

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**

**Université de Ghardaïa**  
**Faculté des lettres et des langues**  
**Département de langue française**



**Mémoire de master**  
Pour l'obtention du diplôme de  
**Master de français**  
Spécialité : Didactique

**Présenté par : CHAMKHA Zahra Manel**

**L'enseignement /apprentissage du FLE et les représentations de  
l'oral au secondaire : cas du lycée Moufdi Zakaria de Ghardaïa**

**Sous la direction de:**

Mme HAMMOU Meryem

**Évalué par le jury :**

Dr BASLIMANE Amel	MCB	Université de Ghardaïa	Président
Dr HAMMOU Meryem	MCB	Université de Ghardaïa	Rapporteur
Dr REGBI Nadia	MCB	Université de Ghardaïa	Examineur

**Année universitaire : 2021/2022**

# *Remerciements*

*Au terme de ce modeste travail, je tiens à exprimer mes remerciements et ma profonde gratitude à ALLAH le tout puissant pour m'avoir donné courage et force afin de mener à bien ce modeste travail.*

*Je remercie vivement ma directrice de travail madame HAMMOU Meryem, que j'ai eu l'honneur d'avoir comme encadrante et que je remercie pour ses conseils pertinents, son aide méthodologique, et son suivi régulier.*

*Je tiens à remercier aussi tous les enseignants du département de français.*

*J'adresse mes sincères remerciements à toute l'équipe pédagogique du lycée MOUFDI Zakaria, et particulièrement aux apprenants qui ont participé vivement à notre enquête; je les remercie pour leur engagement et leur sérieux. Je remercie également mes parents, mes collègues et mes amis qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche.*

# Dédicace

■ tiens à dédicacer ce travail à celle, qui est le symbole de tendresse et d'amour, et qui sacrifie sa vie pour que la nôtre soit heureuse.

*A ma mère, la plus chère personne à mon cœur,  
qu'ALLAH vous procure bonne santé, et qu'il vous accorde une longue vie.*

*A mon père, qui m'a appris la persévérance, la responsabilité et la patience.*

*A ma chère sœur, et mes chers deux frères.*

*A mon fiancé.*

*A toutes mes chères tantes et amies.*

*A ma belle-famille.*

*Sans oublier mes collègues de travail et mes camarades de la promotion*

*2021/2022.*

## **Introduction générale**

Le paysage linguistique en Algérie se caractérise par la présence et la pratique de plusieurs langues, notamment l'arabe, le tamazight et le français dont la source principale d'acquisition de ce dernier demeure l'école. La langue française est considérée comme la première langue étrangère en Algérie. En effet, son enseignement débute après la nouvelle réforme du système éducatif dès la troisième année primaire jusqu'à la troisième année secondaire. Cette incorporation précoce de la langue française témoigne de son ampleur dans l'enseignement algérien passant par le niveau primaire, moyen, secondaire allant jusqu'au supérieur.

Le français accomplit un rôle important et il est pratiquement généralisé dans l'enseignement supérieur algérien notamment les disciplines techniques et scientifiques, ce qui motive davantage les jeunes à l'apprendre, voire de tenter de maîtriser au mieux le français pour avoir un accès facile au cours et au savoir de manière générale. Cela reste du point de vue objectif, mais d'autres normes (historiques, géographiques...etc.), s'imposent automatiquement et sont dues à plusieurs facteurs qui émergent à partir des images personnelles ou collectives dans le rapport de l'apprenant avec cette langue, ces représentations reposent sur l'idée subjective que l'on se fait sur la chose représentée qui est influencée par l'image que lui renvoie le milieu dans lequel l'apprenant évolue.

Notre travail intitulé «l'enseignement/ apprentissage du FLE et les représentations de l'oral au secondaire, cas du lycée Moufdi Zakaria de Ghardaïa» s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues et fait appel à une autre discipline qui est la sociolinguistique. En menant une recherche auprès des élèves du lycée Moufdi Zakaria de la ville de Ghardaïa, nous visons dans notre recherche un corpus large qui reflète l'intégralité des élèves du lycée Moufdi Zakaria sans prendre en considération leurs niveaux d'étude afin d'avoir un échantillon large et diversifié qui renvoie aux différentes représentations mitigées de nos apprenants pour arriver à un des résultats satisfaisants.

D'ailleurs, le choix de notre thème n'était pas anodin, ce qui nous a motivé à le choisir est sa richesse mais aussi notre expérience dans le domaine de l'enseignement secondaire. Expliquer le fait de remarquer des difficultés ou des représentations différentes du Français par exemple.

L'enseignement/apprentissage de la compétence de l'oral a vu une évolution considérable dans la nouvelle réforme éducative algérienne, à titre d'exemple l'enseignement/apprentissage du FLE au lycée ; deux séances compréhension/expression de l'oral charpentent chaque séquence pédagogique. Sachant que la progression annuelle se subdivise en 3 projets à savoir un pour chaque trimestre, et chacun d'entre eux contient 3 séquences. Étant donné le volume horaire colossal consacré à cette compétence prouve son ampleur et son importance, vu que nous avons constaté que les représentations des apprenants sur l'enseignement/apprentissage du FLE sont conditionnées par une bonne image (représentation) de l'oral. C'est pourquoi, le ministère de l'éducation et de l'enseignement a renforcé l'enseignement/apprentissage de l'oral dans le cycle secondaire, non seulement renforcer mais aussi pour réguler et remédier les difficultés et les obstacles qui empêchent l'apprenant de s'exprimer aisément, ces difficultés peuvent être catégorisées sous plusieurs volets tels que : les obstacles didactiques, psychologiques, familiaux.

Il s'agit de cerner les représentations des lycéens vis-à-vis de la langue française, notamment de l'oral et l'impact de ces dernières sur la réussite ou l'échec de l'acte d'apprentissage des deux compétences orales : l'expression et la compréhension. Vu que le lycée reste le carrefour du cursus d'apprentissage, une étape transitaire ou l'élève doit s'investir davantage pour assurer une bonne acquisition de la langue ; Selon Singly « *C'est à partir de l'âge de douze ans à peu près que les enfants semblent devenir de plus en plus conscients du jeu de normes qui régulent les pratiques linguistiques qui sont utilisées dans la société<sup>1</sup>* ».

Singly affirme que les représentations et les attitudes sont intégrées et développées à partir de cet âge à savoir douze à quatorze ans (12 à 14 ans) et elles sont affirmées vers l'âge de 18 ans (l'âge des lyciens). En s'inspirant des travaux de Durkheim sur les représentations sociales, Moscovici souligne « *Qu'il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur des individus<sup>2</sup>* ».

L'appartenance à un groupe social conditionne les comportements et les pratiques des membres qui le constituent.

---

<sup>1</sup>F, Singly. (1997), *la question familiale en Europe*, édition, Harmattan coll. Logiques sociales, Paris, P279.

<sup>2</sup>S, Moscovici. (1984), *les représentations phénomène sociale*, édition, paris-Cambridge. P9.

Les représentations sont le résultat d'une réappropriation cognitive en conformité avec les valeurs auxquelles un individu adhère. Or les enfants adoptent souvent les représentations du milieu adulte dans lequel ils vivent.

Les représentations et les attitudes des apprenants algériens vis-à-vis du FLE sont polarisées : elles sont soit positives, soit négatives. Nous parlerons alors d'appropriation ou de rejet de la langue. Le milieu scolaire à Ghardaïa est constitué d'un ensemble hétérogène d'apprenants (arabophone, berbérophone...). Cette diversité donne lieu à plusieurs opinions, donc à différents comportements à l'égard de la langue française de manière générale et de l'oral en particulier

Dans notre travail, nous tenterons de mettre le point sur les facteurs qui influencent le comportement et les attitudes des lycéens à l'égard de la langue française et plus précisément de la compétence de la production orale, puisque ces dernières tiennent leur présence à partir des représentations des apprenants et qui sont reliées directement à l'échec ou la réussite de l'acte d'apprentissage de cette compétence, une représentation positive nous mène sans doute à un résultat positif (la réussite).

Notre analyse essaie aussi de mettre le doigt sur les facteurs qui alimentent et influencent les représentations et l'intérêt à la langue française notamment à l'oral car les motivations ne se forment pas ex-nihilo mais dans le contexte de la dualité linguistique et sociale qui les caractérisent.

En d'autres termes, notre champ d'interrogation sera vaste : nous allons voir quelle interaction existe entre les représentations des enquêtés et l'apprentissage de l'oral, quelles en sont les conséquences, quelles sont celles dues aux stéréotypes, à la région géographique, au milieu familial, quel est le rôle joué par ces représentations pour appréhender la langue française et en particulier l'oral.

Notre objectif sera de tenter au moyen d'un questionnaire adressé à un groupe d'apprenants et à partir de leurs opinions et leurs points de vue de répondre à la question suivante:

- Quelles sont les représentations que les apprenants lycéens ont du français et de l'oral en particulier? Quel est l'impact de ces représentations sur l'enseignement /apprentissage du FLE et sur leur maîtrise de la compétence orale?

–De quelle manière ces représentations influencent-elles l’engagement des apprenants des deux sexes et des branches littéraires et scientifiques dans l’apprentissage de la compétence orale ?

–Quels sont les facteurs qui sont à l’origine de ces représentations ?

Pour bien cerner notre champ, nous proposons quelques hypothèses ;

–Globalement, les apprenants rejettent le français.

–Contrairement aux garçons, les filles auraient des représentations positives de la langue française et de l’oral. Il en est de même des apprenants de la branche littéraire, par rapport aux scientifiques.

–La société serait à l’origine de ces représentations.

Notre travail s’organise en deux chapitres, dans le premier, nous allons traiter les différents concepts susceptibles d’être utilisés dans notre travail comme : le statut de l’oral, compréhension/expression orale, l’efficacité de l’enseignement de l’oral au lycée, dans un second temps, nous allons aborder la notions de représentation, attitude et stéréotype dans leur définition et leur évolution. Dans le deuxième chapitre nous nous focaliserons sur la présentation de notre enquête et l’analyse de nos résultats.

# **Chapitre I**

## **Aperçu historique et concepts théoriques**



## Introduction partielle

Avant d'entamer notre travail, nous commençons, d'abord, par définir quelques concepts didactiques relatifs à notre recherche afin d'éclaircir d'éventuelles ambiguïtés. Pour cela nous proposons un survol des définitions et des concepts tels que l'oral (compréhension/ production) ainsi que le volet historique. Le rôle de l'enseignant face à des difficultés de l'oral chez les apprenants de FLE et vue la diversité des langues en Algérie, on juge légitime d'aborder des concepts comme : les représentations et les attitudes qui feront l'objectif de notre travail de recherche.

### 1. Qu'est-ce que l'oral ?

Pendant notre examen de différents travaux portant sur l'enseignement /apprentissage de l'oral, nous avons remarqué une certaine complexité, voire une ambiguïté de ce concept. Dans ce sens, nous présentons différentes définitions afin de saisir tous ses aspects.

D'abord, si nous regardons le Petit Robert, l'oral est défini de manière générale en opposition à l'écrit : « *qui se fait, se transmet par la parole.* »<sup>3</sup> Dolz et Schneuwly reprennent cette idée d'opposition et notent que « *Le terme oral, du latin os, ovis (Bouche), se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout ce qui se transmet par la bouche. Par opposition avec l'écrit, l'oral se rapporte au langage parlé, réalisé grâce à l'appareil phonatoire humain.* »<sup>4</sup>

Les travaux menés par l'équipe de recherche du laboratoire LIDILEM<sup>5</sup>, notamment ceux présentés par Colleta,<sup>6</sup> affirment l'idée de complexité du terme oral qui se rapporte intimement au langage, à la langue, à la norme, à la parole, à la pensée, à l'interaction, à la conversation, au discours (qui peut être monogéré, polygéré), à la subjectivité, à l'affectivité et les émotions.

Dans le domaine de la didactique, l'oral est perçu comme « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la*

---

<sup>3</sup>Le Petit Robert, version en ligne.

<sup>4</sup>J. Dolz B, Schneuwly. (1998/2002), Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école, Paris, ESF éditeur

<sup>5</sup> Laboratoire de Linguistique et De Didactique des Langues Etrangères et Maternelles , Université Grenoble Alpes

<sup>6</sup>J.M, Colletta (2002) L'oral, c'est quoi ? in Les Cahiers Pédagogiques n° 400 (janvier) p. 38.

*langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques »<sup>7</sup>*

En nous référant à toutes ces réflexions nous pouvons déduire que, dans un processus d'enseignement-apprentissage, l'oral est un concept complexe qui se rapporte à plusieurs domaines. Ayoub<sup>8</sup> note que :

*Il est à l'intersection d'un ensemble de plusieurs composantes : c'est l'oral enseigné et appris, l'oral de l'interaction, de la pensée et de l'identité, du respect des règles, des jugements des autres et de l'expression des sentiments, voire des émotions et aussi de la communication sociale. (...) L'oral, « ce phénomène linguistique » pluriel, est le reflet du savoir, l'expression de soi, le miroir de l'identité, il constitue l'outil fondamental de communication, et donc un élément important de la classe, tout en étant un objet d'apprentissage.*

## **2. Le code oral : quelles spécificités par rapport au code écrit?**

Contrairement au code écrit, la communication orale se caractérise par l'emploi des éléments prosodiques et de moyens non linguistiques. En effet, des éléments prosodiques tels que le rythme, le débit, les pauses, etc., et des éléments para verbaux (gestualité, mimiques, etc.) entrent en jeu pendant la communication orale afin de mieux expliciter le message du locuteur. Dolz et Schneuwly notent que : « *des mimiques faciales, des postures, la gestuelle du corps au cours de l'interaction communicative vont venir confirmer ou infirmer le codage linguistique et /ou prosodique, parfois même s'y substituer.* »<sup>9</sup>. Les mêmes chercheurs énumèrent 5 éléments qui contribuent à la communication orale, à savoir :

- *Moyens paralinguistiques : qualité de la voix, mélodie, débit et pauses, respiration, rires, soupirs.*
- *Moyens kinésiques : attitudes corporelles, mouvements, gestes, échanges de regards, mimiques faciales.*
- *Position des locuteurs : occupation des lieux, espace personnel, distances, contact physique.*

---

<sup>7</sup> J.P., Robert (2002) *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, (collection l'Essentiel français), Paris, Ophrys.

<sup>8</sup> P, Ayoub (2016) . *L'enseignement du français oral en contexte plurilingue: étude comparative*, Thèse de doctorat : Sciences du langage, Université de Lyon. p.145.

<sup>9</sup>J, Dolz. & B, Schneuwly, (1998), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur. P51

- *Aspect extérieur : habits-déguisements-coiffure-lunettes-propreté.*
- *Aménagement des lieux : lieux, aménagement, illumination, disposition chaises, ordre, ventilation, décoration.*

Par ailleurs, le code oral se distingue par son mode de production immédiat. En effet, l'oral est produit en temps réel. Contrairement à l'écrit qui peut être révisé, retouché, ou corrigé, l'oral est spontané.

En somme, les éléments abordés depuis le début témoignent de la complexité de la dimension dans laquelle s'insère le code oral et peuvent expliquer les difficultés que les chercheurs éprouvent à le définir. Pour saisir cette complexité, il ne faut pas se contenter du sens des paroles prononcées, mais il faut aussi considérer comment (accent, intonation, rythme ...), où (lieu, atmosphère), quand elles sont prononcées. Les gestes, les mimiques sont aussi extrêmement importants et sont porteurs de sens. L'enseignement-apprentissage de l'oral doit tenir en compte tous ces éléments.

Avant d'aborder la question de l'enseignement-apprentissage de l'oral tel qu'il se pratique aujourd'hui, nous allons nous intéresser à son évolution dans les différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage.

### **3. L'oral dans les différentes méthodologies : quelle évolution ?**

**La méthodologie traditionnelle**, appelée aussi « grammaire-traduction », se préoccupait très peu de l'enseignement-apprentissage de l'oral et se focalisait majoritairement sur l'écrit.

Selon Puren <sup>10</sup>*les pratiques de l'oral existantes se limitaient à la grammaire et à la prononciation, aux dictées, la récitation, la traduction de passages littéraires.*

Avec la déclinaison de la méthode traditionnelle et l'adoption de la méthodologie directe dans la plupart des systèmes éducatifs, l'oral a été mis en avant. Toutefois son enseignement se limitait selon Puren<sup>11</sup> aux « *réactions aux sollicitations verbales du professeur.* » La traduction était bannie, et les professeurs ne faisaient appel à ce procédé explicatif qu'en cas de blocage.

L'enseignement de l'oral avait pour but de perfectionner la prononciation des apprenants à travers des activités permettant d'éduquer l'oreille et les organes phonatoires des apprenants. La méthode utilisée peut être résumée comme suit : le

---

<sup>10</sup>Ch, Puren. (1988) Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan CLE International. P. 36

<sup>11</sup>Ibid., p. 37

professeur (considéré comme la norme) prononce le mot, l'expression ou l'énoncé visé, le fait répéter par un ou plusieurs élèves, en apportant des régulations selon le besoin. Cette opération se poursuit jusqu'à l'obtention d'un résultat satisfaisant pour l'ensemble de la classe.

La méthode audio-orale, s'inspirant des principes de la méthode de l'armée américaine durant la Deuxième Guerre mondiale, continuait à accorder la priorité de l'oral. En effet, selon Martinez<sup>12</sup>, *les scénarios pédagogiques passent par les étapes suivantes : audition et compréhension, expression orale, lecture et rédaction.*

Durant l'étape de l'audition et de la compréhension, les apprenants écoutent intensivement des passages oraux. Ils sont amenés à percevoir les nouveaux sons, ou les nouvelles structures syntaxiques de la langue étrangère et de les comparer à ceux de la langue étrangère (une analyse contrastive).

Le travail axé sur l'expression orale se focalise principalement sur l'enrichissement de phrases modèles. Cet exercice d'enrichissement se fait par la systématisation des opérations de substitution sur l'axe paradigmatique, d'insertion sur l'axe paradigmatique, de transformation (voix passive, discours rapporté ...)

Les phrases modèles sont répétées jusqu'à ce qu'elles soient des habitudes ou des réflexes suivant le modèle behavioriste (stimulus, réponse, consolidation) en vogue à cette époque.

La méthodologie audiovisuelle, comme son nom l'indique, fait appel à des supports audios et visuels. Il s'agissait, principalement, d'écouter, de répéter et d'imiter, grâce au magnétophone, des voix de locuteurs natifs de langue. L'objectif était d'acquérir une prononciation aussi correcte que possible.

La compréhension de l'oral occupait un rôle très important dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (désormais SGAV). En effet, il fallait comprendre les énoncés qu'on devait répéter. L'image constituait donc un très bon moyen pédagogique permettant de donner du sens à ce qu'on prononçait.

Le travail sur l'acquisition des formes linguistiques à l'oral se faisait grâce à des exercices structuraux. Voici une liste non exhaustive des exercices les plus employés dans cette méthodologie : la répétition, la substitution, la transformation, l'expansion, la combinaison, le dialogue dirigé, la complétion... .

---

<sup>12</sup>P., Martinez. (2004) La didactique des langues étrangères. Que sais-je ? Paris, PUF

Contrairement aux méthodologies audio-orale et audio- visuelle qui ne se préoccupent que de la compétence linguistique, dans la méthodologie communicative, l'accent est mis sur la compétence communicative. Pour communiquer efficacement (c'est ce qui est visé dans cette méthodologie), l'apprenant est obligé d'associer les dimensions linguistiques et extralinguistiques. Il ne suffit pas de maîtriser les règles grammaticales, mais il faut, en plus, savoir les employer en prenant en considération la situation de communication : âge de l'interlocuteur, son statut, lieu de l'échange ... .

L'enseignement-apprentissage de la compétence prend deux formes : la compréhension de l'oral et la production de l'oral qui reposent principalement sur les activités de jeux de rôles et sur les activités de simulation globale.

#### **4. Place de l'oral dans les programmes algériens**

L'enseignement du FLE en Algérie doit permettre l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs. Alors quelle place l'oral possède-t-il dans les programmes de FLE en Algérie?

##### **4.1. Place de l'oral dans les programmes du primaire**

Dans l'école primaire algérienne, l'enseignement du français a pour but de conférer à l'élève une compétence de base.

Dans les anciens programmes (1998), l'enseignement-apprentissage de l'oral se basait globalement sur l'écoute et la prononciation à travers des exercices de phonétique articulatoire.

Les nouveaux programmes (2003) , quant à eux , insistent sur la nécessité de développer « *des compétences à l'oral et à l'écrit dans un nombre limité de situations de communication*<sup>13</sup> »

Nous remarquerons, dans les nouveaux programmes, la référence explicite à la notion de compétence de communication. Ce sont les savoir-faire qui sont visés ainsi que la mise en place d'automatismes (comme la prononciation-articulation des sons) afin d'initier l'élève à la lecture-écriture et à la prise de parole dans l'échange.

---

<sup>13</sup>(*idem*, p. 3).

## 4.2. Place de l'oral dans les programmes du collège

Les anciens programmes (1998) proposaient une pratique de la langue à travers différents types de textes en privilégiant cependant la narration, alors qu'à l'examen du B.E.F., l'élève était essentiellement confronté aux textes argumentatifs. Or, il n'a pas appris au collège à justifier ou à défendre son point de vue en langue étrangère.

Les nouveaux programmes du collège (2015 : 6), quant à eux, soulignent que: « *les langues étrangères sont enseignées entant qu'outil de communication [...]»*<sup>14</sup>.

En somme, le principal objectif est donc de savoir prendre la parole de façon autonome pour communiquer. L'oral devient une priorité dans l'apprentissage de la langue française au CEM.

## 4.3. La place de l'oral dans les programmes au secondaire

Après l'indépendance de l'Algérie (1962), les concepteurs des programmes ont voulu 'algérianiser' les contenus et les programmes pour opérer une coupure avec ceux hérités du système colonial. C'est dans cette optique que les anciens programmes ont été élaborés.

Au niveau communicatif, les élèves qui arrivent en 1e A.S., devraient disposer d'une compétence de communication comparable à celle du Niveau-seuil. Ils sont censés savoir « *désigner, situer, énumérer, caractériser, constater, quantifier, exprimer une intention, etc.* »<sup>15</sup>

Néanmoins, les élèves ne sont pas capables d'accomplir certaines tâches parce que les thèmes imposés sont d'ordre universel et n'ont rien à voir avec la réalité.

Les programmes de 2003 donnent une nouvelle dynamique à l'apprentissage de la langue française. L'enseignement de celle-ci doit permettre « *l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs* »<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup>Ministère de l'Education Nationale (2015), Programme de français de 4<sup>e</sup> année moyenne. P, 15

<sup>15</sup>T. Bouguerra, (1991) Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien. Contribution à une méthodologie d'élaboration/réalisation, Alger, OPU. P. 97

<sup>16</sup> Ibid, p92

Ces programmes ont l'ambition de doter l'apprenant d'une compétence de communication, plus particulièrement la compétence de production orale.

