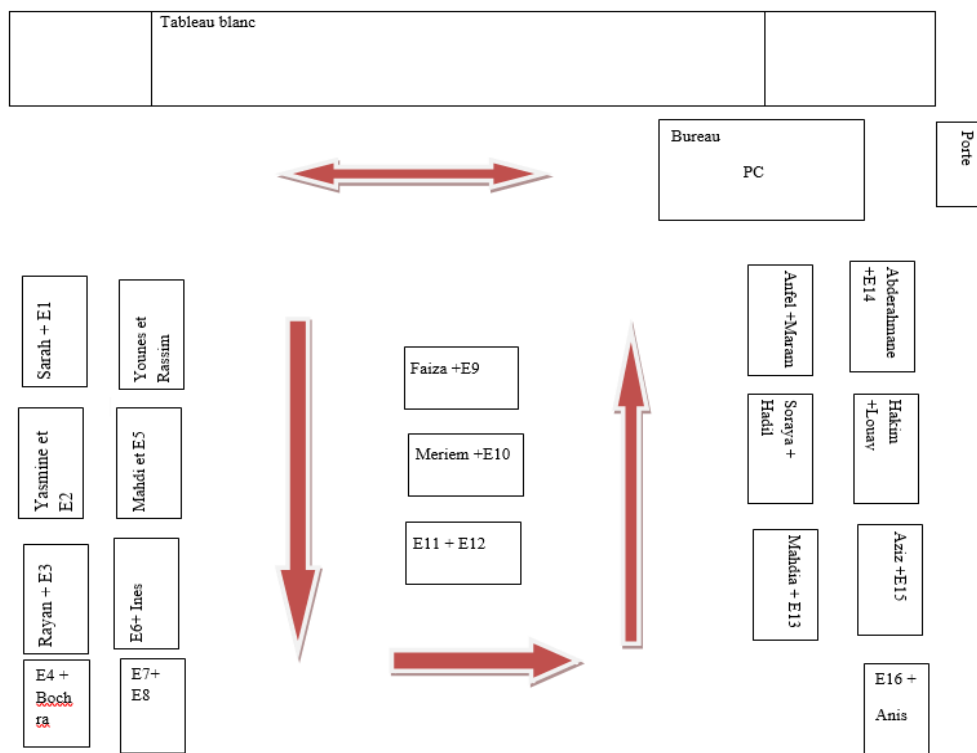


Schéma 21: Schéma de la première classe observée.

Les flèches rouges représentent les mouvements de l'enseignante qui se déplaçait, horizontalement, sur l'estrade et aussi entre les rangées lors des explications, des interpellations des élèves ou de vérification de leurs réponses sur les ardoises.

Nous passerons dans le prochain titre au matériel utilisé pour assurer la séance d'oral.

1.2 Matériel pédagogique mis en place

Nous avons regroupé les différents outils pédagogiques utilisés par l'enseignante et les élèves dans le tableau suivant. Chaque outil sera associé à l'objectif de son utilisation :

Tableau 30: Matériel utilisé pendant la séance d'oral de la première classe observée.

Outils pédagogiques	Objectif d'utilisation
Matériel audio /visuel : ordinateur portable	Diffusion de la vidéo sur laquelle portera la séance de compréhension orale.
Tableau blanc	-Inscrire la date. -Noter les mots importants et leurs explications. -Noter des phrases courtes qui serviront

	l'apprenant en production orale.
Ardoises	-Les réponses à quelques questions de repérage son inscrite (par les élèves) sur l'ardoise afin de donner l'occasion à l'ensemble des apprenants de présenter leurs réponses et de permettre à l'enseignante d'avoir une vue d'ensemble sur le taux d'assimilation de ses apprenants.

Nous constatons que l'enseignante a utilisé un matériel pédagogique adéquat à la séance d'oral à travers le recours à l'ordinateur portable comme support pour présenter la matière (une vidéo /dessin animé) sur laquelle portera le cours d'oral à la place des manuels et des cahiers qui sont plutôt orientés vers les compétences écrites.

L'enseignante a également utilisé, le tableau accroché en face des élèves, à différents moments de la séance. Au début pour inscrire la date du jour, puis pour noter quelques mots clés utilisés dans la vidéo ou donnés par les élèves, parfois avec des explications, des dessins ou avec des synonymes pour enrichir le vocabulaire des apprenants. De plus, elle a gardé les réponses formulées par les élèves en forme de phrases courtes sur le tableau latéral gauche, nous avons remarqué qu'elle s'en est servie pour introduire la partie consacrée à la production orale. Le schéma suivant représente le tableau en question :

Le grand-père vivait seul dans une cabane.	La date du jour : 16 .01.2019	
Aïcha lui apportait à manger chaque jour comme	Aïcha – le grand père- l'ogre = un monstre Il était une fois = autrefois / une cabane = une veille vivait =habitait maison Le miel (dessin d'une abeille) la sorcière (?) (dessin de bracelets) (dessin d'une fourmi)	

Schéma 22: Représentation du tableau de la première classe observée.

Le dernier outil utilisé par les élèves sont les ardoises. Les élèves sélectionnaient des réponses courtes et les recopiaient sur leurs ardoises avant de dire oralement la bonne réponse à tour de rôle. Nous pensons qu'à travers cet outil, l'enseignante vise à impliquer toute sa classe dans le cours et de vérifier et évaluer, simultanément, la compréhension du contenu de la vidéo.

Par conséquent, nous estimons que le matériel utilisé est adéquat à la séance d'oral, vu que le support de base utilisé relevait de l'audio-visuel. L'enseignante et les élèves ont fait, de temps à autre, recours à l'écrit pour différents objectifs (cités plus haut) tout en gardant la dominante orale de la séance ce qui relève de « *l'articulation entre l'écrit et l'oral dans les situations effectives de classe.* »¹¹⁵

Après avoir détaillé les supports utilisés lors de la séance d'oral observée, nous passons dans le prochain point à la démarche adoptée par l'enseignante pour présenter le cours en question.

1.3 Méthode de présentation du cours d'oral

Nous exposons, à présent, la méthode suivie par l'enseignante pour amener les élèves à comprendre un énoncé en français et à s'exprimer également. Nous avons opté, d'abord, pour la présentation du cours auquel nous avons assisté, son titre ainsi que les objectifs d'apprentissage soulignés et la compétence visée, les voici dans le tableau¹¹⁶ suivant :

Tableau 44: Présentation du cours d'oral observé.

Projet 02	Séance 01	Titre	Objectifs et compétence
Lire et écrire un texte narratif	Oral (compréhension et production).	Un conte : « le chêne de l'ogre »	<u>Objectifs de la séance :</u> -Comprendre une courte histoire. - Repérer la structure d'un conte et d'une situation initiale. - Raconter le début d'une histoire en citant trois éléments (temps, lieu et personnages). <u>Compétences visées :</u> -Amener l'apprenant à construire le sens d'un court message oral en français. -Produire un énoncé oral cohérent et adéquat à la situation de communication en question

¹¹⁵**Marceline** Laparra, « L'oral, un enseignement impossible ? », *Pratiques* [En ligne], 137-138 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2008, consulté le 26 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1155> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1155>

¹¹⁶Informations prises de la fiche pédagogique de l'enseignante.

Nous avons pu constater que l'enseignante a segmenté la séance en 03 parties, les 02 premières concernaient l'activité de compréhension orale et la dernière l'activité de production orale.

- Le début de la séance (salutations et éveil de l'intérêt)

L'enseignante entre en classe, les apprenants se lèvent et la saluent collectivement « *bonjour maitresse* », elle répond à leur salutation « *bonjour vous pouvez vous assoir* ». En se dirigeant vers le bureau, elle demande aux élèves de ne faire sortir que les ardoises car ils auront un cours d'oral « *s'il vous plaît prenez les ardoises seulement on va faire un cours oral* ». Une fois les élèves avaient sorti leurs ardoises, la maitresse leur donne des titres de plusieurs contes connus et leur demande de lui dire à quoi ça leur fait penser :

Enseignante : aya on commence alors si je vous dis Cendrillon sandrilla ou le petit Chaperon rouge c'est quoi ? je vous parle de quoi ? /

Plusieurs élèves répondent simultanément, on entend des mots en arabe littéraire comme « *hikaya* » « *kissas* » « *kissa* » qui veulent dire « histoire ». La maitresse affirme que c'est la bonne réponse et demande de donner le mot français :

Enseignante : oui c'est ça mais moi je veux le mot en français /

Quelques élèves répondent « *histoire* », « *une histoire* » et « *un conte* ».

L'enseignante approuve les réponses données et rappelle qu'elle leur avait déjà donné ces notions la séance passée, puis demande aux élèves de répéter collectivement « *une histoire* » « *un conte* » :

Enseignante : bravo c'est ça on dit une histoire en français ou bien un conte c'est juste aussi yak on a parlé de ça vers la fin de la séance passée wla nssito ? (*vous avez oublié ?*) /

Puis l'enseignante demande à deux élèves de l'aider pour déplacer le bureau afin qu'il soit proche de la prise pour placer l'ordinateur, en le faisant elle les sollicite pour donner les noms de quelques contes qu'ils connaissent où qu'ils aiment. Les élèves levaient la main, et la maitresse leur accordaient la parole à tour de rôle. Leurs réponses étaient données en trois langues français, arabe littéraire et arabe algérien : « *djouha* » « *la belle au bois dormant* » «

foulla wal akzam sabâa »¹¹⁷ « *layla wa diîb* »¹¹⁸, l'enseignante faisait directement la traduction et demander à l'élève de répéter en français.

Nous remarquons, pour cette première partie de la séance, que l'enseignante essaye d'attirer l'attention des apprenants et de les amener à formuler des attentes concernant le contenu du cours. En ce qui concerne l'oral, les apprenants prennent la parole, petit à petit, dans différentes langues, avec une prise de soin particulière pour faire usage du français à travers les traductions et les répétitions afin de les aider à mémoriser les nouvelles notions.

- La séance de compréhension orale (écoutes globale, détaillée et sélective)

Une fois l'ordinateur installé en place, l'enseignante demande aux élèves de dire ce qu'ils pensent voir ce jour-là comme vidéo, un élève répond « *bayna un conte* », qui signifie « *c'est clair un conte* », nous retenons de sa réponse deux points importants :

- L'apprenant a mémorisé le mot français de « *kissa* » ou « *hikaya* » qui est « *un conte* ».
- L'apprenant a construit des attentes quant à la suite de la séance.

L'enseignante affirme que le contenu de la vidéo¹¹⁹ sera une histoire algérienne kabyle, elle demande aux apprenants de bien écouter et de noter les noms des personnages sur l'ardoise :

Enseignante : bon on va voir ensemble la vidéo et vous allez écrire sur l'ardoise les noms des personnages vous savez c'est quoi un personnage ? /

Elève 6 : nas taâ lhikaya (*les gens de l'histoire*) /

Elève 13 : oui houma chakhsiyate (*oui ce sont les personnages*) /

Enseignante : exactement les personnages houma chakhsiyate taâ l'histoire donc écoutez bien les enfants /

Cette étape est nommée l'écoute globale consignée, où l'élève écoute l'intégralité de la vidéo dans le but de trouver une réponse à une question globale qui ne nécessite pas une compréhension profonde du contenu de l'énoncé écouté.

Les apprenants écoutent avec attention, réagissent avec la vidéo avec des rires, et de temps à autre ils prennent notes sur leurs ardoises. Une fois la vidéo terminée, la maitresse leur demande de lever leurs ardoises. Elle fait le tour des rangs en lisant leurs réponses à haute

¹¹⁷ Blanche neige et les sept nains.

¹¹⁸ Le petit chaperon rouge.

¹¹⁹ Vidéo disponible sur Youtube : <https://www.youtube.com/watch?v=n3PpC1aDecM>

voix, puis elle les encourage car ils ont tous réussi à repérer au moins un personnage. Elle leur demande de les dire oralement, et note les noms des personnages trouvés au tableau.

Pendant le reste de la séance, l'enseignante utilise différente stratégie d'écoute, comme l'écoute détaillé et sélective, où la vidéo est segmentée en plusieurs séquences afin de mieux comprendre l'énoncé écouté et de trouver des informations plus précises. Elle interpelle l'ensemble de la classe pour répondre ou pour répéter une bonne réponse (29 élèves ont pris la parole sur 36).

Nous avons retenu quelques situations qui nous ont attiré :

- La concentration sur la compréhension.
- L'utilisation d'autres langues que le français.
- Le recours à la traduction et à la répétition.
- Le recours aux dessins, parfois, sans passer par la traduction.

En effet, l'enseignante tolérât à ses apprenants de donner leurs réponses en arabe littéraire ou en arabe algérien, ce qui s'explique par le fait qu'elle visait particulièrement de s'assurer qu'ils arrivaient à comprendre le contenu de la vidéo. En cas de bonne réponse, elle demandait à l'ensemble de la classe d'essayer de traduire la bonne réponse en français, une fois formulée, elle (la réponse) sera répétée par d'autres élèves.

Voici quelques exemples :

Enseignante : alors que faisait aicha chaque jour ? /

Faiza : tadilo l'makla /

Enseignante : oui c'est ça mais en français /

Faiza : + (*regarde son camarade*) + manger (*Rire*) /

Enseignante : voilà elle lui donnait à manger répète s'il te plaît /

Faiza : elle lui euh donnait à manger/

Enseignante : pourquoi le grand-père n'a pas ouvert la porte à l'ogre ?/

Elève 10 : pace que maârafch sote taôo machi kima aicha /

Enseignante : bravo mais comment on le dit en français ?/

Ines : maitresse la voix euh changé /

Enseignante : exactement la voix de l'ogre n'est pas comme celle de aicha donc on dit la voix de l'ogre n'est pas.... écoutez la vidéo/

(Après une écoute segmentée)

Mahdi : fine /

Enseignante : voilà excellent la voix de l'ogre n'est pas fine machi rkika comme aicha allez on répète le tout le grand père n'ouvre pas la porte parce que la voix de l'ogre n'est pas fine/

(*Quelques élèves répètent la phrase*)

En outre, l'enseignante essayait de mettre plus en valeur les notions et les informations dont les élèves auront besoin en production orale pour raconter le début d'une histoire, comme les articulateurs logiques temporels, les verbes qui introduisent les lieux et la présentation des personnages. Elle reposait des questions avec les mots interrogatifs (où ?), (qui ?) et (Quand ?) à différents moments de l'écoute :

Par rapport au lieu :

Enseignante : où vivait la petite fille aïcha ?/

Rayan : dans le vi village /

Enseignante : oui bravo mais répond par une phrase complète/

Rayan : la petite fille aïcha euh vivait dans euh le village /

Enseignante : alors où habite le père innouba ? avec sa famille dans le village ?/

Plein d'élèves : non /

Enseignante : alors qui peut me répondre aya Anis essaye/

Anis : bîid fi hadik wach yssamoha lghaba (Rire)/

Enseignante : oui voilà mais comment dire ghaba en français /

Maram et Soraya : la forêt /

Par rapport aux personnages :

Enseignante : très bien on a dit que c'est aïcha qui prenait la nourriture à son grand père mais qui la surveillait en cachette chkoune li tabaâha ?(qui la suivait ?)/

Younes : maitresse lghoul bssah machfitach assmo (sourire)/

Enseignante : c'est pas grave on réécoute /

une écoute (passage contenant le mot en question) /

Younes et yasmine : (interrompent l'écoute) l'ogre l'ogre/

Par rapport au temps :

Enseignante : aïcha prenait à manger au père innouva une fois par semaine ?/

Plein d'élèves : non /

Enseignante : alors quand elle le faisait ? /

Sarah : chaque jour elle lui ramenait sa nourriture chaque jour /

Vers la fin de la séance de compréhension orale, l'enseignante résume le conte avec l'aide de ses apprenants, elle leur demande s'ils ont des questions à poser, ceux-ci répondent négativement.

Après avoir terminé le cours de compréhension, nous passons dans le point suivant à la production orale.

- La séance de production orale

Le temps consacré à la production orale n'a pas été important (environ 15 minutes). Nous pouvons le répartir en 03 moments :

- Explication de la consigne.
- Moment de réflexion accordé aux apprenants.
- Moment de production.

Au début l'enseignante explique aux élèves qu'ils ont terminé l'activité de compréhension et qu'ils vont entamer la production orale, où ils prendront la parole. Elle leur explique la consigne et les emmène à se rappeler des critères qu'ils doivent respecter pour raconter le début d'une histoire, pour le faire elle se sert des réponses de ses élèves et les prend comme appui, avant de noter les mots clés au tableau. Voici la discussion en question :

Enseignante : khlas fhamato le conte vous l'avez compris ?/

Les élèves collectivement : oui maitresse/

Enseignante : très bien donc on a écouté une histoire ensemble et puis âawadtee hkithalkom (*je vous l'ai raconté encore une fois*) donc dhok dalatkom (*c'est votre tour*) vous allez me raconter une histoire /

Hakim : ya waâra manaâarfoch (*c'est difficile on ne sait pas comment faire*) /

Plein d'élèves : (*Rires*) /

Enseignante : ih c'est pour ça nakastalkom tahkiwli (*on a réduit le conte vous me racontez*) le début seulement qui peut me dire c'est quoi le début d'une histoire ?/

Mahdia : lbidaya (*le début en arabe littéraire*) /

Enseignante : voilà c'est très court très petit une phrase ou deux bark (seulement) mais vous devez me donner 03 informations lesquelles ?/

Meriem : il était une fois /

Enseignante : oui très bien on commence par il était une fois ou autrefois encore/ (*silence*)

Enseignante : Aicha son grand père et l'ogre c'est quoi ce sont des /

Pleins d'élèves : personnages /

Enseignante : et enfin vous citez le lieu ils vivaient où qui peut me donner un exemple du début euh maram tu peux le faire ? /

Maram : oui il était une fois euh une petite fille qui s'appelait aicha elle vivait dans un village en alg en kabyle /

Enseignante : en kabylie bravo donc vous allez soit garder cette histoire soit me raconter le début d'une nouvelle histoire n'oubliez pas temps lieu et personnages vous avez 5 minutes pour réfléchir /

Elève 12: nkhayro wach habina ? (*on choisit ce que veut ?*) /

Enseignante : oui comme tu veux /

Après le moment de réflexion accordée, seulement 06 apprenants ont demandé de prendre la parole 04 (Yasmine, Louay, E12 et E1) ont raconté le début de l'histoire écoutée en compréhension orale et 02 (Maram et Sarah) ont narré des histoires imaginaires.

L'enseignante explique au reste des apprenants qu'ils doivent réfléchir à des situations initiales d'autres contes pour les raconter lors de la prochaine séance.

Le reste de la séance (30 minutes environ) est dédié à l'explication de la tâche que les apprenants doivent réaliser à la fin de la séquence.

Pour conclure nous retenons que la démarche suivie par l'enseignante durant la séance s'approche de ce que les chercheurs en didactiques ont proposé pour assurer un bon apprentissage d'oral en classe en mobilisant différentes stratégies d'écoute et en incitant les apprenants à prendre la parole même dans une langue autre que le français (arabe algérien ou arabe littéraire) suivi d'une traduction de la part d'autres élèves ou de l'enseignante, avec des répétitions individuelles ou collectives pour aider les élèves à retenir de nouvelles notions et formes syntaxiques et d'enrichir par la suite leur vocabulaire. De plus, lors de l'explication, l'enseignante a fait appel, à plusieurs reprises, à des stratégies de compensations, comme les gestes et les dessins, pour amener l'élève à construire le sens sans passer par une langue intermédiaire. Nous pensons que, sur le plan cognitif, cela favorise l'autoréflexion sur la signification des mots entendu en se basant sur des indices non verbaux, comme l'image. Cette stratégie est, en effet, appliquée par certains élèves, suivant leurs déclarations dans les entretiens où ils usent des images (vidéo) pour les aider à comprendre le message oral.

Les informations retenues suite à la séance de compréhension orale ont été, immédiatement, investies en production orale afin de favoriser l'articulation réception/émission, et d'amener l'apprenant à narrer le début d'un conte. Ainsi, il construirait une compétence communicative orale cohérente et homogène qui conjugue les deux composantes à savoir comprendre et produire, cependant nous avons noté une abstention de la part des élèves quand il s'agit de s'exprimer oralement lors de la production, ce qui n'a pas été le cas en compréhension où la participation était plus animée et le groupe plus dynamique. Nous renvoyons cette réticence, quant à la production orale, à plusieurs facteurs comme la timidité et pauvreté lexicale, dont les élèves ont parlé lors des entretiens analysés précédemment.

Dans le prochain titre, nous nous intéresserons de près à un élément important dans une classe de langue à savoir les interactions.

1.4 Analyse des interactions verbales « classe 1 »

Les observations centrées sur les interactions « *s'appuient sur la micro-analyse d'événements langagiers de la classe* »¹²⁰ selon les termes de Cicurel. Nous visons de mettre le point sur deux éléments primordiaux :

- Les objectifs d'interaction et de prise de parole.
- Les langues utilisées dans les différentes interactions.

Comme nous l'avons expliqué dans le volet méthodologique, nous avons utilisé une grille d'observation pour pouvoir cibler des éléments particuliers concernant les différentes interactions dans la classe observée. Nous commenterons la grille, ci-dessous, en insistant sur trois types d'interactions suivant les émetteurs et récepteurs :

- Enseignante/ apprenants
- Apprenants / enseignante
- Apprenant/ apprenant

¹²⁰ **Francine** Cicurel, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 29 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1693> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>

L'espace de la classe	La place du tableau		En face des apprenants	
	L'arrangement des tables		Voir le schéma	
	Le nombre d'apprenants		36 apprenants	
Enseignant	la démarche du cours d'oral (compréhension/ production)		Adéquate	
	Les langues employées par l'enseignant.		Français (fréquent) Arabe algérien (peu fréquent)	
	Les interactions : enseignant → apprenant		Saluer – expliquer – encourager- corriger- gérer le tour des paroles- traduire- répondre à une demande- donner une consigne- reformuler et synthétiser - évaluer- plaisanter-	
Apprenant	Les interactions	Apprenant /enseignant	Saluer- répondre à une question – poser une question- demander la permission – répéter une bonne réponse- dire collectivement- se corriger	
		Apprenant/ Apprenant	Commenter la réponse d'un camarade. Demander des affaires scolaires. Discuter et rigoler en cachette.	
Enseignant et apprenant	Le type d'oral employé	Moyen d'apprentissage		Oui
		Objet d'apprentissage		Oui
		Moyen de communication		Oui
	Fréquence de prise de parole	Fréquente	Enseignant/apprenant	Oui
			apprenant/enseignant	Oui
			Apprenant/ apprenant	/
		Peu fréquente	Enseignant/ apprenant	/
			apprenant /enseignant	/
			apprenant / apprenant	Oui
		Absence de prise de parole	Enseignant/ apprenant	/
			apprenant /enseignant	/
			/ a apprenant pprenant	/
	Langues employées pour s'exprimer en classe.	Enseignant/ apprenant		Français / arabe algérien / arabe standard
		apprenant/enseignant		Français /arabe algérien / arabe standard
		Apprenant/ apprenant		Arabe algérien / français (peu fréquent)

Tableau 31: Interactions de la classe 1 .

1.4.1 Les interactions enseignante/apprenants

En dépit du fait que nous nous intéressons, dans notre travail, à l'apprentissage de l'oral et donc à l'apprenant particulièrement, nous n'avons pas pu nous séparer du volet enseignant. Effectivement, nous pensons que l'interaction verticale allant de l'enseignant à l'élève reste la plus fréquente en classe, vu que c'est lui qui gère la séance, par conséquent la majorité des prises de parole des apprenants sont des réponses réactives aux dires du professeur.

Nous avons répertorié les prises de parole de l'enseignante dans les points suivants en allant des plus fréquents au moins fréquents, nous les accompagnerons de quelques exemples à titre indicatif :

- Prendre la parole expliquer, commenter et reformuler

Après chaque écoute, l'enseignante prenait la parole pour expliquer les mots inconnus afin de réduire les difficultés rencontrées par les apprenants :

Enseignante : vous voyez c'est lui l'ogre ça veut dire ghoul en arabe euh kima lmiki taâ Shrek taârfoh ? (*comme le dessin animé de Shrek*) /

Pleins d'élèves : (*Rires*) oui maitresse /

Elle commente, aussi, et reformule les réponses de ses élèves si celles-ci ne sont pas claires :

Enseignante : oui c'est une bonne réponse mais il manque un tout petit détail elle lui apporte à manger seulement ? /

- Prendre la parole pour interroger

L'aspect interrogatif est omniprésent dans les prises de parole de l'enseignante. Réellement, elle pose des questions pour amener les élèves à construire le sens du message écouté, mais aussi pour s'assurer de leurs compréhensions :

Enseignante : pourquoi le grand-père n'a pas ouvert la porte à l'ogre ? /

Enseignante : vous avez compris ? /

Enseignante : c'est clair c'est bon ? /

- Prendre la parole pour encourager

Les paroles de l'enseignante ne manquaient pas d'encouragement pour les apprenants. Leurs réponses étaient souvent suivies de remarques comme « *très bien* », « *bravo* » « *bien* », « *excellent* », « *parfait* » :

Enseignante : oui très bien on commence par il était une fois ou autrefois encore/

- Prendre la parole pour imposer le calme

A quelques occasions, l'enseignante s'adressait à ses élèves d'un ton sérieux pour imposer le calme en classe :

Enseignante : éh oh on se tait maintenant /

Enseignante : shhuut Yassine arrête de parler /

- Prendre la parole pour plaisanter

Des moments de distraction interrompait la monotonie et le sérieux de la séance, l'enseignante passait des plaisanteries, pour faire que l'atmosphère de la classe soit agréable.

- Prendre la parole pour saluer

Nous ne manquons pas aussi d'évoquer la première prise de parole en classe qui est la salutation de l'enseignante à ses élèves :

Enseignante : bonjour vous pouvez vous assoir /

Concernant les langues utilisées, nous constatons que l'enseignante s'exprimait, majoritairement, en français en faisant, exceptionnellement, usage de deux autres langues arabe algérien et arabe standard pour reprendre les paroles de ses élèves, pour surmonter des situations de blocage ou pour traduire des mots nouveaux :

Enseignante : vous voyez c'est lui l'ogre ça veut dire ghoul en arabe euh kima lmiki taâ Shrek taârfoh ? (*comme le dessin animé de Shrek*) /

Enseignante : aywa c'est ça ça veut dire sahira /

Nous pensons que l'usage fréquent du français est important pour les élèves afin de les mettre dans un bain linguistique francophone en classe, et de les habituer à communiquer progressivement dans cette langue. Le recours à d'autres langues de référence¹²¹ comme l'arabe algérien et l'arabe littéraire, en classe, reste limité et propre à des situations particulières que nous avons citées plus haut.

Nous mettrons l'accent dans le prochain point sur les interactions élèves/ enseignante.

1.4.2 Les interactions apprenants /enseignante

La séance d'oral s'est déroulée dans une atmosphère conversationnelle entre l'enseignante et ses apprenants, ceux-ci prenaient la parole fréquemment, tantôt de façon

¹²¹ Nous avons préféré dire langue de référence car l'arabe littéraire n'est pas la langue première de ses apprenants.

spontanée, tantôt de manière cadrée. Comme pour le point précédent, nous regroupons les prises de parole des élèves dans ce qui suit par ordre de fréquence :

- Prendre la parole pour donner/répéter une réponse (individuellement/collectivement)

Les prises de parole de la part des élèves, pour cette catégorie, étaient remarquablement fréquentes. Tout au long de la séance, ils répondaient aux questions de l'enseignante, et proposaient des ajouts aux réponses données.

Enseignante : où vivait la petite fille aïcha ? /

Rayan : dans le vi village /

Enseignante : oui bravo mais répond par une phrase complète/

Rayan : la petite fille aïcha euh vivait dans euh le village /

Enseignante : dans la vidéo on parle seulement en français ? /

Plein d'élèves : ouI /

Maram : non je je il y a aussi le euh kabyle /

Les apprenants les moins habiles prenaient, souvent, la parole pour répéter les bonnes réponses de leurs camarades. Ceci manifeste leur implication, et est bénéfique, pour eux dans la mesure d'améliorer leur prononciation et d'intérioriser les bonnes structures syntaxiques et lexicales.

Enseignante : vas-y faïza répète /

Faïza : la petite fille s'appelle aïcha /

- Prendre la parole pour poser une question

Les interrogations et les demandes d'explication font, aussi, partie des prises de paroles des élèves. Ils demandent plus d'information par rapport à une consigne ou le sens d'un mot nouveau :

Elève 12: nkhayro wach habina ? (pn choisit ce qu'on veut ?) /

Enseignante : oui comme tu veux /

Ines : maitresse c'est quoi le bracelet kima derja li ndiroh f yadina ?/ (c'est comme l'arabe algérien ce qu'on met autour de nos mains ?)/

Mahdia : la sorcière hiya sahira ?/

- Prendre la parole pour demander la permission

Certains élèves prenaient la parole pour demander la permission de l'enseignante afin d'emprunter des affaires scolaires ou de sortir de la classe, ils l'exprimaient en français :

Elève 8 : maitresse je demande l'ardoise ?/

Rassim : maitresse je vais au toilette ?/

Ceci s'expliquerait par leur habitude de faire ces demandes formelles en français, ce qui est un point positif.

- Prendre la parole pour raconter

Comme nous l'avons vu, antérieurement, quelques apprenants ont pris la parole pour raconter la situation initiale d'un conte. En voici un exemple :

Elève 12 : Il euh était une fois + ééé une euh petite fille aicha elle vivait dans le cab euh le village /

- Prendre la parole pour saluer

Nous terminons par les salutations. Les apprenants ont salué, à l'unisson, leur enseignante au début de la séance en français « *bonjour maitresse* ».

Nous remarquons, que même si les apprenants ne réussissent pas, dans la plupart des cas, à formuler la totalité de leurs propos en français. Néanmoins, ils font l'effort d'intégrer des mots et des bribes de phrases dans cette langue en les associant à des passages d'arabe algérien ou parfois d'arabe standard pour donner du sens à leurs propos.

Le prochain point porte sur les interactions apprenant/apprenant.

1.4.3 Les interactions apprenant /apprenant

Ces interactions étaient peu fréquentes, cependant nous avons pu relever les points suivants où les apprenants ont pris la parole pour :

- Commenter une réponse

Certains apprenants s'adressaient à leurs camarades pour commenter leurs réponses, les juger justes ou fausses, voici un exemple :

Enseignante : alors comment s'appelle la sorcière ?/

Elève12 : maitresse aicha /

Mahdi : (*Rire*) yak aicha c'est la petite fille wach bik ! (*qu'est-ce que tu as ?*) /

- Demander des affaires scolaires

Après avoir demandé la permission de l'enseignante, E8 se dirige vers son camarade pour demander une ardoise :

Elève 8 : âandak ardoise zyada ? (*as-tu une ardoise en plus ?*) /

- Bavarder distraitement

Certains apprenants discutaient en cachette, ou commenter la vidéo en rigolant. Nous n'avons repéré que cet exemple où l'enseignante a intervenu pour leur demander de suivre la vidéo en silence :

Aziz : ya latif hadak lghoul ki dayer (*Rire*) /

Elève15 : (*Rire*) /

Enseignante : shhut suivez /

Pour conclure, suite à cette première observation, nous avons pu relever plusieurs éléments en relation avec l'apprentissage de l'oral en classe. Nous les présentons en trois points ci-dessous :

- La démarche employée par l'enseignante, ainsi que le matériel pédagogique utilisé sont adéquats à une séance d'oral. En effet, les élèves n'ont fait appel à l'écrit, qu'en utilisant les ardoises, afin de les amener tous à participer avant d'oraliser leurs réponses. Quant à l'enseignante, elle fait appel au tableau pour noter les mots et expressions importants. La séance s'est déroulée de façon dynamique avec des échanges oraux entre l'enseignante et les élèves, et parfois entre les élèves eux-mêmes pour corriger, commenter ou compléter les réponses de leurs camarades.
- Les apprenants suivent attentivement la vidéo, tout en réagissant avec les différentes scènes (rires, étonnement). Ils participent, pendant la séance de compréhension, de différentes manières, en répondant aux questions sur les ardoises puis oralement, ou en répétant les réponses de leurs camarades. Par contre, lors de la production orale, nous notons moins de dynamique de la part des élèves, qui se sont abstenus de raconter le début de la même histoire (à l'exception de quelques-uns), ce qui a amené l'enseignante à décaler la séance afin de leur accorder plus de temps de réflexion à la maison. Cette attitude des élèves vis-à-vis la production orale ne se contredit pas avec les entretiens, déjà présentés, où ils ont affirmé trouver cette activité difficile pour plusieurs raisons (voir l'analyse des entretiens avec les apprenants /volet didactique).
- Quant aux langues utilisées pendant la séance, nous avons noté l'usage de trois langues avec des degrés de fréquence différents, ce qui semble s'approcher de la démarche préconisée par la didactique du plurilinguisme. En effet, l'enseignante faisait principalement usage du français, cependant elle intégrait,

de manière spontanée, quelques mots en arabe algérien, et parfois en arabe littéraire pour expliquer un terme ou affirmer la déclaration d'un élève. De leurs parts, les élèves faisaient l'effort de parler en français, en cas de blocage, ils donnaient leurs réponses en arabe algérien, parfois en arabe standard, ce qui est, rapidement, suivi d'une traduction de la part de l'enseignante avec l'aide de l'ensemble des élèves, une fois la réponse formulée en français, elle sera répétée par d'autres apprenants.