Contrairement aux anciens programmes, les nouveaux programmes de langue française valorise l'oral. Désormais, l'oral dispose d'une place en tant que savoir disciplinaire précis.

Au niveau méthodologique, et dans une perspective où l'apprentissage d'une langue passe nécessairement par le développement de la compétence communicative, il ne s'agira plus alors pour l'apprenant, d'emmagasiner des informations, mais d'acquérir les moyens de communiquer dans des situations variées, c'est-à-dire des savoir-faire.

## 5. Les fonctions de l'oral en classe de FLE

D'après Plane (2004), l'oral peut occuper plusieurs fonctions didactiques dans la classe de FLE. La catégorisation de cette chercheuse peut être énumérée comme suit :

- *L'oral, moyen d'expression : Il s'agit de favoriser l'expression personnelle et d'encourager la parole de l'élève.*
- *L'oral, moyen d'enseignement : la parole de l'enseignant sert à réguler la classe et à transmettre des informations.*
- *L'oral, objet d'apprentissage : il s'agit de travailler des compétences aussi bien communicationnelles (s'exprimer, interagir, etc.) que langagières orales (répondre aux questions, manifester son accord, son désaccord, etc.).*
- *L'oral, moyen d'apprentissage : Il s'agit d'apprendre par la verbalisation et par les interactions. L'oral considéré à la fois comme un savoir, mais aussi comme un médium d'apprentissage c'est-à-dire l'oral devient un outil au service des disciplines non linguistiques (DNL)*
- *l'oral, objet d'enseignement : l'oral est considéré, tout comme la lecture, comme un objet d'enseignement à part entière<sup>17</sup>*

Pendant notre revue des documents officiels, nous avons constaté que l'accent est mis sur l'oral objet d'apprentissage qui a pour but de faire travailler l'apprenant sur deux compétences langagières : la compréhension de l'oral et la production de l'oral. Ces deux compétences seront développées dans ce qui suit.

---

<sup>17</sup>S. PLANE. (2004) *L'enseignement de l'oral : enjeux et évolution* in Cl. Garcia-Deban et S. Plane (coord.) : Comment enseigner à l'école primaire ? Paris, Hatier Pédagogie. P. 33

## 6. Compréhension orale

Nous l'avons déjà vu, la compréhension de l'oral constitue actuellement une des quatre compétences langagières de base dans le processus de l'enseignement-apprentissage du FLE. D'abord, il nous paraît judicieux d'explicitier cette expression de « compréhension de l'oral » afin de mieux saisir tous les paramètres et les enjeux relatifs à son enseignement-apprentissage.

Selon *Galisson et Coste* la compréhension de l'oral est une « *opération mentale, résultat du décodage d'un message qui permet à un auditeur de saisir la signification que recouvrent des signifiants sonores*<sup>18</sup> ». Cette capacité de décodage et d'attribuer du sens à un message nécessite certainement un certain nombre de connaissances linguistiques et culturelles. En effet, comprendre un message oral ne se limite pas à percevoir des sons, les décoder (en se basant sur ses connaissances linguistiques), mais aussi à connaître les règles socioculturelles concernant la situation de communication ainsi que les éléments extralinguistiques (gestes, mimiques...).

Nous pouvons constater donc que plusieurs facteurs peuvent influencer sur la compréhension de l'oral et peuvent être une source de difficulté empêchant l'apprenant à accéder au message. Nous allons présenter dans ce qui suit les éléments que nous jugeons source de difficulté et qui empêchent les apprenants à accéder au sens. Mais avant, il convient de se demander dans quel but la compréhension de l'oral est-elle enseignée.

### 6.1. Pourquoi enseigner la compréhension orale en classe de FLE ?

Le travail axé sur la compréhension orale vise essentiellement à faire acquérir à l'apprenant les bonnes stratégies lui permettant de comprendre ce qu'il écoute en toute autonomie. Il s'agit d'amener l'apprenant progressivement à apprendre à se servir de ses acquis scolaires et extrascolaires afin de construire le sens de ce qu'il écoute en repérant des informations et les classant en fonction de ses besoins, en apprenant à prendre notes, en éduquant son oreille aux différentes voix et accents des locuteurs natifs ou non natifs...

L'enseignement-apprentissage de la compétence l'oral porte sur trois composantes essentielles :

---

<sup>18</sup>D., Coste. &R., Galisson (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.



- La composante linguistique permettant l'identification et la maîtrise de la langue dans son fonctionnement lexical, phonétique, sémantique, morphosyntaxique ...
- La composante sociolinguistique permettant d'apprendre comment utiliser la langue dans sa « dimension sociale »<sup>19</sup>. Nous citons les rituels tels que les salutations, les expressions de politesse, les registres de langue, ...
- La composante pragmatique qui se compose de deux sous composantes : discursive et fonctionnelle.

## 6.2. Compréhension de l'oral : quelles difficultés pour l'apprenant?

Selon Porcher, « *la compétence de la réception de l'oral 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"*<sup>20</sup> ».

La principale difficulté empêchant l'accès au sens est sans doute la capacité à percevoir et donner du sens aux sons écoutés. En effet un certain nombre de chercheurs, dont Yang, notent que « *l'oreille des apprenants est très souvent « sourde » en début d'apprentissage (même longtemps après).*<sup>21</sup> » C'est ce qui explique les situations de blocage qui peuvent parfois amener les apprenants à ne pas s'engager dans le travail, car les sons ou les éléments linguistiques sont perçus comme des « *flou incompréhensible*<sup>22</sup> »

À ces difficultés de perception auditive se superposent les difficultés liées souvent aux traits prosodiques de la langue. Selon *Baylon et Fabre*

*L'intérêt porté à la prosodie modifie le concept de langue elle-même. D'une part, on ne peut plus analyser la langue comme un système formel, mais il faut la saisir dans sa fonction de communication. D'autre part, on ne peut plus se contenter de la comparaison trop commode de la langue*

<sup>19</sup>Cadre Européen Commun de Références pour les Langues, version numérique, p 96.

<sup>20</sup>L., Porcher (1995), *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP, Paris : Hachette éducation. p. 73

<sup>21</sup>Y., Yang (2015), *De la perception auditive à la communication langagière : approche interactive en compréhension et expression orales pour l'enseignement du français*. Synergie Chine., p83.

<sup>22</sup> Idem, p81

*avec un code, de l'affirmation que la fonction fondamentale de la communication linguistique est la transmission d'informations.*<sup>23</sup>

Par ailleurs, il arrive parfois qu'un apprenant qui a une maîtrise suffisante des éléments linguistiques et extralinguistiques n'arrive pas à décoder le sens véhiculé par le message soit implicite. Sur ce point *Lebre-Peytard*, expliquent que les difficultés proviennent « *en particulier, à la supposition lors de leur énonciation d'un dit et d'un non-dit*<sup>24</sup>»

Ces éléments influant sur l'accès au sens montrent que la mise en place d'une activité de compréhension de l'oral en salle de classe n'est une tâche aisée. L'enseignant doit tenir compte de ces éléments qui dépendent les uns des autres afin d'amener les apprenants à développer cette compétence.

### **6.3. La compréhension de l'oral : comment l'enseigner ?**

D'un point de vue cognitif, la compréhension de l'oral peut être menée selon deux modèles : le modèle sémasiologique et le modèle onomasiologique.

Dans le premier modèle, le travail de compréhension s'articule d'abord sur un travail de discrimination des sons, des syllabes des mots. Les apprenants sont amenés petit à petit à segmenter le texte et donner du sens à chaque partie puis une interprétation de tout le texte.

Le second modèle, dit onomasiologique, « *implique des opérations de haut niveau est appelé modèle « du haut vers le bas » et il accorde une place prépondérante aux connaissances du sujet pour traiter l'information*<sup>25</sup>»

Il s'agit donc de faire « des prévisions de contenus et des formes, et à les vérifier. [...] la signification est donc construite par l'auditeur, et sa compréhension est dépendante de la qualité de ses hypothèses<sup>26</sup>. »

#### **6.3.1. Les différents types d'écoute**

Selon Cuq et Gruca, le travail didactique centré sur les objectifs et les stratégies d'écoute s'inspire fortement des pratiques orales des situations de références<sup>27</sup>. En effet,

---

<sup>23</sup>C, Baylon, & X, Mignot, (1999) La communication, Paris, Nathan.

<sup>24</sup>M, Cicurel, M, Lebre-Peytard & G. Petiot,(1990) Presses Sorbonne Nouvelle, p. 41.

<sup>25</sup>J.- P., Cuq, & I. Gruca, (2002) Cours de didactique de français langue étrangère et français langue seconde, Presses Universitaires de Grenoble.

<sup>26</sup>Ibid.

selon les deux chercheurs, « *dans la vie quotidienne, on n'écoute pas de la même manière tout ce que l'on entend* ».

Les différents types d'écoute sont catégorisés comme suit :

- « l'écoute de veille » : a pour but d'attirer l'attention de l'auteur ;
- « l'écoute globale » : axée sur la compréhension générale du document ;
- « l'écoute détaillée » : elle vise le repérage de certaines informations détaillées, précises, implicites ou explicites ;
- « l'écoute synthèse » : vise à reconstituer le sens du texte écouté.

Ces différents types d'écoute sont travaillés très souvent en trois moments.

#### **6.3.1.1. Le pré écoute**

Au moment du pré écoute, l'apprenant est appelé à faire le point sur ses connaissances du sujet. C'est le moment où il se pose des questions, émet des hypothèses, fait des prédictions.

Avant de proposer un texte, le professeur devra s'assurer que l'apprenant a quelques connaissances sur le sujet comme le souligne Mendelsohn cité par Cornaire « *pour accomplir la tâche attendue il est également indispensable que les apprenants connaissent la valeur d'expression introductive ...* »<sup>28</sup>

Il est nécessaire donc de diriger l'attention des apprenants vers les éléments essentiels qui peuvent l'aider à prédire, à anticiper le sens de message.

#### **6.3.1.2. L'écoute**

C'est l'étape de la réalisation et de l'exploitation. C'est l'étape de la réalisation et de l'exploitation. L'apprenant écoute le discours oral et donne du sens à ce qu'il écoute.

La première écoute est centrée sur la compréhension de la situation dans laquelle le texte prend place, dans le but de préparer l'apprenant à connaître le contour dans lequel se déroulent les événements. On peut aussi chercher à savoir si l'apprenant a cerné la nature du document et d'identifier la situation de communication.

---

<sup>27</sup> Cette expression est utilisée par les auteurs du CECRL pour désigner les situations langagières qu'on croise dans la vie de tous les jours .

<sup>28</sup> C, Cornaire (1998). La compréhension orale, Clé International, Paris. P 132.

La deuxième écoute est indispensable pour aider les apprenants en difficulté à se rattraper.

### 6.3.1.3. Après l'écoute

C'est la phase où ils partagent leurs impressions et expriment leurs sentiments. Ils doivent savoir quelles tâches ils seront amenés à accomplir. Les activités doivent permettre aux apprenants d'intégrer leurs nouvelles connaissances à leurs connaissances préalables et l'application de ces connaissances dans des activités.

### 6.3.2. Les stratégies d'écoute et d'apprentissage de la compréhension de l'oral

Selon Cuq et Gruca<sup>29</sup>, les stratégies d'écoutes sont multiples et variées. Leur emploi dépend des objectifs relatifs à la séance de la compréhension et des caractéristiques des apprenants (âge, niveau, milieu ...).

Selon les mêmes auteurs, la stratégie d'écoute choisie doit, en tout état de cause, s'inscrire dans « une situation d'écoute active ». Chaque apprenant doit savoir exactement et de façon explicite ce qu'il a à faire avant même d'écouter le document.

La typologie proposée par Cuq et Gruca se divise en deux sous-catégories : stratégie d'écoute sans production et stratégie d'écoute avec production. Le tableau suivant illustre cette catégorisation :

<b>stratégie d'écoute sans production</b>	<b>stratégie d'écoute avec production.</b>
Réaction spontanée : gestes, attitudes, mimiques...	Réaction spontanée : remarques, commentaires ...
Activités ludiques : illustrer, dessiner, colorier ...	Activités ludiques : jeux de rôle, mise en scène ...
Mise en relation iconique :	—

<sup>29</sup>J.- P., Cuq, & I., Gruca. (2002) Cours de didactique de français langue étrangère et français langue seconde, Presses Universitaires de Grenoble.

-	Question ouverte
	Question orientée ou activité de justification
Question fermée ou grille d'écoute	-
	Activité de reformulation
	Le résumé
Exercices à trous	-
Activité de repérage et d'identification	-
Puzzle et activités de reconstitution	-
Grille à compléter	-

**Tableau 1 : Stratégie d'écoute et apprentissage (d'après Cuq et Gruca 2002).**

Pour conclure, nous remarquons que la compréhension orale est une tâche difficile à apprendre ou à enseigner et elle est influencée par plusieurs facteurs et passe par plusieurs étapes d'écoute.

## 7. La production orale

La production orale est l'une des quatre compétences langagières indispensables à la maîtrise de la langue. Si le terme « oral » a été suffisamment explicité, le terme « production » mérite toute notre attention.

Le terme production vient du latin « productus » qui signifie à la fois « *faire avancer* » et « *faire pousser, procréer, faire développer et faire grandir.* »<sup>30</sup>

Dans la didactique de l'oral, la production est « *le processus de confection d'un message oral (...) par l'utilisation des signes sonores* »<sup>31</sup>. Pendant longtemps, les

<sup>30</sup>J.P. Robert, (2002) *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, (collection l'Essentiel français), Paris, Ophrys. p 170

différents acteurs du système éducatif employaient le concept d' « expression orale » pour parler de cette activité. Actuellement l'usage privilégie le terme « production ». Robert explique que le terme « *expression renvoie davantage à un champ marqué par la subjectivité, à l'idée que l'on sort de soi quelque chose à dire. (...) ce terme a tendance aujourd'hui, sous l'influence de la grammaire textuelle, d'être remplacé par celui de la production.* »<sup>32</sup>

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, la compréhension et la production de l'oral sont deux habilités intimement liées. L'analyse des manuels de français du cycle secondaire, ainsi que les plans d'apprentissage et guides méthodologiques montrent que l'activité de la production orale est constamment placée après celle de la compréhension orale.

Par ailleurs, il est important de souligner que produire de la parole n'est pas la simple tâche de prononcer des mots. La production orale est l'association de tous les éléments linguistiques se rapportant à la voix (lexique, volume, l'articulation, l'intonation...), extralinguistiques (geste, mimique, le regard...).

### **7.1. La production verbale (la voix)**

Dubois définit la voix comme étant un « *ensemble d'ondes sonores produit dans le larynx par la vibration des cordes vocales sous la pression de l'air*<sup>33</sup> ». En salle de classe, le travail axé sur la voix doit permettre à l'apprenant de :

- Adapter le volume en fonction du destinataire.
- Bien articuler pendant la prise de parole afin que le message soit mieux explicité.
- Adapter le débit de la parole en fonction du destinataire.
- Maitriser les pauses et les silences qui ponctuent la parole.
- Maitriser l'intonation afin de pouvoir transmettre les sentiments souhaités au locuteur.

---

<sup>31</sup> Idem. P, 171

<sup>32</sup>J.P., Robert (2002) *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, (collection l'Essentiel français), Paris, Ophrys.

<sup>33</sup>J., Dubois, M., Giacomo, et.al. « Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ». Paris: Larousse, 1994. P.509

## 7.2. L'expression extralinguistique (non-verbale)

Les gestes, les mimiques, les regards, le sourire, les expressions du visage, la disposition du corps ... sont indissociables de la production de l'oral. Ces éléments permettent de créer un contact entre les différents interlocuteurs, renforcer le message oral, d'explicitier certains points comme le non-dit (l'implicite), de mieux exprimer ses émotions ... en somme : faciliter la parole. Raymond explique bien cette idée « *la production (orale) nécessite l'engagement du corps de son ensemble, toute prise de parole s'accompagne de la production par des battements de la tête et des mains* ». <sup>34</sup>

Parmi ces éléments non-verbaux, nous nous référons aux auteurs du CECRL pour citer :

- **Les gestes et les actions** comme montrer du doigt, de la tête, avec le regard... pour montrer ou désigner quelqu'un ou quelque chose.
- **Le langage du corps** qui peut varier d'une culture à une autre. Nous pouvons citer par exemple, la posture (corps projeté en avant pour montrer l'intérêt), l'expression du visage (sourire ou air renfrogné), le contact oculaire (un clin d'œil complice), la proximité (se tenir à l'écart ou proche)...
- **Les onomatopées**<sup>35</sup>, par exemple « chut ! » (pour demander le silence), le sifflement (pour marquer son mécontentement d'une performance), « bof ! » (pour marquer l'indifférence), « aïe » (pour marquer la douleur)... .
- **Les traits prosodiques** qui se traduisent par la qualité de la voix, le ton, le volume et l'intensité, la durée et l'insistance ... .

L'enseignant doit prendre en considération ces éléments en fixant des objectifs précis indiquant quels comportements non-verbaux les apprenants devraient acquérir (en fonction des objectifs plus généraux et en prenant en compte les caractéristiques des apprenants –âge, niveau ...) en compréhension et en production de l'oral.

## 7.3. Les formes des activités de production orale en classe de FLE

En salle de classe, l'activité de l'oral peut prendre plusieurs formes. Les auteurs du CECRL expliquent que cette activité peut être présentée sous forme d' :

---

<sup>34</sup>R, Raymond (2002). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde Vol. 2, la phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck Larquier s.a

<sup>35</sup>Les auteurs du CECRL considèrent ces sons (ou syllabes) comme paralinguistiques, car, s'ils véhiculent un sens codé, ils n'entrent pas dans le système phonologique de la langue au même titre que les autres phonèmes.

- annonces publiques (renseignements, instructions, etc.)
- Exposés (discours dans des réunions publiques, conférences à l’université, sermons, spectacles, commentaires sportifs, etc.).

Les tâches de l’apprenant sont aussi variées. Il peut être amené à :

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

Selon les mêmes auteurs, en classe de FLE, l’utilisation orale de la langue dans un but de production peut s’opérer de trois façons, chacune présente des implications et des enjeux différents : la production monologuée, la production en interaction et la production en médiation.

### **7.3.1. La production en monologue suivi**

Il s’agit pour l’apprenant de prendre la parole en continu afin de se décrire, décrire son lieu d’habitation, des objets lui appartenant, des projets futurs (projet d’étude, prochaines vacances...) ou passés (expériences personnelles ou professionnelles, une histoire réelle ou imaginaire...). La production monologuée peut aussi s’insérer (pour des apprenants avancés) dans un objet d’argumentation. L’apprenant, dans ce cas, prend la parole pour agir sur son auditoire en expliquant ses opinions, ses projets et ses actes en donnant par exemple les avantages et les inconvénients de chaque option.

### **7.3.2. La production orale en interaction**

En classe de FLE, l’apprenant est souvent amené à jouer « *alternativement le rôle du locuteur et de l’auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération* »<sup>36</sup>. Dans ce sens, les activités d’interaction amènent l’apprenant à mettre en œuvre ses habilités de compréhension et celle de production immédiate.

---

<sup>36</sup> Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Version Numérique. p. 60



L'apprenant peut être mené à s'engager dans une conversation afin de demander à quelqu'un de se présenter et y réagir, proposer et accepter une offre, faire part de ses d'émotion et souligner ce qui est important pour lui/elle dans un événement ou une expérience ...

### 7.3.3. La production orale en médiation

Les activités de médiation ne sont pas fréquentes en salle de classe et font l'objet de peu de travaux de recherche. Dans ces activités, l'apprenant « n'a pas à exprimer sa pensée, mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct »<sup>37</sup>. Les activités de médiation les plus fréquentes sont l'interprétation, le résumé et la reformulation.

Les pratiques pédagogiques témoignent d'une multitude d'activités et d'exercices que l'enseignant peut utiliser pour faire travailler ses apprenants sur ces activités de production monologués, interactives ou en médiation. Or, les deux pratiques pédagogiques qui semblent les plus utilisées en salle de classe sont les jeux de rôle et la simulation globale. Nous allons tenter d'expliquer brièvement ces deux activités.

### 7.3.4. Le jeu de rôle

Le jeu de rôle est une activité communicative qui fait appel à l'interactivité de deux ou plusieurs apprenants. Chaque apprenant se voit attribuer ou choisit un rôle et le joue oralement : « *c'est une activité spontanée d'un personnage acteur protagoniste-membre d'un groupe agissant et réagissant à un thème donné* »<sup>38</sup>. (Tabensky, 1997 : 10). Selon Cuq (2002 : 142) permet de développer la compétence communicative sous ses trois composantes « *la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique* »<sup>39</sup>.

Le jeu de rôle permet surtout d'animer l'activité de la production orale de façon active et participative :

---

<sup>37</sup> Ibid. p. 71

<sup>38</sup> A, Tabensky. (1997). Spontanéité et interaction - Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères. L'Harmattan. p. 10.

<sup>39</sup>J.- P., Cuq, & I., Gruca. (2002) Cours de didactique de français langue étrangère et français langue seconde, Presses Universitaires de Grenoble. P. 142.

Le jeu de rôle n'a pas pour seul objet d'éviter des leçons qui risquent être passives, voire ennuyeuses ou répartitives (le professeur est souvent débordé ou ennoyé de se répéter), mais aussi surtout de rendre vivant la matière, le temps, l'époque, les lieux, la culture d'un pays ou d'une époque évolue, et de permettre une pédagogie active, une meilleure mémorisation et intégration des données<sup>40</sup>

Les jeux de rôle peuvent être dirigés en mode semi-guidé ou en mode ouvert.

Dans le premier cas, on «*laisse aux joueurs une certaine liberté d'improvisation. On trouve dans cette catégorie les jeux de rôles qui parlent d'une situation du manuel, mais laissent aux joueurs le soin d'inventer leur rôle et le scénario...*»<sup>41</sup> Quant au second, «*on trouve les interactions offrant une improvisation totale caractérisée par l'absence de script, de situation de départ, voire une absence de rôle et où tout est à construire...*»<sup>42</sup>.

### 7.3.5. Les activités de simulation globale

Selon Robert, simuler signifie «*simulare* (“*faire feindre, prétexter*”), c'est donner pour réel en imitant l'apparence de la chose à laquelle on veut faire croire»<sup>43</sup>.