Nous passons, dans ce qui suit, à la présentation et l'analyse de la deuxième classe observée.

2. Méthode de présentation du cours d'oral et matériel utilisé « classe 2 »

Comme pour la première classe, nous entamerons l'analyse, par la présentation du schéma de la classe observée, puis nous passerons à la présentation des outils pédagogiques et de la démarche utilisée pour présenter le cours d'oral, enfin nous analyserons les différentes interactions recensées de cette classe.

2.1 Le schéma de la classe 2

Cette 2^{ème} classe observée est composée de 32 élèves, toutes des filles (école non mixte). Comme le montre le schéma suivant, l'agencement des tables est classique, 04 rangées de tables ordonnées les unes derrière les autres, en face du tableau.

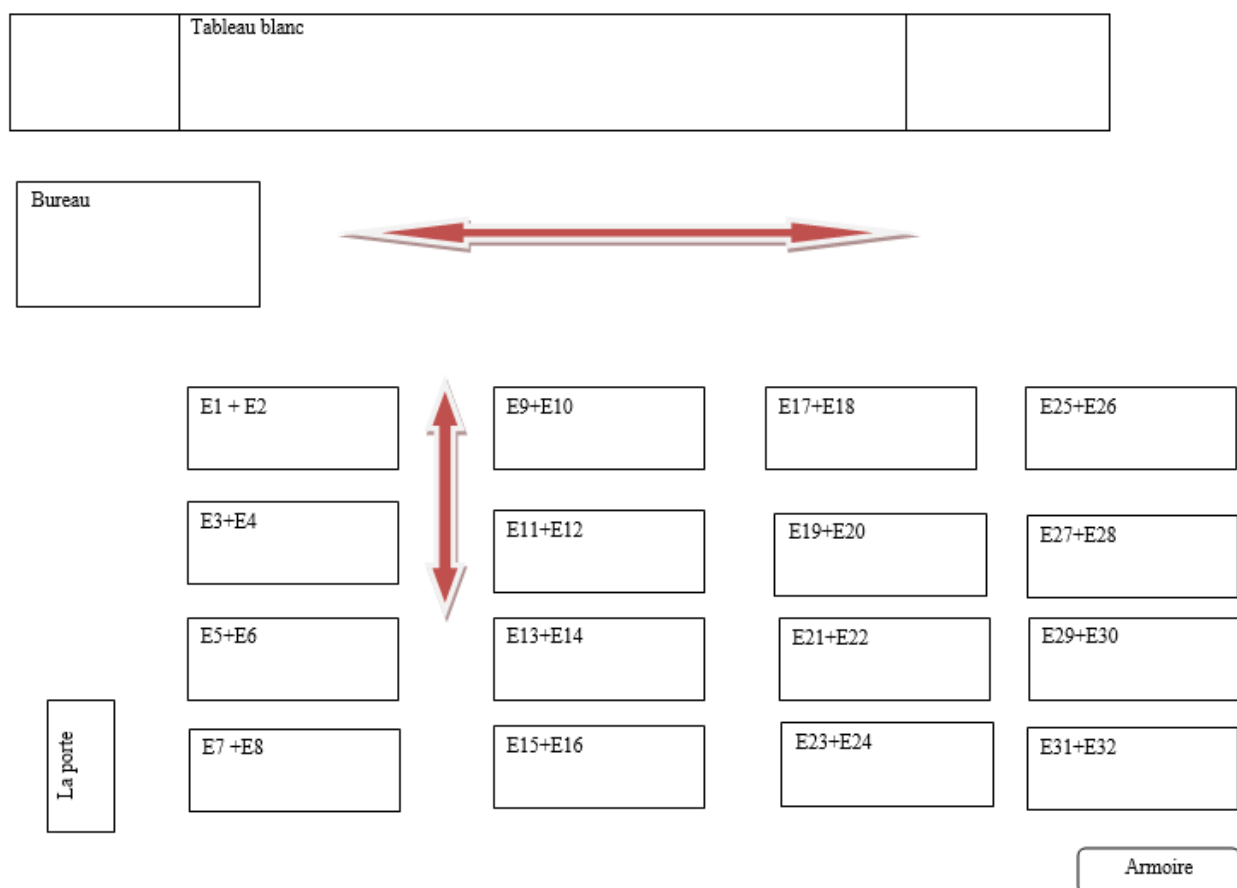


Schéma 23: Schéma représentatif de la 2ème classe observée.

Les flèches rouges montrent le mouvement de l’enseignante qui se déplaçait entre deux rangées au moment de l’écoute, avant de limiter ses mouvements horizontalement sur l’estrade pendant le reste de la séance.

Le prochain point porte sur le matériel pédagogique utilisé pendant la séance.

2.2 Matériel pédagogique mis en place

Les outils pédagogiques utilisés dans la séance observée sont présentés dans le tableau suivant. Nous le commenterons un peu plus bas.

Tableau 32: Matériel utilisé pendant la séance d'oral de la deuxième classe observée.

Outils pédagogiques	Objectif d’utilisation
Manuel	-Lecture du dialogue et exploitation de paratexte.
Tableau blanc	-Inscrire la date et le numéro de la page du manuel.

Comme nous le constatons, l'enseignante a fait appel à deux (02) outils pédagogiques pendant le cours. Elle utilise le tableau pour inscrire la date du jour, l'activité en question (compréhension orale) et le numéro de la page où se trouve la leçon. Quant au manuel scolaire, il est utilisé durant toute la séance pour :

- Exploiter le paratexte.
- Lire (l'enseignante) le dialogue proposé.
- Construire le sens du dialogue en posant les questions proposées dans le manuel.

Nous joignons ci-dessous les pages du manuel exploitées par l'enseignante :

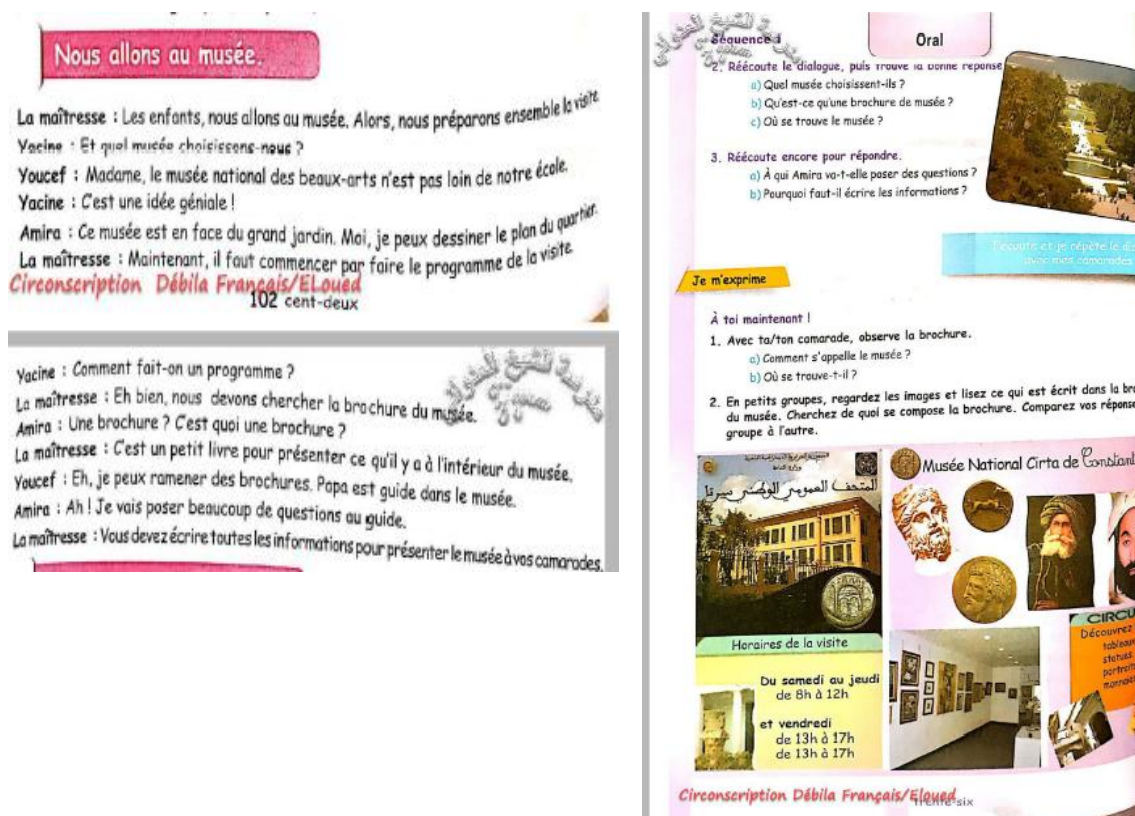


Figure 16: Pages du manuel scolaire exploitées pendant la séance observée

Nous pensons que l'utilisation, exclusive, de supports écrits pour enseigner l'oral est une situation contradictoire aux objectifs d'écoute et d'expression visés par la séance. L'apprentissage se fait en se basant sur des données écrites, ce qui n'est point le but attendu. Nous rappelons que cette même enseignante a déclaré, lors de l'entretien, que l'école, où elle travaille, ne dispose pas d'un matériel pédagogique adéquat (ordinateur) pour cette séance.

2.3 Méthode de présentation du cours d'oral

La séance en question a duré 30 minutes entre compréhension et production. Nous présentons, d'abord, l'objectif ¹²² souligné au début de la séance, avant de passer, ensuite, au déroulement du cours en question :

Tableau 33: Présentation du cours d'oral observé.

Projet 02	Séance 01	Titre	Objectifs et compétence
C'est un lieu exceptionnel	Oral (compréhension et production).	Nous allons au musée.	Objectifs de la séance : -Acte de parole : raconter un événement (une visite d'un lieu particulier). Compétences visées : -Amener l'élève à construire le sens d'un court message oral en français. -Produire un énoncé oral cohérent et adéquat à la situation de communication en question.

Nous constatons l'existence d'un point commun avec la séance observée précédemment, le même acte de parole fondé sur la narration y est traité, sauf que, pour cette séance, il s'agit d'initier l'élève à raconter une histoire ou un événement vécus réellement comme la visite d'un musée, une plage, une ville...

La séance en question est scindée en 03 parties principales¹²³, éveil de l'intérêt, compréhension orale et production orale.

- Eveil de l'intérêt

L'enseignante entame la séance en demandant à ses élèves d'ouvrir leurs livres à la page 36. Les apprenants s'exécutent à le faire en silence. Elle (la maitresse) enchaine avec une série de questions, le but est d'amener, progressivement, les élèves à réfléchir sur le contenu de la séance :

Enseignante : observez les images que voyez-vous ? /

Elève1 : le musée de constantine/

Enseignante : encore /

Elève12 : de huit heuze à douze /

Enseignante : heuRe (*corrige la faute de l'élève*) de huit heure à midi comment on les appelle ?/

Elève18 : s'il vous plait s'il vous plait /

Enseignante : (*lui accorde la parole par un geste de la main*)

Elève18 : les jours du musée/

Enseignante : c'est les horaires de la visite (*elle montre du doigt la photo des pièces de monnaie sur le manuel*) c'est quoi ? /

¹²² Informations prises de la fiche pédagogique de l'enseignante.

¹²³ Nous signalons que nous avons dû prendre l'autorisation du directeur pour pouvoir assisté, entre temps, l'enseignante et les élèves étaient déjà installés en classe.

Elève12 : des pièces de monnaie /

Elève2 : regarde madame (*elle lui montre des pièces de monnaie réelles*) /

Enseignante : oh (*Rire*) très bien /

C'est ainsi que s'achève le moment consacré à l'éveil de l'intérêt. Nous en retenons les remarques suivantes :

- L'enseignante pose des questions successives concernant les illustrations du manuel, sans établir un lien logique entre les différentes images observées.
- Les apprenants les plus compétents (04) répondent aux questions posées, les autres se contentent d'observer en silence d'un air qui laisserait déduire l'ambiguïté de la conversation, de l'enseignante avec leurs camarades, à leurs yeux.

Nous verrons si le reste des élèves seront plus impliqués pendant le reste de la séance.

- Compréhension orale

L'enseignante ouvre son livre à la page 102 et demande aux élèves de l'écouter. Ces derniers gardent leurs livres fermés. Elle lit le dialogue, une seule fois, à haute voix, avec une diction claire et un rythme lent pour faciliter la décomposition de la chaîne phonique par les élèves. Une fois la lecture (oralisation) terminée, elle pose une série de questions de compréhension :

Enseignante : où vont les enfants ? /

(03 élèves lèvent la main) /

Elève2 : ils vont à la musée /

Enseignante : Ils vont au musée répète meriem les élèves vont au musée

Elève18 : les élèves vont au musée /

Enseignante : allez ensemble /

L'ensemble des élèves : les élèves vont au musée /

Enseignante : quel musée ? /

Elève 19 : c'est le musée national de constantine /

Enseignante : non c'est le musée des beaux-arts et comment on appelle le petit livre ? /

Elève 12 : il s'appelle le petit livre la brochure /

Enseignante : et qu'est ce qu'on trouve dans la brochure ? /

Elève 12 : la visite /

Enseignante : les horaires de la visite qui veut répéter ? /

Elève 18 : les horaires de la visite /

C'est ainsi que s'achève la partie de la séance consacrée à la compréhension orale. Nous avons constaté, encore une fois, une participation très timide de la part des élèves, seules 04 filles prenaient la parole pour répondre aux questions consécutives de l'enseignante. Nous l'expliquons par le fait que ces dernières proviendraient d'un milieu plus ou moins francophones, ce qui leur avait permis d'avoir une facilité de compréhension, où qu'elles auraient préparé préalablement la leçon à la maison.

Nous voudrions également commenter la démarche suivie par l'enseignante pour présenter le cours d'oral. Nous comprenons que l'absence du matériel pédagogique adéquat pour le bon déroulement du cours est un facteur déstabilisant pour l'enseignante, qui va devoir gérer une séance d'oral sans support propre à l'oral, cependant nous lui reprochons de :

- Ne lire le dialogue qu'une seule fois et dans sa totalité, ce qui se répercute négativement sur la compréhension des apprenants surtout ceux qui sont en difficulté.
- Ne pas faire des lectures fragmentées lors de l'exploitation du texte.
- Ne pas expliquer clairement les notions nouvelles et clés à la compréhension.
- Ne pas varier les questions posées (questions ouvertes seulement).
- Ne pas motiver le reste des apprenants à participer, ne serait-ce qu'à travers la répétition, et se contenter de travailler avec celles qui sont les plus habiles.

Nous estimons que tous ces facteurs réunis ont fait que la séance soit peu dynamique, et que les apprenants ne prennent la parole que dans un cadre très limité, mais qu'en est-il de la production orale ?

- Production orale

Après avoir posé des questions concernant le dialogue, l'enseignante demande à quatre élèves (Elève 1, Elève 2, Elève 12 et Elève18) de passer au tableau et leur demande de faire un dialogue pour simuler une visite au zoo :

Enseignante : qui passe au tableau pour faire un dialogue par exemple vous êtes partis au zoo ? (*elle désigne quatre élèves*) /

Elève 2 : (Rires) kiffah ? (comment ?) /

Enseignante : comme on a fait la dernière fois /

Elève 2 : kifah ma fhamtach (Rires) (*comment je n'ai pas compris ?*) /

Elève 1 : âla l fannac (*sur le fennec ?*) /

Elève 20 : (de sa place) ngolo (*on dit*) le fennec /

Les élèves commencent à présenter des animaux, il y avait un manque d'entente entre elles vu qu'elles n'ont pas eu un temps de réflexion. Une fois le dialogue terminé, l'enseignante demande aux élèves de prendre le cahier pour faire une étude de texte.

Il semble clair que la démarche suivie n'est pas adéquate à la nature de la séance ni au niveau des apprenantes, dans la mesure où l'enseignante ne leur a pas expliqué la consigne, et ne leur avait pas accordé un temps pour réfléchir à ce qu'elles vont dire, ce qui a fait que

leurs productions étaient beaucoup plus une présentation d'animaux vu au zoo (thème du projet d'avant) qu'un récit d'une visite faite au zoo.

Suite à l'exposition de la démarche utilisée pour assurer la séance d'oral, nous passerons dans le prochain sous-titre aux interactions verbales repérées.

2.4 Analyse des interactions verbales « classe 2 »

Nous faisons, encore une fois, appel à la grille d'observation, où nous avons noté les différents critères à analyser avant de les aborder en détails plus bas en 03 sous-titres :

- Interactions enseignante/ apprenants
- Interactions apprenants /enseignante
- Interactions apprenant/ apprenant

L'espace de la classe	La place du tableau		En face des apprenants	
	L'arrangement des tables		Voir le schéma	
	Le nombre des apprenants		32 apprenants	
Enseignant	La démarche du cours d'oral (compréhension/production)		Peu-adéquate	
	Les langues employées par l'enseignant.		Français (fréquent)	
	Les interactions : enseignant → apprenant		Expliquer - corriger- gérer le tour des paroles- répondre à une demande- donner une consigne- reformuler – évaluer.	
Apprenant	Les interactions	apprenant /enseignant	répondre à une question – poser une question- demander la permission – répéter une bonne réponse- dire collectivement- se corriger	
		Apprenant/ apprenant	Commenter la réponse d'un camarade. Discuter et rigoler	
Enseignant et apprenant	Le type d'oral employé	Moyen d'apprentissage		Oui
		Objet d'apprentissage		Oui
		Moyen de communication		Oui
	Fréquence de prise de parole	Fréquente	Enseignant/ apprenant	Oui
			apprenant /enseignant	/
			Apprenant/ apprenant	Oui
		Peu fréquente	Enseignant/ apprenant	/
			apprenant /enseignant	Oui
			Apprenant/ apprenant	/
		Absence de prise de parole	Enseignant/ apprenant	/
			apprenant /enseignant	/
			apprenant /apprenant	/
	Langues employées pour s'exprimer en classe.	Enseignant/ apprenant		Français
		apprenant /enseignant		Français /arabe algérien
		Apprenant/ apprenant		Arabe algérien

Tableau 34: Interactions de la classe 2 .

2.4.1 Les interactions enseignante / apprenants

C'est l'enseignante qui prenait plus la parole durant la séance, elle le faisait pour plusieurs finalités, que nous présentons dans les points suivants :

- Prendre la parole pour interroger/corriger

Comme nous l'avons vu plus haut, la séance s'est déroulée dans un sens unique dans la mesure où l'enseignante posait des questions sur les illustrations du manuel et le dialogue lu pour amener les élèves à comprendre le contenu du message écouté. De plus, elle prend la responsabilité de corriger les différentes fautes commises par ses apprenants. Voici quelques exemples :

Enseignante : non c'est le musée des beaux-arts et comment on appelle le petit livre ? /

Enseignante : où vont les enfants ? /

- Prendre la parole pour lire

L'enseignante a lu, à haute voix le texte, support dédié à l'oral. Les élèves ne faisaient que suivre en gardant le silence.

- Prendre la parole pour ordonner

Parmi les éléments relevés, l'enseignante a aussi intervenu à mainte reprise pour calmer ses élèves qui discutaient entre elles. En plus, elle utilisait un ton impératif pour exécuter les différentes tâches :

Enseignante : allez ouvrez les livres à la page euh la page 36 allez vite /

Enseignante : héy taisez-vous c'est quoi ce bruit /

Nous avons également constaté que l'enseignante n'utilise qu'une seule langue en classe « le français », pourtant elle ne s'est pas montrée régressive quant aux élèves qui se sont exprimés en arabe algérien. Nous l'expliquons par la volonté de l'enseignante de mettre ses élèves en contact avec la langue française pour qu'ils soient progressivement capables de la comprendre.

Qu'en est-il des interactions apprenants /enseignante ?

2.4.2 Les interactions apprenants/ enseignante

Comme nous l'avons déjà dit, les élèves prenaient la parole de manière réduite sous deux formes différentes, soit pour demander une permission ou une explication, soit pour répondre aux questions posées par l'enseignante.

- Prendre la parole pour répondre aux questions (individuellement/collectivement)

La participation des apprenants n'était pas équilibrée, moins de 10 apprenants ont pris la parole volontairement pour répondre aux questions posées par la maitresse. Elles répondaient en français, s'il y a faute l'enseignante intervient pour corriger :

Elève 2 : ils vont à la musée /

Elève 12 : il s'appelle le petit livre la brochure /

- Prendre la parole pour demander

La prise de parole pour demander à l'enseignante une explication ou une permission a été notée également :

Elève 7 : madame je ferme la porte ? /

Elève 2 : kifah ma fhamtach ? (Rires) (*comment je n'ai pas compris ?*) /

Après avoir abordé les interactions élèves/enseignante, peu diversifiées qu'elles soient, nous passons aux interactions apprenant/ apprenant dans le prochain titre.

2.4.3 Les interactions apprenant/ apprenant

Entre apprenants, les interactions étaient notamment fréquentes. Elles bavardaient souvent en cachette sur des sujets qui ne semblaient pas avoir un lien avec le cours :

- Prendre la parole pour discuter

Nous avons repéré les répliques suivantes, où les filles discutaient dans différents sujets :

Elève 8 : soki âliya dok nbayaâ lal madame (tais-toi je vais dire à madame) /

Elève 16 : âchiya rana rayhine lmani (le soir on ira chez grand-mère) /

- Prendre la parole pour corriger la réponse d'une camarade

Pour ce sous point nous avons relevé une seule réplique d'une élève qui a corrigé la prononciation de sa camarade :

Elève 1 : âla l fannac (*sur le fennec ?*) /

Elève 20 : (de sa place) ngolo (*on dit*) le fennec /

Au terme de cette analyse, nous récapitulons les remarques relevées suite à l'observation menée dans les points suivants :

- Le déroulement de la séance d'oral ne s'est pas fait convenablement pour plusieurs raisons. En compréhension orale, nous avons relevé que l'enseignante ne s'est pas servie du matériel approprié à cette séance et s'est dirigée plutôt vers l'oralisation d'un texte écrit, suivi d'une série de questions portant sur le contenu du texte. En production orale, l'enseignante explique la consigne et demande à quelques

apprenantes de passer sur l'estrade pour s'exprimer sans leur accorder le temps nécessaire à la réflexion.

- Les apprenantes qui étaient, dans la majorité, passives durant toute la séance. Leur participation se resumait à répéter les bonnes réponses, et ce, à la demande de l'enseignante. Ce qui donne une impression péjorative sur leur motivation lors de la séance.
- Concernant les langues utilisées, nous avons relevé la présence de la langue française utilisée par l'enseignante dans ses différentes prises de parole et par les apprenantes pour répondre aux questions posées. L'arabe algérien marque également une présence timide dans les interactions apprenantes / enseignante, alors qu'il est plus présent lors des interactions horizontales (apprenant/apprenant).

Globalement, nous estimons qu' en dépit du fait que l'oral est omniprésent dans la séance observée, comme objet et moyen d'apprentissage, les apprenants n'ont pas réellement eu un enseignement de façon à leur permettre, progressivement, d'améliorer leurs compétences à l'oral. En effet, celles-ci (les élèves) ne prenaient pratiquement pas la parole, à l'exception de quelques-unes qui étaient, visiblement, plus francophones que les autres, ce qui fait que l'enseignante trouvait plus de facilité en travaillant avec elles.

Le prochain point concerne la discussion des données recueillies issues de l'observations de la 3^{ème} classe.

3. Déroulement du cours d'oral et matériel utilisé « classe 3 »

Pour cette dernière classe observée, nous allons suivre la même procédure d'analyse :

- Présentation du schéma de la classe observée et de l'emplacement des élèves.
- Présentation des outils pédagogiques utilisés comme support d'enseignement/apprentissage.
- Mise au point sur la démarche suivie pour assurer le cours.
- Analyse des différentes interactions en classe.

3.1 Le schéma de la classe 3

La dernière classe observée comprend 38 élèves (dont 03 étaient absents). Ces derniers occupés des tables agencées en 04 rangées les unes derrière les autres, en face du tableau.

Le schéma suivant le démontre :

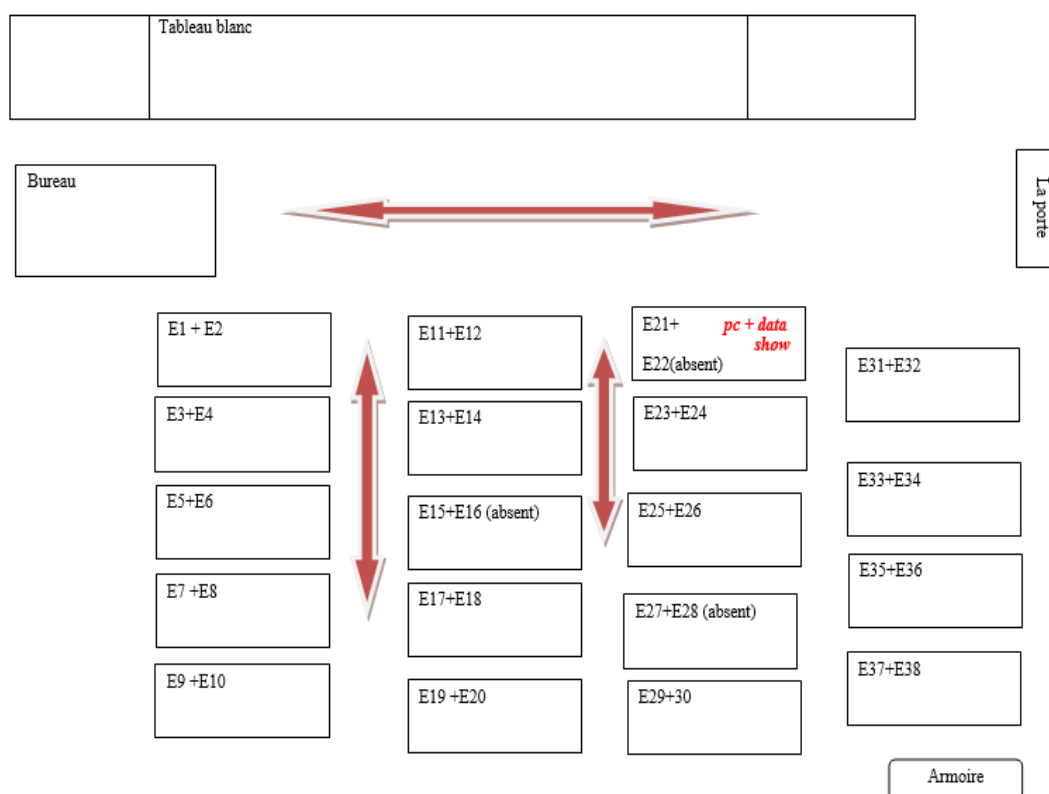


Schéma 24: Schéma représentatif de la 3ème classe observée.

Comme nous pouvons le voir sur le schéma plus haut, l'enseignante se déplaçait entre les trois premières rangées, elle le faisait en expliquant et aussi en attribuant la parole aux élèves. Elle faisait également des mouvements horizontaux sur l'estrade à différents moments de la séance, surtout au début, où elle s'est servie d'images imprimées pour introduire la séance.

En plus des images, l'enseignante a fait appel à d'autres supports que nous présenterons dans ce qui va suivre.

3.2 Matériel pédagogique mis en place

Le tableau ci-dessous contient le matériel pédagogique utilisé pendant la séance :

Tableau 49 : Matériel utilisé pendant la séance d'oral de la troisième classe observée.

Outils pédagogiques	Objectif d'utilisation
Matériel audio-visuel : un ordinateur portable, un data-show et des baffles.	-Diffusion de la vidéo/support avec une projection sur le mur.
Tableau blanc	-Inscrire la date. -Coller les images. -Noter les mots et les expressions à retenir par les élèves.

Images / Illustrations	-Images imprimées en format A4 collées au tableau. Elles représentent des photos en relation avec le thème à étudier.
Manuel	-Observer le plan du quartier où se trouve le musée.

Il est indiscutable que le matériel audio-visuel mis en place est approprié à la séance d'oral. L'enseignante a aussi imprimé les illustrations du manuel (page 36)¹²⁴, qu'elle a accrochées au tableau pour introduire la séance. De plus, elle faisait usage du tableau pour y noter tous les mots et expressions importants et que les élèves doivent mémoriser. Voici une schématisation de ce dernier :

	بسم الله الرحمن الرحيم Lundi 11 novembre 2019 Image 1 image2 image 3 image 4 Le guide donne des informations	Le musée est un lieu où il y a des objets anciens comme les tableaux, les statues et les pièces de monnaies .

Schéma 25: Représentation du tableau de la 3ème classe observée.

Les apprenants ont fait usage de leurs manuels, une seule fois, pour décrire le plan d'un quartier. Ce plan est présenté sous forme d'une carte qu'ils doivent commenter en donnant, oralement, l'adresse du musée.

En somme, nous jugeons que le matériel exploité pendant la séance est adéquat pour apprendre l'oral, même s'il y a eu recours à l'écrit, quelques fois de la part de l'enseignante, cela n'a pas occulté la dominance de l'oral.

Nous passerons dans le prochain titre à la démarche employée pour assurer le cours observé.

3.3 Méthode de présentation du cours d'oral

Intéressons-nous actuellement à la démarche adoptée par l'enseignante pour assurer la séance d'oral. Celle-ci a duré, à peu près, 50 minutes, dont 45 minutes étaient consacrées à la compréhension et 5 minutes à la production orale.¹²⁵

¹²⁴ Voir les pages du manuel insérées plus haut.

¹²⁵ L'enseignante nous a expliqué qu'elle assurera une séance de production orale la semaine d'après.

Le thème abordé dans cette séance est le même assuré dans la 2^{ème} classe. Voici l'objectif¹²⁶ de la séance soulignée par l'enseignante :

Tableau 50 : Présentation du cours d'oral observé.

Projet 02	Séance 01	Titre	Objectifs et compétence
C'est un lieu exceptionnel	Oral (compréhension et production).	Nous allons au musée.	Objectifs de la séance : -Acte de parole : raconter un événement (lieu visité) en le situant dans le temps et dans l'espace. Compétences visées : -Amener l'élève à construire le sens d'un court message oral en français. -Produire un énoncé oral cohérent et adéquat à la situation de communication en question.

La séance comportait 03 étapes différentes que nous détaillerons dans ce qui suit :

- Le début de la séance (éveil de l'intérêt)

A notre arrivée en classe, l'enseignante et les apprenants y étaient déjà. Ces derniers accrochaient leurs manteaux avant de venir s'installer en place. L'enseignante, debout à côté du bureau, s'adresse à deux apprenants pour leur demander d'aller chercher le data-show et la rallonge électrique chez le directeur :

Enseignante : s'il te plait amine va chez le directeur et ramène le data-show /

Elève 32 : nroh mâah madame ?/

Enseignante : oui vas-y jib (ramène) la rallonge /

L'enseignante profite de ce temps pour mettre l'ordinateur portable et les baffles en place, les autres apprenants discutent calmement. Une fois tout le matériel installé, elle annonce le début de la séance :

Enseignante : allez on commence suivez avec moi

En fixant les images au tableau, l'enseignante demande à ses élèves de bien les observer et de dire ce qu'ils voient :

Enseignante : (en montrant la photo du musée) c'est quoi ? /

Les élèves : (silence)

Enseignante : ça c'est un musée on l'appelle un musée je vais vous montrer ce qu'on trouve dans un musée et vous allez comprendre c'est quoi d'accord ? /

Les élèves collectivement : oui madame /

Enseignante : (prend l'image d'une statue) regardez cette personne elle existe réellement ? /

¹²⁶ Informations prises de la fiche pédagogique de l'enseignante.

Les élèves collectivement : non/
Enseignante : alors c'est quoi ?/
Les élèves : (silence)
Enseignante : c'est une stA/
Elève 14 : statue /
Enseignante : ce sont des statues donc dans le musée il y a des statues
 Quelques élèves répètent la phrase (*dans le musée il y a des statues*) /

A travers les images, l'enseignante amène ses apprenants à découvrir quelques objets qu'on trouve dans un musée : des statues, des pièces de monnaies, des tableaux artistiques ... d'où les apprenants construisent, ensemble, la définition d'un musée que l'enseignante écrit au tableau. Un élève traduit le mot en arabe, l'enseignante approuve sa réponse en lui demandant d'utiliser le terme en français :

Enseignante : c'est clair c'est quoi un musée ? /
Elève 6 : mt'haf /
Enseignante : oui mais il faut le dire en français ok /

Nous constatons ainsi que l'enseignante amène ses apprenants, petit à petit, à comprendre le sens des nouvelles notions enseignées. Ils participent activement à cette étape en répondant et en répétant les bonnes réponses individuellement et collectivement.

Par la suite, l'enseignante demande aux élèves d'ouvrir leurs manuels à la page « 35 » où se trouve une carte qui montre l'emplacement du musée des beaux-arts à Alger, les élèves doivent donner son adresse en le situant dans l'espace :

Enseignante : qui parle avec les enfants c'est la maman ? /
Elève 24 : non c'est la maitresse/
Enseignante : allez qui peut aider ces élèves à dire où se trouve le musée des beaux-arts qui peut les aider à donner son adresse /
Elève2 : (demande la permission pour parler) le musée est euh en en face du jardin /
Enseignante : très bien qui veut répéter ?/
 (Quelques élèves répètent)
Enseignante : encore et par rapport à l'école ? /
Plein d'élèves demandent la permission pour parler : madame madame ana ana (*moi moi*) /
Elève 6 : l'école est pas loin de musée /
Enseignante : très bien l'école n'est pas loin du musée donc ces élèves vont partir au musée on va voir ensemble ce qu'ils vont faire d'accord /

Ainsi l'enseignante a introduit le sujet de la vidéo que les élèves vont voir. Avant de passer à la prochaine étape, nous insérons la page du manuel qui contient le plan du quartier en question :

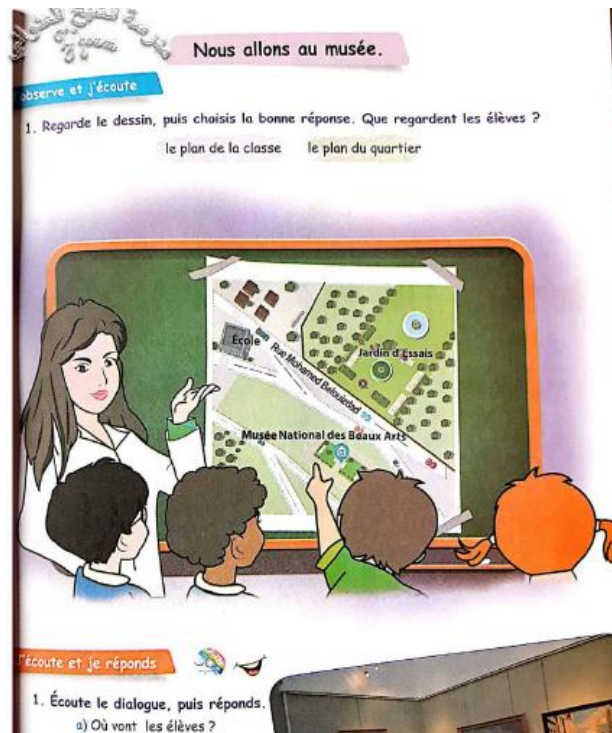


Figure 17: la page du manuel.

- Compréhension orale

La séance de compréhension orale est, à son tour, composée de plusieurs étapes suivant le type d'écoute en allant de l'écoute globale à l'écoute sélective.

L'enseignante lance la vidéo et la fait écouter aux apprenants sans poser aucune question.

A la fin de la 2^{ème} écoute elle les interroge :

Enseignante : où vont les enfants à la maison ? /

E34 : les élèves vont au euh à un musée /

(Répétition de la bonne réponse)

Avant la 3^{ème} écoute globale, l'enseignante demande aux apprenants de repérer le nom du musée visité. Pendant l'écoute, les apprenants regardaient attentivement la vidéo, une fois terminée, 09 élèves lèvent la main pour répondre :

Plein d'élèves : madame madame/

Enseignante : vas y meriem /

Elève 8 : le musée national des beaux-arts/

Enseignante : les enfants visitent le musée national des beaux-arts très bien répète (désigne E14 d'un geste) /

L'enseignante enchaîne par des écoutes fragmentées contrôlées par des questions de compréhension. Les élèves étaient motivés et demandaient de prendre la parole pour répondre ou pour répéter les bonnes réponses, voici quelques exemples (04 situations différentes) :

Enseignante : pourquoi ils ont choisi le musée des beaux-arts ? /

E15 : parce que il n'est pas loin de l'école /

Enseignante : que prépare les enfants avant de partir ? /

Elèves : silence

Enseignante : écoutez encore une fois qu'est-ce qu'ils préparent avant de partir ?/
(*écoute fragmentée*)

E34 : les enfants ils préparé un programme /

Enseignante : (*corrige*) les enfants préparent un programme yallah qui veut répéter ? /

Enseignante : c'est quoi une brochure ? /

E4 : une euh une brochou brochUre (*sourire*) est un petit livre /

Enseignante : oul un petit livre pourquoi faire ? /

Elèves : silence

Enseignante : dans la brochure on trouve des informations sur des animaux ?

Plein d'élèves : NON /

Enseignante : alors ?/

E15 : la brochure est un petit livre pour pour donner des informations sur le musée/

Enseignante : bravo safko âaliha (*applaudissez*) /

(*Les élèves applaudissent puis quelques-uns répètent la bonne réponse*)

Enseignante : le papa d'un élève travaille dans le musée qu'est-ce qu'il fait ?/

E35 : papa est un guide /

Enseignante : c'est quoi un guide/

Elève 13 : haris (*gardien en arabe standard*) /

Enseignante : non ce n'est pas un gardien le guide donne des informations/
(*Répétition de la bonne réponse*)

Nous pensons que la méthode employée par l'enseignante est celle préconisée et recommandée par les spécialistes pour assurer un cours de compréhension orale. En effet, l'enseignante a conduit ses apprenants à utiliser différentes stratégies d'écoute afin de comprendre l'intégralité de la vidéo visionnée. En outre, l'enseignante a interpellé presque toute la classe dans la mesure où 31 élèves ont pris la parole sur les 35 présents.

Le prochain point concerne la production orale.

- Production orale

La séance de production orale n'a duré que 5 minutes, elle était sous forme de synthèse et de reformulation. L'enseignante nous a expliqué qu'elle préférerait programmer une séance de production orale, la semaine d'après¹²⁷, afin de donner suffisamment de temps aux élèves pour digérer les informations nouvellement apprises.

Ainsi, après avoir écouté et compris tout le contenu de la vidéo, l'enseignante repose quelques questions auxquelles les apprenants ont répondu correctement :

¹²⁷ Une semaine après l'enseignante était en congés de maternité.

Enseignante : alors c'est quoi un musée /
E15 : le musée est un lieu où on trouve des objets anciens/
Enseignante : des objets anciens cOmme /
E2 : les pièces d'argent /
E13 : les tableau /
Enseignante : les tableaux avec o/
E13 : les tableaux /
Enseignante : et pour aller au musée il faut faire un /
E24 : un plan /
Enseignante : un plan oui mais le plan est dans le pr/
E24 : le programme/
Enseignante : et le petit live /
E17 : une brochure /
Enseignante : voila donc on met le tout dans une phrase le musée est un lieu où se trouve des objets anciens la brochure et le guide nous donne des informations sur le musée /
(Répétition collective)
(Répétition individuelle)

La séance s'achève par la répétition d'une dizaine d'apprenants de la même phrase. Nous pensons que ce temps accordé à la production orale, même s'il est très réduit, permet aux élèves d'organiser, sur le plan cognitif, les informations acquises et de les retenir pour les investir ultérieurement dans d'autres situations d'apprentissage, particulièrement en productions orale et écrite.

Après avoir présenté le déroulement de la séance d'oral, nous passons à l'analyse des interactions.

3.4 Analyse des interactions verbales « classe 3 »

Nous présentons d'abord la grille d'observation qui contient les différents critères à analyser. Comme pour les deux premières classes, nous évoquerons 03 types d'interactions :

- Interactions enseignante/ apprenants
- Interactions apprenants /enseignante
- Interactions apprenant/apprenant

L'espace de la classe	La place du tableau		En face des élèves	
	L'arrangement des tables		Voir le schéma	
	Le nombre des apprenants		38 apprenants dont 03 étaient absents	
Enseignante	la démarche du cours d'oral (compréhension/ production)		adéquate	
	Les langues employées par l'enseignant. Apprenant		Français (fréquent) – arabe algérien (peu fréquent)	
	Les interactions : enseignant→ apprenant		Expliquer - corriger- gérer le tour des paroles- répondre à une demande- donner une consigne- reformuler–évaluer- encourager – expliquer	
Apprenants	Les interactions	apprenant/enseignant	répondre à une question – poser une question- demander la permission – répéter une bonne réponse- dire collectivement- se corriger	
		Apprenant/ apprenant	Discuter discrètement	
Enseignante et apprenants	Le type d'oral employé	Moyen d'apprentissage		Oui
		Objet d'apprentissage		Oui
		Moyen de communication		Oui
	Fréquence de prise de parole	Fréquente	Enseignant/ apprenant	Oui
			Elève /enseignant	Oui
			Apprenant/ apprenant	/
		Peu fréquente	Enseignant/ apprenant	/
			/ense apprenantignant	/
			Apprenant/ apprenant	Oui
		Absence de prise de parole	Enseignant/ apprenant	/
			apprenant/enseignant	/
			Apprenant/	/
	Langues employées pour s'exprimer en classe.	Enseignant/ apprenant		Français / arabe algérien
		apprenant/enseignant		Français /arabe algérien /arabe standard
		Apprenant/ apprenant		Arabe algérien

Tableau 51: Interactions de la classe.

3.4.1 Les interactions enseignante/apprenants

C'est l'enseignante qui prenait plus la parole en classe. Nous énumérons les finalités de ces prises de parole dans les points suivants :

- Prendre la parole pour interroger

La séance est majoritairement assurée sous forme de questions posées par l'enseignante afin d'évaluer et de cadrer la compréhension des élèves :

Enseignante : c'est quoi une brochure ? /

Elle propose parfois des questions avec une fausse proposition de réponse pour inciter les élèves à déduire la bonne réponse automatiquement :

Enseignante : qui parle avec les enfants c'est la maman ? /

- Prendre la parole pour expliquer, commenter et corriger

A plusieurs reprises, l'enseignante expliquait les nouveaux mots et expressions avec une langue simple et des images pour clarifier leurs sens aux apprenants :

Enseignante : voici les pièces de monnaie c'est de l'argent comme nous il y a le dinar en France il y a l'euro ces pièces dans l'image c'est ancien on l'appelle le franc /

Elle commentait et corrigeait aussi les réponses de ses apprenants :

Elève 34 : les enfants ils préparé un programme /

Enseignante : (*corrige*) les enfants préparent un programme yallah qui veut répéter ? /

Enseignante : et pour aller au musée il faut faire un /

Elève 24 : un plan /

Enseignante : un plan oui mais le plan est dans le pr /

Elève 24 : le programme /

- Prendre la parole pour encourager

Les encouragements de l'enseignante aux élèves ayant donné de bonnes réponses étaient très fréquents, elle le faisait en utilisant des mots comme « bien », « voilà », « très bien », ainsi que les applaudissements de leurs camarades :

Elève15 : la brochure est un petit livre pour pour donner des informations sur le musée /

Enseignante : bravo safko âaliha (*applaudissez*) /

(*Les élèves applaudissent puis quelques-uns répètent la bonne réponse*)

Elève 2 : (demande la permission pour parler) le musée est euh en en face du jardin /

Enseignante : très bien qui veut répéter ? /

- Prendre la parole pour ordonner ou calmer les apprenants

L'enseignante emploie aussi un ton prescriptif sérieux au début de la séance pour annoncer son début en demandant l'attention des élèves :

Enseignante : allez on commence suivez avec moi /

Elle le fait également pour calmer les élèves quand ils font du bruit :

Enseignante : on n'est pas dans un marché là shhut /

En ce qui concerne les langues employées par l'enseignante, nous avons constaté qu'elle fait principalement usage du français, ces apprenants n'éprouvent pas de grandes difficultés pour la comprendre, le taux de participation élevé en classe le démontre. L'arabe algérien marque aussi sa présence dans ses paroles, mais de façon très limitée. En effet, elle en a fait usage, une première fois pour expliquer l'utilité des brochures :

Enseignante : les brochures nous donnent des informations comme l'heure à quelle heure le musée ouvre manrohoch w khlas nssiboh ghalak (*on n'y va pas au hasard on risque de le trouver fermer*) /

Une seconde fois pour demander aux élèves d'applaudir leurs camarades :

Enseignante : bravo safko âaliha (*applaudissez*) /
(*Les élèves applaudissent puis quelques-uns répètent la bonne réponse*)

Le prochain point porte sur les interactions des élèves/enseignante.

3.4.2 Les interactions apprenants/ enseignante

Les apprenants étaient très motivés pendant la séance, ils étaient en concurrence pour prendre la parole. Voici quelques exemples :

- Prendre la parole pour répondre

Les élèves se précipitaient pour répondre aux questions posées par l'enseignante concernant la vidéo visualisée. Ils le faisaient en français même s'ils commettaient quelques fautes de prononciation ou de syntaxe. Ils s'autocorrigeaient, ou l'enseignante intervenait pour rectifier les fautes commises :

Elève 4 : une euh une brochou brochUre (sourire) est un petit livre/

Elève 13 : les tableau /

Enseignante : les tableaux avec o/

- Prendre la parole pour demander la permission

Parmi les prises de parole les plus récurrentes, et que nous avons repérées dans les 03 classes observées, figurent les demandes de permission ce qui prouve l'existence d'une certaine discipline en classe :

Elève 18: madame manich nchof nkôode mâa aya ? (*madame je ne vois pas bien je peux m'asseoir avec aya ?*)

Elève 23: maâlich ntabaâ mâa ishak majabtach le livre (*je peux suivre avec ishak je n'ai pas ramené mon livre*)

Le prochain, et dernier point, est sur les interactions élève/élève.

3.4.3 Les interactions élève/élèves

Nous avons remarqué que les apprenants discutaient, discrètement, de temps à autre. D'où nous étions, nous n'avons pas pu comprendre s'ils parlaient du cours ou pas, la seule prise de parole que nous avons repérée est celle de l'élève 2 quand elle s'est adressée à l'élève 1 :

Elève 2 : hadak jardin d'essai li rohna lih f rihla/ (*c'est le jardin d'essai que nous avons visité pendant l'excursion scolaire*) /

Ainsi l'apprenant établit un lien entre l'endroit qu'elle a réellement visité et celui qui figure dans la carte sur le manuel, ce qui lui permettrait de se projeter dans le cours.

Nous remarquons, aussi, que quand il s'agit de répondre aux questions posées par l'enseignante, les apprenants utilisent la langue française. Cependant, dans le cas des communications qui ne portent pas sur le cours, ces derniers ont tendance à utiliser l'arabe algérien entre eux et avec l'enseignante, comme le démontrent les exemples ci-dessus, nous l'expliquons par le fait que ces apprenants n'ont pas eu un apprentissage spécifique qui leur permet de s'exprimer en français dans des situations communicatives similaires.

De façon générale, pour cette dernière classe observée, nous relevons les points suivants :

- Nous pensons que la méthode d'enseignement est cohérente avec la nature de la compétence orale visée, ceci se traduit par la capacité des apprenants de comprendre les propos, les questions et les explications formulées par l'enseignante qui sont, dans leur quasi-totalité, en français.
- La motivation des apprenants était remarquable et leurs prises de paroles étaient très fréquentes.

- Le français était la principale langue utilisée. Cependant cela n'a pas empêché le recours à d'autres langues en cas de blocage comme l'arabe standard et l'arabe algérien.

Conclusion partielle

A la fin de ce chapitre consacré aux observations des classes de français en séance d'oral, nous pouvons retenir les points suivants :

- Le matériel utilisé dans la 1^{ère} et la 3^{ème} classe observée était du type audio-visuel ce qui est conforme avec la nature du cours qui vise des objectifs et des compétences purement orales. Cependant, l'enseignante de la 2^{ème} classe observée a utilisé le manuel pour lire le dialogue, c'était une sorte d'oralisation non efficace quant à la motivation des apprenants.
- En compréhension orale, l'exploitation des vidéos visualisées, à plusieurs reprises, dans la 1^{ère} et la dernière classe était également conforme aux méthodes proposées par les spécialistes (voir théorie) en utilisant différentes stratégies d'écoutes et en variant les questions entre ouvertes, fermées et à choix multiples, ce qui n'a pas été le cas pour la deuxième classe où l'enseignante s'est contentée d'une seule lecture suivie d'une série de questions ouvertes.
- Les apprenants de la 1^{ère} et de la 3^{ème} classe étaient, dans leur majorité, dynamiques dans le sens où ils se précipitaient pour prendre la parole afin de répondre aux différentes questions posées par les enseignantes, alors que pour la 2^{ème} classe, uniquement une dizaine d'apprenants ont pris la parole.
- En production orale, les apprenants étaient confus, ils ne se montraient plus aussi motivés pour prendre la parole (classe 1 et 2), pour la 3^{ème} classe nous n'avons pas pu assister à cette séance. Ce constat est cohérent avec ce que les élèves ont déclaré lors des entretiens quand ils ont affirmé qu'ils trouvaient plus difficile de parler que de comprendre ce qu'ils écoutent en français.
- Les 03 enseignantes s'exprimaient principalement en français, quoiqu'elles aient fait usage de l'arabe algérien et de l'arabe fos'ha, de manière limitée, et ce, dans certaines situations de blocage afin de faire passer l'information ou lors des explications où elles font recours à la traduction. Quant aux élèves ayant pris la parole, ils faisaient l'effort de répondre en français, en utilisant quelques mots en arabe algérien ou en arabe standard en cas de difficultés. Nous avons remarqué une

certaine tolérance de la part des enseignantes quand leurs élèves s'exprimaient dans une langue autre que le français, cependant, nous avons noté qu'après correction, elles leurs demandaient de répéter leurs propos en français. Nous pensons que c'est une façon appropriée pour impliquer les élèves dans l'apprentissage de cette langue.

Au terme de cette partie portant sur le volet didactique de notre travail de recherche, nous estimons que l'enseignement/ apprentissage de l'oral reste marginalisé en classe en le comparant avec celui l'écrit. Le statut d'un apprentissage du second degré accordé à l'oral se traduit par le volume horaire réduit, ou encore par le manque d'engagement des enseignants, les apprenants et les parents d'élèves quand il s'agit des apprentissages oraux qui occupent une place secondaire par rapport aux apprentissages à dominante écrite. La justification de ce choix est principalement reliée aux difficultés trouvées par les enseignants pour assurer une séance d'oral ainsi que par les apprenants qui ont du mal à s'exprimer en français pour les raisons explicitées ci-dessus (Cf. 2.2, p301).

Dans la prochaine partie, nous prenons l'initiative de tester un dispositif d'apprentissage « *la classe inversée* » afin de tenter d'assurer un meilleur apprentissage du français oral pour les apprenants de la 5^{ème} année primaire à Médéa.

Partie IV :

La classe inversée et

l'apprentissage de

l'oral : une

amélioration

possible ?

Comme nous le savons, c'est le développement de la compétence orale chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire qui nous intéresse dans notre thèse. En effet, dès le début de notre travail, nous avons tenté de recueillir des informations concernant les pratiques orales des apprenants en milieu scolaire et extra – scolaire, autrement dit, nous avons construit nos données en fonction de deux contextes différents, mais complémentaires, à savoir le contexte didactique et scolaire et le contexte sociolinguistique. Pour ce faire, nous avons mené des entretiens avec des apprenants, des parents d'apprenants et des enseignants. Suite à l'analyse de leurs discours :

- Nous avons pu confirmer l'une de nos hypothèses, émises au départ, selon laquelle les pratiques orales des apprenants en dehors de la classe influenceraient l'apprentissage du français oral. En effet, plus l'apprenant pratique la langue française orale en dehors de l'école et plus ses compétences à l'oral se construisent rapidement (cas des apprenants francophones). Cependant, beaucoup d'apprenants ont confirmé faire usage du français uniquement en classe, ce qui s'est répercuté négativement sur leurs compétences à l'oral.
- Les enseignants, à leur tour, ont affirmé que suivant leurs expériences, les apprenants les plus aptes à l'oral en classe sont ceux qui proviennent de milieux sociolinguistiques où le français est pratiqué.
- Nous avons décelé, chez les parents, une volonté d'aider et d'encourager leurs enfants à maîtriser la langue française et son aspect oral, mais ils ignorent comment aboutir à ce résultat.

Pour lesdites raisons, nous nous proposons d'expérimenter le modèle pédagogique de la classe inversée, dans le but de mettre les apprenants en contact avec le français oral en dehors de la classe. Cette partie, que nous qualifions d'expérimentale, se composera de deux chapitres :

- Un premier chapitre qui s'étale sur des données théoriques concernant le dispositif de la classe inversée.
- Un second chapitre expérimental qui porte sur l'apport de l'application de la classe inversée sur les compétences orales des apprenants.

Chapitre 01 : La classe inversée : principes théoriques

Comme nous l'avons mentionné précédemment, ce chapitre théorique met en lumière différents éléments en relation avec la classe inversée. Celui-ci contiendra les points suivants :

- Apparition et évolution du dispositif de la classe inversée (Cf 1, p370).
- La mise en pratique du dispositif en classe. (Cf 2, p 373)
- Les types de la classe inversée. (Cf, p 376)
- La classe inversée et l'apprentissage des langues. (Cf 4, p377)
- La classe inversée et les TIC (Cf 5, p 379)
- Avantages et inconvénients du dispositif (Cf 6, p 382).

1. La classe inversée : de quoi s'agit-il ?

Le dispositif de la classe inversée est relativement récent. Il appartient à l'école anglosaxonne, spécialement aux USA et au Canada, sous l'appellation « flipped classroom »¹²⁸. C'est Eric Mazur¹²⁹ qui baptise cette pratique en demandant à ses étudiants de lire son ouvrage avant de rentrer en cours, le but est d'exploiter le temps en salle de classe à discuter les difficultés rencontrées par ces étudiants et aux travaux pratiques. Référons-nous à M. Lebrun et J. Lecoq (2017), Lakrami et al (2018) qui expliquent la démarche suivie par Mazur « *qui demande à ses étudiants de lire son ouvrage de référence et ses notes de cours en amont pour consacrer ses enseignements aux difficultés exprimées par les étudiants, à des approfondissements et à différents exercices* »¹³⁰.

¹²⁸ « C'est en 2007 que l'appellation *Flipped Classrooms* est apparue aux Etats Unis pour qualifier l'expérience de deux professeurs de chimie, Jonathan Bergmann et Aaron Sams, qui utilisaient des capsules vidéo pour permettre à des élèves malades ou absents de suivre le cours. Ils ont alors réalisé que ces capsules non seulement étaient visionnées par tous les autres élèves, mais rendait les séances de cours plus dynamiques. « *Lecture at home, homework in class* », la classe inversée était née. » (Rispaill, Abécédaire de sociodidactique, 2017, p. 10)

¹²⁹ Professeur en physique à l'université de Harvard.

¹³⁰ Fatima Lakrami, Ouidad Laboudya et Najib Elkamoun, « Pédagogie universitaire et classe inversée : vers un apprentissage fructueux en travaux pratiques », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 34(3) | 2018, mis en ligne le 20 novembre 2018, consulté le 25 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1793>

Depuis, plusieurs pédagogues et didacticiens se sont intéressés à cette approche, notamment dans les spécialités scientifiques. Certains y voient une démarche pédagogique prometteuse à l'instar de Bergmann et Sams (depuis 2007) qui ont fait plusieurs contributions portant sur la pédagogie inversée et son apport pour l'enseignement des sciences physiques. Salman Khan qui, depuis 2011, fait la promotion de la « flipped classroom » et l'adopte comme méthode d'enseignement / apprentissage dans son association « Khan Academy » qui continue à connaître un grand succès avec des millions de vues sur YouTube.

Plusieurs appellations en français désignent la classe inversée comme « *pédagogie inversée* » ou « *apprentissage inversé* » (Bissonnette, S. Gauthier, C, 2013, p. 23). Cette approche est définie par le service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke (SSFUS) comme :

Une approche pédagogique consistant à inverser et à adapter les activités d'apprentissage traditionnellement proposées aux étudiantes et étudiants en utilisant en alternance la formation à distance et la formation en classe pour prendre avantage des forces de chacune. Dans ce modèle, les contenus de cours sont livrés au moyen de ressources consultables en ligne – le plus souvent des capsules vidéo

– et le temps de classe est exclusivement consacré à des projets d'équipe, à des échanges avec l'enseignant et entre pairs, à des exercices pratiques et à d'autres activités de collaboration (Université de Sherbrooke, 2011).

Ariane Dumont et Denis Berthiaume (2016, p. 9) définissent la classe inversée, dans l'introduction de leur ouvrage, comme étant une pratique qui permet d'équilibrer l'apprentissage entre la classe et le milieu extra-scolaire, ce qui permet à l'enseignant d'avoir plus de temps pour développer chez ses apprenants des compétences d'analyse et de synthèse, voici leurs propos :

En effet, dans un dispositif s'inspirant du modèle de la classe inversée, la partie transmissive est tout ou partiellement externalisée et le temps ainsi libéré en cours est voué à des activités qui vont permettre aux étudiants de développer leurs processus intellectuels en lien avec les contenus du cours. Les fonctions cognitives de mémorisation, de compréhension sont mobilisées à distance et celles plus complexes d'analyse, de synthèse d'évaluation et de création sont sollicitées dans le cadre de d'activités interactives sous la supervision de l'enseignant.

La définition proposée par V. Faillet (2014 , p. 652) va dans le même sens :

Une approche éducative [...] pour laquelle la leçon est librement accessible sous format numérique (très souvent vidéogramme en ligne mais aussi diaporama, site web, etc.) ou sous format littéral (livre de classe, photocopié, etc), à charge aux élèves de travailler –phase d’acquisition- en amont, hors de la classe. Le temps de présence en classe, est mis à profit, quant à lui, pour des exercices applicatifs et des phases dialoguées explicatives d’une part entre élève et d’autre part, entre élèves et professeur.

Dans leur guide pratique pour débiter en classe inversée, Lebrun et Lecoq (2017, p. 5) définissent l’apprentissage inversé de manière plus détaillée :

La classe inversée est une approche pédagogique dans laquelle une première exposition à la matière s’effectue de manière autonome, dans une phase préalable à une phase présentielle animée par un enseignant. L’ancrage et l’approfondissement des connaissances sont travaillés pendant cette séance par le biais d’activités appropriées (échanges avec l’enseignant et entre pairs, projets de groupe, activité de laboratoire, débat...). La partie préparatoire autonome peut s’effectuer avec différents types de ressources (livres et autres documents, sites Web, vidéos, logiciels...) et de tâches à réaliser (faire une recherche, répondre à un quizz...).

Ils distinguent, aussi, les différents rôles de l’enseignant et de l’apprenant. Le premier n’est plus le seul détenteur des savoirs en étant un « *expert sur son estrade* » mais plutôt un accompagnateur durant l’apprentissage, selon Hashemiannejad et al (2020, p. 66) « *le rôle de l’enseignant est alors davantage d’accompagner et de répondre aux questions complexes, survenant lors des activités en classe, pour combler les besoins spécifiques d’un étudiant, ou d’un groupe d’étudiants*. Le second, n’est plus vu comme un récepteur passif, car les apprenants deviennent « *des partenaires actifs à l’élaboration des savoirs* ».

Donc, toutes les définitions proposées de la classe inversée sont fondées sur deux moments principaux. Le premier se passe à la maison, en dehors du contexte scolaire (à distance), alors que le second se déroule en classe (en présentiel). A la maison, l’apprenant consulte le cours expliqué, généralement, sous forme d’une vidéo fabriquée par l’enseignant ou disponible en ligne. Par la suite, en classe, les apprenants discutent avec le professeur les points incompris, puis consacrent le reste de la séance à résoudre des exercices individuellement ou en groupe.

Nous verrons plus en détail la démarche de ce dispositif dans le point suivant.

2. La mise en pratique du dispositif de la classe inversée

Dans ce point, nous tenterons de mettre en lumière la démarche suivie en classe pour assurer un apprentissage inversé. Pour ce faire, Nous faisons principalement appel au guide élaboré par les belges Lebrun et Lecoq (2017) car nous y avons trouvé des conseils d'application qui nous semblent pertinents.

Comme nous l'avons explicité plus haut, la notion d'inversion dans « la pédagogie inversée » se fait par rapport au déroulement traditionnel du cours : explication en classe, application à la maison. Le dispositif de l'apprentissage inversé « *intègre le temps « hors classe » au sein de l'espace de scénarisation des activités d'apprentissage. L'articulation cohérente et complémentaire entre activités à distance et activités en présence est l'essence même de ce dispositif* » (Marcel Lebrun, Julie Lecoq, 2017, p. 18).

Le schéma¹³¹ suivant l'expliquerait, peut-être, mieux :

¹³¹ Schéma fait par nous même.

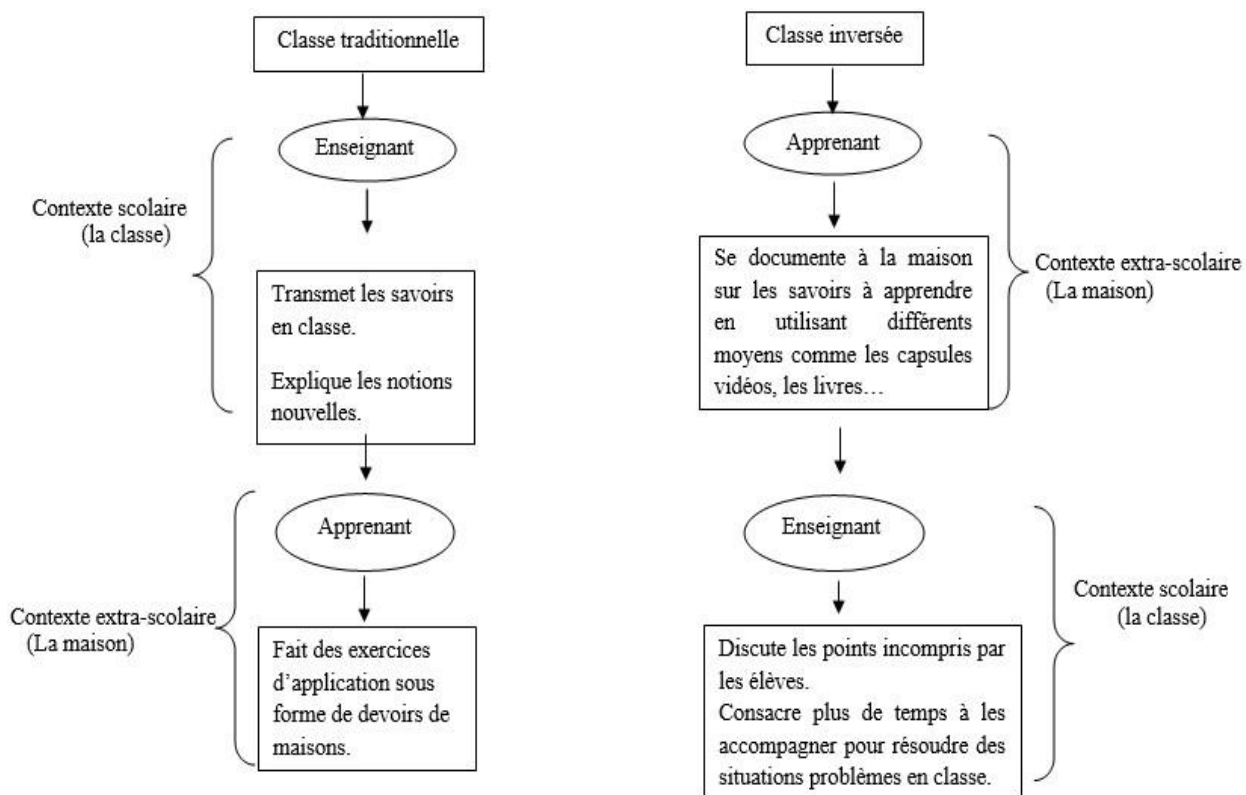


Schéma 26: Comparaison de la classe inversée avec la classe traditionnelle.

Hashemiannejad et al (2020, p. 67) citent Nizet (2014) qui parle de la démarche de la classe inversée qui « *se rapproche d'autres méthodes pédagogiques telles que l'approche par problème, l'autoapprentissage ou le tutorat ; elle s'appuie aussi clairement sur la pédagogie différenciée, et dans une certaine mesure, sur des principes du socioconstructivisme* ». Selon ces auteurs, cette démarche fait appel aux principes socioconstructivistes en s'appuyant sur la construction (individuelle) et la co-construction (en groupe) des savoirs par les apprenants pour réaliser « *des tâches en présentiel et à distance qui s'optimisent plus par la présence des TIC.* »

La mise en pratique de ce dispositif n'est pas une tâche aisée. Lebrun et Lecoq (2017, p. 12) conseillent de la débiter progressivement en ciblant une activité particulière qui « *suscite l'ennui ou la confusion* » chez les apprenants. L'enseignant doit prendre en considération différents facteurs, qu'ils regroupent en 04 points (2017, p. 13) :

- La disponibilité d'un environnement flexible qui permet de bien gérer le temps et l'espace afin d'aider les apprenants à réfléchir sur leurs apprentissages, de les

accompagner constamment, et d'établir des ajustements en proposant des situations d'apprentissage variées.

- La création et la sélection d'un contenu intentionnel accessible et diversifié qui permet aux apprenants de cibler les informations pertinentes.
- Créer chez les apprenants une culture de l'apprentissage en les initiant à s'engager dans des activités significatives où l'enseignant joue le rôle d'un accompagnateur.
- L'enseignant devient beaucoup plus un professionnel de l'éducation, il donne régulièrement des feedbacks aux apprenants individuellement ou en groupe, il assure constamment des évaluations formatives et collabore avec les enseignants pour améliorer ses pratiques.