En salle de classe la simulation globale est:

«*Une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence – un immeuble, un village, une île, un cirque, un hôtel – de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers du discours, est susceptible de requérir. [...] Décrire le monde, raconter la vie et vivre la comédie des*

---

<sup>40</sup> Anne Ancelin-Schützenberger, (année). *Le jeu de rôle : Connaissance du problème*, Cahiers pédagogiques p.61

<sup>41</sup>M-C., Leblanc, (2002). *Jeu de rôle et engagement: évaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*. Paris: L'Harmattan. p. 19

<sup>42</sup> Ibid. p. 20.

<sup>43</sup>J.P., Robert (2002) *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, (collection l'Essentiel français), Paris, Ophrys.

*relations humaines, tel est le pari pédagogique des simulations. C'est l'ampleur de cette ambition qui explique le terme de 'global'. »<sup>44</sup>*

On distingue deux globalement deux types de simulations globales : les simulations globales généralistes qui se fondent sur des objectifs de français généra et les simulations globales fonctionnelles qui s'adressent plutôt à des étudiants ou des professionnels et, de ce fait ; se basent sur un français sur objectifs spécifiques ou universitaires.

Le fondateur de la simulation globale, Francis Yaiche, cite les grandes étapes du déroulement de cette activité :

- Installer le lieu et le milieu : il s'agit de co-créeer ou co-construire avec les apprenants un lieu-thème (par exemple, dans une île, un village, une maison ...).
- Mettre en place des personnages fictifs que les apprenants vont incarner, la rendre vivante et crédible.
- Donner épaisseur et vie au milieu par des interactions auxquelles les apprenants vont participer par la mise en place des jeux de rôle.
- Organiser des évènements : il s'agit de faire vivre les personnages qui participent à des évènements (accident, incidents, fêtes des voisins, voyage...).

### **7.3.6. Les jeux de rôle et les simulations globales ; quels intérêts en salles de classe ?**

Ces deux activités présentent plusieurs avantages. D'abord, elles permettent d'abord d'intégrer tous les savoirs vus en classe (règle de grammaire, de conjugaison, lexique ...) et les mettre en pratique. Aussi, créer un monde où chaque personnage a un rôle important en tant qu'acteur social ce qui contribue, non seulement au développement des savoirs et des savoirs-faire, mais aussi les savoir-être. Par ailleurs, grâce à l'aspect ludique qu'elle contient, ces activités stimulent la motivation des apprenants et leur permet des non seulement s'engager dans la réalisation des activités, mais aussi persister et dans le travail jusqu'à l'aboutissement au résultat souhaitable. En outre, ces activités ludiques éliminent les problèmes de timidité et d'insécurité linguistique, car l'apprenant parle au nom d'un personnage et non au nom de sa propre personne d'apprenant.

---

<sup>44</sup> S., Mutet, (2003). *Simulation globale et formation des enseignants*. GNV. Linden 132

#### **7.4. Quels rôles pour l'enseignant et l'apprenant dans le cadre des activités de production orale?**

Le nouveau programme de formation parle de l'enseignant comme un guide, un accompagnateur ou encore un animateur, plaçant l'apprenant au cœur des activités et l'encourage à prendre part à sa propre formation. L'enseignant doit respecter, lors des choix des contenus, l'âge de l'apprenant, ses stratégies d'apprentissage et son niveau réel, sa perception et ses besoins réels.

Lepetiukha (2019) explique que Nancy (1990) ajoute trois fonctions distinctes de l'enseignant « *Organisateur et gestionnaire de la formation, conseiller des apprenants, interlocuteurs de ces derniers.* »<sup>45</sup>

Le rôle de l'apprenant est assuré par des participants apprenants qui ont les mêmes droits qui sont supposés jouer un rôle identique dans l'interaction en classe de FLE. L'apprenant joue un rôle très important durant la séance, car c'est lui qui répond à l'enseignant qui l'interroge. Il peut réagir non seulement à la parole de l'enseignant, mais, aussi à celle de l'apprenant.

#### **8. L'apprentissage de l'oral et l'insécurité linguistique**

Le concept d'insécurité linguistique apparaît pour la première fois dans l'ouvrage « Sociolinguistique » de l'Américain William Labov en 1976 après avoir travaillé sur la stratification en 1966, mais toutefois, Labov n'a pas donné de réelle théorisation du concept « insécurité linguistique », mais il s'est contenté de mettre une double démarche commençant par le repérage des symptômes de l'insécurité linguistique, qui sont particulièrement repérables dans –la petite bourgeoisie- à cause de la forte conscience de la norme chez celle-ci et l'auto-dévalorisation de son propre parler.

L'insécurité linguistique peut être définie comme une difficulté qui provient de la prise de conscience d'un écart entre sa propre production linguistique et ce qui est valorisé dans sa communauté. Bourdieu (1982 : 104) définit l'insécurité linguistique comme suit :

*Quand un locuteur se trouve dans une communauté linguistique où est pratiquée une langue qui ne maîtrise pas, le sentiment d'insécurité*

---

<sup>45</sup> A-V., Lepetiukha (2019). Cours de méthodologie de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. N-K Publishers.

*linguistique se traduit chez lui par un effort conscient de corrections afin de se rapprocher de l'usage jugé prestigieux. Dans ce cas, les locuteurs rejettent leur façon de parler pour dissimuler leur identité sociale, se voient ridiculiser par le groupe qui détient la forme légitime.*<sup>46</sup>

Ce manque d'assurance (insécurité linguistique) produit chez l'apprenant en salle de classe un désir de se rapprocher de la forme prestigieuse, mais toutefois en le conduisant souvent à commettre des erreurs, ce genre de comportement dit hypercorrection.

## **9. Les représentations**

Depuis les années 1960, plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'impact des notions d'attitude et représentation dans l'apprentissage des langues étrangères. Plusieurs pistes ont été explorées afin d'expliquer les comportements linguistiques à travers les images que se font les locuteurs des langues qu'ils parlent ou auxquelles ils sont en contact.

### **9.1. Définition**

Utilisée d'abord comme un concept sociologique, la notion de représentation est utilisée pour la première fois au début du 20<sup>e</sup> siècle avant qu'elle soit progressivement intégrée dans les différentes disciplines telles que les sciences du langage, la psychologie, la sociologie, la philosophie...

Jodelet définit les représentations sociales comme « *Une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* »<sup>47</sup>. Selon Calvet, les représentations sont « *La façon dont les locuteurs pensent les pratiques, comme ils se situent par rapport aux autres locuteurs, et aux autres pratiques, comme ils se situent leurs langues par rapport aux autres langues.* »<sup>48</sup>

D'après ces deux définitions nous pouvons déduire que Les locuteurs se forgent l'idée qu'il existe des langues plus valorisantes que d'autres et décident par conséquent

---

<sup>46</sup> P, Bourdieu, (1982), Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques, Paris, Fayard.

<sup>47</sup> D, Jodelet (1989). *Représentations sociales* : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris, PUF, P. 34

<sup>48</sup> L-J., CALVET (1999) *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon. P.86

de rejeter telle forme linguistique et de favoriser telle autre forme, autrement dit ; les représentations sont les images mentales communes que les locuteurs d'une même communauté linguistique partagent à l'égard d'une langue donnée. Par conséquent, si une langue est perçue comme une langue de savoir et de réussite, elle est systématiquement valorisée ainsi que ses locuteurs, tandis que si une langue est dévalorisée ses locuteurs le seront forcément.

## 9.2. Les représentations et l'apprentissage de l'oral en FLE en Algérie

Nous avons remarqué pendant notre revue de la littérature existante que peu de recherches ont été portées sur l'impact des représentations sur l'apprentissage de l'oral en FLE en Algérie.

Les études qui ont été menées au Nord du pays notamment dans les grandes agglomérations ont montré que, généralement, les lycéens de ces régions parlent la langue française et lui attribuent un statut privilégiée. Selon Ouardia<sup>49</sup>, *parler le français est pour ces apprenants un atout permettant l'ouverture sur le monde, l'accès au savoir, la modernité ... . Ces images positives favorisent certainement la pratique orale du français en salle de classe et facilite la tâche de l'enseignant.*

Les travaux de recherches menés au Sud du pays, quant à eux, montrent que les apprenants affichent une forme de résistance à la langue. Cette résistance est nourrie par des images associant la langue française à « la difficulté et la complexité du système linguistique », « l'arrogance de locuteurs », « la langue du colonisateur » ... .

Ces représentations se traduisent sans doute par des comportements négatifs et une démotivation qui compliquent la tâche de l'enseignant. Selon Finelli et Borrego (2018) cités par Mahdaoui et Mazar<sup>50</sup> en didactique des langues et des cultures « nous utilisons le terme de résistance des étudiants parce qu'il résonne avec de nombreux enseignants qui craignent que les étudiants réagissent négativement à l'apprentissage actif en refusant de participer, en se plaignant de manière publique ou conflictuelle... »

---

<sup>49</sup>A, Ouardia (2012) le français oral dans l'enseignement algérien : plurilinguisme et représentations des langues. ASJP. Volume. 5 numéro.2

<sup>50</sup> A. Mahdaoui & Y, Mezzar ( 2021). L'identification des représentations linguistiques du FLE : une façon d'agir contre les résistances des apprenants à l'activité de l'oral. El Hakika. Volume 20. P. 9

Selon les mêmes auteurs, les apprenants véhiculant ces représentations manifestent généralement leurs résistances à l'apprentissage de l'oral sous forme de trois comportements négatifs :

- *La résistance passive non-verbale : elle se manifeste par la non-participation aux activités de la classe et le mutisme ; les apprenants engagés dans ce type de résistance peuvent s'asseoir tranquillement au lieu de réaliser la tâche demandée et d'interagir avec l'enseignant et leurs camarades. Cette résistance est souvent remarquable dans les activités visant le développement de la compétence de l'expression orale en FLE.*
- *La conformité partielle : ces résistances se traduisent par la précipitation dans la réalisation des activités avec un niveau d'engagement le plus bas possible, sans faire preuve d'enthousiasme.*
- *La résistance ouverte : elle se produit lorsque les apprenants se plaignent activement des méthodes d'enseignement, elle est souvent observable pendant les cours.*<sup>51</sup>

Au terme de ses notions théoriques, nous pouvons déjà apercevoir l'importance de la prise en compte des représentations des apprenants face aux langues car elles peuvent être décisives dans l'engagement et la persistance des apprenants dans l'apprentissage.

## **Conclusion**

Dans la présente partie, nous avons essayé de cerner les soubassements théoriques relatifs à l'enseignement-apprentissage de l'oral en français langue étrangère. À partir des différentes définitions proposées, et d'un aperçu sur son évolution à travers les différentes méthodologies de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures, nous avons retenu que l'oral, ce moyen de communication, ne se limite nullement aux sons qu'on réalise grâce à son appareil phonatoire. S'exprimer oralement est plus complexe, car d'autres paramètres extra-linguistiques entrent en jeu (prosodie, espaces, gestes, mimiques...).

Nous avons aussi retenu que la nouvelle réforme essaie de donner à l'apprentissage de l'oral une place de choix en le considérant comme un objet d'apprentissage à part entière. Ces nouvelles pratiques s'éloignent de celles qui favorisent l'écrit oralisé des anciens programmes. L'analyse des programmes de

---

<sup>51</sup> Idem.

français du lycée montrent que deux compétences langagières relatives à l'enseignement de l'oral sont mises en avant, à savoir la compréhension et la production de l'oral. Chacune obéit à des objectifs et une méthode d'enseignement spécifique. Par ailleurs, dans la nouvelle réforme, les deux acteurs principaux, l'apprenant et l'enseignant, occupent des rôles bien différents de ceux des anciens programmes. Le premier est désormais le centre de l'action éducatif et est considéré comme un acteur social, actif, responsable de ses apprentissages. L'enseignant, expert de la langue, n'est qu'un guide appelé à orienter l'apprenant à construire ses savoirs et à surmonter ses difficultés.

Toutefois, nous l'avons vu, l'enseignement-apprentissage de l'oral présente encore des points de défaillance qui méritent d'être relevés, analysés et débattus afin de pouvoir les dépasser.

Un des problèmes conséquents entravant le processus de l'enseignement-apprentissage de l'oral est sans doute le rôle des représentations négatives que les apprenants se font de l'oral. Dans la partie suivante, réservée à la présentation, l'analyse et l'interprétation des données de notre enquête nous allons essayer de répondre à la problématique de l'impact de ces représentations sur l'enseignement-apprentissage de l'oral en classe de FLE.



## **Chapitre II**

**Cadre expérimental : collecte,  
description et analyse des données.**

## **Introduction partielle**

Depuis la réforme de 2003, les nouveaux programmes de français au cycle secondaire (dans les autres cycles aussi) donnent à la pratique de l'oral en classe une très grande importance. En effet, la parole est fortement souhaitée car c'est en pratiquant la langue que l'apprenant la maîtrise.

Dans notre recherche, nous tenterons de répondre à la question que plusieurs chercheurs et enseignants se posent : pourquoi des étudiants (pas tous) ne sont pas disposés à prendre la parole en cours de français ?

Nous avons choisi de traiter la problématique des représentations qui nous semble importante pour améliorer les pratiques langagières orales en classe de FLE.

Ce chapitre se décline en deux volets :

- D'abord, nous allons, présenter la démarche méthodologique que nous avons suivie pour collecter nos données.
- Ensuite, nous passons à la description, l'analyse et l'interprétation des données collectées.

### **1. Echantillonnage et profil des participants**

Trente apprenants ont participé à l'enquête que nous menons. Ces apprenants sont scolarisés à l'établissement secondaire Moufdi Zakaria situé à la cité Béni Isguen, daïra de Bounoura, willaya de Ghardaia. Ce lycée compte 1300 apprenants. 669 élèves sont des garçons et 639 sont des filles. Ces lycéens sont inscrits en six branches : lettres et philosophie, sciences expérimentales, langues vivantes, économie-gestion, mathématique et mathématique technique.

L'âge des apprenants que nous ciblons varie entre 15 et 20 ans. Ils ont tous commencé leur apprentissage du français en troisième année du cycle primaire.

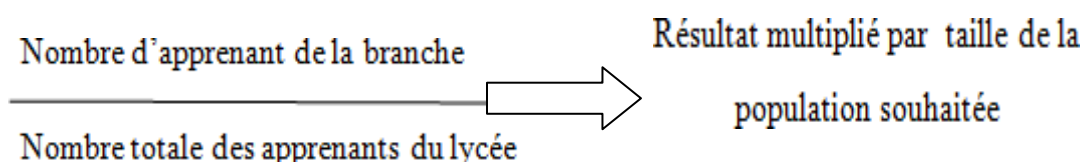
Dans ce travail, il n'est pas possible d'interroger la totalité des apprenants de l'établissement. Dans ce sens, nous n'analysons que les données relevées sur un échantillon. Pour que ce dernier soit le plus représentatif possible de notre population, nous avons opté pour la méthode d'échantillonnage stratifiée. D'abord, nous avons répartis les apprenants en deux branches principales :

- La branche des apprenants en classe scientifiques (désormais APS) regroupe 931 élèves inscrits en sciences expérimentales, économie-gestion, mathématique et mathématique technique.
- La branche des apprenants à profil littéraire (désormais APL) regroupe 369 élèves inscrits en lettres et philosophie et en langues vivantes.

Une fois répartis en deux sous groupes, il a fallu distribuer le questionnaire aux apprenants en respectant la proportionnalité dans notre population en fonction de la branche et du sexe.

### 1.1. Echantillonnage stratifié : selon quel principe ?

Pour effectuer notre échantillonnage nous avons décidé de prélever un échantillon aléatoire de 30 apprenants qui constituera notre population. Nous avons effectué l'opération suivante :



Cette opération d'échantillonnage est effectuée en fonction de la branche du sexe des apprenants inscrits dans chacune des branches. L'opération d'échantillonnage peut être illustrée à travers les tableaux suivants :

### 1.2. Echantillonnage en fonction de la branche des apprenants

Branches	Nombre d'apprenants	Echantillon
APS	931	21
APL	369	9
<b>Total</b>	1300	30

$$931 / 1300 = 0,71 \times 30 = 21$$

$$369 / 1300 = 0,36 \times 30 = 9$$

**Tableau 2 : méthode d'échantillonnage en fonction de la branche des apprenants**

### 1.2. Echantillonnage en fonction du sexe des apprenants scientifiques (APS)

Sexe pour chaque profil	Nombre d'apprenants	Echantillon	
APS- masculin	508	<b>11</b>	$125 / 550 = 0,54 \times 21 = 11$
APS- féminin	423	<b>10</b>	$425 / 550 = 0,45 \times 21 = 10$
<b>Total</b>	931	<b>21</b>	

Tableau 3 : méthode d'échantillonnage en fonction du sexe des APS

### 1.3. Echantillonnage en fonction du sexe des apprenants littéraires (APL)

Sexe pour chaque profil	Nombre d'apprenants	Echantillon	
APL- masculin	125	<b>3</b>	$125 / 330 = 0,37 \times 9 = 3$
APL- féminin	205	<b>6</b>	$205 / 330 = 0,62 \times 12 = 6$
<b>Total</b>	330	<b>9</b>	

Tableau 4 : méthode d'échantillonnage en fonction du sexe des apprenants APL

## 2. Le questionnaire comme outil d'investigation

Dans cette recherche, nous avons opté pour une méthode quantitative via le questionnaire. Nous avons choisi d'utiliser cet outil de collecte de données car nous jugeons qu'il nous permet, notamment en cette période de pandémie, de toucher un grand nombre de nos sujets cibles, et ce le plus rapidement possible.

Cet outil nous permet d'obtenir et de décrire un panorama sur les représentations, le ressenti et les comportements de nos sujets en séances réservées à l'enseignement-apprentissage de l'oral. Les informations obtenues par le questionnaire nous permettent non seulement de faire un simple décompte de ces comportements et représentations que les apprenants se font de l'oral mais aussi d'essayer de les comprendre et d'analyser leurs relations avec d'autres variables que nous jugeons importantes : sexe des apprenants et leur branche d'étude.

Notre public est constitué d'un échantillon d'apprenants lycéens que nous connaissons dans le cadre de notre travail. En effet, nous avons eu l'opportunité d'en observer quelques-uns en salle de classe et de discuter avec d'autres lors de nos échanges informels. Durant cette expérience professionnelle, nous avons eu le sentiment que ces apprenants avaient une image assez négative de l'enseignement-apprentissage de l'oral de façon générale et l'activité de la production orale en particulier. Dans ce sens, le questionnaire a pour but d'étendre ce que nous avons déjà observé à un public plus large afin d'avoir un échantillon représentatif permettant de vérifier la validité de nos hypothèses de départ.

Le questionnaire que nous avons proposé à notre public cible est composé de 14 questions et s'articule autour des sections suivantes :

- **Introduction au questionnaire**

Dans cette première partie, nous nous présentons aux apprenants, nous présentons notre discipline d'étude, l'objet de notre recherche et nous formulons explicitement notre demande de coopération.

- **Section 1**

Cette section a pour but d'établir la biographie langagière de nos sujets. Cette partie inclut des questions portant sur l'âge des apprenants, leur sexe, leur niveau scolaire, les langues entendues par les apprenants au quotidien (Q1), les langues parlées (Q2) et les préférences linguistiques des apprenants (Q3).

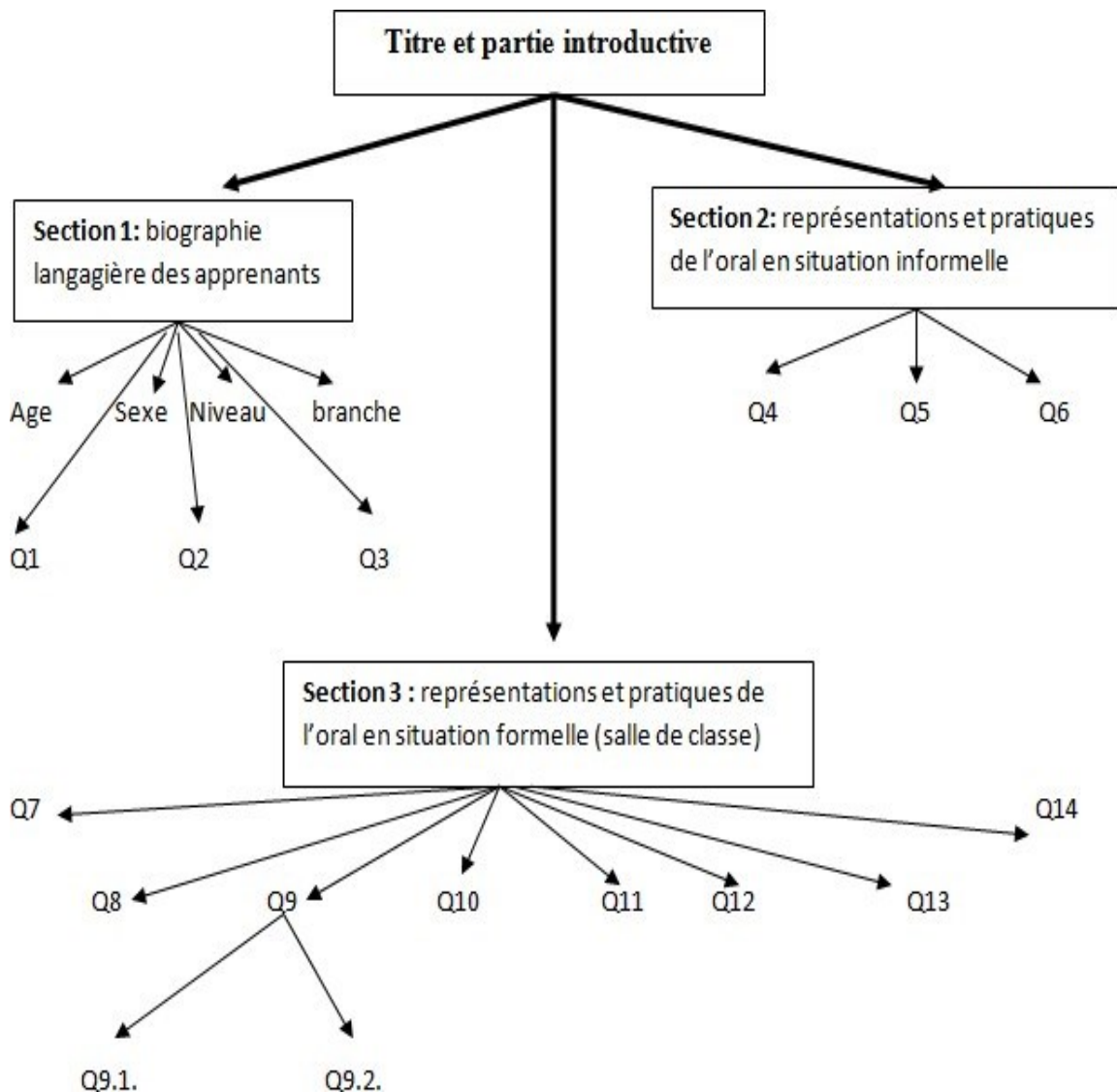
- **Section 2**

Cette partie du questionnaire englobe trois questions visant à identifier les représentations des apprenants du français oral en situations informelles

- **Section 3**

Cette dernière section est la plus longue, elle englobe sept questions et deux sous-questions qui s'intéressent aux représentations et aux pratiques du français oral en salle de classe. Ces questions visent précisément d'identifier les croyances des apprenants quant à leur usage oral : fréquence de prise de parole, difficulté, peur, sentiment d'efficacité personnelle (désormais SEP), cause du recours à l'alternance codique ...

Notre questionnaire pourrait être schématisé comme suit :



**Figure 1 : Plan final du questionnaire distribué aux apprenants**

### 3. Dérroulement de l'enquête

Avant la passation, nous avons effectué un pré-test du questionnaire. Deux<sup>52</sup> apprenants lycéens ayant les mêmes caractéristiques que les sujets de notre recherche ont répondu présents à notre pré-test. Cette étape nous a été très bénéfique car elle nous a permis de détecter plusieurs erreurs au niveau de la forme (organisation des questions) et au niveau du fond (reformulation des questions et ...). Suite à ce pré-test, nous avons apporté plusieurs corrections et réajustements afin que nos questions soient plus simples et plus compréhensibles aux apprenants.

Après avoir corrigé notre questionnaire, la passation du questionnaire a eu lieu au lycée Moufdi Zakaria à Ghardaia . Nous avons effectué la passation en mode face-à-face afin de pouvoir aider les apprenants à répondre aux questions. Avant la distribution de notre outil de recherche, nous nous sommes présentés à notre public, nous avons essayé d'expliquer l'objet de notre recherche, de sensibiliser les apprenants à l'importance de notre sujet et de les rassurer sur l'anonymat de l'opération. Ceci fait, nous avons distribué les questionnaires puis nous avons lu et expliqué les questions une à une. Les apprenants y répondaient au fur-et-à-mesure.

---

<sup>52</sup> Deux autres apprenants ont manqué ce pré-test.

#### 4. Analyse et interprétation des données

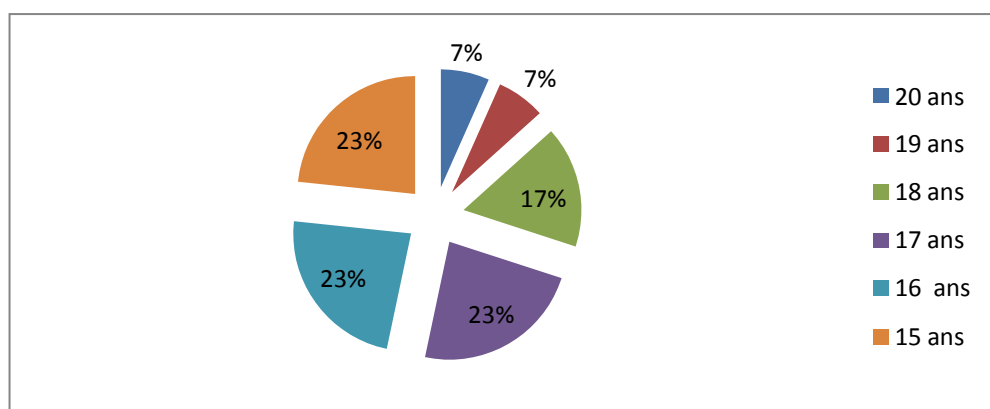
A présent, nous allons essayer de présenter, d'analyser, de comprendre et d'interpréter les résultats obtenus lors de notre enquête. Ces résultats se rapportent, rappelons-le aux pratiques et aux représentations des apprenants vis-à-vis du français oral en situation d'enseignement-apprentissage de français langue étrangère. Les résultats obtenus s'articulent autour de trois sections.

#### 5. Section 1: Fiche signalétique et biographie langagière des apprenants enquêtés

Dans le but de croiser les informations obtenues avec des variables sociolinguistiques et, de ce fait, aboutir à des catégorisations qualitatives. Cette première section comporte des questions ayant pour but de collecter des données relatives à l'âge, au sexe, et à la biographie langagière des apprenants (langues en contact faisant partie du vécu des apprenants, langue préférées et langues parlées)

##### 5.1. Age des apprenants

Nos participants sont des apprenants du cycle secondaire dont l'âge varie entre 15 et 20 ans. Ces apprenants représentent un échantillon représentatif des apprenants inscrits dans les différentes branches de l'établissement secondaire, Moufdi Zakaria, Ghardaia.



**Figure 2 : Classification des apprenants selon leur âge**

Comme indiqué dans la figure 2, notre public est composé de 7 apprenants âgés de 15 ans, soit un taux de 23%, de 7 apprenants âgés de 16 ans, soit un taux de 23%, de 7 apprenants âgés de 17 ans, soit un taux de 23%, de 5 apprenants âgés de 18 ans, soit



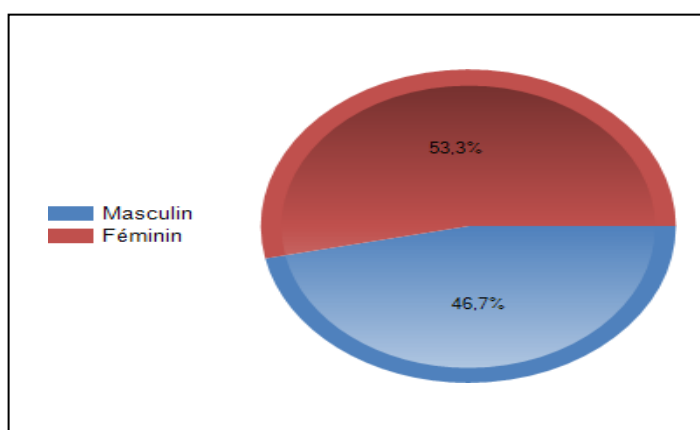
un taux de 17%, de 2 apprenants âgés de 19 ans, soit un taux de 7% et de 7 apprenants âgés de 20 ans, soit un taux de 7%.

## 5.2. Sexe des apprenants

La variable sexe est très importante dans notre recherche. Elle nous permet d'identifier et de comparer les représentations que les apprenants filles et garçons se font de l'apprentissage de l'oral en classe de FLE.

Sexe des apprenants	Effectifs	Pourcentage%
Masculin	14	46,7%
Féminin	16	53,3%
Total	<b>30</b>	<b>100%</b>

**Tableau 5 :Classification des apprenants selon le sexe**



**Figure 3 :Classification des apprenants selon le sexe**

À travers le tableau et le graphique ci-dessus, nous remarquons que notre public est constitué légèrement de plus de filles (53,30%) que de garçon (47,7%).

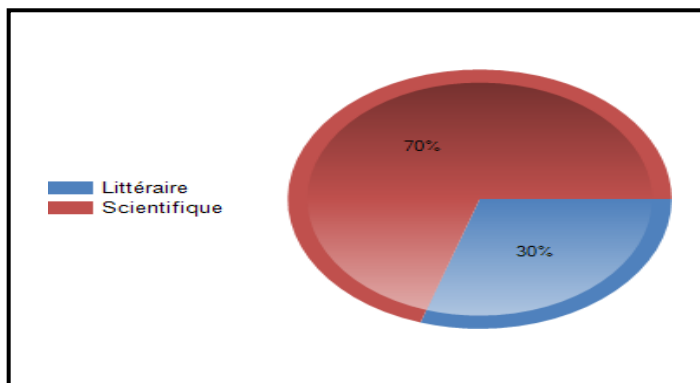
## 5.3. Branche d'inscription

La variable branche d'inscription est très importante dans notre recherche. Elle nous permet d'identifier et de comparer les représentations que les apprenants inscrits dans une branche littéraire et ceux inscrits dans une branche scientifique se font de l'apprentissage de l'oral en classe de FLE. Le but est de relever les points de divergence et de convergence dans le discours des apprenants inscrits dans les deux branches, de les comparer, les analyser puis essayer de les expliquer. Notre public est composé de :

Branches	Effectifs	% Obs.
<b>Littéraire</b>	9	30%
<b>Scientifique</b>	21	70%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

**Tableau 6 : Classification des apprenants selon la branche d'inscription.**

Ces données peuvent être mieux représentées à travers la figure suivante :



**Figure 4 : Classification des apprenants selon la branche d'inscription.**

Comme nous pouvons voir à travers les représentations suivantes, notre public est composé de 70% d'apprenants inscrits dans une branche scientifique et de 30% d'apprenants inscrits dans une branche littéraire.

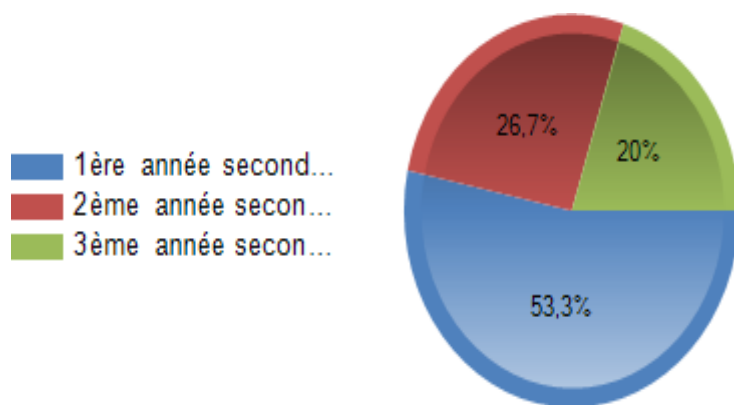
Cet écart de pourcentage est dû à notre méthodologie d'échantillonnage (Cf. Échantillonnage stratifié : selon quel principe ?). Le nombre d'apprenants inscrits dans une branche scientifique dans l'établissement Moufdi Zakaria est largement supérieur à ceux inscrits dans une branche littéraire. Par conséquent, notre population sera davantage composée d'apprenants à profil scientifique.

#### **5.4. Classification des apprenants selon le niveau d'inscription**

*Dans le but de toucher aux différents niveaux du cycle secondaire, nous avons fait en sorte que notre population soit composée d'apprenants lycéens inscrits dans les trois niveaux.*

<b>Classes</b>	<b>Nombre d'apprenants</b>	<b>Pourcentages</b>
1re année secondaire	16	53,3%
2e année secondaire	8	26,7%
3e année secondaire	6	20%
	<b>30</b>	<b>100%</b>

**Tableau 7 : Classification des apprenants selon le niveau d'inscription.**



**Figure 5 : Classification des apprenants selon le niveau d'inscription.**

Les représentations ci-dessus montrent que notre population est constituée majoritairement d'apprenants de première année secondaire qui représentent 53,3% des apprenants enquêtés. Ce nombre élevé d'apprenants de première année se justifie par le fait que le nombre total des apprenants inscrits au lycée en 1<sup>re</sup> année secondaire est supérieur à ceux de la 2<sup>e</sup> et de la 3<sup>e</sup> années secondaires. Par conséquent, notre échantillon est composé logiquement de plus d'apprenants de 1<sup>re</sup> année.

### 5.5. Question 1 : Avec quelles langues êtes-vous en contact ?

Afin de savoir si nos sujets sont ouverts à d'autres langues, nous leur avons posé la question « avec quelles langues êtes-vous en contact ? ». Les apprenants avaient la possibilité de choisir plusieurs items. Les réponses des apprenants se présentent comme suit :

Langues citées	Fréquences de citations	Pourcentage
Tamazight	30 fois	100%
Arabe	26 fois	86,7%
Français	23 fois	76,7%
Anglais	16 fois	53,3%
Autres	Turque 2 fois	6,5%
	Allemand 2 fois	6,5%

**Tableau 8 : Les langues faisant partie du paysage linguistique des apprenants**

La figure suivante schématise les langues les plus citées dans les réponses des apprenants :

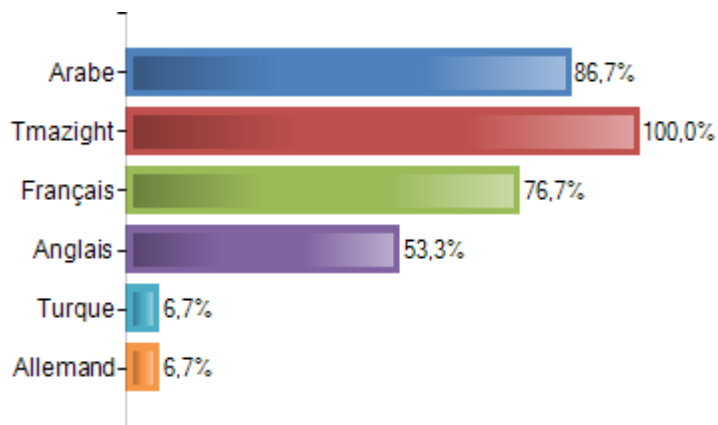


Figure 6 Les langues faisant partie du paysage linguistique des apprenants

Les représentations ci-dessus montrent que le paysage linguistique des apprenants est composé de plusieurs langues. Le français, langue qui nous intéresse, se positionne en 3<sup>e</sup> place (cité 23 fois, soit un taux de 76,7% de réponses).

Les données récoltées témoignent d'une pluralité linguistique faisant partie du vécu des apprenants. Les usages que les apprenants réservent à ces langues sont certainement différents. Toutefois, nous précisons que le but ici n'est pas d'expliquer les usages réservés pour chaque langue, mais de découvrir la relation que les différents profils d'apprenants entretiennent avec la langue française.

## 5.6. Question 2 : Quelles langues parlez-vous ?

Afin d'identifier le répertoire langagier des apprenants, nous leur avons demandé quelles langues parlent-ils.

Au moment des les interroger, nous leur avons expliqué qu'il ne s'agit pas uniquement de leurs langues maternelles utilisées souvent pour échanger dans les situations de la vie quotidienne, mais aussi des langues utilisées à l'école, en classe, sur le net, ... . Les résultats se présentent comme suit.

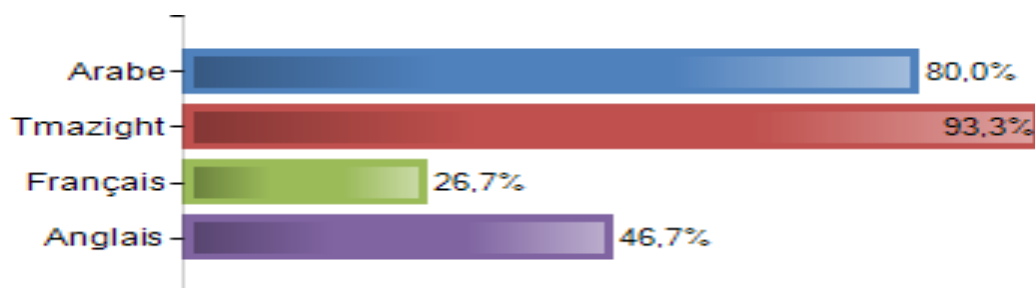


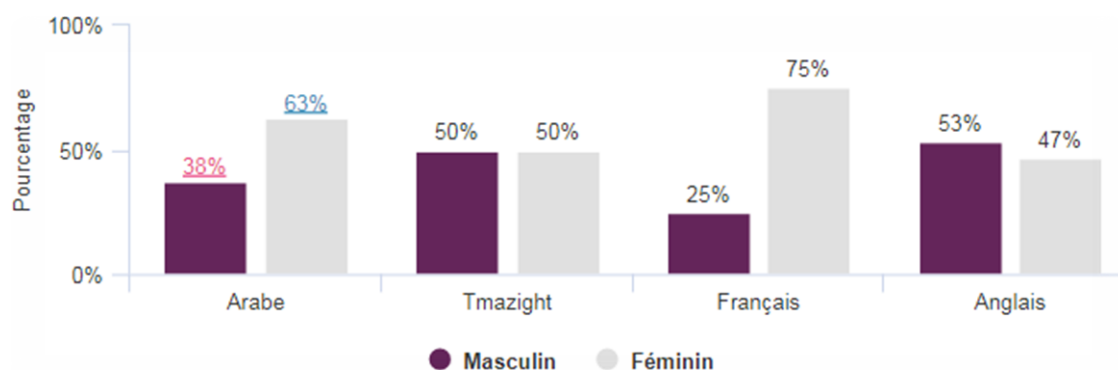
Figure 7 : Répertoire langagier des apprenants

La représentation ci-dessus montre que le français est la langue la moins utilisée parmi l'ensemble des langues citées par les apprenants. En effet, seulement 8 apprenants, soit un taux de 26,7 %, déclarent parler le français. Ces résultats sont tout à fait intéressants dans la mesure où les apprenants déclarent être fréquemment en contact avec le français, notamment en classes (Cf. Les langues faisant partie du paysage linguistique des apprenants), mais semblent ne pas s'exprimer avec cette langue.

Ces résultats convergent avec plusieurs recherches dont celle menée par Berrachdi<sup>53</sup> montrant que les apprenants du Sud algérien utilisent peu le français pour échanger dans les différentes situations.

### 5.6.1. Langues parlées : comparaison en fonction du sexe

Afin d'obtenir des résultats plus significatifs, nous avons analysé ces données du point de vue du sexe en comparant les réponses des filles et des garçons.



**Figure 8 : Comparaison des langues parlées par les garçons et les filles**

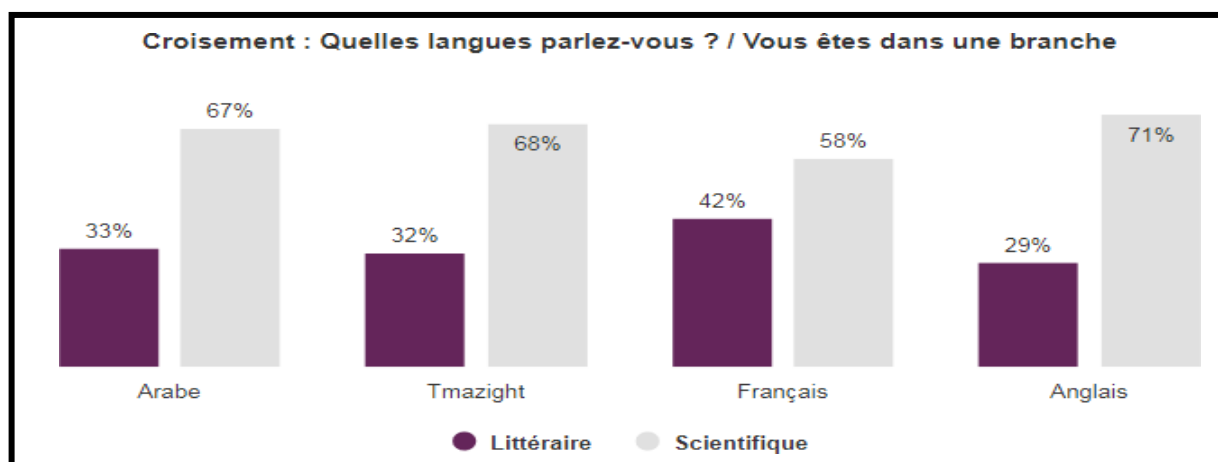
La figure ci-dessus montre que parmi les 26,7% d'apprenants déclarant parler français le nombre de filles est nettement supérieur à celui des garçons. Ces résultats convergent avec plusieurs études menées par des didacticiens algériens tels que Djeghar (2005) qui déclare que « les filles l'utilisent [le français] plus que les garçons parce qu'elles s'appliquent mieux, aiment plus les langues et essaient de découvrir d'autres cultures [...] ». »<sup>54</sup>.

<sup>53</sup>A, Berrachdi (2005), *Les représentations du français chez les apprenants du Sud algérien*. Mémoire de magister en didactique des langues, dirigé par Mme. LelouchaBouhadiba. Pôle Ouest.

<sup>54</sup> A, Djeghar (2009). *Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère*. Synergie Algérie N° 5. P. 86

### 5.6.2. Langues parlées : comparaison en fonction de la branche d'étude

Afin de mieux cerner les pratiques langagières de nos sujets, nous allons comparer les réponses des apprenants inscrits dans une branche littéraire (APL) ceux inscrits dans une branche scientifique (APS). Les résultats se présentent comme suit :



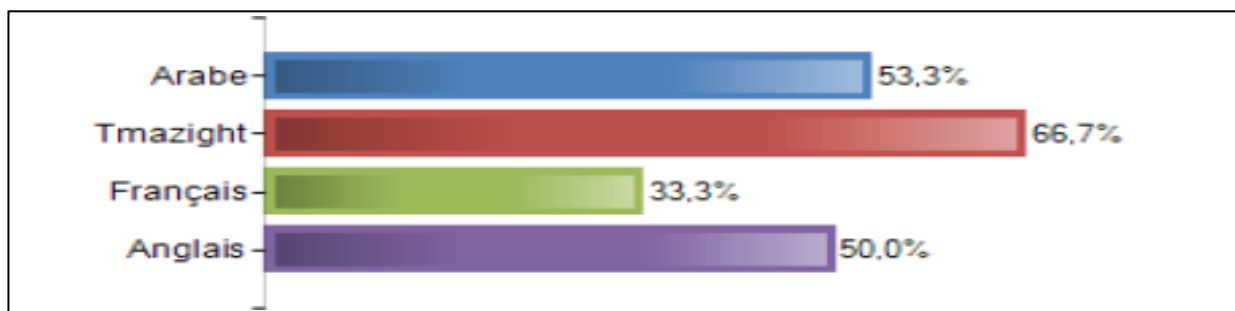
**Figure 9 : Croisement des données relatives aux langues parlées et à la branche d'inscription.**

Les résultats obtenus montrent que les APS déclarent utiliser le français plus que les APL. Nous reviendrons sur ces résultats quand nous demanderons aux apprenants s'ils s'expriment en français en situations formelles et informelles.

## 6. Section N° 2 : représentations et pratiques du français chez les apprenants du cycle secondaire.

### 6.1. Question 1 : Quelles langues préférez-vous ?

Afin d'identifier les préférences des apprenants vis-à-vis des langues en présence, nous voulons savoir quelles langues ils préfèrent et quel rang le français occupe dans leur classement. Cela nous a paru essentiel afin d'identifier la valeur que les apprenants attribuent à cette langue. Les résultats obtenus se présentent comme suit :

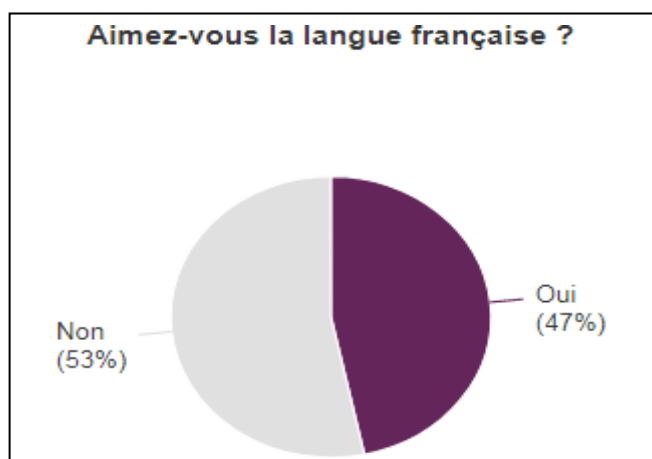


**Figure 10 : Langues préférées par les apprenants.**

Les réponses obtenues montrent clairement que, d’une manière générale, le français n’est pas une langue de choix pour les apprenants interrogés.