De leur côté, les apprenants peuvent se montrer hésitants et réservés quant à ce dispositif qui a pour objectif de les impliquer davantage dans leur formation même en dehors de l'espace scolaire, ce qui demande des efforts supplémentaires de leurs parts. En effet, leur culture d'apprentissage scolaire est construite suivant un mode d'« *enseignement plus conventionnel* » (traditionnel) qui se fait principalement en classe, de ce fait « *ils peuvent être bousculés par ce mode d'apprentissage actif* » (Marcel Lebrun, Julie Lecoq, 2017, p. 14). A cet égard, Lebrun et Lecoq (2017, p. 15) proposent d' :

- Expliquer préalablement aux apprenants les raisons qui ont motivé l'enseignant pour faire le choix de la classe inversée car « *Il est toujours intéressant pour l'étudiant de connaître les raisons du choix de son enseignant.* ». Ce choix pourrait être justifié par plusieurs facteurs comme la volonté de faire plus usage du numérique comme outil d'apprentissage, de vouloir libérer plus de temps en classe à la discussion et la résolution de problèmes, ou même de vouloir expérimenter un dispositif nouveau approuvé par d'autres collègues.
- Mettre en lumière « *la plus-value de cette démarche* » et les attentes de l'enseignant suite à l'inversion de l'apprentissage. Ceci peut se faire en répondant à certaines questions suspendues dans l'esprit des apprenants comme la répercussion de ce dispositif sur leurs compétences et sa pertinence par rapport à leur formation.

- Eclairer les bénéfices immédiats que peuvent avoir les apprenants comme la flexibilité et l'autonomie.
- Exprimer l'engagement de l'enseignant à travers le temps et les efforts qu'ils fournissent ce qui pourrait favoriser l'implication des apprenants.

Nous confirmons, ainsi, que l'application de ce modèle sur le terrain est complexe, elle nécessite des efforts supplémentaires et un engagement sérieux de la part de l'enseignant et de l'apprenant. L'enseignant doit préparer une liste de sources à consulter, en amont, par ses apprenants en prenant en compte leur niveau et l'objectif d'apprentissage souligné, puis préparer des activités à réaliser en classe et qui donneront sens à cet apprentissage. De leur côté, les apprenants doivent assurer les tâches qui leur sont accordées en dehors de l'école, discuter les points compris et incompris en classe avec l'enseignant et les camarades pour pouvoir à la fin résoudre des situations problèmes de façon autonome tout en étant assisté par l'enseignant.

Lebrun a, aussi, défini 03 types différents de la classe inversée. Nous les présenterons dans le prochain titre.

3. Les types de la classe inversée

Dans leur ouvrage, Lebrun et Lecoq distinguent trois types de la classe inversée. Ils supposent que cette démarche ne se résume pas en une simple inversion de la pratique traditionnelle de l'enseignement, mais conduit aussi à un changement dans les rapports entre les enseignants, les savoirs à transmettre et les apprenants. Voici leurs propos (2017, p. 7) : « *Les classes inversées ce n'est pas seulement « le cours en vidéo avant la séance et des exercices et applications pendant la séance ». C'est aussi un bouleversement dans les rapports aux savoirs et aux rôles tenus par les étudiants et les enseignants. »*

Les types ou les niveaux de la classe inversée dont Lebrun et Lecoq (2017, p. 7) parlent sont les suivants :

Le premier type correspond au modèle classique de la classe inversée qui suppose faire les leçons à la maison et les devoirs en classe suivant l'expression anglaise « *Lectures at home and Homework in class* ». L'accent y est mis sur « *l'externalisation des savoirs* » particulièrement par le biais du numérique.

Le second type concerne des apprenants plus qualifiés. En amont, ils font une sélection d'informations pertinentes et des recherches sur des sujets donnés par l'enseignant en utilisant différentes sources numériques et autres. De retour en classe, ils présentent et discutent leurs travaux avec le reste du groupe. Suivant ce type, « *L'accent est mis sur les changements de rôles (entre l'enseignant et l'apprenant).* »

Le dernier type est mixte et complexe et concerne des apprenants très qualifiés. Il regroupe les deux premiers types en réunissant des activités de contextualisation à travers la recherche d'informations, de décontextualisations en apportant des théories et de recontextualisation à travers des discussions et des débats, selon les auteurs ce type désigne « *Les classes inversées en scénarisant les activités proposées le long des deux axes.* »

Durant notre expérimentation, nous avons fait le choix d'appliquer le premier type en l'adaptant à la nature de la compétence travaillée (oral). De plus, les apprenants concernés par notre expérience sont débutants, ce qui exclue pour nous les deux derniers types qui concernent un public d'étudiants plus qualifiés.

Comme nous l'avons précédemment mentionné, l'apprentissage inversé a vu le jour et a donné ses fruits dans des disciplines relevant des sciences exactes comme la physique ou la chimie, alors qu'en est-il du domaine de la didactique des langues ? et de la didactique de l'oral ?

4. La classe inversée et l'enseignement /apprentissage du FLE

L'usage de l'apprentissage inversé dans le domaine de la didactique des langues reste, à notre sens, prématuré et représente un terrain vierge que nous explorons avec prudence. Nous discuterons plus profondément l'usage et l'apport des classes inversées à la didactique des langues dans ce qui suit en nous focalisant sur les travaux réalisés dans ce domaine.

Emmanuelle Sauvage publie un article en 2019 dans lequel elle s'intéresse à la classe inversée comme dispositif pour engager les étudiants de FLE dans leur apprentissage de façon autonome, à l'oral et à l'écrit, individuellement et collectivement (Sauvage, 2019, p.

152) . Elle précise qu'elle a été motivée par les résultats prometteurs obtenus suite à la mise en place de l'apprentissage inversé dans les classes de langues :

Des professeurs de langues vivantes s'y sont essayés avec succès et ont publié les résultats de leurs analyses d'expérience, comme par exemple Jean-Pol Martin en français langue étrangère (2004) et Ariane Dumont en anglais (2016). Leurs classes inversées sont, comme la mienne, autant de modulations possibles du schéma de base fondé sur l'inversion des tâches, des lieux, des rôles. (Sauvage, 2019, p. 149). A la fin de l'expérience, qui a duré environ un semestre, elle conclue que ses étudiants « *se sont déclarés satisfaits d'avoir pu prendre la parole tout au long du semestre, d'avoir eu le champ libre pour prendre des initiatives et construire collectivement leur projet.* » (Sauvage, 2019, p. 157). Cependant, elle avoue avoir rencontré des difficultés à mettre en pratique la démarche inversée de l'apprentissage. D'un côté, elle ne pouvait pas maintenir la motivation de ses étudiants à un niveau constant (Sauvage, 2019, p. 155). D'un autre côté, « *la didactisation des documents choisis et la fabrication des exercices* » étaient une tâche contraignante.

En Iran, une recherche a été menée sur l'effet de la classe inversée sur l'apprentissage du FLE par un groupe d'enseignants à l'université de Tarbiat Modares. Hashemiannejad et al (2020) parlent de l'importance de la contextualisation avant d'appliquer un tel dispositif ce qui permet de cerner les besoins réels du public concerné :

L'introduction des innovations telles que la classe inversée exige avant tout la contextualisation de cette innovation ; il s'agit de la prise en compte des paramètres locaux et la diversité humaine pour aligner l'innovation aux besoins réels du public du contexte visé. Or, plus on prend en considération des critères spécifiques du contexte, plus l'enseignement sera efficace. (2020, p. 66)

Dans leur article, les auteurs tentent de cerner les représentations d'étudiants et d'enseignants du FLE quant à l'utilisation des TIC comme outils d'enseignement/apprentissage et de son introduction dans des innovations pédagogiques telles que la classe inversée (2020, p. 75). Ces auteurs concluent que malgré la conscience des enseignants et des apprenants de l'importance de l'intégration des TIC dans leurs formations, ils restent attachés au système d'enseignement traditionnel, ce qui les amène à déduire que tout acte d'innovation pédagogique doit être mené progressivement pour réduire l'impact négatif des résistances vis-à-vis du changement et prévoir une adaptation

des tendances pédagogiques, à l'instar de la classe inversée, aux particularités des contextes en question :

L'application de la classe inversée d'une manière contextualisée est un nouveau chemin qui nous permet d'avancer systématiquement à petits pas au lieu de chercher à tout transformer d'un coup. À ce propos, il est à noter que la modification de la culture éducative est un processus latent ; en d'autres termes, il est difficile de changer la culture éducative, mais en proposant des innovations didactiques contextualisées et appropriées, nous pouvons la faire évoluer progressivement. La classe inversée contextualisée aurait des effets considérables sur la transformation des pratiques et des conceptions tant du point de vue des enseignants que des apprenants à condition que les modalités de son introduction soient précisément réfléchies en amont. (2020, p. 88).

Du côté opposé, certains spécialistes au titre de Gaudenzi, Vonie, Zingaretti (2016) cités par (Sauvage, 2019) et Puren (2016), expriment des réserves quant à ce dispositif et voient que la classe inversée ne garantit pas un enseignement/ apprentissage plus efficaces des langues et qu'elle soulève plusieurs contraintes en relation avec l'hétérogénéité des groupes d'apprenants, avec leur mode de vie en dehors de la classe, mais aussi avec la formation « lacunaire » des enseignants. A ce sujet nous adhérons à l'opinion de Sauvage (2019, p. 149) qui affirme que « *la classe inversée n'est pas un idéal à atteindre ni un modèle à suivre, ni un remède miraculeux qui va résoudre tous les problèmes rencontrés en cours ou à l'extérieur du cours* ». Cependant si on l'envisage de façon pragmatique et contextualisée elle pourrait aboutir à des profits intéressants aux enseignants et aux apprenants.

Nous constatons que le recours aux technologies numériques est un maillon crucial dans le modèle d'apprentissage inversé. Nous mettons plus en lumière l'avantage de l'intégration des TIC en enseignement/ apprentissage dans le prochain point.

5. La classe inversée et les technologies numériques

L'importance accordée à l'utilisation des technologies numériques dans la mise en pratique des classes inversées nous oblige à nous arrêter pour parler de ce que

l'intégration des TIC¹³² apporte au mécanisme d'enseignement /apprentissage, notamment celui des langues, qui est notre domaine.

L'usage des TIC en classe de langues devient un avantage voire une nécessité en permettant de développer chez les apprenants des compétences transversales solides et durables comme le soulignent Hashemiannejad et al (2020, p. 65) :

les TIC influent sur l'évolution des pratiques pédagogiques, elles ont des effets considérables sur le développement de compétences et la recherche d'information toute la vie durant, l'augmentation des interactions entre des apprenants et leur enseignant, la motivation et l'investissement des apprenants dans leur apprentissage et la facilité dans les travaux de groupe.

Puisque la réalisation de l'apprentissage inversé se fait à travers des outils numériques, un nouvel enjeu d'apprentissage est mis en place. Celui -ci se traduit par le fait d'entraîner et d'habituer les apprenants à utiliser des plateformes en ligne à des fins didactiques et éducatives au lieu de s'en servir exclusivement pour la distraction. De plus, cela les inciterait à faire des recherches complémentaires sur Internet pour comprendre une notion ou un cours et à connaître plusieurs sites spécialisés dans l'enseignement en ligne qui les aideront à réaliser les différentes tâches qui leurs sont accordées. Cela favorise davantage leur autonomie et les amène à prendre une part de responsabilité importante dans leur apprentissage comme le souligne Melina Mejia (2008)¹³³ :

Ce sont surtout les TIC qui offrent l'opportunité de créer un nombre important et varié de tâches permettant une plus grande différenciation et un apprentissage centré sur l'élève. Face à leur processus d'apprentissage les apprenants développent alors une attitude plus responsable tout en travaillant à leur rythme et à leur niveau de connaissance .

¹³² TIC renvoie à Technologies de l'information et de la communication. Selon Basque (2005) les TIC sont « *Un ensemble de technologies fondées sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux), le multimédia et l'audiovisuel, qui, lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images vidéo, etc.), et permettent l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines* » cité par Hashemiannejad (2020, p. 71)

¹³³ Mauricio Molina Mejia, 2008, *les TICE et le développement de l'autonomie de l'apprenant de FLE*, Université de Stendhal-Grenoble3, p. 23, [en ligne] disponible sur http://jorge.m.molina.free.fr/documents/MEMOIRE2_MOLINA.pdf, consulté le 09/08/2020.

François Muller (2015) cité par Manon (2016) défend l'idée de l'importance de l'usage du numérique qui donne la possibilité de développer chez l'apprenant des compétences dites transversales comme la coopération, la productivité, la recherche et la documentation pour réaliser des tâches dont le but est d'assurer son autoformation. Dans ce même cadre, nous nous référons encore une fois à Hashemiannejad et al (2020, p. 65) qui insistent sur l'effet positif de l'intégration des TIC dans les classes inversées pour autonomiser progressivement les apprenants et les conduire à acquérir des savoirs et des savoir-faire même en dehors de l'école :

L'accessibilité aux TIC dans l'approche de la classe inversée, en facilitant des activités de transmission des informations qui ne nécessitent pas forcément la présence en classe, amène les apprenants à chercher des savoirs et des savoir-faire hors de la classe et à les habituer à continuer à apprendre toute la vie durant.

Cependant, quelques obstacles pourraient apparaître en parallèle avec l'utilisation des TIC, il s'agit du déséquilibre quant à la disponibilité des outils numériques et du niveau de leur maîtrise. La régulation de ce souci devrait être prioritaire, en éduquant les enfants « apprenants » à la bonne utilisation d'internet. En effet, internet qui se manifeste comme une arme à double tranchant, suivant les propos de Muller (2015) qui cite Guillaume Brossard, qui stipule que « *Ne pas éduquer les enfants à l'utilisation d'Internet, c'est un peu comme les laisser jouer avec une arme à feu* ». De plus, certains enseignants, par manque de formation ou de motivation, peuvent s'abstenir de faire usage des TIC, mais cela se répercuterait négativement sur les apprenants qui seraient privés d'un outil moderne et important afin d'accéder aux différents savoirs. A ce titre, Tardif (2002, p. 16) pense que : « *Sur la route des enseignants, se trouvent une multitude de choix contraints par les technologies elles-mêmes. Certes, l'un de ces choix pourrait être l'ignorance, mais les jeunes en paieraient indûment le prix* » cité par (Favata, 2018, p. 65), donc les enseignants doivent s'investir et s'engager continuellement dans leur propre formation professionnelle afin d'être à jour avec les différentes nouveautés pédagogiques et technologiques en relation avec l'enseignement.

Ainsi, la classe inversée, que nous avons l'ambition d'utiliser au profit de l'oral en FLE, peut assurer l'installation de compétences transversales qui sont une réalité primordiale de nos jours. Il revient à l'enseignant d'assurer un rôle d'éducateur aux TIC à

travers une réflexion sur les sources d'informations pertinentes pour pousser les apprenants à se servir des outils disponibles sur les réseaux d'internet pour améliorer l'apprentissage. Le prochain point est récapitulatif, nous y mettons les avantages et les inconvénients du modèle d'apprentissage à l'envers.

6. Avantages et inconvénients de l'apprentissage inversé

Le besoin du recours à la pédagogie inversée est né suite au « *constat que les méthodes d'enseignement classiques de type transmissif sont de moins en moins adaptées aux besoins des étudiants d'aujourd'hui et qu'il devient urgent de réfléchir à de nouvelles manières d'aborder l'enseignement et l'apprentissage* » (Ariane Dumont, Denis Berthiaume, 2016, p. 7). Cependant, comme toute méthode, approche ou dispositif, la classe inversée a des avantages et des inconvénients. Dans certaines recherches ont met en valeurs les avantages ce modèle, alors que pour d'autres spécialistes il demeure comme un modèle ayant un succès amplifié comparant aux résultats trouvés suite à sa mise en place à l'instar de Bissonnette et Gauthier (2013, p. 27) qui concluent qu'« *à l'heure actuelle, il nous semble qu'il faille plutôt faire la classe à l'endroit qu'à l'envers!* »

Nous récapitulons dans ce qui suit les points forts et faibles de ce dispositif ci-dessous :

6.1 Avantages des classes inversées

- La favorisation de l'apprentissage individualisé qui permet de donner la chance aux apprenants d'apprendre chacun à son rythme. En effet, suivant Katleen Fulton (2012) la vitesse du cours en présentiel peut dépasser les capacités cognitives des apprenants en difficultés, cependant en optant pour le modèle de la classe inversée, ces derniers peuvent apprendre à leur propre vitesse car ils ont la possibilité de voir la vidéo chez eux autant de fois que nécessaire, et d'utiliser l'internet, le dictionnaire pour faire des recherches sur les choses ambiguës.
- En continuité avec l'idée de la favorisation de l'apprentissage individualisé, Katleen (2012) explique que l'enseignant qui fait appel à ce dispositif aura plus de temps pour identifier les difficultés de chaque apprenant afin d'adapter et de varier les exercices en classe, allant, par conséquent, vers une pédagogie plus

différenciée¹³⁴. De plus, en donnant des devoirs à réaliser, exclusivement à la maison, les apprenants ayant des parents instruits peuvent avoir de l'assistance en cas de contrainte, alors que ceux provenant de milieux moins favorisés n'ont pas cette opportunité. Ainsi, l'application de ce modèle permet d'exploiter le temps en classe plus efficacement pour assister les apprenants en difficultés à résoudre des problèmes d'apprentissage au lieu de le consacrer à des lectures des cours. Ainsi l'enseignant *« peut adapter son aide en fonction de chacun et son travail en devient plus efficace. C'est aussi plus gratifiant car les élèves le considèrent maintenant comme un pair toujours prêt à les aider plutôt que comme une figure autoritaire.*

*Les relations sont donc plus détendues et les résultats scolaires s'en trouvent améliorés. »*¹³⁵

- Le renforcement des liens des parents avec l'école, toujours selon Katleen (2012), ces derniers auront la possibilité d'avoir une idée sur le contenu des cours et peuvent aider leurs enfants, et ce, en regardant les vidéos conjointement et essayer de leur éclairer ce qui leur semble ambigu.
- Le gain du temps en classe pour accompagner les apprenants à approfondir leur maîtrise des notions étudiées à travers des applications et des exercices adaptés. En cas de difficultés, l'enseignant peut intervenir dans l'immédiat, selon Dumont et Berthiaume (2016, p. 9) *« la pédagogie inversée ne constitue pas une méthode, mais correspond plutôt à un nouvel état d'esprit qui vise à optimiser le temps en présentiel avec les étudiants grâce à des activités les engageant dans une expérience d'apprentissage en profondeur »*.

Après avoir mis en lumière les avantages de la pédagogie inversée, nous passons dans le prochain point aux inconvénients recensés par les spécialistes.

¹³⁴ « La pédagogie différenciée est un système mis en place à travers la mise en œuvre d'un ensemble de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, qui sont destinés à amener des enfants d'une même classe à un objectif commun. Compte tenu du caractère individuel de la compétence de chaque enfant, la méthode et les voies utilisées peuvent se différencier en fonction de l'élève. » <http://www.crpbw.be/pedagogie-differenciee-quelques-mots/>, consulté le 16/08/2020.

¹³⁵ <https://www.classeinversee.com/presentation/>, consulté le 8/8/2020.

6.2 Inconvénients des classes inversées

- Avoir des apprenants qui refusent de fournir des efforts supplémentaires en dehors de la classe, ou ceux pour lesquels la méthode classique d'enseignement est fructueuse. En effet, *« des élèves peuvent même manifester une opposition vive à votre projet, et ne pas adhérer du tout à la démarche. D'après mes lectures de retours d'expérience, ceux qui sont susceptibles de réagir ainsi sont le plus souvent ceux qui sont très à l'aise avec la forme traditionnelle de l'enseignement. »*¹³⁶.
- Les contraintes résultantes de l'apprentissage inversée ne proviennent pas uniquement du côté de l'apprenant mais aussi des enseignants. Ces derniers peuvent ne pas être formés pour le faire comme l'explique Sauvage (2019, p. 149) : *« Les obstacles potentiels sont nombreux, en relation notamment avec l'hétérogénéité propre à chaque groupe (écarts de niveau, de motivation, de conditions de travail et de vie des élèves en dehors de la classe, etc.), mais aussi avec la formation et la motivation des enseignants eux-mêmes, les contraintes institutionnelles, etc. »*
- La possibilité de rencontrer des problèmes techniques quant aux documents numériques utilisés. Certains élèves peuvent ne pas avoir les moyens qui leur permettent d'accéder aux documents en ligne ce qui crée une discrimination entre les apprenants, selon Christian Puren (2016) *« Il faut veiller à ce que la démarche d'autonomie qu'implique la classe inversée ne crée pas d'emblée une discrimination entre les élèves plus avancés, plus autonomes, plus motivés, voire tout simplement disposant de bonnes conditions de travail hors de l'école »*¹³⁷
- Certaines études aboutissent à ne pas trouver des différences significatives dans les résultats des apprenants avant et après la mise en place du dispositif en question, par exemple l'étude de James Glynn (2013) cité par Aurélie Manon (2016) qui expérimente l'efficacité de la classe inversée en matière de chimie et

¹³⁶ <https://toutenfrancais.tv/classe-inversee-solution-en-cours-de-langue/#comment-227>, consulté le 7/08/2020.

¹³⁷ <https://www.christianpuren.com/2016/01/31/a-propos-de-la-classe-invers%C3%A9e-dans-lenseignement-secondaire-des-langues/>, consulté le 1/08/2020.

affirme ne pas constater une amélioration des résultats des apprenants. A leur tour, Bissonnette et Gauthier (2013) se montrent résistants vis-à-vis ce modèle d'enseignement et le considère comme étant « *une mode* » pédagogique sans efficacité scientifiquement prouvée. Quant à Vincent Faillet (2014), il déclare dans son article que ce dispositif n'est pas réellement une remise en cause des enseignements suivant le modèle classique, mais juste un changement de temporalité qui assure la transmission des connaissances en amont du temps en classe (à distance) suivi d'exercices d'application en classe (en présentiel).

Nous constatons, suivant ce que nous avons présenté plus haut, que l'efficacité de la classe inversée ne fait pas l'objet d'un consensus entre les spécialistes, ceux-ci se partagent entre défenseurs et réservés. En dépit de cette divergence de points de vue, nous avons fait le choix de mettre ce dispositif sous expérience au service de la compétence orale chez les apprenants du FLE. Nous justifierons ce choix dans le point suivant.

7. Pourquoi la classe inversée ?

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction de cette dernière partie de notre thèse, nous nous sommes basée sur la contextualisation dans notre enquête. En effet, cette contextualisation nous a permis d'aboutir à deux faits, le premier étant que les apprenants qui éprouvent plus de facilités à communiquer en français, ou du moins une capacité à comprendre ce qu'on leur dit, proviennent de milieux sociolinguistiques où le français est pratiqué même si c'est à des degrés différents. Le second concerne les parents d'élèves qui se sont montrés ouverts/favorables à l'apprentissage du français et de son oral, et qui voulaient aider leurs enfants à mieux les maîtriser, mais faute de pistes d'aide ils ne savaient pas comment le faire.

Ces deux facteurs nous ont poussée davantage à tester l'efficacité de la classe inversée pour mieux apprendre à communiquer oralement en français. Ce dispositif nous paraît intéressant pour les raisons que nous présenterons dans le tableau ci-dessous, celui-ci contient les difficultés recensées lors de l'enquête menée, ainsi que les solutions possibles que la pratique de l'apprentissage inversé pourrait assurer :

Tableau 52: motifs du choix de la classe inversée

Difficultés relevées suite à l'enquête	Solutions suite à la pratique de la pédagogie inversée
- Plusieurs apprenants ont déclaré trouver des difficultés à comprendre les énoncés produits dans les vidéos vu le rythme et le débit qui sont plus rapide que leurs capacités de découpage et d'interprétation de la chaîne phonique.	- Voir la vidéo avant de venir en classe permet à l'apprenant de contrôler le choix du moment, du lieu et du rythme de son apprentissage, il peut également revoir la vidéo autant de fois que nécessaire.
- Ne pas pouvoir comprendre le sens des mots nouveaux.	- Demander l'aide des parents ou utiliser un dictionnaire pour expliquer les mots nouveaux.
- Ne s'intéresser qu'aux compétences écrites en dehors de la classe.	- Donner de la valeur au développement de la compétence orale hors de la classe.
- Ne pas être en contact avec le français oral en dehors de la classe.	- Être de plus en plus en contact avec le français oral favorise son apprentissage et sa maîtrise progressivement.
- Apprenant passif et dépendant de son enseignant.	- Apprenant actif de plus en plus autonome dans son apprentissage. - Aider les apprenants en difficulté. - Motiver et autonomiser ceux qui sont moins en difficulté
- Une pauvreté lexicale conduisant à une abstention de s'exprimer en français.	- Enrichissement, progressif, du vocabulaire des apprenants afin de l'investir en production orale.
- Difficultés d'articulation.	- Être en contact avec la langue dans son authenticité permet à l'apprenant de s'habituer au système phonétique français.

En plus de l'amélioration possible de la compétence orale, le recours à la classe inversée peut initier les apprenants à se servir des TIC (ordinateurs, internet, tablettes, téléphones intelligents « smartphone ») à des fins didactiques, dans le cadre des compétences transversales auxquelles nous avons fait référence plus haut.

Conclusion Partielle

Au terme de ce chapitre, nous pensons que, d'un côté, le modèle de l'apprentissage inversé est relativement récent, et que, son adaptation à tous les contextes d'enseignement/ apprentissage et à la nature des savoirs enseignés reste à travailler. D'un autre côté, les compétences transversales qu'ils aident à développer chez les apprenants, comme l'usage bénéfique des outils numériques, l'autonomie d'apprentissage et le débat fructueux avec l'enseignant et les camarades en groupe, sont à encourager.

Par ailleurs, nous estimons que malgré la polémique qui entoure l'efficacité des classes inversées, ce dispositif mérite d'être testé car, théoriquement parlant, il offre des solutions qui nous semblent convenables aux difficultés rencontrées par les apprenants en matière d'oral.

Le chapitre suivant est expérimental, il porte sur les résultats obtenus suite à l'application de la classe inversée au profit de l'oral avec les apprenants de la 5^{ème} année primaire.

Chapitre 02 : La classe inversée au service de l'apprentissage de l'oral en FLE

Nous allons, dans ce dernier chapitre, présenter les résultats obtenus suite à la mise en place du dispositif de la classe inversée afin d'assurer une séance d'oral en compréhension et en production. Nous avons, en effet, fait appel à cette méthode pour tester son impact sur les compétences orales des apprenants dans l'espoir de les aider à les améliorer. Ce chapitre sera scindé en trois points primordiaux : dans le premier point nous expliquerons la démarche suivie en classe afin d'assurer les séances en question (*Cf 1, p, 388*) ensuite dans les deux derniers points, nous comparerons les réponses des apprenants en compréhension (*Cf 1, p, 398*) et en production (*Cf 1, p, 409*) avant et après l'apprentissage inversé.

1. Démarche suivie pour assurer la séance d'oral en suivant le dispositif de la classe inversée

Comme nous l'avons déjà annoncé, nous nous sommes inspirée du modèle de la classe inversée au service de l'apprentissage de l'oral. En effet, nous avons essayé de l'adapter au niveau des apprenants ainsi qu'à la nature de la compétence à installer.

Nous aborderons, dans ce qui suit, la démarche mise en œuvre pour assurer les deux séances de compréhension et de production.

1.1 La séance de compréhension orale

Rappelons que nous allons suivre une démarche comparative pour estimer l'effet du dispositif testé sur les compétences des apprenants. Nous procéderons de même pour la présentation des grandes lignes du déroulement des séances avant et après la pratique de la pédagogie inversée.

Les séances assurées faisaient partie du dernier projet du manuel, ce dernier avait pour finalité d'amener l'apprenante à s'exprimer à l'oral et à l'écrit pour donner des conseils et des ordres dans le cadre des énoncés prescriptifs.

En compréhension orale, deux supports audio-visuels (vidéos) sont proposés, ainsi nous avons exploité le premier¹³⁸ directement en classe suivant la méthode d'enseignement classique, alors que le second¹³⁹ a fait l'objet d'un enseignement inspiré du modèle inversé. Les thèmes abordés dans les deux vidéos étaient rapprochés, ils tournaient autour des mesures à prendre pour garder une bonne santé entre activités physiques (sport) et régime alimentaire sain et équilibré.

Nous récapitulons les étapes des deux séances dans le tableau suivant :

¹³⁸ « Bouger, c'est bon pour la santé », vidéo disponible sur YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=cc6lF4933Q>.

¹³⁹ « Que mange-t-on ? », vidéo disponible sur YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=7Vk3cj4YdnQ>

Tableau 35: démarche d'enseignement de la compréhension orale.

Projet 04 : J'identifie et j'écris un texte qui présente des conseils.			
Acte de parole : Expliquer, donner des conseils, donner des ordres.			
Support 1 : Bouger, c'est bon pour la santé		Support 2 : Que mange-t-on ?	
Méthode d'enseignement classique		Méthode inversée	
Avant le cours (à distance)	/	-Visionner la vidéo à la maison (en se servant d'internet ou d'une clés USB contenant la vidéo en question). -Répondre à des questions de contrôle.	Avant le cours (à distance)
Pendant la séance en classe (en présentiel)	- Eveil de l'intérêt (pré -écoute) - Ecoute globale - Ecoutes détaillées et sélectives - Post-écoute Evaluation écrite (à analyser ci-après).	- Eveil de l'intérêt (pré- écoute) - Vérification des réponses. - Ecoute globale - Ecoutes détaillées et sélectives - Post-écoute Evaluation écrite (à analyser ci-après).	Pendant la séance en classe (en présentiel)

- *Démarche suivie pour un enseignement classique*

Nous précisons que les étapes suivies durant la première séance n'étaient pas différentes de celle que nous avons vu lors de la première observation de classe (voir le dernier chapitre de la troisième partie). Effectivement nous avons commencé notre séance par un éveil d'intérêt en utilisant les figurines du manuel, suivi d'un enchainement de plusieurs types d'écoutes tout en discutant le contenu de la vidéo à travers des questions d'orientation auxquelles les apprenants répondent oralement.



Figure 18: Figure du manuel p121.

Vers la fin, nous avons distribué des exercices écrits¹⁴⁰ que les apprenants devaient résoudre en se basant sur ce qu'ils ont compris de la vidéo. Celle-ci était visionnée répétitivement lors de l'accomplissement de la tâche. Ces réponses feront objet d'analyse un peu plus loin.

- *Démarche suivie pour un enseignement inspiré du modèle inversé*

Comme nous le savons, la séance de la compréhension orale est fondée sur l'utilisation d'un support audio-visuel. Nous avons demandé aux apprenants s'ils possèdent, chez eux, des outils numériques qui leur permettent de voir des vidéos, leurs réponses étaient toutes affirmatives dans la mesure où certains possédaient des ordinateurs, d'autres des tablettes ou des téléphones intelligents « *smartphone* » appartenant à un membre de leurs familles.

¹⁴⁰ Voir les annexes (Cf. Annexe 08)

Par ailleurs, beaucoup d'entre eux ne disposaient pas du réseau internet, donc nous leur avons demandé de nous ramener des clés USB sur lesquels nous leur avons transmis la vidéo en question.

Par la suite, nous leur avons expliqué qu'ils doivent la voir et essayer de la comprendre en demandant l'aide de leurs parents, puis répondre à deux questions de contrôle¹⁴¹ pour nous assurer qu'ils l'ont réellement vu à la maison. Cette première phase qui se fait à distance.

De retour en classe, nous avons entamé la deuxième phase (en présentiel) à travers la vérification des réponses aux questions de contrôle, après s'être assuré que les apprenants ont effectivement regardé la vidéo à la maison, la séance commence à travers un éveil de l'intérêt en faisant usage des figurines du manuel :



Figure 19: Figure du manuel p 121.

Puis nous avons procédé suivant les étapes connues basées sur les différentes stratégies d'écoute. Pendant le cours, nous avons remarqué plus de motivation de la part des apprenants ayant un niveau moyen dans la mesure où ils s'engageaient plus dans la séance en demandant eux même de prendre la parole sans être sollicité par l'enseignante. Cependant, maladroitement, nous n'avons pas fait de prise de notes pour témoigner nos propos car nous comptons déjà nous servir des réponses écrites¹⁴² basées sur la compréhension de la vidéo pour notre analyse, tout comme pour la première séance.

En plus de la compréhension orale, nous nous sommes également intéressée à la production orale, celle-ci fera l'objet du prochain sous-titre.

¹⁴¹ Les deux questions sont les suivantes : quels sont les personnages présents dans la vidéo ? de quoi parlent-ils ?

¹⁴² Voir les annexes, (cf. Annexe 04).

1.2 Production orale

Parallèlement à l'activité de compréhension, nous avons, aussi, tenté de recueillir les productions orales des apprenants avant et après l'expérimentation de l'apprentissage inversée.

Nous avons fait le choix d'enregistrer les propos des apprenants, pour la phase préexpérimentale, à partir du deuxième et du troisième projet du manuel (*Cf. Partie III. Chapitre 2. 3.4*), car faute de temps nous avons dû donner la parole à un nombre limité d'apprenants chaque séance afin de respecter l'horaire consacré au cours de production orale. Par conséquent, lors de l'analyse nous trouverons des énoncés portant sur la narration (situation initiale du conte) et d'autres portant sur la présentation d'un animal dans le cadre du texte documentaire. Par ailleurs, nous avons consacré à la séance expérimentale deux séances continues (45minutes chacune), le thème que nous y avons abordé est le même que celui de la séance de compréhension orale, c'est-à-dire l'apprenant sera amené à produire un énoncé pour donner un conseil ou un ordre.