### 6.2. Question 2 : Aimez-vous la langue française ?

Afin de mieux comprendre les sentiments des apprenants envers le français, nous leur avons demandé s’ils aiment la langue française. Les réponses des apprenants se présentent sous la forme suivante :



**Figure 10 : Sentiment des apprenants à l’égard de la langue française.**

**La figure 11 : montre que la majorité des apprenants n’aiment pas la langue française.** Les résultats obtenus confirment les données obtenues dans la question précédente (quelles langue préférez vous ?) et convergent avec la recherche menée par Berrachdi(2005)<sup>55</sup> qui note que « la langue française est mal vue et dépréciée [par les apprenants des écoles du sud]»

<sup>55</sup>A, Berrachdi. ( 2005). *Les représentations du français chez les apprenants du sud algérien*, mémoire de magister en didactique des langues, dirigé par Mme. Leloucha Bouhadiba. Pôle Ouest. P. 33

### 6.2.1. Sentiments envers le français : regard croisé en fonction du sexe

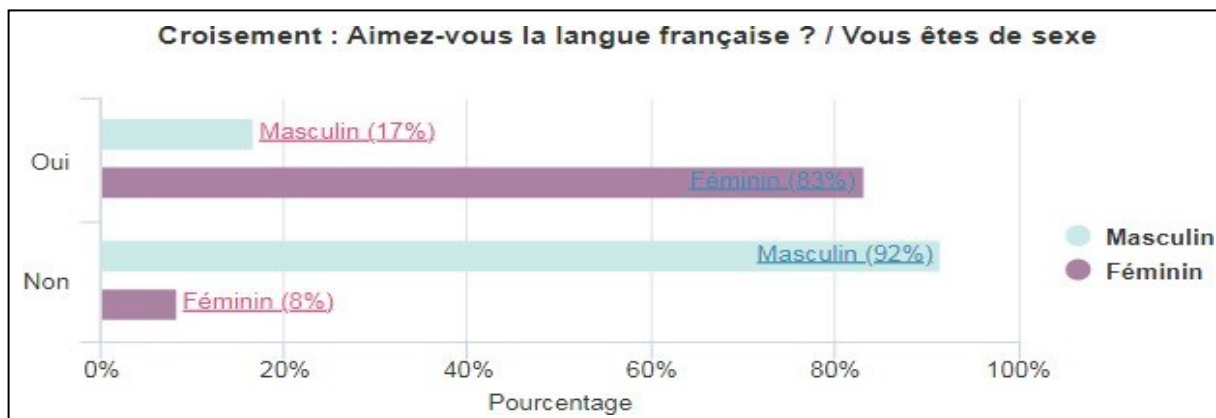


Figure 11 : Sentiment envers le français en fonction du sexe.

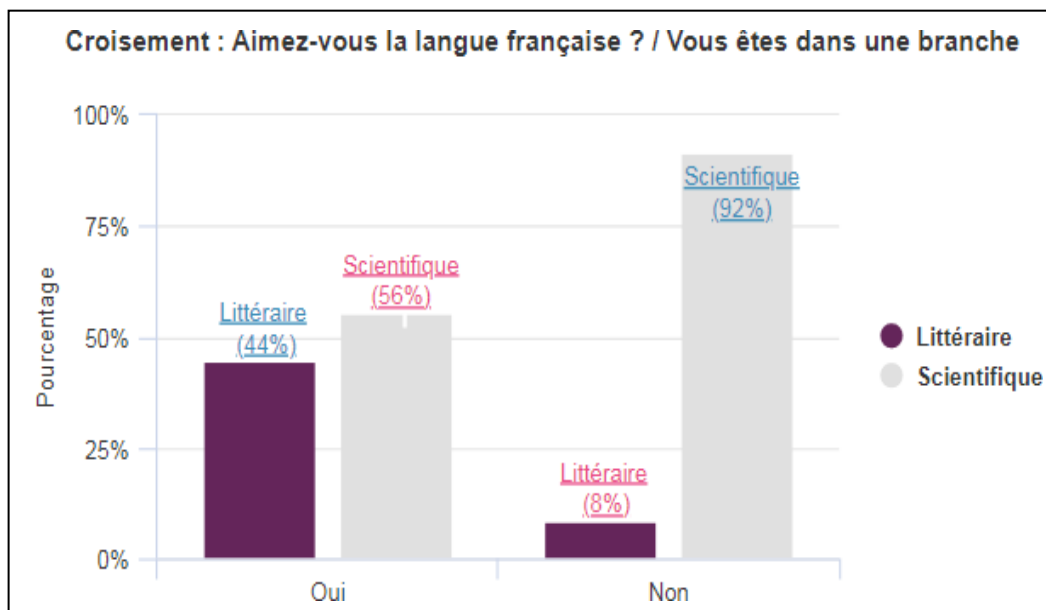
Les réponses des apprenants montrent que, contrairement aux garçons, les filles éprouvent des sentiments positifs à l'égard du français. Ces résultats convergent avec les études faites par Outaleb (2014) qui explique que d'une manière générale les filles sont plus ouvertes au français : « *de manière générale, les filles sont ouvertes sur les langues étrangères, notamment le français qui symbolise, selon elles, l'ouverture, la modernité et le savoir* »<sup>56</sup>.

### 6.2.2. Sentiments envers le français : regard croisé en fonction de la branche

Afin de mieux comprendre les appréciations de nos sujets envers le français, nous analysons et comparons les réponses des APL et celles des APS. Les résultats se présentent comme suit :

<sup>56</sup>A. Outaleb (2014). *L'impact des représentations des langues sur l'enseignement. Cas du français en Algérie*. Congrès mondial de linguistique française. 1726





Figure

### 12 Sentiment envers le français en fonction du profil.

Les résultats obtenus montrent que les APS apprécient moins le français que les APS.

Afin de mieux expliquer les données obtenues, nous avons demandé aux apprenants d'expliquer leurs réponses. Nous avons essayé de catégoriser les réponses des apprenants sous forme de mots clés afin d'obtenir une catégorisation représentative de l'ensemble de leur discours. À partir de cette catégorisation, nous avons créé un nuage dans lequel nous avons inséré le nombre d'occurrences pour chaque mot clé. De ce fait, les mots les plus récurrents seront indiqués en grande taille.



Figure 13 Justifications des sentiments éprouvés envers le français.

Les réponses obtenues peuvent être synthétisées dans le tableau suivant :

Justifications positives	Occurrences	Justifications négatives	Occurrences
Facile	8 fois	Langue difficile et complexe	9 fois
Importante pour la réussite scolaire et professionnelle.	5 fois	Manque de maîtrise	4 fois

Aspect esthétique de la langue	2 fois	Langue de l'autre, langue de l'étranger.	3 fois
Langue mondiale	1 fois	Langue du colonisateur	2 fois
		Inutile	1 fois

Tableau 9 Synthèse des réponses justifiant les sentiments éprouvés à l'égard du français.

La majorité des apprenants déclarant aimer le français justifient leurs réponses en évoquant le caractère facile de cette langue. Aussi, 5 apprenants soulignent l'importance du français pour la réussite scolaire et professionnelle. Une minorité mentionne l'aspect esthétique (sonorité et mélodie, langue de l'amour) et note que le français est une langue qui permet une ouverture sur le monde.

Les apprenants déclarant ne pas aimer le français justifient leurs réponses par la complexité et le caractère difficile de cette langue et par conséquent leur mauvaise maîtrise. Par ailleurs, il nous semble intéressant de souligner que plusieurs réponses précisent que le français est « la langue de l'autre », « la langue de l'étranger », « l'autre » qui ne nous ressemble pas, dont la langue et la culture sont différentes de la notre. Cette représentation du français est accompagnée d'une étiquette se rapportant à l'ancien colonisateur de leur pays qui peut sous-entendre que cet « autre étranger », l'ennemi d'autre fois, peut représenter une menace sur notre langue, notre culture et notre identité. Ces résultats convergent avec la recherche menée par Outaleb qui explique que

*« L'image de la langue française comme langue de la colonisation est la représentation de ceux qui sont hostiles à l'apprentissage du français. Ces lycéens évoquent une période passée où la langue française était rejetée par leurs parents parce qu'elle représentait la langue du colonisateur, la langue de l'ennemi. »<sup>57</sup>*

### 6.3. Question 3 : Pensez-vous qu'il faut maîtriser l'oral (bien parler) pour maîtriser la langue française ?

Afin d'identifier la valeur que les apprenants attribuent à l'oral, nous leur avons demandé quelle est l'oral (bien parler) pour maîtriser la langue française. Les réponses des apprenants se présentent comme suit :

<sup>57</sup> Ibid.

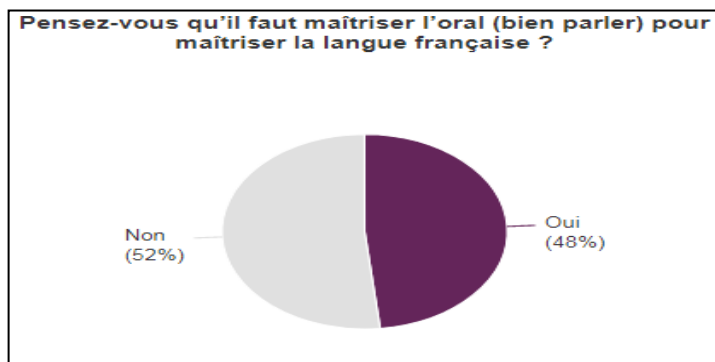


Figure 14 Valeur attribuée à l'oral.

La figure 15 montre qu'une grande partie d'apprenants pensent que pour être maîtriser le français, il faut avoir une bonne maîtrise à l'oral. Cette représentation est, à notre sens, une arme à double tranchant. D'une part, tout apprenant doit prendre conscience de l'importance de l'oral, outil déterminant pour communiquer avec autrui et accéder au savoir (finalité de toute situation d'enseignement-apprentissage). D'autre part, l'idée de bien parler français renvoie à une conception traditionnelle du bilinguisme qui met en jeu le critère de perfection (pour parler une langue, il faut avoir une bonne maîtrise des règles et ne pas faire des erreurs). Les répercussions négatives de cette conception ont été démontrées par l'équipe de recherche du laboratoire LIDILEM de l'Université Grenoble Alpes qui postule que généralement les personnes apprenant la langue dans le cadre scolaire développent une idée de bilinguisme basée sur la perfection (maîtriser la langue cible au même degré que sa langue première). De cette image perfectionniste naissent peur et manque d'estime de soi empêchant les apprenants de prendre la parole.

	VOUS ÊTES DE SEXE		
	MASCULIN	FÉMININ	TOTAL
▲ Pensez-vous qu'il faut maîtriser l'oral (...)			
Oui	64%	36%	100%
Non	27%	73%	100%

PENSEZ-VOUS QU'IL FAUT MAÎTRISER L'ORAL (BIEN PARLER) POUR MAÎTRISER LA LANGUE FRANÇAISE ?	VOUS ÊTES DANS UNE BRANCHE		
	LITTÉRAIRE	SCIENTIFIQUE	TOTAL
Oui	29%	71%	100%

**Tableau 10 : Conception « maîtrise de l'oral » en fonction du sexe et de la branche des apprenants.**

En triant les données obtenues en fonction du sexe et de la branche d'inscription des apprenants, nous avons remarqué que cette idée de perfection est présente plus chez les garçons (64%) que chez les filles (36%). Elle est exprimée davantage par les APS (71%) que par les APL.

#### 6.4. Question 4 : quand les autres parle le français : quelles images ?

Nous avons demandé aux apprenants ce qu'ils pensent en entendant un camarade parler français en situation informelle. Les réponses des apprenants se présentent comme suit :

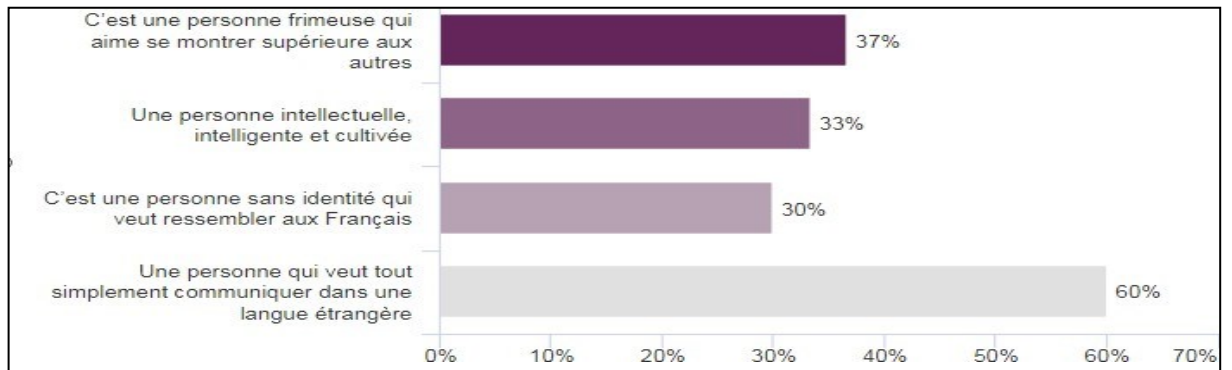
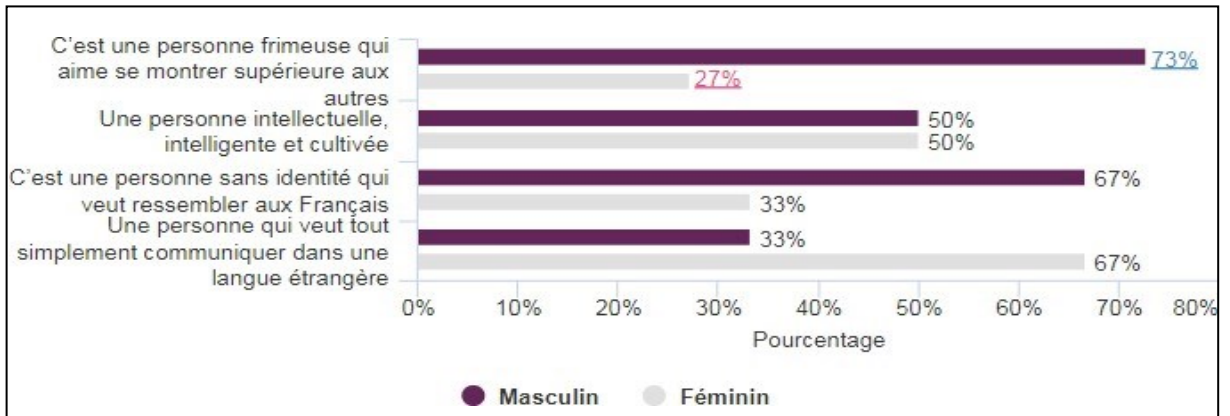


Figure 15 Images construites en écoutant un des leurs parler français en situation informelle.

Les résultats obtenus montrent que la plus grande partie des apprenants ont une image positive de leurs camarades s'exprimant en français en situation informelle. 60% des réponses indiquent que le français est en réalité un simple moyen de communication. 33% des apprenants associent le français avec l'image d'une personne intellectuelle, intelligente et cultivée. Toutefois, une partie non négligeable d'apprenants affichent des attitudes négatives. En effet, 37 % des réponses renvoient à l'idée de la « frime » et de « l'arrogance » expliquant que le recours au français consistait en une stratégie de se distinguer, pour montrer ses compétences langagières plurilingues et donc se montrer supérieur aux autres. 33% des réponses renvoient à l'idée du prestige : « personne intellectuelle, intelligente et cultivée ». Enfin, 30% des réponses renvoient à l'idée d'assimilation aux Français et de la perte de son identité d'appartenance arabe et musulmane.

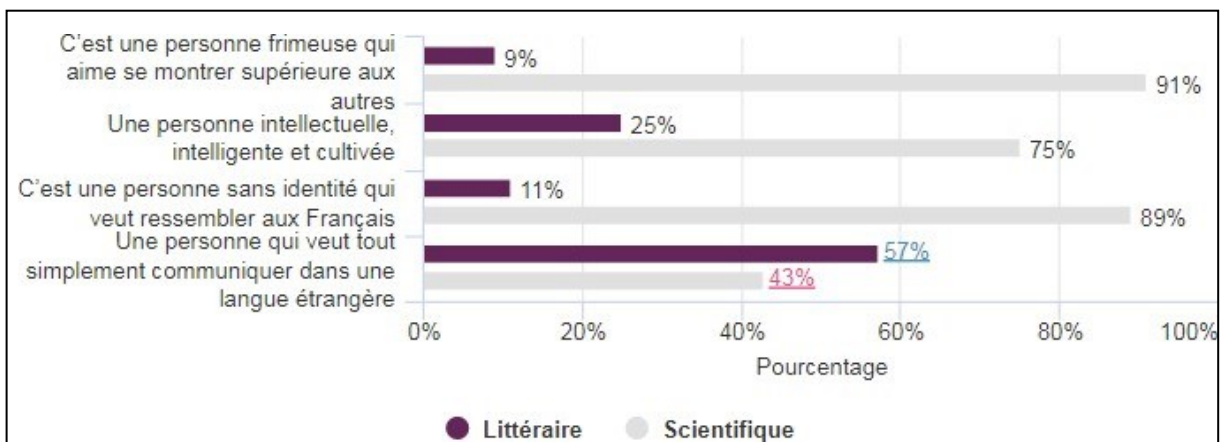
### 6.4.1. Croisement des données avec la variable sexe



**Figure 16 : L'idée faite par les apprenants en écoutant un des paires parler français**

La figure 17 montre que l'idée du « français langue de communication » est exprimée fortement par les filles (67 %). Les garçons, quant à eux, expriment l'idée de « la frime et de l'arrogance » (73%) et celle de « l'assimilation aux français et à la perte de son identité d'appartenance ». L'idée du prestige est exprimée à parts égales par les deux sexes.

### 6.4.2. Croisement des données avec la variable branche d'inscription

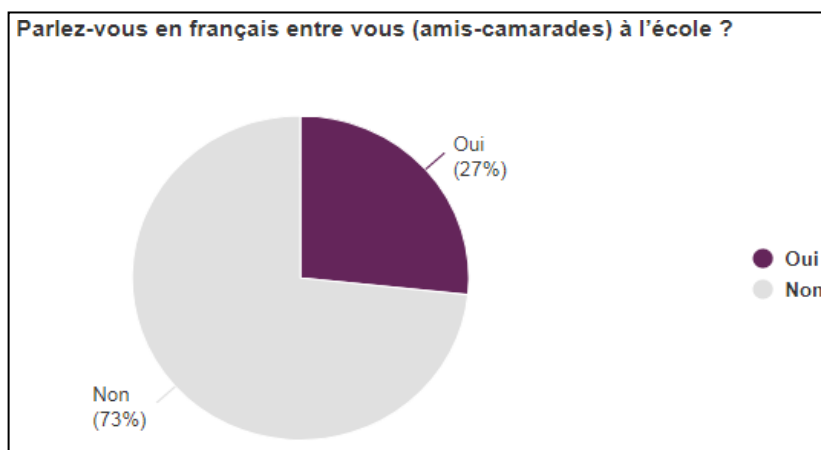


**Figure 17 : L'idée faite par les apprenants en écoutant un des paires parler français en situation informelle : comparaison des réponses des deux branches.**

La figure 18 montre que les réponses des APL sont associées à des représentations positives : idée du français moyen de communication (57%). Les réponses des APS se rapportent plutôt à des images négatives : idée de la frime et de l'arrogance (91%) et celle de la perte d'identité d'appartenance (75%).

### 6.5. Question 5 : Parlez-vous en français entre vous (amis-camarades) à l'école ?

Afin de mettre le point sur les pratiques langagières des apprenants en FLE en situation informelle, nous leur avons posé la question suivante :



**Figure 18 : Parler français en situation informelle : pour ou contre ?**

Les réponses obtenues montrent que la majorité d'apprenants ne s'exprime pas en français en situation informelle. Cela nous laisse penser que, pour la majorité, le français est réservé uniquement aux tâches scolaires et à l'espace classe, et plus précisément à la séance de français.

#### Parler en situation informelle : comparaison en fonction du sexe et de la branche d'inscription.

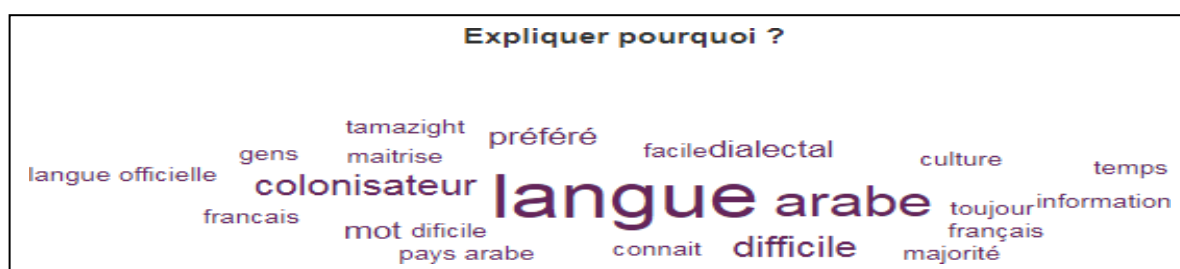
Croisement Multiple			
	PARLEZ-VOUS EN FRANÇAIS ENTRE VOUS (AMIS-CAMARADES) À L'ÉCOLE ?		
	OUI	NON	TOTAL
▲ Vous êtes de se...			
Masculin	21%	79%	100%
Féminin	31%	69%	100%
▲ Vous êtes dans ...			
Littéraire	44%	56%	100%
Scientifique	19%	81%	100%

**Tableau 11 : croisement des variables : parler français en situation informelle, sexe et branche.**

Les résultats obtenus montrent que, pour les deux sexes, les apprenants ne parle pas français en dehors de la classe même si les filles (31% de réponses positives) montrent un léger entrain pour cette pratique que les garçons (21%).

La comparaison des réponses en fonction du critère branche montre que APL pratique le français plus (44%) que les APS(21%).

Les justifications données par les apprenants de leurs usages du français en situation informelle se présentent de la manière suivante :



**Figure 19 : Justifications des pratiques du français.**

Justifications positives	Occurrences	Justifications négatives	Occurrences
Pratiquer le français – avoir des informations	2 fois	Ce n’est notre langue, notre langue c’est l’arabe.	9 fois
J’aime le français et culture française	2 fois	Difficile, manque de maitrise	8 fois
Facile	1 fois	Je n’aime pas	4 fois
		Langue du colonisateur	3 fois
		Inutile	2 fois.

**Tableau 12 :Justifications des pratiques du français.**

L’analyse des réponses montre que la minorité d’apprenants déclarant parler français justifie leurs réponses par l’amour de cette langue et de la culture qu’elle véhicule et, par l’envie de la pratiquer ce qui consolide leurs acquis et leur permet de plus progresser.

La majorité des apprenants déclarant ne pas pratiquer le français en situations informelles affirme qu’il ne maitrise pas le français, car cette langue est difficile et complexe.

Aussi, la plupart des apprenants pensent que le français n’est pas leur langue, c’est la langue de l’autre (9 occurrences) et par conséquent elle est inutile (2 occurrences) à la

communication en situation informelle. Ces dernières déclarations nous semblent très intéressantes à analyser dans la mesure où les apprenants déclarent qu'ils préfèrent utiliser le tamazight ou l'arabe dialectal, que nous pouvons définir comme deux variétés vernaculaires, que les sujets utilisent principalement avec leurs pairs et leurs proches. Ces deux langues occupent clairement une fonction emblématique (Dabène 1994) liée à une position idéologique qui marque le rattachement à une identité amazighe ou arabe.

## 7. Section 3 : Représentations et pratiques du français oral en salle de classe.

### 7.1. Question 1 : comment est votre participation en cours de français?

Afin d'identifier les représentations et les pratiques orales du français en situation d'enseignement apprentissage formel (en salle de classe), nous avons commencé par demander aux apprenants comment ils jugent leurs participations orales en classes.

Les réponses des apprenants se présentent comme suit :

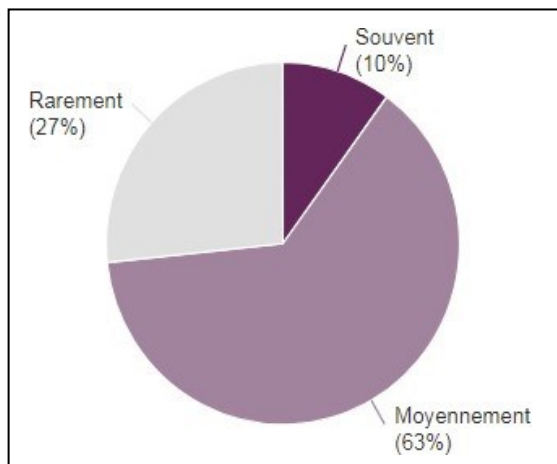


Figure 20 : Fréquence de prise de parole en classe

La figure 21 montre que les apprenants participent moyennement aux échanges verbaux pendant les cours. 27 % des apprenants déclarent qu'ils parlent rarement. Seulement (10 %) participe souvent aux échanges verbaux en cours.



A QUELLE FRÉQUENCE PARLEZ-VOUS LE FRANÇAIS DANS LES COURS AVEC L'ENSEIGNANT ?	VOUS ÊTES DE SEXE			VOUS ÊTES DANS UNE BRANCHE		
	MASCULIN	FÉMININ	TOTAL	LITTÉRAI...	SCIENTIF...	TOTAL
Souvent	33%	67%	100%	67%	33%	100%
Moyennement	37%	63%	100%	21%	79%	100%
Rarement	75%	25%	100%	38%	63%	100%

**Tableau 13 :Fréquence de prise de parole classe : analyse des données en fonction du sexe et de la branche d'inscription**

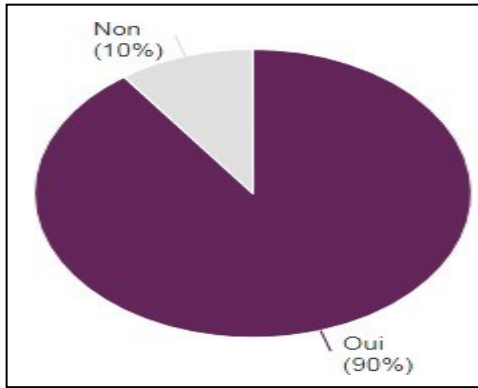
L'analyse croisée des données révèle qu'en cours de FLE, les filles prennent la parole plus souvent (67 %) que les garçons qui ne participent que très rarement (75%) aux échanges verbaux. Les APL (67%) participent oralement plus souvent tandis que les APS participent encore moins aux interactions orales.

Ces résultats convergent avec plusieurs études menées sur les échanges oraux en classes de FLE en Algérie. Nous citons particulièrement l'étude menée par Rabahi<sup>58</sup> qui signale dans ces études que généralement pendant les cours qu'elle a pu observer, la prise de parole des apprenants est très modeste. Les tours de parole sont souvent monopolisés par l'enseignant.

## **7.2. Question 2 : Trouvez-vous des difficultés quand vous vous exprimez en français pendant le cours ?**

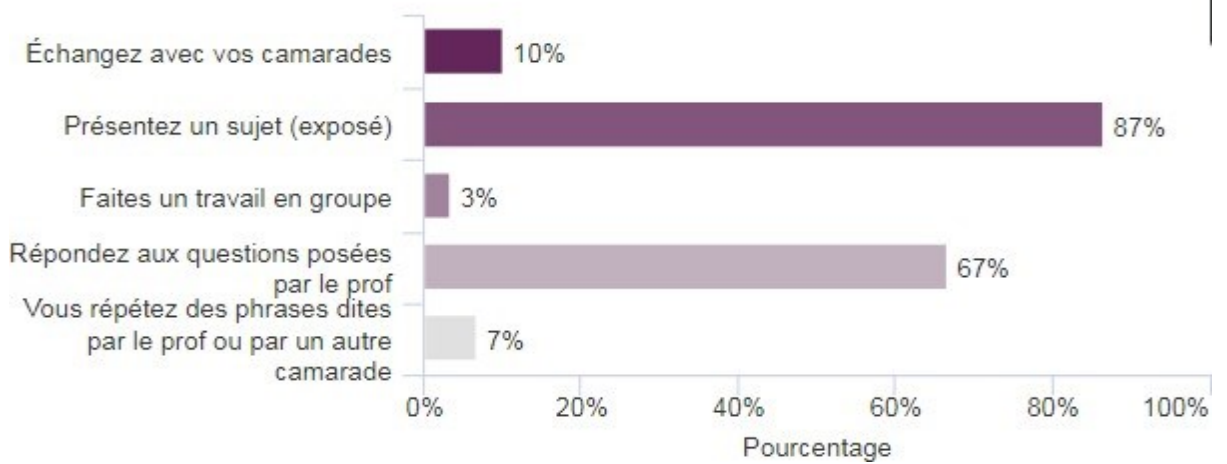
Afin d'identifier les causes qui amènent se situation de mutisme en séances de production orale en FLE nous avons demandé aux apprenants s'ils trouvent des difficultés à s'exprimer oralement. Les réponses des apprenants se présentent comme suit :

<sup>58</sup>Rabahi, S. (2018), Etude de la motivation sur l'activité langagière verbale argumentative. Thèse de doctorat, dirigée par Gaouaou, M. et Pellat, J-C., Université Batna 2.










**Figure 21 :Apprenants en difficulté à l'oral.**

Une observation rapide des réponses obtenues montre que la majorité (90%) des apprenants affirme rencontrer des problèmes lors de leur participation aux échanges verbaux en classes Les apprenants décrivent leurs difficultés de la manière suivante :



**Figure 22 :Apprenants en difficulté à l'oral.**

L'analyse de la figure 23 montre que les deux modalités qui posent des problèmes aux apprenants sont les prises de parole lors des exposés (87%) et pendant les interactions enseignants-apprenants (67%). Les apprenants semblent ne pas être gênés par les travaux en petits groupes (3%) ou la répétition des énoncés (7%).

Croisement Multiple						
SI OUI, VOUS VOUS SENTEZ EN DIFFICULTÉ QUAND VOUS :	VOUS ÊTES DANS UNE BRANCHE			VOUS ÊTES DE SEXE		
	LITTÉ...	SCIEN...	TOTAL	MASC...	FÉMININ	TOTAL
Échangez avec vos camarades	25%	75% 	100%	25%	75% 	100%
Présentez un sujet (exposé)	35%	65% 	100%	46%	54%	100%
Faites un travail en groupe	50%	50%	100%	0%	100% 	100%
Répondez aux questions posées par le prof	29%	71% 	100%	57%	43% 	100%
Vous répétez des phrases dites par le prof ou par un autre camarade	50%	50%	100%	100%	0% 	100%

**Tableau 14 : Croisement des difficultés énoncées avec les variables sexe et branche**

Après le croisement des résultats avec les variables sexe et branche d'inscription, nous avons abouti à plusieurs remarques intéressantes.

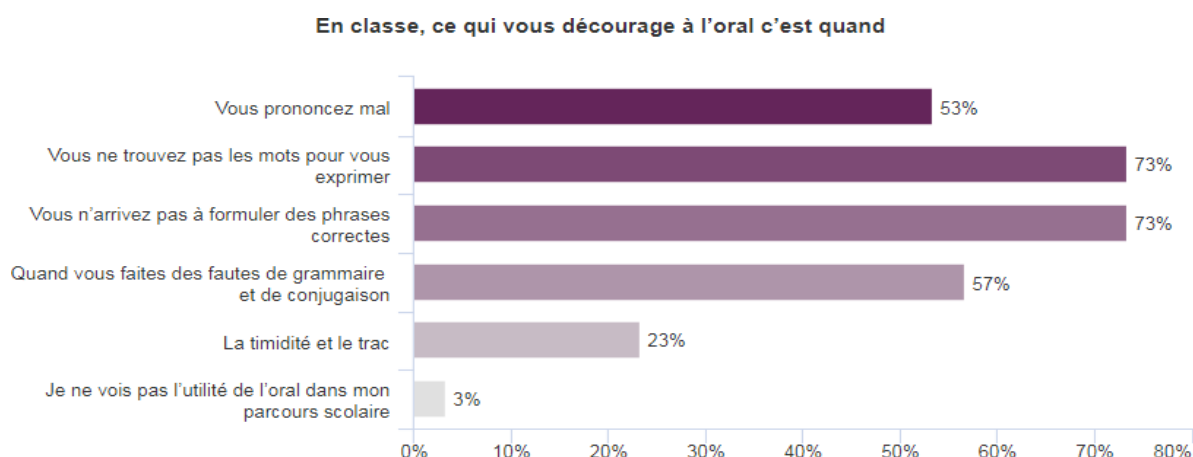
Au niveau du sexe, les filles semblent déprécier les travaux axés sur le travail en groupe (100%), et échanger avec leurs camarades aux sujets de thèmes variés (75%). Elles sont plutôt attirées par les travaux basés sur un jeu de questions-réponses frontales avec le prof (43%) et ne se gênent pas pour répéter des phrases modèles dites par l'enseignant ou un autre camarade. Les garçons semblent apprécier travailler en petits groupes et échanger avec leurs camarades (25%).

Au niveau des branches d'inscription, les APL n'expriment pas beaucoup de réserves quant aux activités orales en classe. Les APS affichent une attitude négative quant aux échanges entrepris avec leurs camarades (75%), participer aux échanges frontaux en répondant aux questions posées par l'enseignant (71%) et la production orale monologue (65%).

Ces résultats nous semblent tout à fait exploitables en classe de FLE dans la mesure où chaque enseignant doit nécessairement identifier les préférences de ses apprenants afin de leur proposer des activités variées et motivantes. Nous revenons sur ce point lors de notre synthèse.

### 7.3. Question 3 : En classe, ce qui vous dissuade à vous exprimer à l'oral

Par la présente question, nous souhaitons identifier les facteurs qui démotivent et handicapent les apprenants en séances axées sur l'oral en FLE. L'analyse des réponses des apprenants montre :



**Figure 23 : Facteurs décourageant la prise de parole des apprenants.**

En séances d'oral, ce qui pousse les apprenants à renoncer à s'exprimer en français, c'est plutôt le manque de bagage linguistique (73%) et l'incapacité à formuler des énoncés corrects (73%). Par ailleurs, les facteurs liés aux erreurs grammaticales (57%) et les erreurs liées à la prononciation (53%) ne sont pas minimes.

Ces résultats convergent avec l'étude menée par l'équipe de recherche du Laboratoire de l'espace saharien dans la narration algérienne de l'université d'Adrar, notamment par les travaux de Mahdaoui et Mazar (2021) qui déclarent que « *le manque du vocabulaire et la méconnaissance des règles structurales de cette langue en question [le français] représentent le type de difficultés les plus fréquentes chez les apprenants* »<sup>59</sup> Les erreurs liées à la prononciation constituent un sérieux problème dans la mesure où « *la différence entre la tonalité de la langue française et celle de leur langue maternelle (l'arabe dialectal ou le tamazight) constitue une entrave face à l'amélioration de la compétence de l'expression orale* ». <sup>60</sup>

<sup>59</sup>A. Mahdaoui & Y, Mezzar (2021). L'identification des représentations linguistiques du FLE : une façon d'agir contre les résistances des apprenants à l'activité de l'oral. El Hakika. Volume 20. P. 9

<sup>60</sup> Ibidem

Afin de mieux appréhender ces facteurs dissuadant l'apprenant de s'exprimer à l'oral,, nous avons croisé les résultats obtenus avec les variables sexe et branche d'inscription des apprenants. Nous avons abouti aux résultats suivants.

**Croisement Multiple**

EN CLASSE, CE QUI VOUS DÉCOURAGE À L'ORAL C'EST QUAND	VOUS ÊTES DANS UNE BRANCHE			VOUS ÊTES DE SEXE		
	LITTÉR...	SCIENTI...	TOTAL	MASCU...	FÉMININ	TOTAL
▲ Vous prononcez mal						
N	5	11	16	6	10	16
%	31%	69%	100%	38%	63%	100%
▲ Vous ne trouvez pas les mots pour vo...						
N	7	15	22	10	12	22
%	32%	68%	100%	45%	55%	100%
▲ Vous n'arrivez pas à formuler des phr...						
N	6	16	22	12	10	22
▲ Quand vous faites des fautes de gram...						
N	8	9	17	6	11	17
%	47%	53%	100%	35%	65%	100%
▲ La timidité et le trac						
N	2	5	7	3	4	7
%	29%	71%	100%	43%	57%	100%
▲ Je ne vois pas l'utilité de l'oral dans m...						
N	0	1	1	1	0	1
%	0%	100%	100%	100%	0%	100%

**Tableau 15 :Facteurs décourageant : croisement des données avec les variables sexe et branche.**

Les résultats obtenus montrent que généralement les filles sont plus sensibles aux différentes remarques engendrées par le fait de commettre des erreurs que les garçons qui semblent afficher plus de « sang froid ». Les pourcentages sont plus élevés pour tous des facteurs décourageants chez les filles plus que chez les garçons. Les modalités les plus cités chez les filles sont plutôt l'incohérence de phrases (65%) et un problème de prononciation (63%).

Dans le même sens, les APS affichent plus de sensibilité aux facteurs proposés que les APL. Ils citent davantage les erreurs liées à la prononciation, le manque de vocabulaire et l'incapacité de formuler des phrases cohérentes : lacunes qui les empêchent de prendre la parole par peur de commettre des erreurs et d'être l'objet de moquerie.

#### 7.4. Question 4 : Avez-vous peur de vous exprimer en français en classe ?

Plusieurs travaux de recherches ont montré l'impact de la peur, l'anxiété et le manque de confiance en soi sur l'engagement des apprenants dans l'apprentissage de l'oral notamment l'expression .

La question posée vise à identifier si les apprenants ont peur quand il s'agit de prendre la parole pour s'exprimer dans les différentes situations d'apprentissage de l'oral en salle de classe.

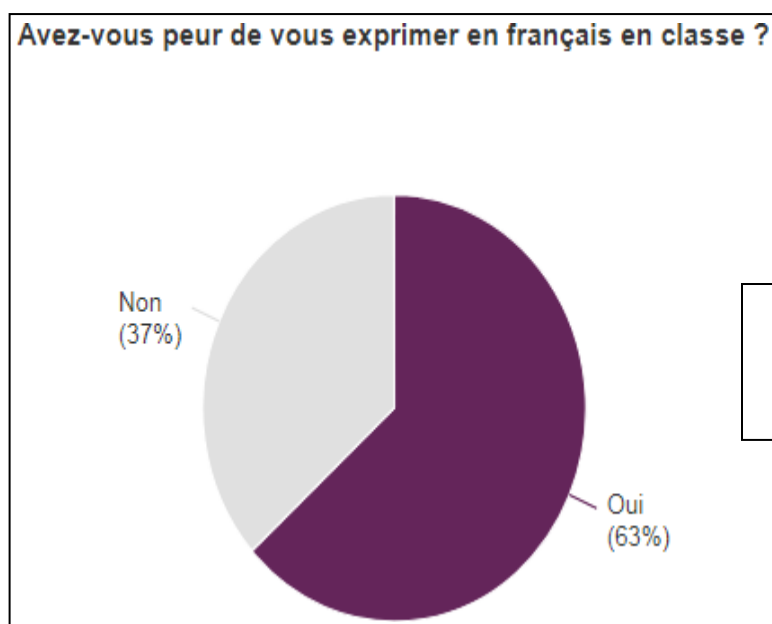


Figure 24 : sentiment de peur au moment de prendre la parole.

La figure 25 montre que la plupart des apprenants (63%) éprouvent des sentiments de peur et d'anxiété au moment de prendre la parole. Ces sentiments témoignent de manque de confiance en soi et d'insécurité linguistique en salle de classe.

Afin de mieux comprendre les réponses des apprenants, nous leur avons demandé d'expliquer pourquoi ils ont peur de prendre la parole. Leurs réponses ont été catégorisées dans le tableau suivant :

Explication des apprenants	Occurrences
Langue difficile, je n'ai pas le bagage linguistique nécessaire	12 fois
J'ai peur de faire des fautes, je ne supporte pas les critiques et les corrections de mon enseignant et mes camarades.	8 fois

Tableau 16 :Explication du sentiment de peur chez les apprenants.

Les résultats obtenus montrent que les erreurs commises par les apprenants notamment quand elles sont commentées par un enseignant ou un autre camarade créent chez les apprenants des sentiments d'insécurité qui inhibent leurs prises de paroles. Ces constats renforcent les données récoltées dans la question 2, section 3 où nous avons remarqué qu'une grande partie d'apprenants affirment déprécier les échanges frontaux avec l'enseignant.

Ces résultats convergent avec plusieurs études récentes menées en Algérie (Benyamina<sup>61</sup>, 2019) qui montrent que la rétroaction directe de la part des enseignants soulignant les erreurs d'apprenants entraînent un sentiment de malaise qui conduit parfois à des situations de blocage. Bouden et Oumeddour notent à ce propos que « Parfois, la manière d'intervenir de l'enseignant (...) entraîne chez ce dernier [l'apprenant] une certaine angoisse lorsqu'il s'exprime ».<sup>62</sup>

Croisement Multiple						
AVEZ-VOUS PEUR DE VOUS EXPRIMER EN FRANÇAIS EN CLASSE ?	VOUS ÊTES DE SEXE			VOUS ÊTES DANS UNE BRANCHE		
	MASC...	FÉMI...	TOTAL	LITTÉ...	SCIE...	TOTAL
Oui	32%	68% ↗	100%	32%	68% ↗	100%
Non	73%	27% ↘	100%	27%	73% ↗	100%
TOTAL	47%	53%		30%	70% ↗	

**Tableau 17 : sentiment de peur : croisement des données avec les variables sexe et branche.**

L'analyse croisée des données montre que les filles ont plus peur d'être jugées que les garçons mais cela semble ne pas avoir un impact négatif sur leur volonté de prendre la parole, car les données récoltées montrent que les filles prennent la parole plus que les garçons (*cf. section 3 question 1 croisement des données en fonction du sexe*).

<sup>61</sup>S-A, Benyamina (2019), L'insécurité linguistique chez les étudiants de première année FLE, Mémoire de Master, dirigé par Benbouziane Hafida, université de Mostaganem. P. 73

<sup>62</sup>H, Bouden & F, Oumeddour, (2020), L'insécurité linguistique comme facteur inhibant la prise de parole chez les apprenants. Cas d'étudiants du département de français de l'université 8 mai 1945 Guelma, Mémoire de Master, dirigé par Sami Abu Aissa, université Guelma 1945. P. 42.

Concernant le croisement des données en fonction de la branche d'étude, le sentiment de peur est plus remarquable chez les APS que chez les APL. Ces résultats expliquent à notre sens les données récoltées dans la question 1 section 3 qui indiquent que les APS prennent la parole beaucoup moins que les APL.

### 7.5. Question 5 : Utilisez-vous d'autres langues que le français lors de votre participation orale avec votre enseignant ?

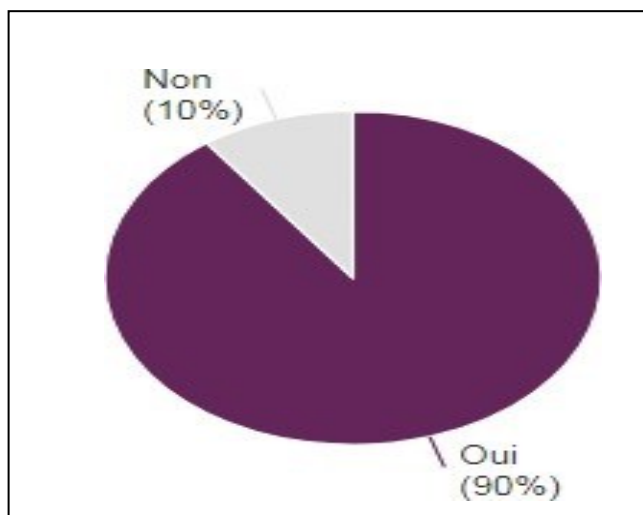


Figure 25 : Alternance codique en séance de production orale.

Les résultats obtenus montrent que la majorité écrasante (90%) des apprenants alterne deux codes linguistiques dans leurs prises de parole ( arabe-français ou tamazight-français).