Nous présenterons le déroulement des deux séances, avant et après l'expérimentation, dans le tableau suivant. Nous le commenterons un peu plus bas.

Tableau 54 : Démarche d'enseignement de la production orale.

	Méthode d'enseignement classique		Méthode inversée	
	Projet02 : J'apprends à lire et à écrire un texte qui raconte.	Projet 03 : J'apprends à lire et à écrire un texte qui informe.	Projet 04 : J'identifie et j'écris un texte qui présente des conseils.	
	Acte de parole : donner des informations sur des événements, sur des personnages.	Acte de parole : donner des informations, expliquer.	Acte de parole : Expliquer, donner des conseils, donner des ordres.	
	Support : /		Support 2 : Images et illustrations (<i>cf. Annexe 07</i>)	
Avant le cours (à distance)	/		- Décrire les illustrations. - Donner le conseil qui correspond à chaque illustration.	Avant le cours (à distance)
Pendant la séance en classe (en présentiel)	-Eveil d'intérêt. -Rappel de la structure d'une situation initiale (déjà abordée en séances de compréhension orale et écrite). -Donner la parole aux apprenants pour raconter la situation initiale d'un conte de leur choix. -Enregistrement.	-Eveil d'intérêt. -Rappel des notions clés pour décrire un animal déjà abordée en séances de compréhension orale et écrite. - Donner la parole aux apprenants pour donner des informations sur des animaux de leur choix. -Enregistrement.	- Eveil d'intérêt. - Rappel des notions clés pour donner un conseil déjà abordée en séances de compréhension orale et écrite. -Description des illustrations collectivement. - En extraire les conseils adéquats. -Enrichissement (d'autres conseil sur les mêmes thèmes). - Donner la parole aux apprenants pour donner des conseils (le thème est tiré au sort). - Enregistrement.	Pendant la séance en classe (en présentiel)

- *Démarche suivie pour un enseignement classique*

Le déroulement des séances de production orale se fait en commençant par un éveil de l'intérêt, qui se fait généralement sous forme d'un rappel par rapport aux idées vues pendant les séances de compréhension orale et écrite :

- Celle du projet 02 porte sur le conte et la structure de sa situation initiale qui comporte le temps, le lieu et les personnages de l'histoire.
- Celle du projet 03 concerne la présentation d'un animal en donnant des informations sur sa nature (sauvage / domestique), sa nourriture (herbivore / carnivore), sa couleur

Par la suite, la parole est donnée aux apprenants pour raconter le début d'une histoire ou donner des informations sur un animal de leur choix. Leurs propos sont enregistrés puis transcrits.

- *Démarche suivie pour un enseignement inspiré du modèle inversé*

Nous savons désormais que l'application de l'apprentissage inversé est basée sur deux moments le premier se fait à distance et le second en présentiel. Pour assurer le premier, nous avons distribué aux apprenants des illustrations (*cf. Annexe 07*) qui portent sur différents thèmes : la réussite en classe, la protection de l'environnement, la sécurité dans la route. Nous leur avons demandé d'essayer de les décrire oralement à la maison et de déduire les conseils qui leur correspondent.

De retour en classe, nous avons procédé en commençant par un éveil d'intérêt basé sur un rappel des notions abordées lors des séances de compréhension orale et écrite qui porte principalement sur des conseils pour aider les enfants à garder une bonne santé. Nous avons enchaîné avec une description des illustrations¹⁴³ à laquelle les apprenants ont participé collectivement.

En arrivant à la phase de production individuelle, les apprenants devaient tirer au sort le thème sur lequel ils doivent donner des conseils. Nous avons fait ce choix pour donner plus de fiabilité à notre recherche. En effet, cela réduit la possibilité que les apprenants apprennent par cœur les conseils à donner. Nous avons aussi, pour cette

¹⁴³ Ces illustrations portent sur différents thèmes : la réussite en classe, la protection de l'environnement, la sécurité dans la route.

séance, pris le soin d'enregistrer et de transcrire les productions des 20 apprenants participants à notre enquête.

Après avoir explicité la démarche suivie pour assurer les cours d'oral avant et pendant l'expérimentation, nous passons dans le prochain point à la présentation et l'analyse des réponses des apprenants avant et après la mise en pratique de la classe inversée fera l'objet du prochain point.

2. Présentation et analyse des réponses des apprenants en compréhension orale

Nous allons, maintenant, analyser les réponses des apprenants aux questions écrites auxquelles nous leur avons demandé de répondre après chacune des deux séances de compréhension orale. Le but est de voir si le recours à la classe inversée leur a permis, ou pas, de mieux comprendre le contenu de la vidéo visionnée et de donner, par conséquent, le maximum de bonnes réponses.

L'analyse est faite suivant une grille que nous avons déjà présentée dans la première partie méthodologique (*Cf. Partie I*). Celles –ci est basée sur la nature des questions posées. En effet, nous avons varié les types de questions entre questions à choix multiples, questions d'affirmation ou d'infirmité, questions de repérage et de classement, ainsi qu'un exercice lacunaire à la fin. Nous avons, également, essayé d'équilibrer les activités des deux séances (quatre pour chaque questionnaire), cependant la troisième activité de la séance expérimentale contient plus d'éléments à classer, ce qui nous donne une totale de 28 bonnes réponses possibles pour ce questionnaire contre 18 pour le premier (témoin). Cette différence est due au nombre d'informations présentées dans la vidéo expérimentale qui sont plus diversifiées à comparer avec celles utilisées dans la première séance.

2.1 Présentation et analyse des réponses des apprenants (séance 1/témoin)

Nous avons opté pour une analyse quantitative basée sur le calcul des bonnes réponses données par les apprenants pour chacune des quatre activités. Nous les présenterons une par une ci-dessous. Nous expliquerons, d'abord, le contenu et l'objectif de l'activité, avant de présenter les réponses des apprenants et de les analyser par la suite.

Activité 1

a) - De quoi parle -t- on dans cette vidéo ?

B- Dans la vidéo les enfants : - jouent - parlent - font du sport.

Cette activité est composée de deux questions : une question ouverte et une question à choix multiples qui ont pour but de cerner le thème général de la vidéo ainsi que les actions des personnages. Les bonnes réponses possibles pour cette activité sont 03 (1 pour la première question et 02 pour la seconde). Les réponses des apprenants seront présentées dans le tableau qui suit.

Tableau 55: Réponses des apprenants à la première activité (séance 1)

Nombre de bonnes réponses	Aucune bonne réponse (0/3)	1/3	2/3	3/3
Nombre d'apprenants	0	2	18	0
Pourcentage	0%	10%	90%	0%

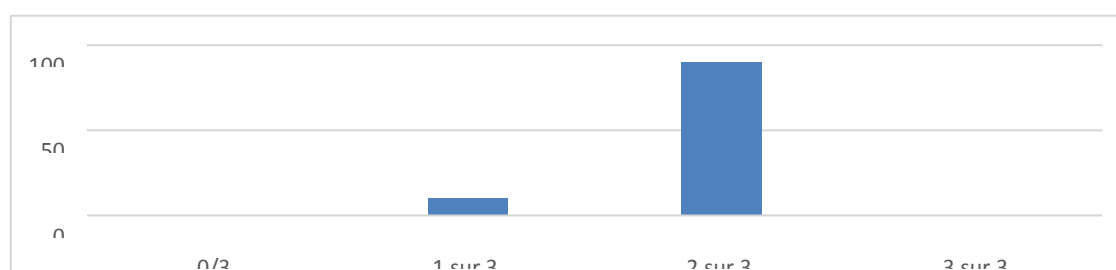


Figure 20: Présentation graphique des réponses des apprenants à la 1ère activité (séance 1).

En se basant sur les données du tableau, nous constatons qu'aucun apprenant n'a réussi à répondre entièrement aux questions de cette première activité. Cependant environ 90% ont donné 2 bonnes réponses ce qui signifie qu'ils ont compris le contenu de la vidéo dans sa globalité.

Activité 02

Je réponds par vrai ou faux puis je corrige ce qui est faux :

- Le garçon est essoufflé parce qu'il ne mange pas bien.
- Devenir rouge quand on fait du sport parce que le corps devient chaud
- Quand on fait du sport notre cerveau se concentre moins et nous ne dormons pas bien.
- Quand on fait du sport notre corps a besoin de beaucoup de bonbons.

Pour cette activité, nous avons proposé des phrases aux apprenants, et c'est à eux de dire si elles sont vraies ou fausses en se basant sur le contenu de la vidéo. En cas d'une fausse proposition, l'apprenant doit la corriger pour nous assurer que leur choix n'était pas le fruit du hasard. Pour cette activité nous avons quatre bonnes réponses possibles :

Tableau 56: Réponses des apprenants à la deuxième activité (séance 1).

Nombre de bonnes réponses	Aucune bonne réponse (0/4)	1/4	2/4	3/4	4/4
Nombre d'apprenants	0	1	2	6	11
Pourcentage	0%	5 %	10 %	30 %	55%

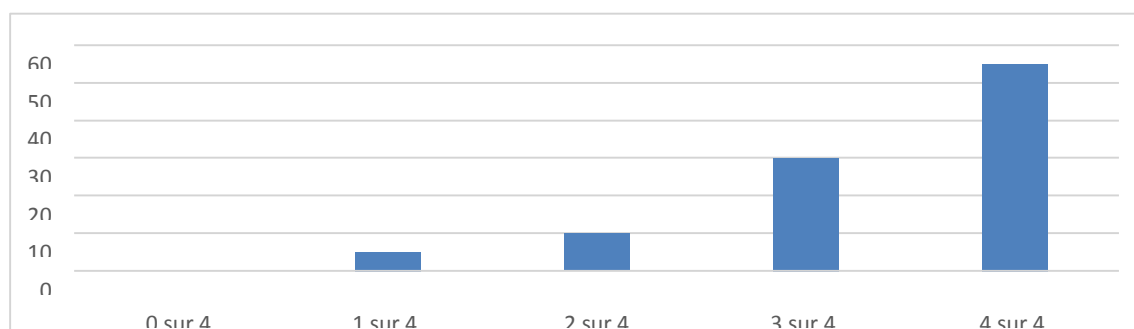


Figure 21: Présentation graphique des réponses à la deuxième activité (séance 1).

Plus de la moitié des apprenants (55%) ont répondu correctement à la première partie de l'activité en jugeant si les phrases proposées sont vraies ou fausses. Suivi de 30% d'apprenants ayant donné 03 bonnes réponses, 10% deux bonnes réponses, et 5% une seule bonne réponse. Ces pourcentages démontrent que les apprenants ont pu comprendre les informations données dans la vidéo. En effet, le taux de réussite dans cette activité est de 83.75%.

Concernant les justifications données en cas d'une fausse proposition, nous avons relevé que certains apprenants (20%) n'ont pas justifié leurs choix. Par ailleurs, parmi les apprenants ayant corrigé les phrases incorrectes, nous retrouvons qu'environ 20 % d'entre eux ont donné des corrections erronées.

Tableau 57: Présentation des réponses des apprenants (justification de leurs choix) (séance 1).

Justification		
Oui		Non
Bonne justification	Fausse justification	5 apprenants
11 apprenants	4 apprenants	
55%	20%	25%

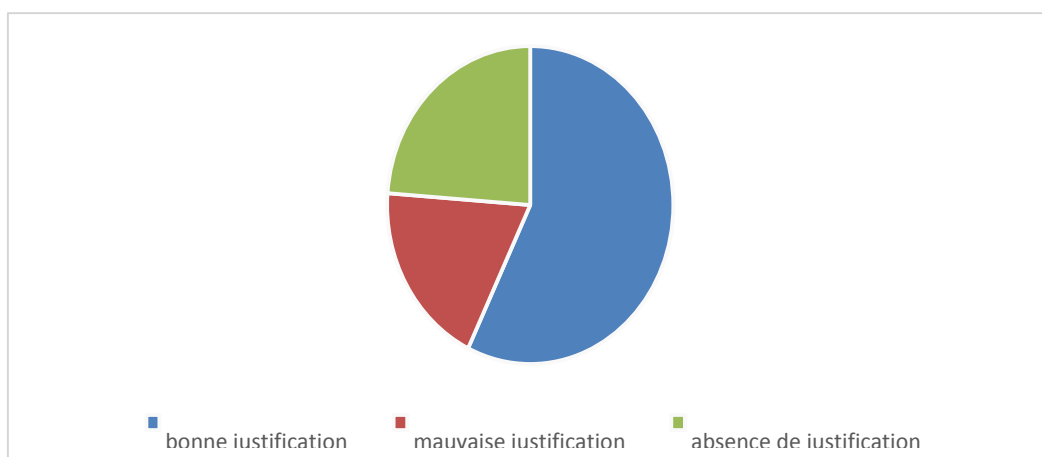


Figure 22: Représentation graphique des choix des apprenants (séance 1).

Activité 03

J'entoure les parties du corps citées dans la vidéo :

estomac, jambes, cœur, pieds, muscles, oreilles, poumons, tête, yeux, cheveux,

Dans cet exercice, nous avons demandé aux apprenants de repérer les parties du corps mentionnées dans la vidéo. Nous visions de vérifier s'ils sont capables d'activer un processus de décomposition de la chaîne phonique leur permettant de sélectionner et d'identifier les mots. Les bonnes réponses possibles sont 03, nous présentons les réponses dans le tableau suivant :

Tableau 58: Réponse des apprenants à la troisième activité (séance 1).

Nombre de bonnes réponses	Aucune bonne réponse (0/3)	1/3	2/3	3/3
Nombre d'apprenants	0%	3	04	13
Pourcentage	0%	15 %	20 %	65%

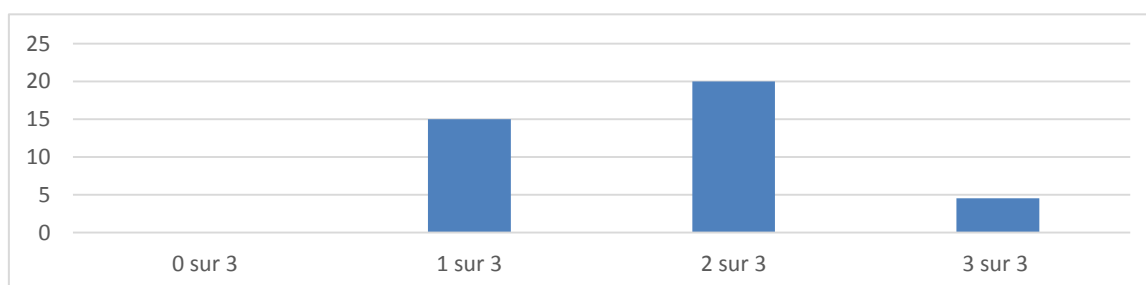


Figure 23: Représentation graphique des réponses à la troisième activité (séance 1).

Suivant le tableau, 65% d'apprenants ont repéré correctement toutes les bonnes réponses. Cependant nous avons remarqué certains apprenants ont choisi, en plus des bonnes réponses, d'autres propositions erronées ce qui laisse entendre qu'ils seraient incertains de leurs choix. Le taux de réussite global de cette activité est de 62.5%.

Activité 04

Je complète le texte à partir de la liste suivante : **Sport-santé- pomper- bouger- respirons- régulièrement- les poumons- oxygène.**

Pour être en bonne notre corps a besoin de et de faire du sport.....

En faisant du nous plus vite, les muscles ont besoin d'....., donc s'activent et le cœur se met à plus vite aussi.

Dans cette activité, l'apprenant est amené à compléter un texte lacunaire, à partir d'une liste de mots donnés. L'objectif de cet exercice global et récapitulatif est double :

- Enrichir le lexique des apprenants et s'assurer qu'ils ont mémorisé de nouveaux mots en relation avec le thème étudié.
- S'assurer de la capacité des apprenants à construire des phrases cohérentes et adéquates à la situation de communication ciblée.

Le nombre de bonnes réponses possibles de cet exercice est 08. Nous récapitulons les réponses des apprenants dans le tableau ci-après :

Tableau 36: Présentation des réponses d'apprenants à la quatrième activité (séance 1).

Nombre de bonnes réponses	Aucune bonne réponse (0/8)	1/8	2/8	3/8	4/8	5/8	6/8	7/8	8/8
Nombre d'élèves	02	01	00	01	02	02	04	00	08
Pourcentage	10%	5%	0%	5%	10%	10%	20%	0%	40%

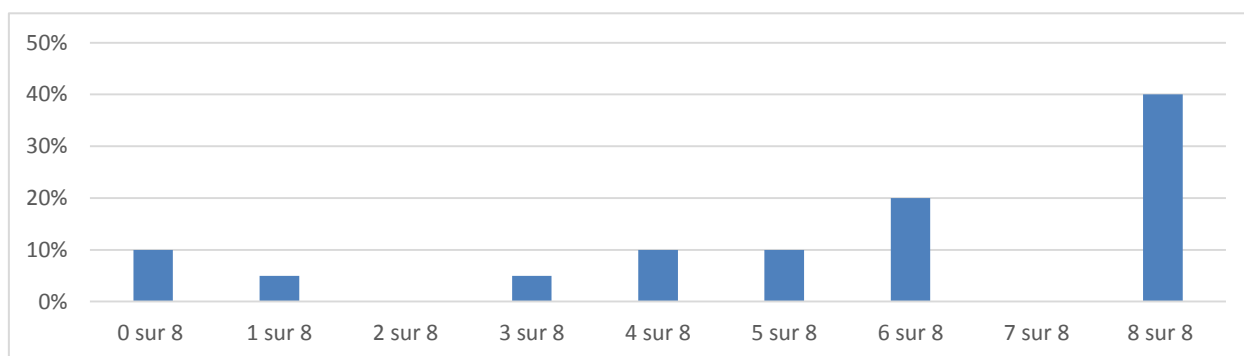


Figure 24: Représentation graphique des réponses à la quatrième activité (séance 1).

Pour cette dernière activité, nous constatons que seulement 40% des apprenants ont complété correctement le texte proposé, alors que 60% ont commis des fautes dont 10% n'ont réussi à donner aucune bonne réponse. Le taux de réussite global de cet exercice est de 68%.

Nous commenterons ces résultats ultérieurement en les comparant avec les résultats obtenus suite à l'apprentissage inversée dont la présentation fera l'objet du prochain sous-titre.

2.2 Présentation et analyse des réponses d'apprenants (séance 2/expérimentation)

Dans ce qui suit, nous présenterons les réponses données par les apprenants après avoir expérimenté l'apprentissage inversé. Nous analyserons les réponses de chaque activité comme pour la première séance.

Activité 01

- *Quelle est la question posée par l'enfant dans la vidéo ?*
- *Les enfants sont dans quel endroit de la maison ? Pourquoi ?*

Dans cette activité, nous avons posé deux questions globales afin de cibler le thème de la vidéo et de situer la communication en question dans l'espace. Nous avons 03 bonnes réponses possibles pour cette activité. Nous présentons les réponses des élèves dans le tableau :

Tableau 37: Présentation des réponses d'apprenants à la première activité (séance 2).

Nombre de bonnes réponses	Aucune bonne réponse (0/3)	1/3	2/3	3/3
Nombre d'apprenants	0	0	07	13
Pourcentage	0%	0 %	35 %	65%

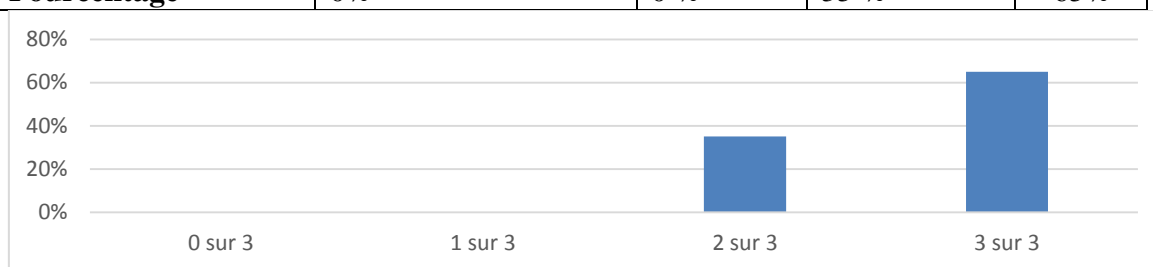


Figure 25: Représentation graphique des réponses à la première activité (séance 2).

65% des apprenants ont répondu correctement aux questions de cette première activité, suivi de 35% d'apprenants ayant trouvé deux bonnes réponses, ceci nous donne un taux de réussite global estimé de 88.33%.

Activité 02

Je réponds par vrai ou faux et je corrige ce qui est faux :

- *Il y a 02 familles d'aliments.....*
- *Le fromage est d'origine animal*
- *L'eau et le sel sont de la famille des minéraux*

Les apprenants doivent, dans la présente activité, affirmer ou infirmer les réponses proposées en se basant sur les informations données dans la vidéo. Ils doivent également corriger les mauvaises réponses afin de garantir que l'élève répond par conviction et non pas par défaut. Leurs réponses sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 38: Réponses des apprenants à la deuxième activité.

Nombre de bonnes réponses	Aucune bonne réponse (0/3)	1/3	2/3	3/3
Nombre d'élèves	0	2	04	14
Pourcentage	0%	10%	20 %	70%

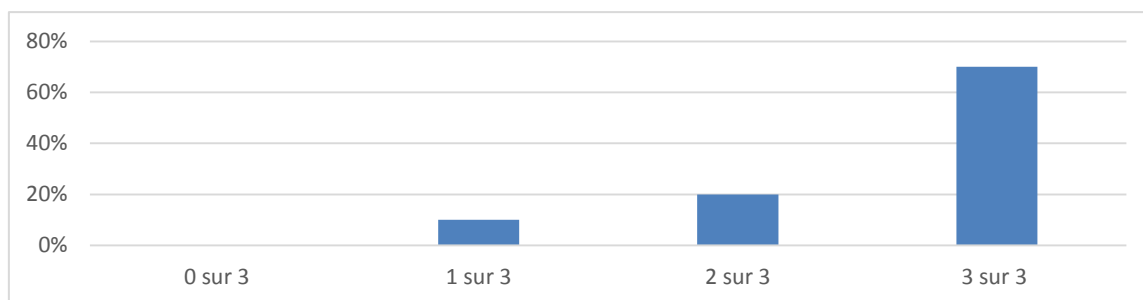


Figure 26: Présentation graphique des réponses d'apprenants à la deuxième activité (séance 2).

Une bonne partie des apprenants (70%) ont répondu correctement à la première partie de la question. Ainsi nous avons un taux de réussite global estimé de 86.6% :

Quant aux justifications des choix 85% des apprenants ont bien justifié leurs choix ce qui prouve qu'ils les ont faits par conviction suite à ce qu'ils ont compris de la vidéo :

Tableau 39: Présentation des réponses des apprenants (justification de leurs choix).

Justification		
Oui		Non
Bonne justification	Fausse justification	2 apprenants
17 apprenants	1 apprenant	
85 %	5%	10%

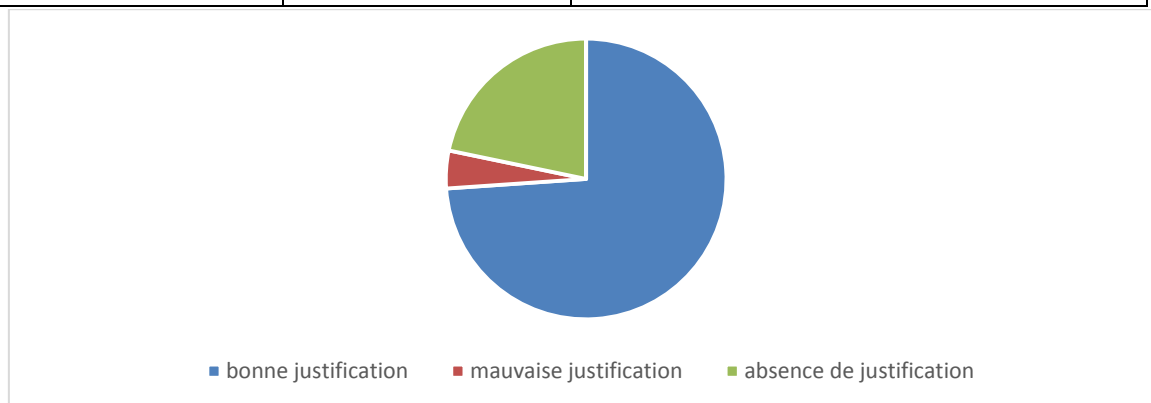


Figure 27: Représentation graphique des choix des apprenants (séance 2).

Activité 03

A /- J'entoure les aliments présentés dans la vidéo :

La viande – le fromage- le poulet- les fraises - la tomate- le brocoli- le yaourt- les carottes – l'eau.

B /-Classe les aliments dans le tableau suivant :

Aliments d'origine animale	Aliments d'origine végétale	Aliments d'origine minérale
-	-	-
-	-	-
-	-	
-	-	
-	-	

Cette activité est composée de deux questions, la première vise l'écoute sélective où l'apprenant doit repérer uniquement les aliments cités dans la vidéo, alors que la seconde question vise le classement de ces aliments suivant la famille à laquelle ils appartiennent. Répondre à ces deux questions nécessite l'activation d'un processus cognitif particulier de la part des apprenants afin de pouvoir sélectionner efficacement l'information recherché. Encore une fois, nous classons les réponses obtenues dans le tableau ci-après :

Tableau 40: Réponses à la troisième activité (A) (séance 2).

Nombre de bonnes réponses	Aucune bonne réponse (0/6)	1/ 6	2/6	3/6	4/6	5/6	6/6
Nombre d'apprenant	0	0	0	0	3	5	12
Pourcentage	0%	0%	0 %	0%	15%	25%	60%



Figure 28: Représentation graphique des réponses des apprenants à la troisième activité (séance 2).

Nous constatons que 60% des apprenants ont efficacement sélectionné les mots cités dans la vidéo qui sont au nombre de 6, les élèves les moins aptes (15%) ont pu tout de même repérer 04 bonnes réponses. Le taux de réussite de cette partie est 90.83% .

Tableau 41: Réponses des apprenants à la troisième activité (B).

Nombre de bonnes réponses	Aucune bonne réponse (0/9)	1/9	2/9	3/9	4/9	5/9	6/9	7/9	8/9	9/9
Nombre d'apprenant	1	0	0	1	0	0	0	2	4	12
Pourcentage	5%	0%	0%	5%	0%	0%	0%	10%	20%	60%

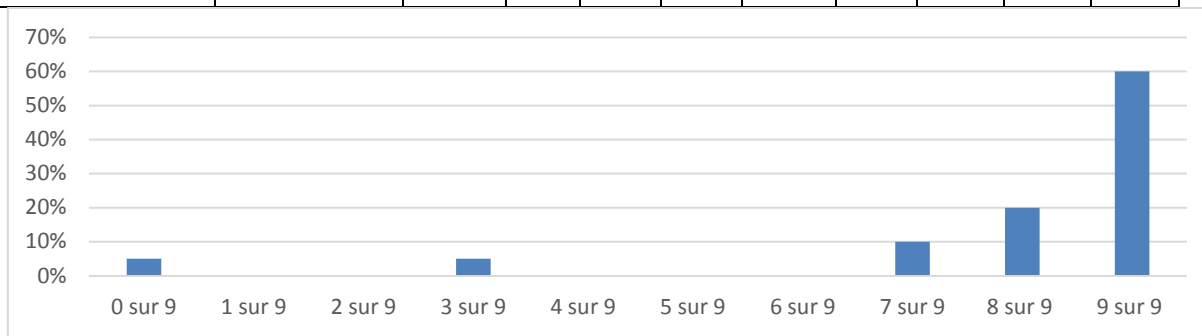


Figure 29: Représentation graphique des réponses à la troisième activité "b" (séance 2).

Comme pour la première partie de l'activité, 60% des apprenants ont classé correctement les mots dans le tableau. 30 % ont commis une ou deux fautes, ce qui nous donne un taux de réussite global de 87.22% .

Activité 04

Je complète le texte à partir de la liste suivante :

animale – une bonne santé- le sel -les fruits- 03- minérale- manger- l'eau.

Pour garder il faut bien

Les aliments sont classés en familles :

La famille des aliments d'origine comme les poissons.

La famille des aliments d'origine végétale comme

La famille des aliments d'origine comme.....et

Ce dernier exercice est de type lacunaire. On y vise de tester si l'élève capable de bien placer les mots proposés en désordre afin de former un texte récapitulatif cohérent. Voici les réponses des apprenants :

Tableau 42: Présentation des réponses des apprenants à la quatrième activité.

Nombre de bonnes réponses	Aucune bonne réponse (0/8)	1/8	2/8	3/8	4/8	5/8	6/8	7/8	8/8
Nombre d'apprenants	00	01	00	02	00	00	00	00	17
Pourcentage	0%	5%	0%	10%	0%	0%	0%	0%	85%

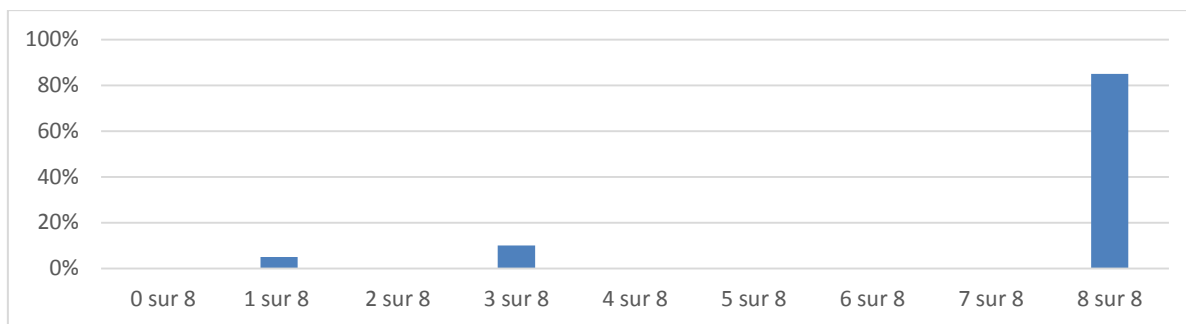


Figure 30: Représentation graphique des réponses à la quatrième activité (séance 2).

Pour la dernière activité, nous constatons que 85% des apprenants ont bien placé les mots pour donner un texte cohérent, ce qui nous donne un taux de réussite de 87.22% .

Après avoir présenté les résultats obtenus suite aux deux séances, témoin et expérimentale, nous passerons à leur synthèse et comparaison dans le prochain sous-titre.

2.3 Synthèse et comparaison des résultats présentés

Pour plus de clarté, nous récapitulons les résultats de toutes les activités dans le tableau suivant, avant de les commenter par la suite.

Tableau 43: Comparaison des réponses des deux séances de compréhension orale.

Activités de compréhension orale	Séance témoin	Séance expérimentale
Activité 1	63%	88.33%
Activité 2	83.75%	86.66%
Activité 3	62.5%	90.83%/87.22% (moyenne 89.02%)
Activité 4	68%	87.22%
Taux de réussite général	69.31%	87.80%

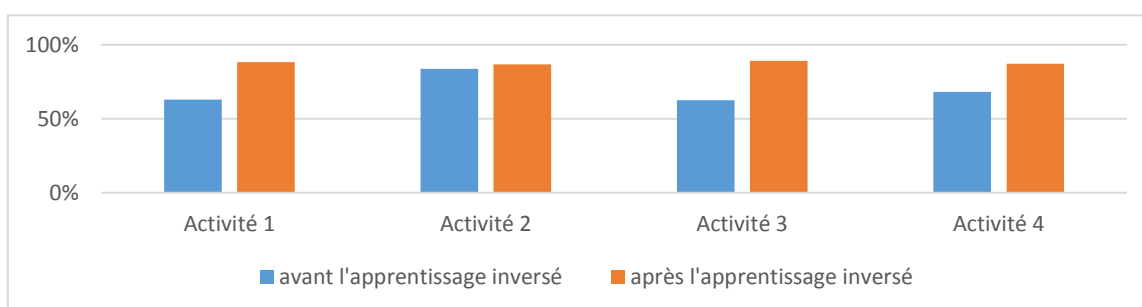


Figure 31: Représentation graphique comparative des résultats obtenus dans chaque activité (avant/ après l'expérience)

Comme nous l'avons vu plus haut, nous avons procédé à la présentation et l'analyse des réponses des apprenants dans chacune des activités proposées. Dans la première, nous avons posé des questions de compréhension d'ordre général. Avant l'expérimentation la majorité des apprenants ont pu répondre à deux questions sur trois en explicitant le thème

abordé (le sport, le sport et la santé). De même, pour la deuxième séance expérimentale, ils ont répondu correctement aux questions posées en relevant le thème de la vidéo et le contexte spatial où se déroule la scène. Le rapprochement des résultats concernant cette première activité nous laisse supposer que les deux méthodes d'enseignement peuvent assurer efficacement une compréhension globale du contenu des vidéos visionnées, par contre, pour le reste des activités où les questions portaient sur des éléments précis les résultats étaient plus divergents.