Utilisez-vous d'autres langues que le français lors de votre participation orale avec votre enseignant ?	Vous êtes de sexe			Vous êtes dans une branche		
	<u>Masculin</u>	<u>Féminin</u>	<u>Total</u>	<u>Littéraire</u>	<u>Scientifique</u>	<u>Total</u>
	<u>n</u>	<u>n</u>	<u>l</u>	<u>e</u>	<u>e</u>	<u>l</u>
<b>Oui</b>	11	16	27	9	18	27
<b>Non</b>	3	0	3	0	3	3
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>30</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>30</b>

Tableau 18 : Alternance codique en fonction du sexe et de la branche d'inscription

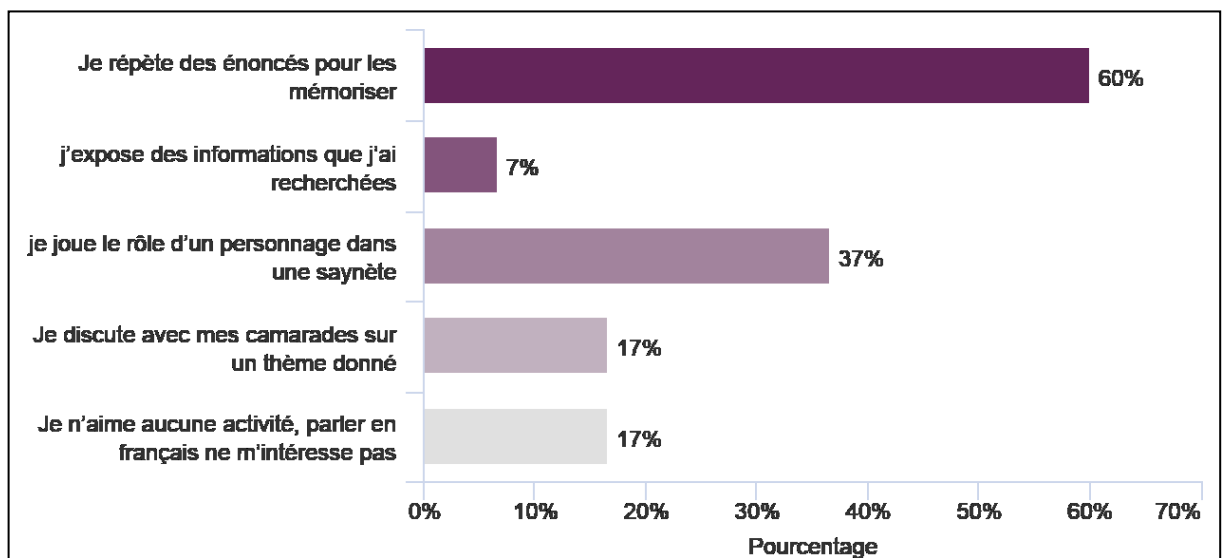
La lecture du tableau ci-dessus montre qu'il n'y a pas d'écart significatif dans l'utilisation de l'alternance codique entre filles et garçons ni entre APL et APS.



Afin de mieux comprendre les facteurs amenant les apprenants à alterner les langues à l'oral, nous leur avons demandé d'expliquer pourquoi ils font recours à cette stratégie. Tous les apprenants affirment faire appel à une deuxième langue, car ils n'arrivent pas à s'exprimer correctement en français. Ils justifient cette incapacité par un manque de bagage linguistique. Pour s'assurer d'être compris, ils alternent français-langue maternelle ( tamazight ou arabe) quand c'est nécessaire afin de combler un manque lexical, ou quand ils n'arrivent pas à structurer leurs énoncés : « J'utilise l'arabe, car je la maîtrise pour mieux expliquer ce que je dis » (cf. annexe copie d'apprenant 13).

### 7.6. Question 6 : Parmi ces activités de production orale, lesquelles aimez-vous le plus ?

*Par cette question, nous tentons de repérer les activités les plus appréciées par les apprenants. Les résultats se présentent comme suit :*



**Figure 26 : Activités préférées en séance de production orale**

Les résultats obtenus montrent que la majorité d'apprenants (60 %) préfère les activités de type « répétition-mémorisation » dans lesquelles ils sont amenés à répéter des actes de parole afin de les mémoriser et les réutiliser dans un contexte communicatif. 37% d'apprenants préfèrent les activités basées sur les simulations dans lesquelles ils sont amenés à jouer le rôle d'un autre personnage. La présentation des exposés est le dernier choix des apprenants. En effet, ces résultats confirment les réponses à la question 2, section 3 (cf. page....) à travers lesquelles les apprenants affirment que l'activité de l'exposé est la plus difficile. Finalement nous signalons que

17% d'apprenants montrent leur désintérêt total quant à la production orale en affirmant qu'aucune activité ne les motive.

Afin de repérer les activités préférentielles des deux sexes et celles des APL et APS nous avons croisé les données recueillies avec les variables sexe et branche d'inscription.

Les résultats des apprenants se présentent comme suit :

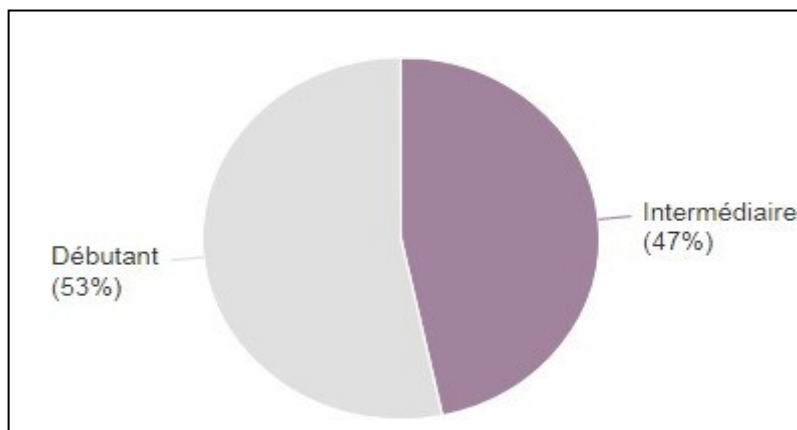
<b><u>Parmi ces activités de production orale, lesquelles aimez-vous ?</u></b>	<b>Vous êtes de sexe</b>			<b>Vous êtes dans une branche</b>		
	<b><u>Masculi</u></b>	<b><u>Fémini</u></b>	<b><u>Tota</u></b>	<b><u>Littéraire</u></b>	<b><u>Scientifique</u></b>	<b><u>Tota</u></b>
	<b><u>n</u></b>	<b><u>n</u></b>	<b><u>l</u></b>	<b><u>e</u></b>	<b><u>e</u></b>	<b><u>l</u></b>
Je répète des énoncés pour les mémoriser	7	11	18	4	14	18
J'expose des informations que j'ai recherchées	1	1	2	2	0	2
Je joue le rôle d'un personnage dans une saynète	6	5	11	4	7	11
Je discute avec mes camarades sur un thème donné	2	3	5	3	2	5
Je n'aime aucune activité, parler en français ne m'intéresse pas	4	1	5	0	5	5

**Tableau 19 : Activités préférentielles en fonction du sexe et de la branche.**

Les réponses des apprenants des deux sexes et celles des APL et des APS sont similaires à celles de l'ensemble de la population. Les activités préférées de l'ensemble des enquêtés sont la répétition et la mémorisation des énoncés et les activités de simulation et des jeux de rôles. L'activité la plus dépréciée par l'ensemble des apprenants est la présentation d'exposés.

### 7.7. Question 7 : Comment voyez-vous votre niveau de l'oral actuellement ?

Cette question vise à identifier les jugements que les apprenants se portent sur leur niveau de français oral. Leurs réponses se présentent comme suit :



**Figure 27 : Jugement des apprenants sur leur niveau de français oral.**

La figure 28 montre que plus que 53% de nos participants jugent leur niveau à l'oral de débutant. 47% des apprenants pensent qu'ils ont un niveau plutôt intermédiaire. Aucun apprenant ne juge son niveau avancé.

Ces données sont tout à fait intéressantes dans la mesure où les jugements dépréciatifs que les apprenants portent sur leur niveau à l'oral les empêchent de s'exprimer oralement en français devant leurs enseignants ou leurs camarades notamment quand ces derniers ont plus de maîtrise de français qu'eux. Cet état de fait explique aussi pourquoi les apprenants ont recours à leurs langues maternelles quand ils sont sollicités pour prendre la parole en français. La langue maternelle semble offrir aux apprenants un terrain plus sécurisé dans lequel ils peuvent répondre et donner des informations sans s'exposer au risque de commettre des erreurs.

Le croisement des données portant sur le l'auto-évaluation de son niveau oral en français et les variables sexe et branche d'inscription révèle que :

Croisement Multiple						
COMMENT VOYEZ-VOUS VOTRE NIVEAU DE L'ORAL ACTUELLEMENT ?	VOUS ÊTES DE SEXE			VOUS ÊTES DANS UNE BRANCHE		
	MASC...	FÉMININ	TOTAL	LITTÉR...	SCIEN...	TOTAL
Avancé	0%	0%	100%	0%	0%	100%
Intermédiaire	36%	64%	100%	57%	43%	100%
Débutant	56%	44%	100%	6%	94%	100%

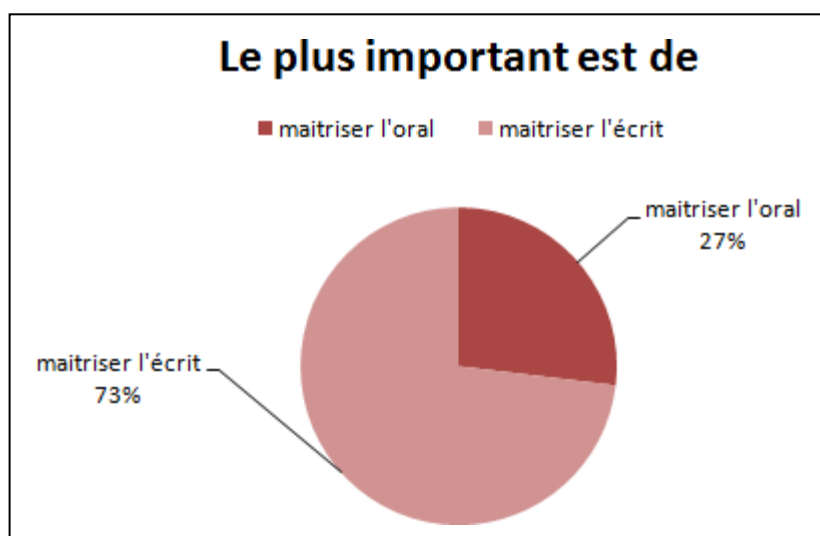
**Tableau 20 : Croisement des données jugement de son niveau oral avec variable sexe et branches.**

Les filles (64% intermédiaire) ont une appréciation plus positive sur leur niveau oral que les garçons (56% débutant). La comparaison des réponses des deux branches montre que les APL ont une appréciation plus positive (57% des réponses indiquant un niveau intermédiaire) de leur niveau en français que les APS (94% des réponses indiquant un niveau débutant).

Les résultats expliquent à notre sens les raisons pour lesquelles les filles et les APL ont tendance à s'exprimer en français plus que les garçons et les APS.

### 7.8. Question 8 : À votre avis, le plus importante est de maîtriser l'oral ou de maîtriser l'écrit ?

A cette question nous avons recueilli seulement 25 réponses. 5 apprenants n'ont pas répondu à cette dernière question, et ce malgré notre vigilance, certainement par effet de fatigue ou d'ennui.



**Figure 28 : comparaison degré d'importance de l'oral et de l'écrit.**

Les données recueillies montrent que la majorité d'apprenants (73%) juge que la maîtrise de l'oral est plus importante que l'écrit. Le tableau ci-dessous montre que cette représentation apparaît aussi bien chez les deux sexes que chez les apprenants des deux groupes.

A votre avis, le plus important est de	Vous êtes de sexe			Vous êtes dans une branche		
	Masc	Fém	Total	Littéraire	Scientifique	Total
<b>Maitriser l'oral.</b>	3	5	8	5	3	8
<b>Maitriser l'écrit</b>	13	11	24	11	13	24
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>32</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>32</b>

**Tableau 21 : Préférence de l'écrit et de l'oral en fonction du sexe et de la branche**

Afin de mieux comprendre les raisons des choix des apprenants, nous leur avons demandé de justifier leurs réponses. Les données recueillies ont été analysées et catégorisées dans le tableau suivant :

Justifications des apprenants	Occurrences
L'écrit plus facile que l'oral	14 fois
Plus à l'aise à l'écrit, car j'ai plus de temps pour réfléchir.	4 fois
L'écrit plus important, car c'est la modalité des devoirs et des compositions.	4 fois

**Tableau 22 : L'oral ou l'écrit : quelle raison ?**

Dans ce tableau, nous avons pris en considération que les justifications en faveur de l'écrit. Les données recueillies montrent que la majorité des apprenants juge que l'écrit est plus facile que l'oral. Quatre apprenants expliquent qu'ils se sentent plus à l'aise à l'écrit, car ils ont plus de temps à réfléchir. Il semble que le paramètre de la spontanéité à l'oral inhibe la prise de parole chez ces apprenants. Quatre autres apprenants expliquent que l'écrit est plus important, car c'est la modalité à travers laquelle ils sont évalués et notés. L'obtention de bonnes notes et le passage au niveau suivant est conditionné par la maîtrise de l'écrit plus que de l'oral.

## 8. Synthèse

L'analyse et l'interprétation des données récoltées à travers le questionnaire nous ont permis de d'esquisser un panorama de données se rapportant aux représentations que les d'apprenants (garçons et filles ; apprenants littéraires et scientifiques) se font de l'apprentissage de l'oral et de la pratique de l'oral dans les situations formelles et informelles.

Dans cette synthèse nous allons confronter nos hypothèses de départ aux résultats obtenus.

- **Vérification de l'hypothèse N°1 :** « La majorité d'apprenants afficheraient des sentiments de rejet du français. ».

Les données récoltées indiquent que l'utilisation du français est très modeste. La majorité des apprenants n'aime pas la langue française et préfère communiquer (en classe ou en dehors de la classe) en langues maternelles ou en anglais.

Les données obtenues confirment notre 1<sup>ère</sup> hypothèse.

- **Vérification de l'hypothèse N°2 :** « Contrairement aux garçons et aux apprenants de la branche littéraires, les filles et les apprenants scientifiques auraient des représentations plus positives de la langue française.»

Les résultats obtenus ont montré que les filles utilisent le français plus fréquemment que les garçons. Elles éprouvent plus de sentiments positifs envers cette langue qu'elles jugent importante pour la réussite scolaire et, à long termes, pour l'insertion professionnelle. Les garçons, quant à eux, utilisent peu le français, ne l'aiment pas et le jugent difficile, étranger et l'associent à une étiquette colonisatrice.

Les représentations des apprenants des deux branches envers le français sont assez équilibrées. Les APS semblent utiliser le français plus que les APL mais affichent plus de représentations négatives pour cette langue.

Les données obtenues confirment notre 2<sup>e</sup> hypothèse du point de vue du sexe et l'infirme du point de vue de la branche d'inscription.

- **Vérification de l'hypothèse N°3 :** « Contrairement aux garçons et aux apprenants de la branche littéraire, les filles et les apprenants scientifiques auraient des représentations plus positives de l'oral en français ».

Les données obtenues montrent que les filles ont de meilleures représentations de l'oral. En effet, les résultats montrent qu'elles présentent plus d'engouement pour l'oral et le considèrent comme un véritable atout de communication et d'accès au savoir. Les garçons, quant à eux, associent l'oral à l'idée de la « frime » et de « l'arrogance » des utilisateurs. Plus encore, leurs discours véhiculent l'idée de la séparation avec cette langue en jugeant leurs camarades qui parlent le français de vouloir ressembler aux français et abandonner leur identité d'appartenance .

Pour plusieurs garçons, s'exprimer oralement français doit se faire à la perfection (idée de bilinguisme parfait) car à l'oral, ils n'ont pas la possibilité de se rectifier comme à l'écrit. Cela se répercute négativement, à notre sens, sur leur engagement dans l'apprentissage de l'oral (c'est ce que nous allons voir dans le point suivant).

Les représentations associant l'oral à l'idée de « frime » et d' « arrogance » et d' « assimilation aux français et à la perte d'identité d'appartenance » sont présentes davantage chez les APS que chez les APL.

Les données obtenues confirment notre 3<sup>e</sup> hypothèse du point de vue du sexe et l'infirmes du point de vue de la branche d'inscription.

- **Vérification de l'hypothèse 4 :** Contrairement aux garçons et aux apprenants de la branche littéraires, les filles et les apprenants scientifiques auraient un meilleur engagement dans l'apprentissage de l'oral.

En cours de français, les filles prennent la parole plus souvent que les garçons qui ne participent que très rarement en séances réservées à l'apprentissage de l'oral. Les APS s'engagent moins que les APL dans les échanges verbaux en français en salle de classe.

Les données obtenues confirment notre 4<sup>e</sup> hypothèse du point de vue du sexe et l'infirmes du point de vue de la branche d'inscription.

- **Vérification de l'hypothèse 5:** La majorité des apprenants seraient découragés par les représentations véhiculées par la société se rapportant à l'étiquette colonisatrice.

Les données récoltées montrent que le facteur « Le français est la langue du colonisateur ennemi », quoique présent dans le discours des apprenants, ne peut être considéré comme la raison principale amenant les apprenants au mutisme. Plusieurs facteurs découragent les apprenants et les amènent à une « résistance » à l'apprentissage de l'oral. Voici les facteurs les plus récurrents dans les réponses des apprenants :

- La difficulté et la complexité de la langue française (le facteur le plus cité)
- Les types d'activités de production orale proposées par l'institution (représentée par l'enseignant) qui dépassent les compétences des apprenants.
- La valeur négative que les apprenants attribuent à l'apprentissage de l'oral jugé inutile et sans intérêt contrairement à l'écrit domaine dans lequel ces apprenants sont constamment évalués.
- Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des apprenants est très faible. En effet, « *la perception et la croyance qu'un apprenant a de ses compétences et qu'il mobilisera efficacement en vue de la réussite de la performance* »<sup>63</sup> sont au plus bas et démotivent les apprenants. En d'autres termes, si l'apprenant n'a pas confiance en ses capacités à pouvoir apprendre à s'exprimer en français, il ne s'engagera pas dans cet apprentissage. Ceci est confirmé par les données montrant que la majorité des apprenants a peur de prendre la parole pour s'exprimer en français.
- Les rétroactions décourageantes faites par l'enseignant visant les erreurs commises par les apprenants poussent ceux-ci au mutisme.

L'hypothèse 5 est donc infirmée.

---

<sup>63</sup>C, Puozzo. (2012) *Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues*, *Les Cahiers de l'Acedle*, P. 78.



## **Conclusion partielle**

Dans la présente partie nous avons d'abord essayé de présenter les méthodes et la méthodologie de notre recherche. Le recueil, la présentation et l'analyse des données quantitatives s'est fait selon trois axes : une fiche signalétique et la biographie langagière des apprenants (1), les représentations et les pratiques des apprenants en situation informelle (2) et formelle (3).

Les données récoltées nous ont permis comprendre l'impact des représentations sur l'engagement des apprenants dans l'apprentissage de l'oral. Nous allons essayer de proposer quelques pistes pédagogiques qui, à notre sens, pourraient améliorer représentations des apprenants et leurs pratiques de l'oral en FLE.

## Conclusion générale

L'objet de cette recherche est de parvenir à mettre l'accent sur les représentations que les apprenants se font de l'oral. Durant notre expérience en tant qu'enseignante de français nous avons l'impression que les apprenants avaient des représentations négatives de l'oral qui semblaient influencer négativement leur apprentissage de cette compétence langagière. Afin de dépasser ce stade de l'impression, nous avons mené cette recherche en visant trois axes : l'identification des représentations que les apprenants ont de l'oral (1), des facteurs qui sont à l'origine de ces représentations (2) et de l'impact de ces représentations sur la pratique de l'oral notamment en salle de classe (3).

Afin d'atteindre notre objectif, nous avons adressé un questionnaire à 30 apprenants lycéens. Les réponses des apprenants ont été analysées puis comparées les unes aux autres en fonction du sexe et de la branche d'inscription de chaque apprenant.

Ce travail de recherche nous a montré que les représentations négatives que les apprenants ont de l'oral (et de la langue elle-même) ont un impact négatif sur leurs comportements en séances axées sur l'apprentissage de cette compétence.

Les résultats obtenus nous ont permis de confirmer les hypothèses relatives au sexe des apprenants et d'infirmer les hypothèses relatives à leur branche d'inscription. Nous avons pu observer que, d'une manière générale, les filles et les APL affichent de meilleures représentations de la langue française et de la pratique de l'oral en particulier. Ces apprenants montrent également un meilleur engagement que les garçons et les APS dans l'apprentissage de cette compétence langagière et semblent moins affectées par les facteurs qui découragent leurs camarades garçons.

Les résultats obtenus via le questionnaire nous ont permis de dégager plusieurs enseignements.

Tout d'abord, nous avons retenu que dans le discours des apprenants, il existe une forte relation entre, le niveau des élèves, sentiment d'efficacité personnelle et prise de parole dans les différentes situations. En d'autres termes, plus le niveau de l'apprenant est élevé, plus il se sent en confiance et plus il prend la parole en salle de classe.

Ensuite nous avons pu souligner une corrélation entre les réponses fréquentes soulignant le caractère difficile et complexe de l'oral en français et l'ensemble de l'organisation méthodologique des séances consacrées à cette compétence notamment celle qui concerne la place de l'activité de la production dans le déroulement de la séquence. En

effet, cette séance suit directement celle de la compréhension de l'oral. Les apprenants se voient attribuer des tâches de production sans même avoir étudié les différentes ressources linguistiques (généralement appelées « les points de langue. ») qui devraient les aider à produire correctement. A ce niveau, l'apprenant se sent désarmé et incapable de produire ce qu'on attend de lui. Ce sentiment d'échec contribue à diminuer son SEP et sa confiance en soi.

Afin de contrer ces difficultés, il nous paraît judicieux de déplacer la séance de production orale après les activités liées aux apprentissages linguistiques afin de doter les apprenants de ressources leur permettant d'être plus performants. Aussi, afin d'augmenter le SEP des apprenants, l'enseignant est appelé à leur faire vivre des expériences de réussite afin d'inciter ses apprenants à prendre la parole et se sentir capable de parler. Laveault recommande une méthode appelée « effet Nintendo »<sup>64</sup> qui permet au groupe classe de se fixer des objectifs de plus en plus élevés en fonction de l'amélioration du niveau des apprenants.

Aussi, nous avons pu relever un sérieux problème de démotivation et de désintérêt par rapport à l'apprentissage de l'oral, notamment chez les garçons. Cette absence de volonté de s'engager dans l'apprentissage de l'oral peut être expliquée, à notre sens, par deux raisons. D'une part les apprenants ne trouvent pas de tâches motivantes et significatives choisies en fonction de ses besoins réelles. Ce qu'on lui propose (ou plutôt lui impose) sont des activités qui dépasse de loin son niveau réel et auxquelles il n'adhère pas.