La seconde activité concernait l'affirmation ou l'infirmerie des phrases proposées avec une correction des fausses propositions. Pendant la séance témoin, 55% des apprenants ont répondu correctement, mais seulement 35% d'entre eux ont justifié convenablement leurs choix. Par ailleurs, pour la deuxième séance expérimentale les résultats sont nettement supérieurs. En effet, 70% des apprenants ont bien répondu à toutes les questions et 20% ont trouvé deux bonnes réponses sur trois. Quant aux justifications, 85% d'entre eux ont justifié correctement leurs réponses. Ces résultats nous amènent à déduire, que suivant l'apprentissage inversés, les apprenants étaient plus performants à travers une compréhension plus profonde du contenu de la vidéo, ceci a été prouvé par leur capacité à justifier correctement leurs choix, ce qui n'a pas été le cas pour la 1^{ère} séance.

Pour la 3^{ème} activité, chaque apprenant devait sélectionner les mots entendus dans chaque vidéo. L'objectif est d'activer leur écoute ainsi que leur cognition afin d'identifier et de sélectionner la bonne information. Lors de la première séance, environ 60% des apprenants ont répondu correctement, alors qu'après l'inversion de l'apprentissage le pourcentage des bonnes réponses a augmenté pour toucher les 90%. Ces pourcentages affirment l'effet positif de la classe inversée sur la capacité des apprenants à découper efficacement la chaîne auditive, et de comprendre, par conséquent, le sens profond des énoncés écoutés.

La dernière activité était de type lacunaire. Nous avons proposé des courts textes qui résument le contenu de chaque vidéo, et nous avons demandé aux apprenants de les compléter. Également pour cet exercice, nous constatons que les apprenants étaient beaucoup plus habiles à répondre après avoir reçu un enseignement inversé ce qui nous donne un taux de réussite d'à peu près 87% contre 68% avant l'expérience. Cet accroissement dans les pourcentages des bonnes réponses données s'expliquerait par le fait

que les apprenants ont pu comprendre et retenir les nouveaux mots appris puis les réutiliser convenablement dans le cadre d'un énoncé synthétique.

De manière générale, les apprenants étaient plus performants après l'expérience de l'apprentissage inversé comme le représente l'histogramme suivant :

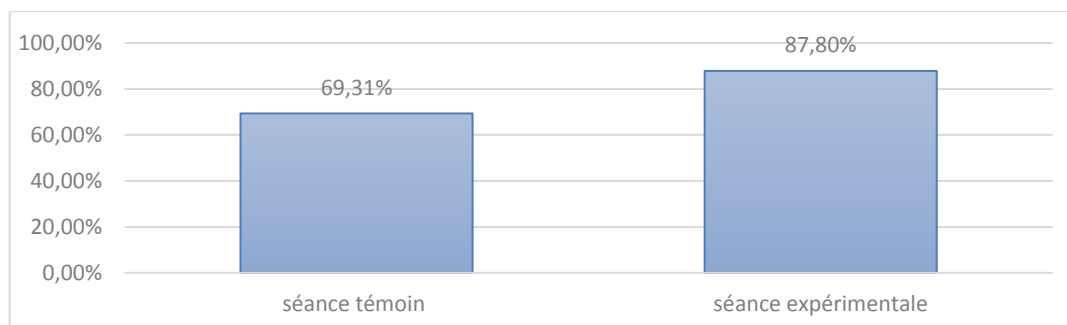


Figure 32: Comparaison du résultat global avant et après l'apprentissage inversé.

Ainsi, nous pouvons confirmer que le recours à la classe inversée est efficace en matière de compréhension orale dans la mesure où il a favorisé les éléments suivants :

- La capacité de discrimination auditive et de décomposition de la chaîne phonique.
- La capacité de passer d'une compréhension globale à une compréhension plus profonde des énoncés écoutés.
- La capacité de sélection et d'identification d'informations précises.
- La capacité de mémorisation de nouveaux mots relatifs aux thèmes étudiés.
- La capacité de faire un bon usage des mots dans des énoncés similaires récapitulatifs.

Ces éléments confondus renvoient à une favorisation des capacités cognitives de compréhension, de mémorisation et de réinvestissement des apprenants. Nous verrons dans les points qui suivent si c'est également le cas pour la production orale.

3. Présentation et analyse des réponses des apprenants en production orale

Comme mentionné plus haut, nous avons enregistré puis transcrit les productions orales des apprenants avant et après la mise en pratique de la classe inversée. Nous prendrons le soin de présenter (*cf. 3.1, p414*), dans un premier moment, les résultats obtenus en parallèle, c'est-à-dire, pour chaque critère d'analyse nous exposerons simultanément les données pré et post expérimentales. Nous justifions notre choix par le fait que les productions orales des apprenants, à ce niveau, sont relativement courtes, ce qui fait que nous nous sommes basées dans notre analyse sur des critères basiques et réduits relatifs à

la situation communicative, ainsi qu’aux aspects verbaux et non verbaux qui caractérisent la langue orale (cf. *Partie I. 4.5.2.*).

Par la suite, nous analyserons et nous comparerons (cf.3.2, p418) les résultats obtenus à la lumière de l’expérience menée.

3.1 Présentation des réponses des apprenants en production orale

Les résultats obtenus seront présentés dans des tableaux suivant les critères sélectionnés précédemment.

- Cohérence des idées avec la situation de communication

A travers ce premier critère, nous visons de déterminer si les apprenants ont réussi à s’exprimer de façon conforme avec la situation communicative véhiculée par la consigne donnée. La cohérence des idées données est un signe qui prouve qu’ils se sont exprimés en fonction de ce qu’ils ont compris de la situation en question. Le tableau suivant récapitule les résultats obtenus.

Tableau 44: Cohérences des idées avec la situation de communication.

	Idées non cohérentes	Idées peu cohérentes	Idées cohérentes
Avant l’expérimentation	2 apprenants (10%)	3 apprenants (15%)	15 élèves (75%)
Après l’expérimentation	0	1 apprenant (5%)	19 élèves (95%)

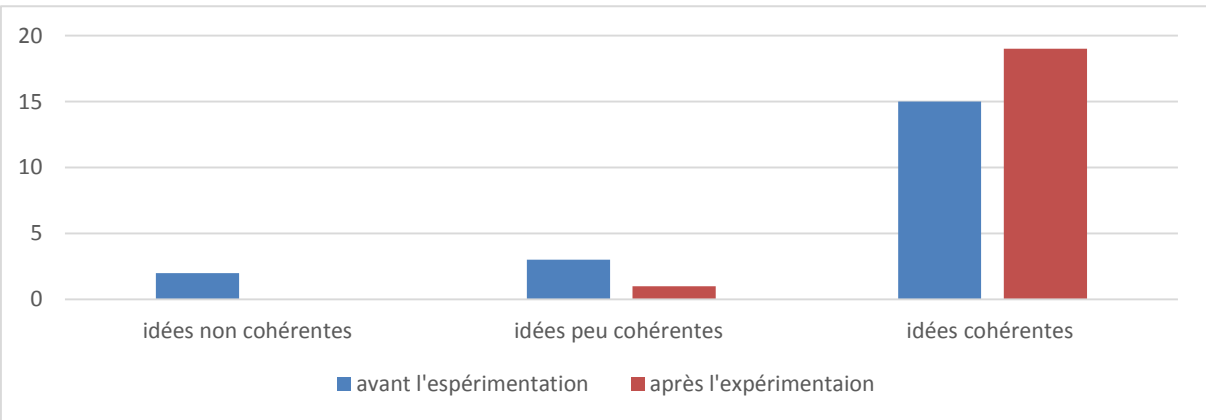


Figure 33: Représentation graphique de la cohérence des idées avec la situation de communication.

Nous remarquons, suivant le tableau, qu’avant l’expérimentation 75% des apprenants ont donnée des réponses conformes avec la situation de communication en question¹⁴⁴, ce qui est un pourcentage assez élevé. De même, après l’expérimentation, nous constatons

¹⁴⁴ Raconter le début d’un conte ou donner des informations sur un animal.

que la majorité des apprenants (95%) se sont exprimés de façon conforme à la consigne posée¹⁴⁵. Cependant, nous relevons qu’avant la mise en pratique de l’apprentissage inversé, les propos de 10% d’entre eux n’avaient pas de lien avec le contexte communicatif exigé par l’acte de parole.

- Eléments verbaux (L’articulation)

Le premier élément verbal que nous avons pris en considération comme critère est bien l’articulation qui est propre à la langue orale. En effet, la bonne prononciation est un élément crucial qui permet de juger le niveau des élèves en production orale. Nous présentons les résultats trouvés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 45: L'articulation des apprenants.

	Moyenne	Acceptable	Bonne
Avant l’expérimentation	5 apprenants (25%)	6 apprenants (30%)	9 apprenants (45%)
Après l’expérimentation	1 apprenant (5%)	8 apprenants (40%)	11 apprenants (55%)

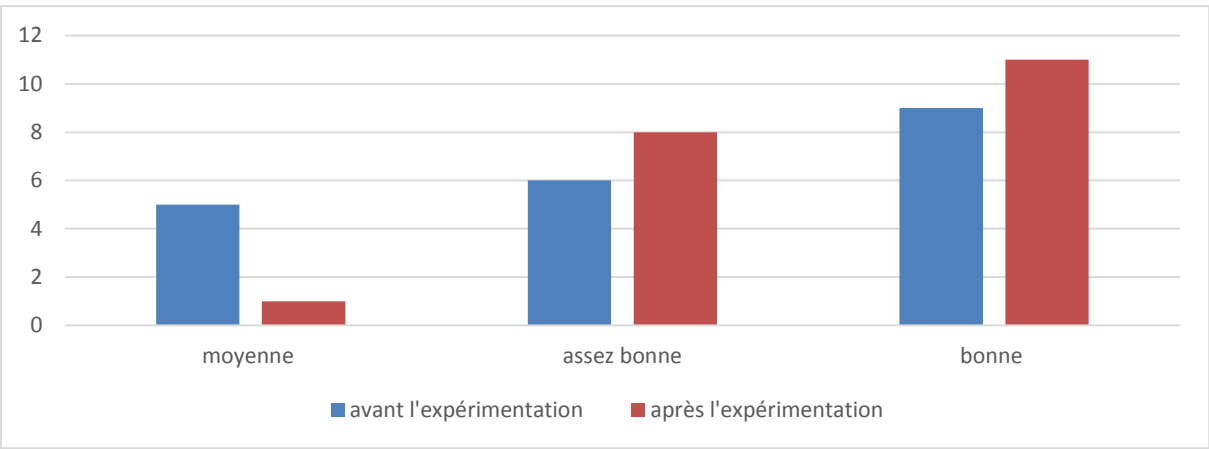


Figure 34: Représentation graphique du niveau d'articulation des apprenants.

Suivant le tableau, nous constatons qu’avant l’expérimentation 45% des apprenants avaient une bonne articulation, alors qu’environ 55% variaient entre une articulation moyenne à acceptable, ceci est dû principalement à la confusion de quelques voyelles, nous reviendrons sur ce point un peu plus bas dans la synthèse et le commentaire. Suite à l’expérimentation, nous notons une augmentation de 10% du taux d’apprenants ayant une

¹⁴⁵ Donner des conseils en relations avec différents thèmes.

bonne articulation (55%), suivi de 40 % ayant une prononciation acceptable. Ces résultats dénotent l’effet positif de la classe inversée sur leur articulation.

- Eléments verbaux (Le lexique)

Le second critère représentant l’aspect verbal est le lexique. En effet, choisir un lexique approprié démontre la capacité de l’apprenant à mémoriser les mots et les expressions et de pouvoir s’en servir convenablement quand il s’exprime à l’oral.

Nous présentons les réponses des apprenants dans le tableau suivant :

Tableau 46: Le choix du lexique.

	Non approprié	Peu approprié	Approprié
Avant l’expérimentation	1 apprenant (5%)	1 apprenant (5%)	18 apprenants (90%)
Après l’expérimentation	0	1 apprenant (5%)	19 apprenants (95%)

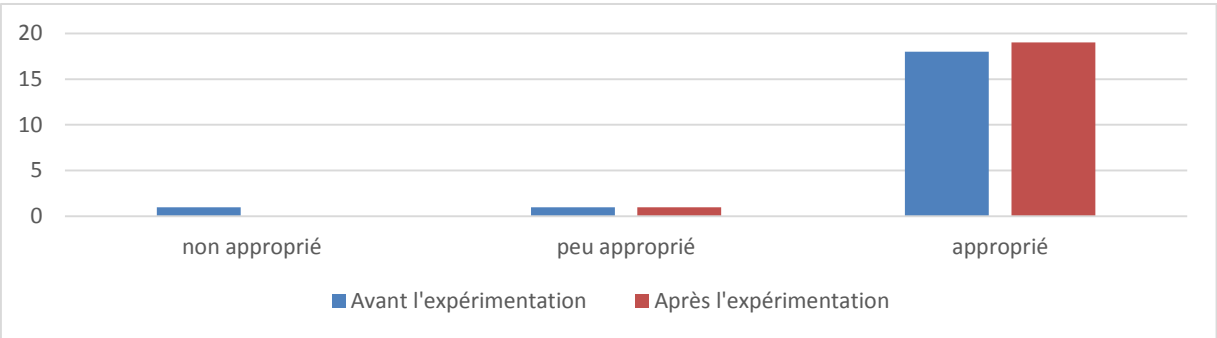


Figure 35: Représentation graphique des réponses des apprenants (choix du lexique).

Les résultats présentés dans le tableau démontrent que dans les deux moments de l’expérience (avant et après), les apprenants ont utilisé des termes conformes à l’acte de parole et à la consigne posée, avec un léger avantage pour la phase post expérimentale avec 95% contre 90% pour la pré-expérimentation.

- Eléments verbaux (La morpho/syntaxe)

Le présent critère concerne la syntaxe, c’est-à-dire la capacité de l’apprenant à combiner les mots pour former des phrases correctes. Nous nous sommes également intéressée à la morphologie des mots, et les anomalies les plus fréquentes que nous présentons dans le tableau ci-dessous.

Tableau 47: Formation des phrases correctes.

	Phrases tronquées	Phrases assez correctes	Phrases correctes	Anomalies fréquentes		
				Accord féminin/masculin	Accord Singulier/pluriel	Prépositi
Avant l'expérimentation	6 apprenants (30%)	5 apprenants (25%)	9 apprenants (45%)	4 apprenants	2 apprenants	5 apprenants
Après l'expérimentation	0	4 apprenants (20%)	16 apprenants (80%)	1 apprenants	1 apprenants	2 apprenants

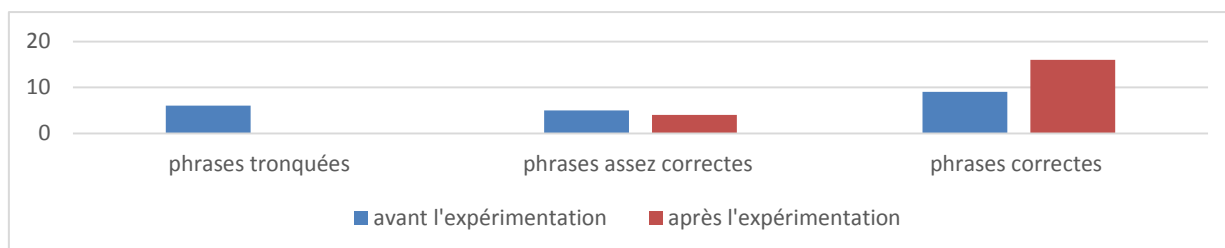


Figure 36: Représentation graphique des réponses des apprenants (morpho/syntaxe).

Nous notons, d'après le tableau, qu'après l'expérimentation les apprenants étaient nettement plus habiles à former des phrases correctes (80%) contre (45%) avant l'expérience. De plus, nous remarquons que les anomalies les plus fréquentes étaient en rapport avec les accords (féminin /masculin) et (singulier/ pluriel), ainsi que le mauvais emploi des prépositions et des mots de coordination.

- Eléments verbaux (La conjugaison des verbes)

La conjugaison correcte des verbes à la forme et au temps qui conviennent est un critère très important dans un énoncé oral dans la mesure où elle permet de situer l'énoncé dans le cadre temporel qui convient à la situation de communication. Le tableau ci-dessous présente les réponses des élèves.

Tableau 48: La conjugaison des verbes.

	Forme non correcte des verbes	Forme assez correcte des verbes	Forme correcte des verbes
Avant l'expérimentation	2 (10%)	4 (20%)	14 (70%)
Après l'expérimentation	4 (20%)	3 (15%)	13 (65%)

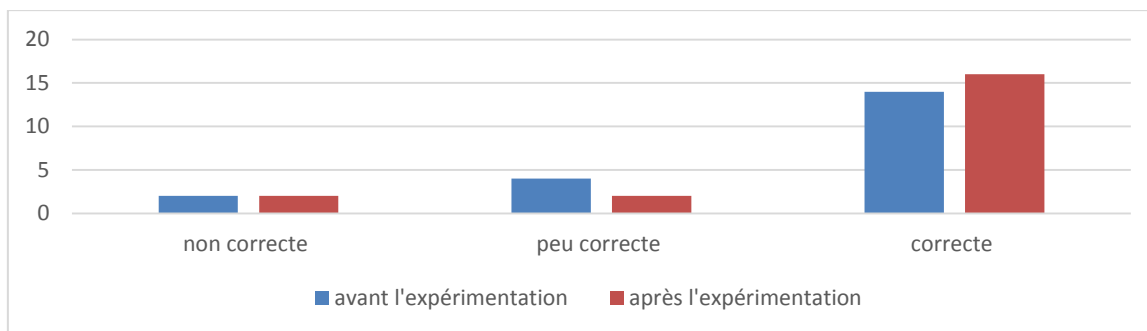


Figure 37: Représentation graphique des réponses des apprenants (conjugaison des verbes).

Pour ce dernier critère, nous remarquons que les apprenants étaient moins performants après l'expérimentation car 65% d'entre eux ont employé la forme correcte des verbes, par ailleurs, 70% d'entre eux étaient en mesure de le faire avant. Nous reviendrons sur l'interprétation de ces résultats dans le commentaire plus bas.

- Éléments non-verbaux (les pauses)

L'aspect non verbal est aussi à prendre en considération dans la langue orale. Nous le représentons dans notre analyse par la fréquence des pauses et leurs durées. En effet, plus les pauses sont moins nombreuses et courtes, cela signifie que l'apprenant est en mesure réfléchir et de traduire rapidement sa pensée. De même, les pauses fréquentes et longues dénotent une difficulté recensée par l'élève à mobiliser ses connaissances antérieures afin de s'exprimer oralement.

Tableau 49: La fréquence des pauses.

	Longues	Moyennes	Courtes	Total
Avant l'expérimentation	21	29	17	67 pauses
Après l'expérimentation	8	17	21	46 pauses

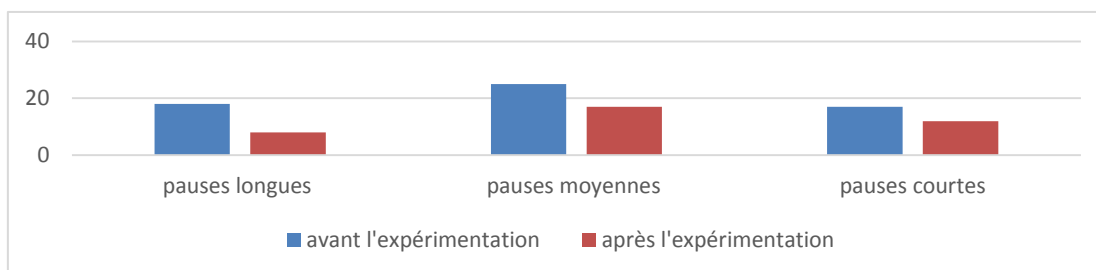


Figure 38: Représentation graphique de la fréquence des pauses.

Le nombre de pauses comptabilisé avant l'application de la classe inversée est nettement supérieure par rapport à celui de la phase post expérimentale. D'autant plus, nous relevons que pendant la seconde phase, le nombre des pauses courtes est plus

important, alors que pour la première ce sont les pauses de durée moyennes à longues qui prennent le dessus.

Après avoir présenté les résultats obtenus suivant chaque critère, nous nous focaliserons, dans le prochain intitulé, sur leur analyse et leur interprétation tout en gardant une posture comparative quant aux performances des élèves avant et après la mise en pratique de la classe inversée.

3.2 Discussion et interprétation des résultats

Rappelons que nous avons opté pour une grille d'analyse composée de trois critères primordiaux qui prennent en considération le volet communicatif véhiculé par l'acte de parole étudié, ainsi que les deux volets, verbal et non-verbal, qui caractérisent toute communication orale.

En effet nous avons constaté qu'une grande partie d'apprenants ont compris les consignes données et ont tenté de s'exprimer en donnant des idées cohérentes avec le contexte communicatif en présence. Ce constat est valable pour les deux séances avant et après l'expérience menée. Nous interprétons ces résultats par le fait que les deux dispositifs d'enseignement appliqués ont amené les apprenants à dégager le sens global de ce qui est dit, et à pouvoir, par la suite, prendre la parole pour répondre que ce soit en produisant des phrases complètes ou des bribes de phrases. Celles-ci étaient clairement liée au thème traité.

Les décalages entre les performances des apprenants avant et après l'enseignement inversé sont plus visibles une fois évaluées en fonction de critères plus spécifiques. En effet, la qualité de leur articulation était moyenne vu les nombreuses confusions des sons et des voyelles comme [e/i], [o/y], [ə/u], nous citons comme exemples quelques dysfonctionnements recensés dans les paroles de Meriem et Aziz (*cf. Annexe 06*) « *lou* » au lieu de « le », « *i* » au lieu de « est », « *coulair* » au lieu de « couleur », « *mison* » au lieu de « maison ». Nous pensons que ces nombreuses confusions sont dues au fait que certains de ces sons n'existent pas dans la langue première de ces apprenants qui est l'arabe algérien. D'autre part, suite à l'application du modèle inversé d'apprentissage la prononciation des apprenants a connu une certaine amélioration dans le sens où plus de 90% d'entre eux avaient une articulation acceptable à bonne, certes quelques anomalies persistaient mais de façon moins intense (*cf. Annexe 06*). Nous estimons que les entraînements faits par les apprenants, à la maison, pour décrire les illustrations (*cf. Annexe*

07) et en faire usage afin de donner les conseils adéquats leur a permis, peut être avec l'aide de leurs parents, de mieux mémoriser et prononcer les mots contenant les sons confondus, ce qui nous amène à juger que l'apprentissage inversé était bénéfique sur ce point.

Nous avons, également, pris en considération le critère du lexique à travers lequel nous voulions comparer les termes utilisés par les apprenants et leurs cohérence et convenabilité avec la situation d'énonciation. Pour ce critère, l'écart entre les résultats avant et après l'expérience n'est pas vraiment significatif, dans le sens où les mots utilisés par environ 90% des apprenants n'étaient pas hors contexte. Nous précisons aussi, qu'à ce stade d'apprentissage, ils sont appelés à produire des énoncés relativement courts contenant environ une vingtaine à une trentaine de mots.

En outre, nous avons tenté d'analyser les productions orales d'un point de vue syntaxique. Nous avons trouvé que suite à l'expérience menée, 80 % des apprenants ont construit des phrases correctes contre 45 % seulement lors de la première phase. Nous estimons que le continuum créé entre les deux contextes scolaire et extra-scolaire à travers l'apprentissage inversé a permis aux apprenants de mieux s'entraîner à intérioriser la bonne forme des phrases et de s'en servir par la suite lors de leurs prises de paroles. De plus nous signalons que les dysfonctionnements repérés concernaient principalement le mauvais emploi des prépositions et des mots de coordinations, ainsi que le mauvais accord féminin / masculin ou singulier/ pluriel. Voici quelques extraits de leurs énoncés (*cf. Annexes 06*) :

Mahdia : Il était une fois un petit fille qui mmm euh un homme qui s'appelait innouba et un petit fille Aicha [...] /

Hakim : [...] un jour la poutite fille euh fille aiche monge+++ euh il euh elle +++ elle mange++le couscous elle euh elle vit à la forèy elle vit à la forèy elle vit à la forèy /

L'avant dernier critère est celui de la bonne conjugaison des verbes. Nous avons constaté pour ce critère qu'après l'expérimentation les élèves étaient moins performant qu'avant avec 65% contre 70%. De plus 20% des élèves ont mis les verbes à la mauvaise forme. Nous pensons que ceci est dû à la nature des phrases composée, celles-ci étaient sous forme de conseils qui commençant par l'expression impersonnelle « il faut » qui est censé être suivi d'un verbe à l'infinitif, ce qui a conduit les apprenants à l'erreur en donnant, généralement, la forme conjuguée des verbes au présent de l'indicatif avec la 3^{ème} personne du singulier. Nous présentons ces extraits comme exemples :

Meriem : [...] il faut brosse les dents trois fois pour jour euh par jour il faut mange les fruits et les légumes [...] /

Anis : [...] il fAUt regarde à gauche et à la droite hada makan (*c'est tout*) /

Le dernier critère est non verbal. Il concerne la fréquence des pauses et leurs durées. Nous sommes partie de l'idée que plus l'apprenant est confus, plus il prendra de pauses notamment celles de longues durées. Effectivement, nous avons noté une différence du nombre de pauses avant et après l'inversion de l'apprentissage avec 67 pauses (dont 21 pauses longues) contre 46 pauses (dont 8 pauses longues). Nous déduisons que suite à l'expérience, les apprenants ont acquis plus de spontanéité en prenant la parole, ils ont exprimé leurs idées de façon plus fluide sans être contraint de s'arrêter à plusieurs reprises pour réfléchir à ce qu'ils disent où pour chercher des mots qui leurs échappaient souvent, ce qui joue en faveur de la classe inversée au profit de l'oral.

Par conséquent, l'application de la classe inversée a permis aux apprenants d'améliorer leurs performances en production orale, ce qui s'est traduit par :

- Une diminution des erreurs relatives à l'articulation, qui pourrait s'expliquer par les entraînements préalablement faits à la maison et l'assistance possible des parents.
- Une capacité de mémorisation de nouveaux termes et de pouvoir les réinvestir dans des situations communicatives similaires.
- Une habileté à former des phrases correctes et cohérentes syntaxiquement et sémantiquement.
- Une activité mentale plus rapide qui permet aux apprenants de traduire instantanément leurs pensées en faisant moins de pauses notamment celles de longue durée.

De ce fait, nous estimons que même si le recours à la pédagogie inversée n'a pas offert une solution radicale aux difficultés rencontrées par les apprenants en matière d'oral, il a permis, tout de même, une amélioration remarquable spécialement en compréhension, où les apprenants étaient plus aptes à répondre à des questions concernant des informations plus pointues, ceci démontre qu'ils ont développé des stratégies d'écoute de façon qui leur permet d'accéder beaucoup plus au sens profond des énoncés écoutés. En ce qui regarde la production orale, les avancements des apprenants demeurent timides, certes nous avons noté diverses améliorations notamment en ce qui concerne l'articulation et la fluidité de prise de parole. Cependant nous pensons que l'habileté de s'exprimer dans une langue

étrangère nécessite un travail effectué à long terme ce qui n'a pas été le cas pour notre expérience.

Synthèse et

conclusion finales

Synthèse finale et réponse à la problématique et aux hypothèses

A la fin de notre investigation qui porte sur l'apprentissage du français oral, pour les apprenants de la 5^{ème} AP, à la croisée des deux contextes didactique et sociolinguistique, nous arrivons à la présentation de la synthèse de notre travail, dans laquelle nous confirmerons ou pas nos hypothèses de départ, puis nous répondrons à notre problématique de recherche.

Dans un premier temps, nous présenterons les différents résultats qui nous ont permis de valider ou pas nos hypothèses (Cf.1, p422). Dans un second temps, nous répondrons aux questions de recherches posées au départ de notre travail (Cf.2, p425).

1. Validation ou pas des hypothèses

Après avoir effectué une enquête sur le terrain à travers des entretiens avec 03 publics différents¹⁴⁶, une analyse des documents officiels, des observations de classes et une analyse des réponses des apprenants en compréhension et en production avant et après la mise en expérience de la classe inversée. Nous sommes parvenue à valider deux de nos hypothèses, quant à la troisième, elle est partiellement confirmée. A la lumière des résultats obtenus, nous commencerons par l'exposition de la validation de la première supposition (Cf. 1.1, p 422), puis la seconde (Cf. 1.2, p 424) et enfin la dernière (Cf. 1.3, p424).

1.1 Validation de la première supposition

Suivant la première hypothèse, nous avons stipulé que *le contexte sociolinguistique algérien, y compris les pratiques linguistiques et les représentations des enseignants, des apprenants et de leurs parents, jouerait un rôle important quant à l'apprentissage de l'oral*. Après avoir effectué notre investigation, nous avons **confirmé** cette supposition.

Conformément au contexte sociolinguistique médéen, les pratiques langagières de notre public¹⁴⁷ sont plurilingues. En effet, dans leurs discours, nous reconnaissons l'usage de trois (03) langues différentes : l'arabe algérien, le français et l'arabe standard. Le taux d'usage de chacune de ces langues diffère selon le profil de chaque locuteur. Pour les enseignants de français, quelques parents et apprenants¹⁴⁸ c'est l'usage de la langue

¹⁴⁶ Enseignants, apprenants et parents.

¹⁴⁷ Enseignants, parents et apprenants.

¹⁴⁸ Parents d'élèves francophones et certains parents des élèves ayant un bon niveau en français mais qui ne sont pas francophones.

française qui prime, alors que pour le reste de notre public¹⁴⁹ c'est l'usage de l'arabe algérien qui prenait le dessus dans leurs discours. Nous avons remarqué que ces pratiques langagières se rapprochent du point de vue des langues utilisées, mais elles divergent suivant des fréquences variées :

- Les apprenants francophones proviennent de familles où les parents (ou l'un d'entre eux) pratiquent le français oral dans leurs échanges quotidiens, ce qui explique leur maîtrise de cette langue.
- Les apprenants bons en français mais qui trouvent des difficultés à l'oral proviennent de famille où les parents (ou l'un d'entre eux) déclarent avoir une assez bonne maîtrise de la langue française suite à leurs formations universitaires ou professionnelles. Cependant, ils affirment ne pas faire souvent usage de cette langue dans leurs échanges quotidiens.
- Les apprenants moyens à faibles en français proviennent de parents peu instruits. Ils déclarent ne faire usage que de l'arabe algérien au quotidien, ce qui en résulte que leurs enfants ne sont pas en contact avec le français oral en dehors de l'école.

Quant aux représentations autour des langues en présence, nous avons noté des images très positives sur la diversité linguistique en Algérie de la part des enseignants, des parents et des apprenants. Concernant le français et son apprentissage, les parents se sont montrés très ouverts à cette idée, ils affirment tous qu'ils voient dans l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère un plus pour leurs enfants, vu que cela leur permettrait de mener à bien leurs études, surtout à l'université.

A leur tour, les apprenants déclarent qu'en dépit du fait qu'ils ne pratiquent pas la langue française dans leur quotidien¹⁵⁰, sauf en classe, ils désirent l'apprendre mais trouvent des difficultés à le faire surtout pour s'exprimer.

De ce fait, nous avons jugé que les représentations positives sur l'apprentissage du français peuvent être un élément favorable pouvant assurer l'engagement des apprenants et de leurs parents dans l'apprentissage de l'oral en FLE.

¹⁴⁹ Parents d'élèves moyens à faible.

¹⁵⁰ A l'exception des quatre apprenants francophones.

1.2 Validation de la deuxième supposition

Dans la seconde hypothèse, nous avons supposé que *l'apprentissage de l'oral serait marginalisé en classe par rapport aux autres activités scripturales. Cette marginalisation reviendrait soit à l'aspect psycho-affectif (représentation et attitudes) soit à l'aspect sociolinguistique du pays ou encore à l'absence d'une évaluation certificative de l'oral.* Suite à notre enquête, nous avons **validé** cette hypothèse.

En effet, suivant l'analyse des documents officiels (programme, document d'accompagnement et manuel), nous trouvons que les apprentissages sont beaucoup plus concentrés sur le volet écrit de la langue, que ce soit par rapport au nombre d'activités ou au volume horaire. Quant à l'oral, nous confirmons qu'il est clairement mentionné dans le programme ainsi que dans le document d'accompagnement que cette compétence est prise en charge de façon explicite. Cependant nous trouvons qu'en réalité les séances d'oral, en compréhension et en production, ne font qu'environ 11% du volume horaire d'une séquence. De plus, sur le manuel les leçons d'oral sont présentées par écrit ce qui se contredit avec la nature de la compétence visée.

De leur côté, les enseignants ont précisé, dans leurs discours, qu'ils ne possèdent pas le matériel didactique¹⁵¹ conforme à une séance d'oral ce qui accable son déroulement et cause des difficultés d'explication pour les enseignants et de compréhension pour les apprenants. Nous avons également relevé que malgré leur conscience de l'importance de l'oral pour apprendre une nouvelle langue, ils donnent plus d'importance aux enseignements à dominante écrite, puisque c'est sur ces derniers que leurs apprenants seront évalués à la fin du cycle.

Les parents ont aussi exprimé leur désir de faire apprendre le français oral à leurs enfants, par contre ils ignorent comment le faire. De ce fait, ils se contentent de les aider à la maison, et ce, pour réaliser les devoirs écrits donnés par les enseignants, ce qui nous reconduit encore une fois à la dominance des apprentissages scripturaux sur les apprentissages oraux.

1.3 Validation partielle de la troisième supposition

La dernière hypothèse stipulait *qu'une mise en pratique du dispositif de la pédagogie inversée pourrait créer un continuum entre le contexte scolaire et extrascolaire afin*

¹⁵¹ Outils numériques permettant la diffusion et la projection des documents audio-visuels.

d'aider les élèves à améliorer leur français oral. Après avoir expérimenté ce dispositif avec les apprenants de la 5^{ème} AP, nous avons **validé partiellement** cette dernière hypothèse.

Il est vrai que nous avons touché un engagement sérieux de la part des apprenants concernant la mise en place de la classe inversée. Ceci, s'est traduit par l'accomplissement des tâches qui leurs ont été données, dans les deux séances d'oral (compréhension et production).

- Compréhension orale : en comparant les réponses des apprenants avant et après l'apprentissage inversé, nous constatons une amélioration remarquable dans leur performance. En effet, le taux de bonnes réponses données après l'expérience dépasse largement celui de la phase pré-expérimentale (69% contre 88%) ce qui dénote une progression dans les capacités des apprenants quant à la compréhension des énoncés oraux en français.
- Production orale : toujours dans une perspective comparative, nous avons constaté une amélioration des performances des apprenants en production orale notamment en ce qui concerne la prononciation et la spontanéité de diction. Cette amélioration reste, de notre point de vue, moins importante que celle constaté par rapport à la compréhension orale. Nous renvoyons cela au fait que la prise de parole est une activité difficile dont la maîtrise nécessite un travail mené à long terme, ce qui n'a pas été le cas pour notre expérience qui est limité par le temps.

De ce fait, nous avons jugé l'efficacité de l'apprentissage inversé pour un meilleur enseignement/ apprentissage de l'oral. Par contre, Nous pensons avoir validé partiellement cette dernière hypothèse, étant donné que nous ne sommes pas arrivées au même résultat en compréhension et en production orale, dans le sens où les résultats obtenus pour la première sont plus prometteurs que pour la seconde.

Nous consacrerons le prochain point pour répondre à notre problématique.

2. Réponse à la problématique

Comme nous l'avons cité dans notre introduction, la problématique de notre thèse est fondée sur la question suivante : *Dans quelle mesure les deux contextes scolaire et familiale influencent-ils le développement de la compétence orale des apprenants de la 5^{ème} année primaire ?* Ainsi, nous nous intéressons à l'apprentissage de l'oral pour des apprenants de fin du cycle primaire (5^{ème} AP). Ces derniers ont des antécédents

linguistiques (pratiques langagières et représentation) issus de leurs milieux familiaux, ceux-ci sont complétés à travers des apprentissages en classe. Il semble évident que cette question est complexe, ce qui fait que son traitement implique sa décomposition en trois questions secondaires :

-Comment les contextes plurilingue et pluriculturel dans lesquels évolue l'apprenant pourraient-ils favoriser (ou pas) la maîtrise de l'oral ?

-Quelle place occupe réellement l'apprentissage de l'oral dans nos classes primaires ?

- Dans quelle mesure la pédagogie inversée aiderait-elle les apprenants pour un meilleur apprentissage du français oral ?

Pour répondre à ces questions, nous avons mené une étude qui lie des notions didactiques à des notions du domaine des sciences du langage. Nous avons choisi comme terrain d'étude la wilaya de Médéa. Nous tenons à clarifier que nous ne prétendons pas que notre recherche soit représentative de toute l'Algérie.

En revenant aux réponses recueillies, nous estimons que l'oral, suivant l'analyse documentaire, est pris en charge de façon à correspondre aux méthodes proposées par les spécialistes à l'instar de Bruno Maurer (2001) en se basant sur la réalisation d'actes de paroles inspirés des situations communicatives quotidiennes. Alors que sur le terrain, les obstacles sont innombrables entre absence du matériel didactique adéquat, insuffisance du temps accordé à l'oral et manque de motivation des enseignants qui préfèrent travailler sur des connaissances relevant du domaine de l'écrit, ce qui servira mieux leurs apprenants lors des évaluations.

D'un point de vue sociolinguistique, le contexte médéen, malgré son plurilinguisme et pluriculturalisme, est imprégné par l'utilisation de l'arabe algérien. Le contact de la majorité des apprenants avec le français se limite dans le contexte scolaire. En dépit du fait que les apprenants et leurs parents aient des représentations positives sur le français et son oral, ils trouvent difficile d'apprendre (et de faire apprendre) à communiquer dans cette langue. Nous parlons de faire apprendre l'oral dans le sens où certains parents affirment maîtriser la langue sans se servir pour communiquer au quotidien.

De ce fait, nous avons expérimenté le modèle de l'apprentissage inversé au service de la didactique de l'oral. L'objectif étant de valoriser l'apprentissage de l'oral, et de mettre les apprenants plus en contact le français en dehors de l'école. Ainsi, nous avons tenté de créer un continuum entre deux contextes complémentaires, à savoir les contextes scolaire et

extra-scolaire, des apprenants. Les résultats obtenus, jusque-là, semblent être prometteurs, (cf 1.3, p 410).

Conclusion générale et perspectives de recherche

Dans cette recherche doctorale, nous avons humblement tenté d'apporter quelques réponses concernant l'apprentissage de l'oral en 5^{ème} année primaire à Médéa dans le cadre d'une investigation s'inscrivant dans une optique sociodidactique. Nous nous sommes basée sur une description des faits en relation avec le français oral ayant pour source deux contextes différents mais complémentaires : didactique et sociolinguistique. Avant de proposer une éventuelle solution aux difficultés liées à l'oral rencontrées par les apprenants, faisant de notre recherche, en partie, une recherche action.

Pour mener à bien notre recherche, nous avons fait des choix méthodologiques précis. Ces derniers sont construits autour des points suivants :

- Niveau : 5^{ème} AP.
- Domaine : didactique de l'oral.
- Lieu : Ville de Médéa (Algérie).
- 03 observations de classes dans trois écoles différentes.
- Entretiens semi-directifs : 08 enseignants, 20 apprenants, et 19 parents.
- Une analyse documentaire : document d'accompagnement, programme et manuel scolaire.
- 20 réponses d'apprenants en compréhension orale.
- 20 enregistrements d'apprenants en production orale.

L'analyse du corpus recueillis, complexe qu'il soit, a nécessité le recours à des analyses qualitative et quantitative à visée descriptive et interprétative.

Rappelons que nous avons fondé notre recherche sur la notion de contextualisation. Ainsi nous expliciterons nos résultats en distinguant les deux contextes de notre étude : sociolinguistique et didactique.

- **Contexte sociolinguistique**

Nous avons essayé, pour cette partie de notre recherche, de cerner les pratiques orales des apprenants, des enseignants et des parents. En plus de leur représentation sur les langues présentes en Algérie. Nous résumons les résultats obtenus suite à l'analyse de leurs discours dans les points suivants :

- *Un (pseudo) monolinguisme, bilinguisme assumé, un plurilinguisme dissimulé*

Certains participants à notre enquête ont déclaré utiliser uniquement l'arabe algérien dans leurs communications quotidiennes, alors que la majorité d'entre eux affirment pratiquer deux langues à savoir l'arabe algérien et le français. Comme nous l'avons précisé antérieurement, la fréquence d'usage des deux langues diffère selon les locuteurs. Ce qui est intéressant, à notre sens, c'est, qu'en réalité, ils sont tous plurilingues, car dans leurs discours ils ont employé au moins trois langues en ajoutant l'arabe standard.

Ceci confirme encore une fois la pluralité linguistique du contexte médéen, cependant nous nous interrogeons sur les causes qui ont fait que ces locuteurs ne se voient pas comme locuteurs plurilingues. Cela est possiblement dû au fait qu'ils voient les deux langues, arabe algérien et arabe standard, comme langues identiques ce qui n'est certainement pas le cas.

- *Représentations positives sur la pluralité linguistique du contexte algérien et médéen*

Concernant les représentations des enquêtés sur les langues en présence, nous avons constaté qu'elles sont positives tout en plaçant chaque langue dans une catégorie particulière. En effet, étant la langue qu'ils pratiquent le plus, ils voient dans l'arabe algérien une langue de communication quotidienne qui distingue les Algériens et qui véhicule un aspect culturel qui leur est particulier. Ils insistent sur la richesse de ce parler qui a été souvent décrit par l'adjectif « *mélangé* », car il est composé de mots originaires de plusieurs langues dont le français.

Quant à l'arabe standard, il est toujours associé à la religion islamique, ce qui lui attribue un statut particulier en relation avec les spiritualités et la foi. En dépit du fait qu'aucun enquêté n'a déclaré s'exprimer en arabe *fos'ha* au quotidien, sauf à l'école pour les apprenants, ils se sont attachés à dire, à l'unanimité, que c'est une langue qui fait partie intégrante de l'identité et de la culture algérienne.

Le Tamazight a aussi fait l'objet de leurs discours. Ce dernier est souvent réduit à la langue kabyle, qui n'en est, réellement, qu'une variété. Nos enquêtés ont déclaré ne pas pratiquer cette langue, à l'exception de quelques-uns qui connaissent quelques mots. Ils affirment, aussi, qu'ils ne pratiquent pas « le kabyle » et qu'ils utilisent d'autres langues véhiculaires, arabe algérien et français, pour communiquer avec les locuteurs kabyles de leurs entourages.

Même si nous estimons que les représentations des locuteurs interviewés sur le français sont positives, ils n'ont pas manqué de revenir à chaque fois sur l'origine historique de l'avènement du français en Algérie. Cette langue est vue comme un héritage colonial qui s'est enraciné même dans le parler quotidien des Algériens. Les professeurs de français ont développé un discours épilinguistique concernant la langue qu'ils enseignent, ils pensent qu'elle est belle et poétique, elle leur rappelle la culture française avec tout ce qu'elle englobe comme littérature, courtoisie et finesse. Ces images sont, probablement, dues à leur formation universitaire qui a fait que le français soit l'une des langues qu'ils préfèrent et qu'ils pratiquent. Quand les parents parlent du français, ils se projettent souvent au futur, car ils pensent que c'est une langue utile pour leurs enfants surtout à l'université, ce qui dirige leurs représentations vers un sens plus pragmatique et dénote leur engagement pour faire apprendre cette langue à leurs enfants. A leur tour, les apprenants ont exprimé leur appréciation du français, ils affirment, d'un côté, qu'ils l'aiment et qu'ils veulent l'apprendre, et d'un autre côté, qu'ils la trouvent, parfois, difficile¹⁵² d'où l'intérêt des études didactiques, y compris la nôtre, qui visent à trouver des solutions rentables pour les obstacles rencontrés par les différents acteurs ayant relation avec le processus d'enseignement/apprentissage.

Cependant, nous voudrions relever un point que nous avons constaté dans les discours des parents francophones et de certains enseignants. Ces derniers affirment avoir été stigmatisés pour leur usage abondant de la langue française dans leur quotidien, ce qui les a amenés à juger qu'à Médéa, la langue française est considérée de façon péjorative. Nous n'avons pas noté de déclarations similaires dans les entretiens, ce qui nous pousse à nous interroger sur l'authenticité des propos recueillis, est-il possible que nos enquêtés aient adapté leurs discours pour manifester plus de tolérance envers le français et ses usagers ?

- *Le français VS l'anglais*

Nos enquêtés ont également discoursé sur l'anglais. Leurs propos prenaient souvent un aspect comparatif entre le français et l'anglais. Les enseignants et les parents estiment que la langue anglaise est plus fonctionnelle et plus utile à l'échelle mondiale. Ils argumentent leurs avis en expliquant que c'est la seule langue maîtrisée et comprise par une grande partie des locuteurs de tous les pays, au contraire du français qui est utilisé dans un nombre limité de pays. De plus, l'anglais permet de s'ouvrir sur le monde dans plusieurs domaines

¹⁵² Nous reviendrons sur les difficultés déclarées un peu plus loin.

notamment celui du tourisme, de la recherche scientifique et du développement technologique. Cette prise de position dévoile une concurrence entre ces deux langues dans le contexte de notre étude, où l'anglais pourrait être privilégié pour sa dominance à l'échelle mondiale.

Les apprenants, quant à eux, n'ont pas beaucoup de représentations sur l'anglais. Ils la lient souvent au cycle moyen, étant donné qu'ils savent qu'ils auront à l'apprendre à partir de la première année moyenne.

Notre lecture de ces discours autour des langues en présence est assez positive. Nous pensons que le plurilinguisme du contexte médéen a fait que les locuteurs soient assez ouverts sur l'apprentissage des langues étrangères, dans le sens où ils ont exprimé à plusieurs reprises l'idée qu'une nouvelle langue apprise est toujours un plus. Ce qui fait de ce contexte, un contexte favorable à l'apprentissage des langues.

- **Contexte didactique**

Dans ce volet, nous visions de mettre en lumière la place occupée par l'oral en classe. Nous nous sommes focalisée sur la dichotomie oral/ écrit en classe de 5^{ème} AP, ainsi que sur les pratiques d'enseignement adoptés par les professeurs de français pour assurer leurs cours d'oral. Du côté des apprenants, nous leur avons demandé de parler des difficultés qu'ils rencontrent en séance d'oral. Les résultats obtenus sont les suivants :

- *Oral VS écrit*

Nous savons que l'apprentissage d'une langue consiste à apprendre à communiquer dans cette langue à l'oral et à l'écrit. Par conséquent, les activités en classe seront orientées vers le développement de ces deux compétences majeures. Suite à l'analyse du programme et du document d'accompagnement, nous avons trouvé qu'une prise en charge de l'apprentissage de l'oral est présente de façon explicite, cependant c'est la répartition des apprentissages sur le terrain qui fait que les activités à dominante écrite prennent le dessus, alors que l'oral ne bénéficie que de deux séances avec un temps estimé d'une heure et demie, ce qui est à notre sens très insuffisant. Cette réduction du temps accordée à l'oral se traduit clairement sur le manuel scolaire. En effet, nous y trouvons le cours de compréhension orale présenté au début de la séquence et celui de la production orale vers la fin. Ces cours sont présentés par écrit ce qui occulte leur caractère oral, et confirme encore une fois la dominance de l'écrit.

D'un autre côté, les parents questionnés affirment aider de temps à autre leurs enfants à la maison en matière de français. Ils déclarent le faire quand il s'agit d'activités de lecture ou dans la résolution d'exercices écrits. Le constat est le même, c'est l'écrit qui prime.

- *Oral, enseignement à repères clairs mais non applicables*

Dans leurs discours, les enseignants expriment leur connaissance des étapes à suivre pour assurer les cours d'oral en compréhension et en production. Ils parlent des différentes étapes et stratégies d'écoute pour amener les apprenants à construire le sens des supports exploités, puis leur réinvestissement en production orale. Par contre, ils se plaignent de l'absence du matériel de diffusion audiovisuelle ce qui les obligent soit d'utiliser un support écrit oralisé, ou en utilisant leurs téléphones portables dont le volume sonore ne peut pas raisonner dans toute la classe. En compréhension orale, ils relèvent que les apprenants se sentent ennuyer, vu que dans la première situation ils se contentent d'écouter sans avoir d'indices qui les aident à comprendre le contenu du support (ce qui a été le cas de la deuxième observation). Alors que dans le second cas, ils n'arrivent pas à bien entendre les propos enregistrés, ce qui diminue leur attention et finissent par être désintéressés et distraits. C'est pour ces raisons nous avons touché chez quelques enseignants un penchant pour délaisser ces séances d'oral aux profits d'autres activités écrites, en pensant toujours aux évaluations qui se font à l'écrit. Ce constat nous amène, encore une fois, à la dichotomie oral /écrit où le dernier est plus valorisé.

Concernant la production orale, les enseignants avancent qu'elle est souvent présentée sous forme de saynète de simulation ou des jeux de rôles auxquelles participent un nombre limité d'apprenants, puisque le temps en classe est insuffisant et le nombre d'apprenants est élevé.

Nous estimons que plusieurs facteurs font que les séances d'oral ne se font pas convenablement. Il ne s'agit plus d'un problème de formation, car comme nous l'avons vu, les enseignants ont une idée claire sur la manière avec laquelle un cours d'oral doit être assuré, mais d'un problème de disponibilité du matériel didactique indispensable au bon déroulement de ce genre de séance. Ces manques déstabilisent les enseignants qui constatent rapidement que leurs apprenants se désintéressent au cours, ce qui les amènent à changer d'activité ce qui joue à l'encontre d'un bon apprentissage de l'oral. En plus des raisons citées ci-dessus, vient s'ajouter l'absence d'une évaluation sommative ou

certificative propre à l'oral, ce qui fait que les enseignements en classe soient plus centrés sur les activités à dominante écrite.

- *Oral, difficultés d'apprentissages*

Les apprenants, aussi, ont parlé des séances d'oral. Ceux-ci déclarent apprécier le cours de compréhension orale. Ils aiment regarder des vidéos qui leur rappellent les dessins animés qu'ils voient à la maison. Ils affirment aussi se servir des images pour comprendre le sens des énoncés écoutés, ce qui facilite pour eux la tâche de compréhension. Puis suite aux explications de leur enseignante, qui les dirige à employer différentes stratégies d'écoute et de compréhension, ils arrivent à construire le sens véhiculé par la vidéo.

Quand il s'agit de production orale, les apprenants sont moins motivés. Ils expliquent que c'est une activité difficile pour eux. Ils affirment avoir des idées qu'ils ne savent pas exprimer soit à cause d'une insuffisance lexicale, de difficulté de formation de phrases cohérentes, de difficulté d'articulation, et aussi de timidité car ils ont du mal à prendre la parole devant tous leurs camarades. Ces facteurs confondus font que les apprenants éprouvent plus de difficultés à s'exprimer qu'à comprendre des énoncés en français.

En réalité, ces résultats ne sont pas surprenants à notre sens. En effet, nous pensons qu'il est tout à fait normal que l'activité de compréhension nécessite moins d'efforts cognitifs que celle de la production. En effet, pour comprendre, l'apprenant active un processus cognitif plus simple. Il s'agit de décomposer la chaîne phonique, puis de correspondre chaque unité à un sens. Alors que pour s'exprimer, l'apprenant doit fournir un effort cognitif complexe qui lui permet à la fois de sélectionner des idées pertinentes, de trouver le lexique adéquat pour l'exprimer, de former des phrases cohérentes et de bien les articuler. De plus, l'apprenant doit gérer son état psychologique pour arriver à prendre la parole en dépassant la timidité et la peur de commettre des erreurs. Donc c'est cette insécurité linguistique qui fait que les apprenants s'abstiennent de prendre la parole comme était le cas dans la première observation de classe.

Après avoir établi un état des lieux concernant l'apprentissage de l'oral entre les contextes sociolinguistique et didactique, nous sommes passée à l'exploitation de toutes les données recueillies pour tenter de trouver une solution afin d'aider les apprenants à mieux communiquer oralement en français.

- **La classe inversée, un continuum entre le scolaire et l'extra-scolaire**

Nous avons choisi de tester le modèle de l'apprentissage inversé pour les raisons suivantes :

- Mettre les apprenants plus en contact avec la langue française en dehors de l'école (suivre l'expérience des apprenants francophones).
- Bénéficier de l'aide des parents qui ont déclaré vouloir assister leurs enfants pour s'améliorer en oral sans savoir comment le faire.
- Exploiter les outils numériques (ordinateurs, tablettes, téléphones au service de l'oral).

Les résultats obtenus sont plus significatifs en compréhension qu'en production orales. En séance de compréhension orale, nous avons remarqué plus de dynamique en classe de la part des apprenants, ils se précipitaient pour répondre surtout les apprenants non-francophones. Nous pensons que le travail pré-élaboré à la maison leur a permis de mieux se préparer à l'écoute et de mieux comprendre et retenir les informations présentées dans les vidéos, ce qui s'est traduit par l'augmentation du nombre de bonnes réponses données (en le comparant avec la phase pré-expérimentale). En séance de production orale, les hésitations de prise de parole étaient toujours présentes, cependant nous avons noté une certaine amélioration dans l'articulation (moins de confusion des sons), ainsi que plus de fluidité en s'exprimant, ce que nous expliquons par une certaine aisance trouver par les apprenants pour exprimer leurs idées sans prendre beaucoup de temps à chercher les mots adéquats, autrement dit, ils arrivent à mieux réinvestir le lexique retenu et mémorisé antérieurement.

Comme nous l'avons explicité plus haut, les résultats obtenus sont plus remarquables en compréhension qu'en production orale. Nous renvoyons cela à la durée limitée de notre expérience. En effet, nous pensons qu'une réelle amélioration de la compétence orale des apprenants ne pourrait se faire que suite à un apprentissage de longue durée. En effet, nous ne prétendons pas que nos résultats soient exhaustifs, au contraire ce ne sont que des bribes de réponses que nous comptons compléter dans des recherches ultérieures. Mais avant de parler de nos perspectives sociodidactiques, nous aimerions d'abord parler des difficultés rencontrées pendant ce parcours de recherche.

Le premier obstacle est la difficulté d'accès à la documentation. En effet, nous avons eu des soucis pour trouver les ouvrages nécessaires à notre recherche. Ce problème s'est intensifié avec le confinement imposé suite à la pandémie, ce qui a engendré la fermeture

des lieux publics, y compris les universités et les bibliothèques. En outre, nous avons rencontré des problèmes quant aux observations de classe. Beaucoup d'enseignants ont érudé de nous recevoir dans leurs classes. Ils justifiaient leur position par le fait qu'ils n'assurent pas les séances d'oral, ou que leurs supérieurs leur interdisent de recevoir des étudiants-chercheurs dans leurs classes. Cette contrainte a fait que nous nous contentions de trois observations de classes. Le dernier point que nous voulons évoquer est celui des entretiens menés avec les parents d'élèves. Ceux-ci ne sont pas habitués à discourir, sous enregistrement, notamment sur un sujet comme celui des langues. Ils ne pouvaient pas cacher leur étonnement suite à notre demande de s'entretenir, ce qui a fait que l'atmosphère, dans certains entretiens, soit imprégnée de gêne et de malaise.

Arrivé au terme de cette investigation, nous voudrions aborder les pistes de recherches que nous nous proposons d'explorer pour assurer une certaine continuité dans nos travaux. Nous les récapitulons dans les points suivants :

- Elargir notre champ de recherche dans d'autres communes de la wilaya de Médéa, afin de cerner les différentes pratiques orales des locuteurs et leurs rapports avec le plurilinguisme.
- Refaire l'expérience avec des apprenants (possiblement les mêmes) afin de faire une étude comparative entre leurs représentations autour du français et de l'anglais.
- Etudier l'impact de l'intégration des TIC sur la compétence orale en FLE.
- Faire une étude longitudinale qui permet de déterminer l'effet de l'apprentissage inversé sur l'apprentissage de l'oral : une étude qui s'étend de la 3^{ème} année à la 5^{ème} année primaire.
- Tester l'effet de la classe inversée sur d'autres compétences ou avec des élèves d'autres cycles.
- Aborder les effets psychologique et linguistique qui créent chez les apprenants une insécurité linguistique et les empêchent de prendre la parole et tenter de proposer d'éventuelles solutions.

Bibliographie

Ouvrages

- ABRIC, J. c. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset Fribourg: DelVal.
- BACHMAN C, LINDELFELD J, SIMONIN J. (1980). *langue et communications sociales*. CREDIF, Hatier.
- BERARD, E. (1991). *L'approche communicative : théorie et pratiques*. Paris: CLE International.
- BERGMANN, J. e. et al (2014). *La classe inversée*. Raynald Goulet. Repentigny (Québec).
- BOSMAN, C., GERARD, F. ROGIERS, X. (2000). *Quel Avenir Pour Les Compétences ?* Bruxelles: De Boeck Université.
- BOLTON, S. (1987). *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris: Crédif, Hatier, coll. « L .A.L ».
- CALBRIS Geneviève, PORCHER Louis. (1989). *Geste et communication*. Paris: Hatier: CREDIF.
- CALVET, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*. Paris: PUF.
- CALVET, L. J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- CANALE ,M. SWAIN, M. (1980). *Theoritical bases of communicative approche to second language teaching and testing* . Applied linguistics ,1-47.
- CHAMBERLAND, G., LAVOIE, L. et MARQUIS, D. (2000). *20 formules pédagogiques*. Sainte-foy: Les Presses de L'Université du Québec.
- CHACHOU, I. (2018). *Sociolinguistique du maghreb*. Alger : Hibr.
- CORNAIRE, C. GERMAIN, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris: clé international.
- CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle,. (2002). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- DEPELTEAU, F. (2000). *La démarche de recherche en science humaine*. Bruxelles : De Boek .
- DESMONS, F. FERCHAUD, F. GODIN, D. (2005). *Enseigner le FLE : Pratiques de classe*. Paris: Bellin.
- DOISE, W., PALMONARI, A. (1986). ., 1986, *L'étude des représentations sociales. Textes de base en sciences sociales*, . Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris: ESF.
- DUMAIS, C. (2011). *L'évaluation de l'oral par les pairs : pour une inclusion réussie de tous les élèves*. Vie pédagogique.
- DUMONT, A. BERTHIAUME, D. (2016). *La pédagogie inversée Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée*. De Boeck Supérieur.
- FEARD, S. DESCHAMPS, J.P. GUEGUEN, R. (1990). *Les stéréotypes : Constructions mentales du social, l'exemple de l'enfant handicapé*, in : *Représentations et Handicaps* . Vanves: PUF.
- FISHMAN, J. (1971). *Sociolinguistique, langue et culture*. Paris : Nathan .
- GARCIA-DEBANC, C. PLANE, S . (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris: Hatier .
- GREMMO, M.-J. (1990). La compréhension orale : un processus et un processus et un comportement. Dans *Acquisition d'une Langue étrangère et l'Approche Cognitive* (pp. 3040). Paris: Hachette.
- GSCHWIND-HOLTZER, G. (1981). *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique* . Paris: Hatier .
- GUIMBRETIERE, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'ora*. Paris : Hatier .
- HALTE J.F, RISPAIL, M. (2005). *L'oral dans la classe*. paris: Harmatton.
- HYMES, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Crédif./ Hatier.
- JODELET, D. (1984). *Représentation sociale : phénomène, concept et théorie*, in S. Moscovici. *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- LEBRUN, M. LECOQ, J. (2017). *La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit, Guide pratique pour débiter en classe inversée*
- LAFONTAINE, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal: Chenelière Education.
- LAFONTAINE, L. DUMAIS, C. (2014). *Enseigner l'oral c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal: Chenelière Education. . Louvain-la-Neuve.
- LE CUNFF, C, JOURDIN, P. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris: Hachette.
- le dictionnaire pratique de didactique de FLE* . (2008).
- LEGLISE, I. (2013). *Multilinguisme, variation, contact. Des pratiques langagières sur le terrain à l'analyse de corpus hétérogènes*. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel00880500/document>.

- LOHISSE, J. (2006). *La communication de la transmission à la relation*. Paris: De Boeck & Larcier.
- LUDI, G. PY, B. (1986). *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.
- MACKEY W.F. (2000). *Bilinguisme et contact des langues*. Klincksieck éditions .
- MACKEY, W. (1972). *Principe de la didactique analytique, Analyse scientifique de l'enseignement des langues*. Paris : Didier .
- MANNONI, P. (1998). *Les représentations sociales, Que sais-je?* Paris: PUF.
- MANON, A. (2016). *Quels sont les effets de la classe inversée sur les performances des élèves*. Grenoble: Ecole supérieure du professorat et de l'éducation / Académie de Grenoble.
- MAURER, B. (2001). *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*. Auxerrois: Bertrand Lacoste.
- PATRICE, J. (1988). *Activités ludiques*. Paris: CLE.
- MESSIER, G. (2004). *Enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire: mise en oeuvre d'un modèle didactique*. Université du Québec à Montréal, Montréal: Mémoire de maîtrise.
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris: Didier.
- MULLER, F. (2015). « *Utiliser le numérique* », *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant*. Paris: Les éditions de l'Etudiant.
- PORCHER, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris: Hachette.
- .
- PLESSIS-BELAIR, G. LAFONTAINE, L. BERGERON, R. (2007). *La didactique du français oral au Québec: Recherches actuelles et applications dans les classes*. Québec: Presse de l'université du Québec.
- REZAFITSIAROVANA, C. (2012). *Mieux comprendre à l'oral et à l'écrit pour mieux comprendre*. Madagascar: AUF.
- . RISPAIL, M. (2017). *Abécédaire de sociodidactique*. Publication de l'université de SaintEtienne.
- SAUSSURE, F. D. (2002). *Cours de linguistique générale* . Talantikit: Béjaia.
- TAGLIANTE, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun de référence*. Paris: CLE International.

TARDIF, J. (2002). *La contribution des technologies à l'apprentissage : mythe ou réalité conditionnelle*. In : *Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence. Français dans le monde, Recherches et applications*. Paris: CLE International.

TREVILLE, M.C. DUQUETTE, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.

VION, R. (1992). *La communication verbale* . Paris: Hachette .

Articles

BENAMAR, R. (2009). Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE. *Synergie Algérie* n°8, pp. 75-63.

BENKHELIL, R. (2014). Le plurilinguisme en Algérie : une entrave pour l'apprentissage de la phonétique de la langue « étrangère » ? *Socles* , pp. 115-123.

BENSEKAT, M. (2016). *Pluralité linguistique et contexte d'enseignement : Quelles perspectives ?* In *Pour un plurilinguisme algérien intégré : Approches critiques et renouvellement épistémique*. Paris: Riveneuve éditions.

BISSONNETTE, S. GAUTHIER, C. (2013). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ? *Formation et profession*, pp. 23-28.

BLANCHET, P. (2012). La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologique. Dans K. Abbes, *Reconfiguration des concepts. Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et sociodidactique*, *Revue Socles* (pp. 13-20). Alger.

BROUTE, A. (2008). Evaluer les interactions orales en F.L.E. *Synergies Pologne* n°5 , pp. pp. 177-185.

CICUREL, F. (2011). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, pp. 223-237.

COLLIN, S. (2012). La compétence orale en français langue seconde. *Imaginer l'Apocalypse* (165), pp. 57-58.

COSTE, D. (2006). Pluralité des langues, diversité des contextes. Quels enjeux pour le français? Dans V. C. Chalabi, . *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte* (pp. 11-25). L'Harmattan.

COURTILLON, J. (1984). La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. *Le français dans le monde*, n 188.

DUMAIS, C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies d'écoute. *Comprendre des textes à l'oral et à l'écrit / Didactique*, pp. 57-58.

DUMAIS, C. (2012). L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive. Dans *Curriculum et progression en français, Acte du 11e colloque de l'AiRDF (Liège, 26-28 aout 2010)* (pp. 363-381). Liège: Presse universitaire de Namur.

EKATERINA, A. MEKSEM, Z. RISPAIL, M. (2007). Quartierde lune, moulin, rosace et autres pensées : Déambulations entre langues et cultures. Dans *Synergie Chili, n° 3, revue du Gerflint, dossier : Pluralité linguistique et approches interculturelles* (pp. 67-78).

FAILLET, V. (2014). La pédagogie inversée : recherche sur la pratique de la classe inversée. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, pp. 651-665.

FAVATA, G. (2018). Les technologies en aide aux professeurs de langues étrangères : enseigner le français à l'ère de l'Internet. *Synergies Italie n° 14*, pp. 55-67.

HASHEMIANNEJAD, B. GASHMARDI, M,R. SHAIRI, H R. RAHMATIAN, R. (2020). Enjeux de la contextualisation de la classe inversée chez les apprenants du FLE en Iran. *Alternative Francophone vol. 2.5*, pp. 65-90.

KATLEEN, F. (2012). *10 reasons to flip*. *Phi Delta Kappan*, pp. 20-24.

LAFONTAINE, L. DUMAIS. (2012). pistes d'enseignement de la compréhension orale. *Didactique/ comprendre des textes à l'oral et à l'écrit*, pp. 54-56.

LAFONTAINE, L. PHARAND, J. (2014). *Manifestations non verbales et stratégies d'écoute d'élèves de troisième cycle du primaire et stratégies d'intervention de leurs enseignants dans ce contexte. langage et literacy*, pp. 109-130.

LAFONTAINE, L. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, volume 33 numéro(1)*, pp. 47-66.

LAZURE, R. (1991). *Sur les traces de la didactique du français oral : critique du parcours des deux dernières décennies de recherche. Études de linguistique appliquées, N° 84*, p. 23.

MENGUELLAT, H. (2012). Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues. Dans *Synergies Pays Riverains du Mékong n°4* (pp. 153-169).

NOLIN, R. (2014). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation d'oral en classe de primaire au Québec. Dans *La didactique du français oral du primaire au lycée* (pp. 69-80). Québec: Editions Peisaj.

PARPETTE, C. (2008). De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger. *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1, 2008, pp. 219 -232.

POISSON, I. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 09, numéro 03, pp. 369-378.

RISPAIL, M. (2012). Interroger la sociodidactique : fauxsemblants, résistances et orientations . *Socles* , pp. 75-102

RISPAIL, M. BLANCHET, PH. (2011). *Principe transversaux pour une sociodidactique dite du terrain*. Dans *Guide pour la recherche* (pp. 65-70). Paris: Archives contemporains

PY, B. (1992). *Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant*. pp 9-25: Lidil

ROUX, P.-Y. (2003). L'oral en classe : de la production à l'expression. *Le Français Dans Le Monde* N° 327, pp. 36-38.