D'autre part, la primauté de l'écrit sur l'oral que nous pouvons souligner dans les programmes du cycle secondaire représente une sérieuse source de démotivation. En effet, hormis l'évaluation continue qui prend en considération la participation orale ou les exposés, les évaluations donnant lieu à des notes chiffrées (compositions et devoirs) se font toutes à l'écrit. En sommes, si l'apprenant n'est pas motivé ni par le but de la maîtrise (motivation intrinsèque) ni par une performance (motivation extrinsèque), il est logique qu'il affiche une forme de résistance (refus de prendre la parole) à l'apprentissage de l'oral.

---

<sup>64</sup>D, Laveault. (2007). De la régulation au réglage: étude des dispositifs d'évaluation favorisant l'autorégulation des apprentissages. In L. Allal & L. Mottier Lopez (éds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck

Finalement, dans la mesure où l'oral est une activité où la gestion de la face des interlocuteurs est un paramètre indispensable<sup>65</sup>, les rétroactions évaluatives faites par l'enseignant dans un but de correction peuvent être source de blocage pour l'apprenant. Dans ce sens, l'installation d'un climat de confiance dans la classe permet à l'enseignant d'amener ses apprenants à adhérer dans le travail axé sur l'oral. En effet, les apprenants doivent d'abord faire confiance au contenu et aux activités qu'on leur propose car il faut être convaincu par l'importance de la tâche pour pouvoir la réaliser. Ces activités doivent aller de pair avec leurs besoins (action centrée sur les besoins d'apprentissage) et non être imposées par la simple raison qu'elles figurent dans un programme (action centrée sur le besoin d'enseignement). Ce climat de confiance concerne aussi les relations professeur-apprenants et apprenants-apprenants. Les rétroactions du professeur doivent être réfléchies sur une pédagogie de l'erreur considérant celle-ci comme un outil d'apprentissage et non une faute qu'on doit absolument souligner et sanctionner par un jugement de valeur. Les rétroactions apprenants-apprenants doivent à leur tour être bâties sur une logique de coopération et non de concurrence. Il s'agit de lutter contre les logiques de classement (qui parle mieux) mais de se fixer des objectifs et essayer de les atteindre collectivement chacun à son rythme.

---

<sup>65</sup> H, Vincent. (2021). *Le rôle des représentations et de la confiance en soi dans l'apprentissage de l'expression orale en langue étrangère. Mémoire de Master, dirigé par M, Grégory, UFR Lettres et sciences humaines, Université de Rouen Normandie*

## Bibliographie

### Ouvrages

A, Tabensky. (1997). Spontanéité et interaction - Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères. L'Harmattan.

A-V., Lepetiukha (2019). Cours de méthodologie de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. N-K Publishers.

C, Baylon, & X, Mignot, (1999) La communication. Paris, Nathan.

C, Cornaire (1998). La compréhension orale. Clé International, Paris.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Version Numérique. p. 60

Ch, Puren. (1988) Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan CLE International.

Ch, Hadji. (2012). Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. ESF. Paris. pp.288

D, Laveault. (2007). De la régulation au réglage: étude des dispositifs d'évaluation favorisant l'autorégulation des apprentissages. In L. Allal & L. Mottier Lopez (éds), Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Bruxelles: De Boeck . p.p. 207-234.

D, Jodelet (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), Les représentations sociales. Paris, PUF. Pp. 200

F, Singly. La question familiale en Europe, édition, Harmattan coll. Logiques sociales, Paris 1997, pp. 279.

G, Lüdi, & B, Py, (1986) Être bilingue. Berne : Peter Lang. pp.483

J- L Calvet. -. P. Dumont. (1999) L'enquête sociolinguistique. L'Harmattan, Paris. pp. 194

J, Dolz B, Schneuwly. (1998/2002), Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école, Paris, ESF éditeur. pp. 210

J.- P., Cuq, & I. Gruca, (2002) Cours de didactique de français langue étrangère et français langue seconde, Presses Universitaires de Grenoble. Pp. 482

L , Allal. (2005). L'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaire. OCDE. pp. 308.

L., Porcher (1995), *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP, Paris : Hachette éducation. pp. 105

L-J., Calvet (1999) *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon. pp. 304

M-C., Leblanc, (2002). *Jeu de rôle et engagement: évaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*. Paris: L'Harmattan. pp. 360

P, Bourdieu, (1982) *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris. pp. 248.

P., Martinez. (2004) *La didactique des langues étrangères*. Que sais-je ? Paris, PUF. pp . 126

S., Mutet, (2003). *Simulation globale et formation des enseignants*. GNV. Linden. pp. 249

T. Bouguerra, (1991) *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien. Contribution à une méthodologie d'élaboration/réalisation*, Alger, OPU. pp. 172

V, Castellotti. & D, Moore. (2000). *Représentations sociales des langues et enseignements*, Conseil de l'Europe, Strasbourg. pp. 29.

### **Périodiques**

A, Djeghar (2009). *Les représentations linguistiques et culturelles dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère*. Synergie Algérie N° 5 . pp. 191-198

A. Mahdaoui & Y, Mezzar (2021). *L'identification des représentations linguistiques du FLE : une façon d'agir contre les résistances des apprenants à l'activité de l'oral*. El Hakika. Volume 20. pp. 391 -376

A. Outaleb (2014). *La place et le rôle de l'oral dans l'enseignement-apprentissage du FLE*. Synergie Algérie. Numéro 9. pp. 227-235

A. Outaleb (2014). *L'impact des représentations des langues sur l'enseignement. Cas du français en Algérie*. Congrès mondial de linguistique française. 17-26

A-A, Schützenberger. *Le jeu de rôle : Connaissance du problème*, Cahiers pédagogiques

C, Puozzo. (2012) *Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues*. Les Cahiers de l'Acedle. Numéro 9. Janvier.

J, Billiez. & C, Serhan. (2016), « *Comment accueillir et développer à l'école les plurilinguismes libanais ?* », *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, Diversité linguistique et culturelle à l'école*, numéro 11, Paris : L'Harmattan. p.p. 265 à 276

J.M, Colletta (2002) *L'oral, c'est quoi ? Oser l'Oral. Les Cahiers Pédagogiques* n° 400 (janvier). p.p. 28- 46.

R, Raymond (2002). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde Vol. 2, La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. p.p. 9- 25.

Y., Yang (2015), *De la perception auditive à la communication langagière : approche interactive en compréhension et expression orales pour l'enseignement du français*. Synergies Chine n°10 - 2015 p. 77-87

### **Mémoires et Thèses**

S-A, Benyamina (2019), *L'insécurité linguistique chez les étudiants de première année FLE*, Mémoire de Master : Didactique, Université de Mostaganem. pp. 71

S, Rabahi. (2018), *Etude de la motivation sur l'activité langagière verbale argumentative*. Thèse de doctorat, Université Batna 2. Pp. 432.

P, Ayoub (2016) *L'enseignement du français oral en contexte plurilingue: étude comparative*, Thèse de doctorat : Sciences du langage, Université de Lyon. pp 938.

H, Vincent. (2021). *Le rôle des représentations et de la confiance en soi dans l'apprentissage de l'expression orale en langue étrangère*. Mémoire de Master. Université de Rouen Normandie. pp. 122

H, Bouden& F, Oumeddour, (2020) *L'insécurité linguistique comme facteur inhibant la prise de parole chez les apprenants. Cas des étudiants du département de français de l'université 8 mai 1945 Guelma*. Mémoire de Master. Université Guelma 1945.pp.142.

A, Berrachdi (2005), *Les représentations du français chez les apprenants du Sud algérien*. Mémoire de magister en didactique des langues, dirigé par Mme. Leloucha Bouhadiba. Université Oran. Pôle Ouest. pp.89

### **Dictionnaires**

J., Dubois, M., Giacomo, et.al. « Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ». Paris: Larousse, 1994. pp. 514

Cuq, J.P, (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International – ASDIFLE.pp 303

J.P. Robert, (2002) *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, (collection l'Essentiel français), Paris, Ophrys. pp 224

Le Petit Robert, version en ligne.<<https://www.lerobert.com>>

## Table des matières.

Introduction générale .....	4
Chapitre I .....	8
Aperçu historique et concepts théoriques .....	8
Introduction partielle .....	9
1. Qu'est-ce que l'oral ? .....	9
2. Le code oral : quelles spécificités par rapport au code écrit? .....	10
3. L'oral dans les différentes méthodologies : quelle évolution ? .....	11
4. Place de l'oral dans les programmes algériens .....	13
4.1. Place de l'oral dans les programmes du primaire .....	13
4.2. Place de l'oral dans les programmes du collège .....	14
4.3. La place de l'oral dans les programmes au secondaire .....	14
5. Les fonctions de l'oral en classe de FLE .....	15
6. Compréhension orale .....	16
6.1. Pourquoi enseigner la compréhension orale en classe de FLE ? .....	16
6.2. Compréhension de l'oral : quelles difficultés pour l'apprenant? .....	17
6.3. La compréhension de l'oral : comment l'enseigner ? .....	18
6.3.1. Les différents types d'écoute .....	18
6.3.1.1. Le pré écoute .....	19
6.3.1.2. L'écoute .....	19
6.3.1.3. Après l'écoute .....	20
6.3.2. Les stratégies d'écoute et d'apprentissage de la compréhension de l'oral .....	20
7. La production orale .....	21
7.1. La production verbale (la voix) .....	22
7.2. L'expression extralinguistique (non-verbale) .....	23
7.3. Les formes des activités de production orale en classe de FLE .....	23
7.3.1. La production en monologue suivi .....	24
7.3.2. La production orale en interaction .....	24
7.3.3. La production orale en médiation .....	25
7.3.4. Le jeu de rôle .....	25
7.3.5. Les activités de simulation globale .....	26
7.3.6. Les jeux de rôle et les simulations globales ; quels intérêts en salles de classe ? .....	27
7.4. Quels rôles pour l'enseignant et l'apprenant dans le cadre des activités de production orale? .....	28



8.	L'apprentissage de l'oral et l'insécurité linguistique .....	28
9.	Les représentations .....	29
9.1.	Définition .....	29
9.2.	Les représentations et l'apprentissage de l'oral en FLE en Algérie .....	30
	Conclusion .....	31
	Chapitre II .....	33
	Cadre expérimental : collecte, description et analyse des données .....	33
	Introduction partielle .....	34
1.	Echantillonnage et profil des participants .....	34
1.1.	Echantillonnage stratifié : selon quel principe ? .....	35
1.2.	Echantillonnage en fonction de la branche des apprenants .....	35
1.2.	Echantillonnage en fonction du sexe des apprenants scientifiques (APS).....	36
1.3.	Echantillonnage en fonction du sexe des apprenants littéraires (APL).....	36
2.	Le questionnaire comme outil d'investigation .....	37
3.	Déroulement de l'enquête.....	39
4.	Analyse et interprétation des données.....	40
5.	Section 1: Fiche signalétique et biographie langagière des apprenants enquêtés .....	40
5.1.	Age des apprenants.....	40
5.2.	Sexe des apprenants.....	41
5.3.	Branche d'inscription .....	41
5.4.	Classification des apprenants selon le niveau d'inscription .....	42
5.5.	Question 1 : Avec quelles langues êtes-vous en contact ?.....	43
5.6.	Question 2 : Quelles langues parlez-vous ? .....	44
5.6.1.	Langues parlées : comparaison en fonction du sexe .....	45
5.6.2.	Langues parlées : comparaison en fonction de la branche d'étude.....	46
6.	Section N° 2 : représentations et pratiques du français chez les apprenants du cycle secondaire. ....	46
6.1.	Question 1 : Quelles langues préférez-vous ? .....	46
6.2.	Question 2 : Aimez-vous la langue française ? .....	47
6.2.1.	Sentiments envers le français : regard croisé en fonction du sexe.....	48
6.2.2.	Sentiments envers le français : regard croisé en fonction de la branche.....	48
6.3.	Question 3 : Pensez-vous qu'il faut maîtriser l'oral (bien parler) pour maîtriser la langue française ? .....	50
6.4.	Question 4 : quand les autres parle le français : quelles images ? .....	52
6.4.1.	Croisement des données avec la variable sexe.....	53
6.4.2.	Croisement des données avec la variable branche d'inscription .....	53

6.5.	Question 5 : Parlez-vous en français entre vous (amis-camarades) à l'école ?.....	54
7.	Section 3 : Représentations et pratiques du français oral en salle de classe .....	56
7.1.	Question 1 : comment est votre participation en cours de français ?.....	56
7.2.	Question 2 : Trouvez-vous des difficultés quand vous vous exprimez en français pendant le cours ?.....	57
7.3.	Question 3 : En classe, ce qui vous dissuade à vous exprimer à l'oral .....	60
7.4.	Question 4 : Avez-vous peur de vous exprimer en français en classe ? .....	62
7.5.	Question 5 : Utilisez-vous d'autres langues que le français lors de votre participation orale avec votre enseignant ?.....	64
7.6.	Question 6 : Parmi ces activités de production orale, lesquelles aimez-vous le plus ?	65
7.7.	Question 7 :Comment voyez-vous votre niveau de l'oral actuellement ? .....	67
7.8.	Question 8 : À votre avis, le plus importante est de maîtriser l'oral ou de maîtriser l'écrit ? .....	68
8.	Synthèse .....	70
	Conclusion partielle.....	73
	Conclusion générale .....	74
	Bibliographie.....	77
	Liste des tableaux .....	83
	Liste des figures .....	84
	Annexe 1 .....	85
	Mots clés .....	88
	Résumé.....	88

## Liste des tableaux

Tableau 1 stratégie d'écoute est apprentissage (d'après Cuq et Gruca 2002).....	21
Tableau 2 méthode d'échantillonnage en fonction de la branche des apprenants .....	35
Tableau 3 méthode d'échantillonnage en fonction du sexe des APS .....	36
Tableau 4 méthode d'échantillonnage en fonction du sexe des apprenants APL.....	36
Tableau 5 Classification des apprenants selon le sexe.....	41
Tableau 6 Classification des apprenants selon la branche d'inscription.....	42
Tableau 7 Classification des apprenants selon le niveau d'inscription.....	42
Tableau 8 Les langues faisant partie du paysage linguistique des apprenants.....	43
Tableau 9 Synthèse des réponses justifiant les sentiments éprouvés à l'égard du français. .....	50
Tableau 10 Conception « maîtrise de l'oral » en fonction du sexe et de la branche des apprenants. ....	51
Tableau 11 croisement des variables : parler français en situation informelle, sexe et branche.....	54
Tableau 12 Justifications des pratiques du français.....	55
Tableau 13 Fréquence de prise de parole classe : analyse des données en fonction du sexe et de la branche d'inscription.....	57
Tableau 14 Croisement des difficultés énoncées avec les variables sexe et branche .....	59
Tableau 15 Facteurs décourageant : croisement des données avec les variables sexe et branche.....	61
Tableau 16 Explication du sentiment de peur chez les apprenants.....	62
Tableau 17 sentiment de peur : croisement des données avec les variables sexe et branche.....	63
Tableau 18 Alternance codique en fonction du sexe et de la branche d'inscription.....	64
Tableau 19 Activités préférentielles en fonction du sexe et de la branche .....	66
Tableau 20 Croisement des données jugement de son niveau oral avec variable sexe et branches. ....	68
Tableau 21 Préférence de l'écrit et de l'oral en fonction du sexe et de la branche.....	69
Tableau 22 L'oral ou l'écrit : quelle raison ? .....	69

## Liste des figures

Figure 1 Plan final du questionnaire distribué aux apprenants .....	38
Figure 2 Classification des apprenants selon leur âge .....	40
Figure 3 Classification des apprenants selon le sexe .....	41
Figure 4 Classification des apprenants selon la branche d'inscription. ....	42
Figure 5 Classification des apprenants selon le niveau d'inscription .....	43
Figure 6 Les langues faisant partie du paysage linguistique des apprenants .....	44
Figure 7 Répertoire langagier des apprenants.....	44
<i>Figure 8</i> Figure 8 Comparaison des langues parlées par les garçons et les filles.....	45
Figure 9 Croisement des données relatives aux langues parlées et à la branche d'inscription. ....	46
Figure 10 Sentiment des apprenants à l'égard de la langue française. ....	47
Figure 11 Sentiment envers le français en fonction du sexe.....	48
Figure 12 Sentiment envers le français en fonction du profil .....	49
Figure 13 Justifications des sentiments éprouvés envers le français. ....	49
Figure 14 Valeur attribuée à l'oral.....	51
Figure 15 Images construites en écoutant un des leurs parler français en situation informelle.....	52
Figure 16 L'idée faite par les apprenants en écoutant un des paires parler français.....	53
Figure 17 L'idée faite par les apprenants en écoutant un des paires parler français en situation informelle : comparaison des réponses des deux branches.....	53
Figure 18 Parler français en situation informelle : pour ou contre ?.....	54
Figure 19 Justifications des pratiques du français. ....	55
Figure 20 Fréquence de prise de parole classe.....	56
Figure 22 Apprenants en difficulté à l'oral.....	58
Figure 21 Apprenants en difficulté à l'oral.....	58
Figure 23 Facteurs décourageant la prise de parole des apprenants. ....	60
Figure 24 sentiment de peur au moment de prendre la parole .....	62
Figure 25 Alternance codique en séance de production orale. ....	64
Figure 26 Activités préférées en séance de production orale.....	65
Figure 27 Jugement des apprenants sur leur niveau de français oral.....	67
Figure 28 comparaison degré d'importance de l'oral et de l'écrit.....	68

**Annexe 1 :**

**Questionnaire destiné aux apprenants**

Bonjour je suis une étudiante en Master en Français Langue Etrangère. Je mène une recherche portant sur l'apprentissage de l'oral en français. Je vous remercie de m'accorder quelques minutes de votre temps pour répondre au questionnaire suivant.

Âge : .....  
F

Sexe : M

Niveau .....  
.....

Branche

**1. Avec quelles langues êtes-vous en contact ?** (pour discuter, étudier, faire des achats, regarder des films, écouter de la musique, surfer sur Internet...)

Arabe  Tamazight  Français  Anglais  autre .....

**2. Quelles langues parlez-vous ?**

Arabe  Tamazight  Français  Anglais  autre  
.....

**3. Quelles langues préférez-vous ?**

Arabe  Tamazight  Français  Anglais  autre  
.....

**4. Aimez-vous la langue française ?**

Oui

Non

*Expliquez brièvement pourquoi ?*

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

**5. Pensez-vous qu'il faut maîtriser l'oral (bien parler) pour maîtriser la langue française ?**

Oui

Non

**6. Vous écoutez votre camarade parler français avec son ami(e), vous vous dites que :**

• C'est une personne frimeuse qui aime se montrer supérieure aux autres.....

• Une personne intellectuelle, intelligente et cultivée.....

- C'est une personne sans identité qui veut ressembler aux Français.....
- Une personne qui veut tout simplement communiquer dans une langue étrangère.....

**7. Parlez-vous en français entre vous (amis-camarades) à l'école ?**

Oui

Non

*Expliquez brièvement pourquoi ?*

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

**8. A quelle fréquence parlez-vous le français dans les cours avec l'enseignant ?**

Souvent

Moyennement

Rarement

**9. Trouvez-vous des difficultés quand vous vous exprimez en français pendant les cours ?**

Oui

Non

**9.1. Si oui, vous vous sentez en difficulté quand vous :**

- Échangez avec vos camarades (discussion sur un sujet, un débat ...).
- Présentez un sujet (exposé).
- Faites un travail en groupe.
- Répondez aux questions posées par le prof
- Vous répétez des phrases dites par le prof ou par un autre camarade

**Autre :**

.....  
 .....

**9.2. En classe, ce qui vous décourage à l'oral c'est quand :**

- Vous prononcez mal
- Vous ne trouvez pas les mots pour vous exprimer
- Vous n'arrivez pas à formuler des phrases correctes
- Quand vous faites des fautes de grammaire et de conjugaison
- La timidité et le trac
- Je ne vois pas l'utilité de l'oral dans mon parcours scolaire

**Autre :**

.....  
 ....

**10. Avez-vous peur de vous exprimer en français en classe ?**

Oui

Non

Si oui, expliquez pourquoi

.....  
.....

**11. Utilisez-vous d'autres langues que le français lors de votre participation orale avec votre enseignant ?**

Oui

Non

Pourquoi ?.....

.....  
.....

**12. Parmi ces activités de production orale, lesquelles aimez-vous ?**

- je répète des énoncés pour les mémoriser
- j'expose des informations que j'ai recherchées
- je joue le rôle d'un personnage dans une saynète.
- Je discute avec mes camarades sur un thème donné
- Autre

.....

.....

- Je n'aime aucune activité, parler en français ne m'intéresse pas

**13. Comment voyez-vous votre niveau de l'oral actuellement ?**

Avancé

intermédiaire

débutant

**14. A votre avis, le plus importante est de**

a) Maitriser l'oral.

b) Maitriser l'écrit.

Pourquoi ?.....

.....

*Merci de votre collaboration.*

## Résumé

Cette recherche quantitative s'inscrit dans le champ de recherche de la socio-didactique et met en lumière l'impact des représentations sur l'engagement des apprenants du cycle secondaire dans l'apprentissage de l'oral au Sud de l'Algérie.

Les données recueillies via un questionnaire ont été analysées en comparant les réponses en fonction du sexe et de la branche d'inscription des apprenants (littéraire- scientifique). Les résultats obtenus montrent que, généralement, les apprenants de sexe féminin et inscrits en branche littéraire ont de meilleures représentations du français ce qui influence positivement leur engagement dans l'apprentissage de l'oral.

## Mots clés :

Enseignement-Apprentissage - Français langue étrangère- Représentations- Impact- production orale

## الملخص:

العروض أثر على الضوء ويسلط التربوي، الاجتماع علم مجال في الإحصائية الدراسة هذه تدرج الجزائري الجنوب في الثانوية المدارس لمتعلمي الشفوية المشاركة على الشفوية للجنس وفقا المتعلمين ردود خلال ومن استبيان، طريق عن جمعناها التي المعطيات بتحليل قمنا للغة شفوي إنتاج لديهم -عام بشكل- الأدبي بالفرع المتعلمات أنا وجدنا (أدبي -علمي) والتخصص الشفوي بالتعلم التزامهن على إيجابا أثر مما العلمي؛ الفرع في زميلاتهن من أفضل الفرنسية.

## المفتاحية الكلمات

المنطوق إنتاج ، أثارها و التصورات اجنبية، كلغة الفرنسية اللغة التعلم، و التعليم

## ABSTRACT :

The current study is subtitled under the of socio-didactic. It spots the light on the impact of representations on the engagement of secondary school learners in oral acquisition in the south of Algeria . Data were collected via a questionnaire which was analysed by comparing learners' answers according to their gender and stream ( literary- scientific). The results of the study showed that generally, literary stream female learners showing better performance in French that positively influences their involvement during the learning/ acquisition of the oral process.

## KEYWORDS :

Teching-learning, FFL, representations, impact, oral production.