SAUVAGE, E. (2019). Classe inversée et inversion des rôles en français langue étrangère :un dispositif motivant. *Synergies Pays Scandinaves* n° 14, pp. 147-161.

.

Thèses et mémoires

ACI, O. (2016). *Représentations autour de l'oral en contexte scolaire plurilingue : le cas de l'arabe et du français au primaire à BLida*. Blida.

BOUDINA, Y. (2015). *L'enseignement-apprentissage de la production orale en FLE : enjeux et stratégies d'une pédagogie spécifique ? -Etat des lieux du contexte universitaire*. Mémoire de magister, université de Ouergla Algérie.

MENGUELLAT, H. (2013). *Contextes plurilingues et compétences en lecture :Etude comparative - Le cas des élèves du cycle moyen*. Université de Blida: Thèse de doctorat.

POUSSARD, C. (2000). *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. Paris 7: Thèse de doctorat en sciences de l'éducation.

STAMBOULI, M. (2011). *Interactions didactiques en classe de français langue non maternelle (enfants de 7-8 ans) en école algérienne : compétences langagières visées et pratiques de classe*. Université de Franche-Comté.

VALLAT, C. (2012). *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de Français Langue Etrangère (FLE) en milieu universitaire Chinois*. Université de Toulouse: Thèse de Doctorat.

YAAGOUN, L. (2017). *L'enseignement/ apprentissage de la compétence orale en première année licence de français : quelle démarche de modélisation?* thèse de doctorat, Université de médéa.

Dictionnaires et encyclopédie

CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique de français : langue étrangère et seconde*. Paris: cle international.

Liste des documents consultés en ligne

AMMOUDEN, M. Le plurilinguisme dans le paysage linguistique algérien : catégories, objectifs et impacts, Repères DoRiF n.16- LITTÉRATURE ET INTELLIGIBILITÉ/ POINTS DE VUE SUR LA COMMUNICATION EFFICACE EN CONTEXTE PLURILINGUE, DoRiF, Université, Roma novembre, 2018
http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?dorif_ezone=2dbb76569f7026c0e73c54137cc79d4c&art_id=407, consulté le 23/11/2019.

BLANCHET, PH. Bulot Th. *Méthodologie de recherche sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme*, <https://docplayer.fr/2154190-Module-methodologie-de-recherche-sociolinguistique-et-sociodidactique-du-plurilinguisme.html>, consulté le 15/08/2018.

BLANCHET, PH. *La glottophobie, un type de discrimination largement ignoré*, 2016, <https://blogs.mediapart.fr/edition/petite-encyclopedie-critique/article/210116/laglottophobie-un-type-de-discrimination-largement-ignorer>, consulté le 29/12/2019.

BLANCHET, PH. <https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Sociodidactique>, consulté le 19/09/2019.

BERGAMASCHI, A. « Attitudes et représentations sociales », *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], 49-2 | 2011, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 27 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ress/996> ; DOI : 10.4000/ress.996

CASTELLOTTI, V. (2009). Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme des autres ?. *Cahiers de sociolinguistique*, 14(1), 129-144.

doi:10.3917/csl.0901.0129. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique2009-1-page-129.htm>, consulté le 02/1/2020.

CLERC, S. Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire, *Repères* [En ligne], 38 | 2008, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 02 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/406> ; DOI : 10.4000/reperes.406

CARTOUX, M. Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXI N° 3 | 2002, mis en ligne le 16 mars 2014, consulté le 22 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/4276> ; DOI : 10.4000/apliut.4276

CHARAUDEAU, "De la compétence situationnelle aux compétences de discours", in Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues, 2000, consulté le 1er janvier 2019 sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-situationnelle.html>

CICUREL, F. *De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action*, *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 30 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1693> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1693>

DABENE, M. RISPAIL, M. *La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France*. In : La Lettre de l'AIRDF, n°42, 2008/1. pp. 10-13

DERRADJI, Y. [Le français en Algérie: langue emprunteuse et empruntée](http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/13/derradji.html), 1999, <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/13/derradji.html>, consulté le 22/11/2019.

DOLZ, J. RISPAIL, M. *Plurilinguisme. Pratiques langagières. Enseignement : pour une socio-didactique des langues*. Dossier d'Habilitation à diriger des recherches en Sciences du Langage, Université Rennes 2-Haute-Bretagne, 13 septembre 2005.. In: La Lettre de l'AIRDF, n°38, 2006/1. p. 37; https://www.persee.fr/doc/airdf_17767784_2006_num_38_1_1693, consulté le 20 septembre 2019.

DUCROT SYLLA, J.M. *L'enseignement de la compréhension orale : objectifs , supports, et démarches*, 2005, https://flecoree.files.wordpress.com/2011/04/comp_orale_ducrot.pdf, consulté le 7/2/2019

DUMAIS, C. *L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive*, In Curriculum et progression en français, Acte du 11^e colloque de l'AiRDF (Liège, 26-28 août 2010) , Presse universitaire de Namur, 2012, Consulté le 15/03/2019, p6. <http://www.christiandumais.info/wp-content/uploads/2008/01/Diptyque23-Dumais-B.pdf>

DUMAIS, C. (2012). Les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques de communication orale d'élèves de troisième secondaire. Québec français, (166), 68–69. <https://id.erudit.org/iderudit/67275ac>, consulté le 15/6/2019.

FERROUKHI, K. *La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie*, Synergies Algéries, numéro04, 2009, 273280, p276.

http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.guan_x&part=98696, consulté le 23.2.2019

JODELET, D. *Représentations sociales : un domaine en expansion*. In ouvrage sous la direction de Denise JODELET, *LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES*, chapitre 1, pp. 3161. Paris : Les Presses universitaires de France, 1re édition, mars 1989, 424 pp. Collection :

“Sociologie d’aujourd’hui”. [L’auteure nous a accordé le 18 mai 2018 son autorisation de diffuser électroniquement toutes ses publications et travaux en libre accès à tous dans Les Classiques des sciences sociales.], http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/representations_soc_domaine_en_expansion/representations_soc_domaine_en_expansion_texte.html, consulté le 30/12/2019.

KATZ, D., (1960): “The Functional Approach to the Study of Attitudes”, in *Public Opinion Quarterly*, vol. 24, p. 168. <https://www.institut-numerique.org/chapitre-i-attitudes-etrepresentations-513f69fce19b1>, consulté le 28/12/2019.

LAFONTAINE, L. DUMAIS, C. PHARAND, J. « *L’oral au 1^{er} cycle de l’école primaire québécoise : assises théoriques et démarche d’enseignement et d’évaluation* », *Repères* [En ligne], 54 | 2016, mis en ligne le 16 décembre 2016, consulté le 31 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1096> ; DOI : 10.4000/reperes.1096

LAKRAMI, F. LABOUIDYA, O. ELKAMOUN, N. *Pédagogie universitaire et classe inversée : vers un apprentissage fructueux en travaux pratiques* IN *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur* [En ligne], 34(3) | 2018, mis en ligne le 20 novembre 2018, consulté le 25 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1793>

LAPARRA, M « L’oral, un enseignement impossible ? », *Pratiques* [En ligne], 137138 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2008, consulté le 26 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1155> ;DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1155>

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l’éducation* (3e éd.), 2005, Guérin, Montréal. Cité par Christian Dumais, *L’évaluation de l’oral et la grille d’observation progressive*, Consulté le 15/03/2019, p6. <http://www.christiandumais.info/wp-content/uploads/2008/01/Diptyque23-Dumais-B.pdf>

LO MONACO, G. Lheureux, F. *Représentations sociales : théorie du noyau central et méthodes d'étude*. Revue Electronique de Psychologie Sociale, APSU, 2007, pp.1 - 55. fahal01736607f

MEIRIEU, PH. *Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer...*, <https://www.meirieu.com/ARTICLES/SUR%20LES%20COMPETENCES.pdf>, consulté le 12/09/2018.

MOLINA, M. 2008, *les TICE et le développement de l'autonomie de l'apprenant de FLE*, Université de Stendhal-Grenoble3, p. 23, [en ligne] disponible sur http://jorge.m.molina.free.fr/documents/MEMOIRE2_MOLINA.pdf, consulté le 09/08/2020.

MOLINE. M. *Pour une formation à la contextualisation sociodidactique en situation plurilingue : une recherche qualitative*. Harmattan, 2013, <https://hal-univ-paris3.archivesouvertes.fr/hal-01474583/document>, consulté le 08/10/2019

MOUSSOURI, E. *Pratiques didactiques et représentations : un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine* IN *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-2 | 2010, mis en ligne le 01 octobre 2010, consulté le 02 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2153> ; DOI : 10.4000/rdlc.2153

MUCCHIELLI, A., *Les jeux de rôle*, Presses universitaires de France, collection « Que saisje ? », n°2098, Paris, 1983. Cité par Ilaria Olibet. *Le jeu de rôle : un outil pédagogique pour l'enseignement du droit dans la filière STMG*. Education. 2015.

TALEB IBRAHIMI, K. « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », *L'Année du Maghreb* [En ligne], I | 2004, mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 21 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/anneemaghreb/305> ; DOI : 10.4000/anneemaghreb.305

TEMLALI, Y. *En Algérie, l'anglais est de nouveau lancé à l'assaut de la francophonie*, 2019, <https://www.middleeasteye.net/fr/opinion/en-algerie-langlais-est-de-nouveau-lancelassaut-de-la-francophonie>, consulté le 17/12/2020.

TILLINGER, G. *langues, dialectes et patois-Problèmes de terminologie dialectologique : Réflexions sur la situation géolinguistique en France et la terminologie française*, 2013, https://www.academia.edu/37152503/Langues_dialectes_et_patois_Probl%C3%A8mes_de_terminologie_dialectologique, consulté le 06/11/2019

PLANE, S. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>, Consulté le 12/01/2018.

SHAIRI, H.R. *Place du Savoir-faire et du Savoir-être dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Cinquième année, Numéro 11, printemps-été 2010, publiée en été

2010, p 108. <http://ensani.ir/file/download/article/20120413142024-2069-7.pdf>, consulté le 12/10/2018

YETIS, V.A. *Enseigner la compréhension orale selon le modèle interactif : exemple en FLE*, 2013, p37, https://www.researchgate.net/publication/318884054_ENSEIGNER_LA_COMPREHENSION_ORALE_SELON_LE_MODELE_INTERACTIF_EXEMPLE_EN_FLE, consulté le 19/02/2019.

Liste des Documents officiels

Loi d'orientation sur l'Education Nationale., chapitre 2, art. 4 cité dans Ministère de l'éducation national, direction de l'enseignement fondamental, commission national des programmes, 2016, Enseignement primaire, *Programme de la langue française*, O.N.P.S, Alger. p. 03.

Ministère de l'éducation national, direction de l'enseignement fondamental, commission national des programmes, 2016, Enseignement primaire, *Programme de la langue française*, O.N.P.S, Alger. p. 03.

Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire, 2016, Elaboré par Le Groupe Spécialisé Disciplinaire du français, ministère de l'éducation national.

Mon livre de français 5^{ème} année primaire, manuel adapté aux nouveaux programmes, ministère de l'éducation national, 2018/2019.

Table des matières

Résumé	3
SOMMAIRE.....	4
REMERCIEMENTS	5
LISTE DES TABLEAUX	6
LISTE DES FIGURES	8
LISTE DES SCHEMAS.....	10
Introduction générale.....	12
Partie I : méthodologie de la recherche	17
Chapitre 01 : Recueil de données	19
1. La recherche documentaire	20
1.1 Le programme officiel de la langue française au primaire	20
1.2 Le document d'accompagnement	21
1.3 Le manuel de la 5 ^{ème} année primaire	22
2. Les entretiens semi-directifs	23
2.1 Public visé par les entretiens semi-directifs : quel(s) public (s) ?quelles difficultés ?	24
2.1.1 Les enseignants.....	25
2.1.2 Les apprenants	26
2.1.3 Les parents d'élèves.....	28
2.2 Guides d'entretiens et thèmes abordés.....	30
2.2.1 Thèmes abordés dans chaque entretien	30
2.2.2 Présentation des guides d'entretiens.....	32
3. Les observations de classes.....	35
3.1 Les classes observées.....	36
3.2 Objet de l'observation.....	37

Chapitre 02 : Traitement des données recueillies	38
1. Traitement des documents officiels	38
2. Traitement des entretiens semi-directifs	38
2.1 La transcription : une forme de passage du code oral au code scriptural	39
2.1.1 Codification du public et convention de transcription.....	40
3. Traitement des observations de classes	41
Chapitre 03 : L'analyse des données recueillies	43
1. Bref aperçu sur les analyses qualitative et quantitative	43
2. Analyse documentaire.....	45
3. Analyse des entretiens semi-directifs	45
4. Analyse des observations de classes	45
Chapitre 04 : La partie expérimentale : la classe inversée	48
1. Grille d'évaluation de la compréhension orale	48
2. Grille d'évaluation de la production orale	49
Chapitre 05 : Chronologie de l'enquête et récapitulation de la méthodologie	50
1. La chronologie de l'enquête	50
2. Synthèse de la méthodologie mise en œuvre	50
Partie II :	53
contexte sociolinguistique : concepts et analyses.....	53
Chapitre 01 : La sociolinguistique et l'apprentissage des langues : Quels liens ?	54
1. La sociolinguistique : concepts et fondements	54
1.1 Bref aperçu historique.....	54
1.2 Objet, concepts et méthodes de la sociolinguistique	56
2. La sociodidactique : un continuum entre deux contextes complémentaires.....	57
2.1 L'émergence d'une nouvelle vision didactique	57
2.2 A quoi s'intéresse la sociodidactique ?.....	59

3.	La notion de contextualisation en sociodidactique	61
4.	Sociodidactique et plurilinguisme algérien.....	64
5.	Le contexte sociolinguistique algérien.....	66
5.1	La réalité sociolinguistique en Algérie	67
5.1.1	La langue arabe fos'ha.....	68
5.1.2	L'arabe algérien.....	69
5.1.3	Le tamazight	70
5.1.4	Le français	71
6.	Présentation du contexte de notre étude : la wilaya de Médéa	74
6.1	Médéa : présentation géographique	75
6.2	Médéa : un bref survol historique	75
6.3	Le contact des langues à Médéa : une réalité linguistique complexe	77
Chapitre 02 : Les représentations autour des langues :de la sociolinguistique à la didactique.		78
1.	La notion de représentation : tentatives de définition.....	78
1.1	Les représentations sociales.....	79
1.2	Les représentations sociolinguistiques.....	80
2.	Représentations, attitudes et stéréotypes : quelle(s) frontière(s) ?.....	83
3.	Construction et structure des représentations	86
3.1	La construction des représentations sociales	87
3.2	La structure des représentations sociales	88
4.	Les fonctions des représentations sociales.....	91
5.	Représentation et didactique des langues : quelle relation ?	92
Chapitre 03 : Analyse des discours des enseignants sur les langues en présence : pratiques quotidiennes et représentations.....		96
1.	Origines géographiques et culturelles des enseignants.....	96

2.	Pratiques linguistiques déclarées et effectives des enseignants	97
2.1	Pratiques linguistiques déclarées : un bilinguisme reconnu	98
2.1.1	La derja et le français : une évidence	98
2.1.2	Situations d'utilisation de chaque langue	99
a.	Pratiques langagières effectives des enseignants de français	100
2.2.1	L'usage de l'arabe algérien	102
2.2.2	L'usage de l'arabe standard	103
3.	Représentations des enseignants de français sur l'arabe algérien « derja ».....	104
3.1	L'arabe algérien : la langue des algériens et un reflet d'une identité nationale commune	104
3.2	L'arabe algérien : une langue originale	104
3.3	L'arabe algérien : un dialecte mais pas une langue	105
3.4	L'arabe algérien : une seule âme et une multitude d'accents	105
4.	Représentations des enseignants de français sur l'arabe standard « fos'ha ».....	105
4.1	L'arabe standard : la langue des pratiques religieuses.....	106
4.2	L'arabe standard : une langue officielle et une forme d'identité nationale	106
4.3	L'arabe standard : la langue de l'école, des médias et de l'administration	107
4.4	L'arabe standard : La langue de la littérature	107
5.	Représentations des enseignants de français sur le tamazight	108
5.1	Le tamazight c'est le kabyle	108
	Le tamazight : une langue ignorée.....	108
6.	Représentations des enseignants de français sur le français	109
6.1	Le français : langue appréciée, pratiquée et maîtrisée	109
6.2	Le français : la langue des études et du travail	110
6.3	Le français : la langue de la littérature et de la courtoisie	111
6.4	Le français : langue de l'ancien colonisateur.....	111

7.	Représentations des enseignants de français sur l'anglais.....	112
7.1	L'anglais : une langue universelle	112
7.2	L'anglais : la langue des sciences et de la technologie	112
7.3	L'anglais : Le concurrent du français en Algérie ?.....	113
Chapitre 04 : Analyse des discours des apprenants sur les langues en présence : pratiques quotidiennes et représentations.....		115
1.	Pratiques de l'oral dans le contexte sociolinguistique des apprenants	115
1.1	Les langues parlées par les parents	115
1.2	Pratiques langagières quotidiennes déclarées des apprenants	121
1..2.1	Un bilinguisme affirmé	121
1.2.2	Un reflet d'un (pseudo) monolinguisme	122
1.2.3	Des germes d'un plurilinguisme	122
1.2.4	Retour sur le français : un usage relativement contextualisé	122
1.3	Les pratiques langagières effectives des apprenants.....	125
Discussion des résultats		131
2.	Représentations des apprenants autour des langues parlées en Algérie	134
2.1	Les représentations des apprenants sur la langue française	134
2.1.1	Le français : une langue belle et aimée.....	134
2.1.2	Le français : la langue d'un autre pays « la France »	135
2.1.3	Le français : un héritage colonial	135
2.1.4	Le français : la langue de l'école/ la séance de français.....	136
2.1.5	Le français : une langue intégrée dans nos échanges quotidiens.....	137
2.1.6	Le français : une langue de communication quotidienne	138
2.2	Les représentations des apprenants sur la langue arabe fos'ha.....	138
2.2.1	L'arabe fos'ha : une langue représentée par la religion.....	138
2.2.2	L'arabe fos'ha : la langue de scolarisation	139

2.2.3	L'arabe fos'ha : une forme de l'identité nationale et une source de fierté ..	140
2.2.4	L'arabe fos'ha : une langue ancestrale	141
2.2.5	L'arabe fos'ha : la langue des médias et des administrations.....	141
2.3	Représentations des apprenants sur l'arabe algérien	142
2.3.1	L'arabe algérien : la langue des communications quotidiennes orales	142
2.3.2	L'arabe algérien : une langue première et une forme d'appartenance nationale	142
2.3.3	L'arabe algérien : la langue de la maison et de la rue	143
2.3.4	L'arabe algérien : un parler métissé issu de l'arabe standard.....	144
2.4	Les représentations des apprenants sur le tamazight	146
2.4.1	Le tamazight, une langue méconnue.....	146
2.4.2	Le tamazight, une langue limitée géographiquement	147
2.4.3	Le tamazight, quelques lieux de plurilinguisme	147
2.5	Représentations des élèves sur l'anglais	148
2.5.1	L'anglais, une langue méconnue	148
2.5.2	L'anglais, une langue enseignée au cycle moyen.....	149
2.5.3	L'anglais, une langue utilisée en Angleterre et dans les pays du Moyen-Orient	150
2.5.4	L'anglais, une langue moderne à dimensions internationales	150
	Conclusion partielle.....	151
	Chapitre 05 : Analyse des discours des parents d'élèves sur les langues en présence :	
	Pratiques quotidiennes et représentations.....	153
1.	Origines géographiques et culturelles des parents	153
2.	Pratiques langagières quotidiennes des parents d'élèves.....	156
2.1	Pratiques langagières déclarées des parents d'élèves	156
2.1.1	Un (pseudo) monolinguisme	157
2.1.2	Un bilinguisme (arabophone)	158

2.1.3	Un bilinguisme (francophone).....	159
2.2	Pratiques langagières effectives des parents	161
3.	Représentations des parents sur les langues utilisées en Algérie.....	164
3.1	Représentations des parents sur le français.....	164
3.1.1	Le français, une langue importante pour les études.....	165
3.1.2	Le français, une langue appréciée et pratique.....	167
3.1.3	Le français, une conséquence de la colonisation	167
3.1.4	Le français, une langue délaissée et détestée.....	168
3.1.5	Le français, une langue à usage limité.....	169
3.2	Représentations des parents sur l'arabe algérien	170
3.2.1	L'arabe algérien, une langue de communication quotidienne.....	170
3.2.2	L'arabe algérien, un arabe mélangé.....	171
3.2.3	L'arabe algérien, une source de fierté et d'unité nationale.....	172
3.3	Représentations des parents sur l'arabe standard.....	173
3.3.1	L'arabe fos'ha, le symbole de l'Islam	173
3.3.2	L'arabe fos'ha, la langue de scolarisation	174
3.3.3	L'arabe fos'ha, la langue de la littérature, de la culture et des médias.....	175
3.3.4	L'arabe fos'ha, une langue nationale non pratiquée au quotidien.....	176
3.3.5	L'arabe fos'ha, un symbole de fierté et d'union avec le monde arabe.....	176
3.4	Représentations des parents sur le tamazight.....	177
3.4.1	Le tamazight, une langue méconnue mais appréciée	177
3.4.2	Le tamazight, une langue parlée par les Kabyles	178
3.4.3	Le tamazight, une langue et une culture nationales.....	179
3.5	Représentations des parents sur l'anglais	179
3.5.1	L'anglais, une langue internationale.....	179
3.5.2	L'anglais, une langue privilégiée par rapport au français.....	180

Conclusion partielle.....	182
Partie III : didactique de l'oral : concepts théoriques et réalité du terrain.....	184
Chapitre 01 : De l'oral à la didactique de l'oral : concepts et définitions	183
1. L'oral : de quoi s'agit-il ?	184
1.1 Les particularités de la langue orale.....	185
1.2 Les interactions orales en classe de langue.....	186
2 La compétence communicative orale : quelles particularités ?	187
2.1 La compétence communicative selon Canaleet Swain	189
2.2 Les composantes de la compétence communicative selon Sophie Moirand	190
3 L'enseignement /apprentissage de la compétence communicative orale	192
3.1 La compréhension de l'oral	193
3.1.1 Qu'est-ce que comprendre ?	194
3.1.2 Et la compréhension de l'oral ?	196
3.1.3 Les processus de la compréhension orale.....	199
3.1.4 Les stratégies d'écoute et la compréhension de l'oral en classe de FLE.....	202
3.1.5 Les objectifs d'écoute	204
3.1.6 Quelle (s) écoute (s) appliquée(s) en classe ?.....	206
3.2 La production orale.....	208
3.1.1 Production ou expression orale ?.....	208
3.1.2 Les composantes de la compétence de production orale.....	209
3.1.3 Le modèle d'enseignement/apprentissage de la production orale selon Dolz et Schneuwly (1998)	211
3.1.4 Le(s) modèle (s) d'enseignement/apprentissage de la production orale selon Lafontaine (2001, 2007, 2014).....	214
3.1.5 L'acte de parole et l'apprentissage de la production orale	216
3.1.6 La simulation et le jeu de rôle comme activités pour apprendre à produire oralement	218

3.2	La relation compréhension/production orale	221
4.	Les pratiques d'évaluation de la compétence orale	222
4.1	L'évaluation de la compréhension orale	224
4.2	L'évaluation de la production orale	225
4.2.1	L'autoévaluation	227
4.2.2	L'évaluation par les pairs	228
4.2.3	La coévaluation.....	229
	Conclusion partielle.....	230
	Chapitre 02 : Analyse documentaire : Place de l'oral dans les documents officiels de la nouvelle réforme éducative	231
1.	L'oral dans le programme scolaire de la 5 ^{ème} année primaire	231
1.1	Objectifs de l'intégration du français au cycle primaire	231
1.2	Compétences transversales à installer.....	232
1.3	Profil global et profil de sortie des élèves.....	233
1.3.1	Le profil global de fin de cycle.....	233
1.3.2	Le profil de sortie en français	233
1.4	Compétence terminale de la 5 ^{ème} AP	234
1.4.1	La compétence à développer à l'oral	234
1.5	La dichotomie oral/écrit dans le programme	237
2.	L'oral dans les documents d'accompagnement au programme.....	240
2.1	La compréhension orale dans le document d'accompagnement.....	240
2.2	La production orale dans le document d'accompagnement.....	245
2.3	L'évaluation de l'oral dans le document d'accompagnement	250
3.	L'oral dans le manuel de français de la 5 ^{ème} AP	251
3.1	La présentation du manuel	251
3.2	La répartition des apprentissages dans le manuel	252

3.3	Les projets et les séquences dans le manuel	253
3.3.1	La structure du projet.....	253
3.3.2	La structure de la séquence	257
3.4	La place de la compétence orale dans le manuel scolaire.....	263
3.4.1	La compréhension orale dans le manuel.....	263
3.4.2	La production orale dans le manuel.....	266
	Conclusion partielle.....	268
Chapitre 03 : Analyse des déclarations des enseignants, des apprenants et des parents concernant l'apprentissage du français oral dans un contexte scolaire		270
1.	Analyse des déclarations des enseignants de français (cycle primaire).....	271
1.1	Estimation générale du niveau des élèves en français et à l'oral en particulier..	271
1.2	Enseignement de l'oral : compréhension et production.....	276
1.2.1	Le volume horaire accordé à l'enseignement de l'oral.....	276
1.2.2	Matériel utilisé pour présenter un cours d'oral.....	278
1.3	Démarches suivies pour présenter un cours d'oral	280
1.3.1	La compréhension orale.....	280
1.3.2	La production orale.....	283
1.4	Evaluation de l'oral.....	285
1.5	Conseils pour améliorer le niveau des élèves en classe	287
2.	Analyse des déclarations des apprenants de français (cycle primaire)	292
2.1	Les langues utilisées par les apprenants en classe de français.....	292
2.1.1	Langues d'interactions : apprenants /apprenants	293
2.1.2	Langues d'interactions : apprenants / enseignante	296
2.2	La séance d'oral : appréciations et difficultés rencontrées	300
2.2.1	La compréhension orale.....	300
2.2.2	La production orale.....	303

3.	Analyse des déclarations des parents d'élèves sur l'apprentissage de l'oral en FLE : un pont entre la classe et la maison	310
3.1	Langues étrangères intégrées dans le système éducatif algérien	311
3.1.1	Une valorisation des langues étrangères.....	311
3.1.1	Des ajustements s'imposent.....	312
3.2	Niveau estimé des élèves	316
3.2.1	Une comparaison entre l'oral et l'écrit.....	316
3.2.2	Un accent mis sur l'écrit.....	317
3.2.3	Une évaluation basée sur la note	318
3.3	Assistance à la maison	319
3.3.1	Assistance visant les compétences écrites	319
3.3.2	Assistance visant les compétences orales.....	321
3.3.3	Absence d'assistance	323
	Conclusion partielle.....	325
	Chapitre 04 : Analyse des observations de classe	326
1.	Déroulement du cours d'oral et matériel utilisé « classe 1 »	326
1.1	Schéma de la classe 1	326
1.2	Matériel pédagogique mis en place.....	327
1.3	Méthode de présentation du cours d'oral.....	329
1.4	Analyse des interactions verbales « classe 1 »	336
1.4.1	Les interactions enseignante/ élèves.....	338
1.4.2	Les interactions élèves /enseignante.....	339
1.4.3	Les interactions apprenant /apprenant	341
2.	Méthode de présentation du cours d'oral et matériel utilisé « classe 2 »	343
2.1	Le schéma de la classe 2	343
2.2	Matériel pédagogique mis en place.....	344

2.3	Méthode de présentation du cours d'oral.....	346
2.4	Analyse des interactions verbales « classe 2 »	349
2.4.1	Les interactions enseignante / apprenants	351
2.4.2	Les interactions apprenants/ enseignante	351
2.4.3	Les interactions apprenant/ apprenant	352
3.	Déroulement du cours d'oral et matériel utilisé « classe 3 »	353
3.1	Le schéma de la classe 3	353
3.2	Matériel pédagogique mis en place.....	354
3.3	Méthode de présentation du cours d'oral.....	355
3.4	Analyse des interactions verbales « classe 3 »	360
3.4.1	Les interactions enseignante/apprenants	362
3.4.2	Les interactions élèves/ enseignante.....	363
3.4.3	Les interactions élève/élèves	364
	Conclusion partielle.....	365
	Partie IV :	376
	La classe inversée et l'apprentissage de l'oral : une amélioration possible ?.....	376
	Chapitre 01 : La classe inversée : principes théoriques.....	370
1.	La classe inversée : de quoi s'agit-il ?.....	370
2.	La mise en pratique du dispositif de la classe inversée	373
3.	Les types de la classe inversée.....	376
4.	La classe inversée et l'enseignement /apprentissage du FLE	377
5.	La classe inversée et les technologies numériques	379
6.	Avantages et inconvénients de l'apprentissage inversé	382
6.1	Avantages des classes inversées	382
6.2	Inconvénients des classes inversées.....	384
7.	Pourquoi la classe inversée ?	385

Conclusion Partielle.....	387
Chapitre 02 : La classe inversée au service de l'apprentissage de l'oral en FLE.....	388
1. Démarche suivie pour assurer la séance d'oral en suivant le dispositif de la classe inversée.....	388
1.1 La séance de compréhension orale	388
1.2 Production orale	393
2. Présentation et analyse des réponses des apprenants en compréhension orale....	398
2.1 Présentation et analyse des réponses des apprenants (séance 1/témoin)	398
2.2 Présentation et analyse des réponses d'apprenants (séance 2/expérimentation)	403
2.3 Synthèse et comparaison des résultats présentés	407
3. Présentation et analyse des réponses des apprenants en production orale.....	409
3.1 Présentation des réponses des apprenants en production orale.....	410
3.2 Discussion et interprétation des résultats	415
Synthèse finale et réponse à la problématique et aux hypothèses	419
1. Validation ou pas des hypothèses	419
1.1 Validation de la première supposition	419
1.2 Validation de la deuxième supposition.....	421
1.3 Validation partielle de la troisième supposition.....	421
2. Réponse à la problématique	422
Conclusion générale et perspectives de recherche	424
Bibliographie	432

المخلص

تعد الكفاءة الشفهية من اهم الكفاءات الواجب تطويرها لدى متعلمي اللغات الأجنبية. هذا التعلم يخضع لتأثير وسطين مختلفين ولكن متكاملين: الوسط المدرسي والوسط الأسري. نحاول في هذا البحث الذي يندرج في إطار علم التعليم الاجتماعي وتعليمية تعدد اللغات الإجابة على الإشكالية التالية: الى أي مدى يؤثر الوسطين المدرسي والاسري على تطوير الكفاءة الشفهية لمتعلمي الصف الخامس الابتدائي؟ ومنه، سوف نركز أولا على تأثير الوسط اللغوي المتعدد وتأثيره على التمثيلات اللغوية لأساتذة اللغة الفرنسية، للتلاميذ ولأولياهم بخصوص اللغات المستعملة في الجزائر وخصوصا اللغة الفرنسية الشفهية. في إطار اخر حاولنا تسليط الضوء على المكانة التي يحتلها تعلم المنطوق في أقسام السنة الخامسة الابتدائي بولاية المدية. حاولنا في الأخير اختبار فعالية التدريس العكسي كأداة لتمكين المتعلمين من استعمال اللغة الفرنسية الشفهية خارج الفصل الدراسي وذلك لمعرفة تأثيره على تحسين مهارة المتعلمين في الحوار الشفهي. فيما يتعلق بمنهجية البحث، قمنا بتكوين مادة بحثية مركبة بحيث تتكون من مقابلات شفهية مع أساتذة اللغة الفرنسية، تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وأولياهم. بالاضافة الى تحليل الوثائق الرسمية ومراقبة سير حصص التعلم الشفوي في اقسام السنة الخامسة ابتدائي. في الأخير قمنا بتجميع ومقارنة أجوبة التلاميذ قبل وبعد التعليم العكسي.

الكلمات المفتاحية: تعلم، كفاءة شفهية، سياق تعليمي، سياق لغوي اجتماعي، تعليم عكسي

Abstract

Oral competence is seen as a major skill to be developed in learners of a foreign language. This learning takes place at the intersection of two different but complementary contexts, namely formal (school) and informal (family) contexts. In the present research, which is intended as a contribution in the field of sociodidactics, we have attempted to respond to the following problem: To what extent do the two contexts of school and family influence the development of the oral competence of 5th grade primary school learners? Therefore, we first looked at the influence of the plurilingual context and its impact on the linguistic practices and representations of teachers, learners and parents of the languages present, particularly oral French. Secondly, we have tried to shed light on the place that oral language learning really takes in the classes of the 5th year primary school in Médéa. Finally, we tested the effectiveness of reverse pedagogy as a tool to bring learners to practice French outside the classroom and to see its impact on the improvement (or not) of their oral competence. From a methodological point of view, we have built a complex corpus made up of semidirective interviews recorded and then transcribed, class observations during the oral sessions, a documentary analysis and a collection of learners' responses before and after the reverse learning process. Our corpus underwent various qualitative and quantitative analyses.

Key words: learning, oral competence, didactic context, sociolinguistic context, flipped classroom.