

## **La performance orale chez les étudiants de licence de français en Algérie : entre maîtrise du code linguistique et connaissance des modalités de son utilisation**

En Algérie, la langue française est enseignée, depuis l'indépendance, comme première langue étrangère. Son enseignement est axé, selon les textes officiels régissant tous les paliers de l'enseignement, sur le développement des compétences linguistiques et communicatives : un grand intérêt est en outre accordé à l'enseignement des savoirs linguistique, phonétique, morphologique et syntaxique. Plusieurs objectifs de différents ordres (communicationnel, fonctionnel, civilisationnel et culturel) sont ainsi fixés dans le système éducatif algérien qui rêve de faire de l'apprenant un être sociable avec un niveau intellectuel élevé, capable de communiquer en français, en tentant d'appliquer les principes de l'approche actionnelle et de l'approche par compétences, qui prônent une pédagogie centrée sur l'apprenant (Astolfi, 2002) et sur ses besoins langagiers. Cette approche vise, selon Cuq et Gruca (2002), le développement de la compétence communicative et ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales, elle a aussi pour objectif la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue.

### **Le niveau des étudiants à l'oral : compétences acquises au préalable**

L'enseignement de l'oral dans le système éducatif algérien fait ainsi partie intégrante de la classe de français. En effet, les programmes d'études du ministère de l'Éducation intègrent l'apprentissage et la pratique de l'oral dans leurs objectifs. Le programme actuel par exemple propose de nouvelles et motivantes activités de groupes qui favorisent le développement de la compétence de communication chez les apprenants, telles que les discussions, les exposés, les débats, les jeux de rôle, etc. Malgré ces efforts, les enseignants de français éprouvent de l'ennui devant son enseignement et les objectifs des programmes d'études restent vagues pour eux, jusqu'à

faire penser que l'oral est un savoir non « enseignable » (Halté, 1992). Pourtant cette composante est considérée comme l'un des savoir-faire les plus importants en langue étrangère. C'est aussi le plus difficile à acquérir, en effet et comme le soulignent J. P. Cuq et I. Gruca :

L'appropriation des conduites langagières orales est effectivement un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et qui ne se limite pas à la maîtrise des principales structures de la langue et des principaux actes de langage. L'association entre le verbal et le gestuel, les traits émotionnels et l'implicite que véhicule l'oral et toutes les formes d'interaction sont autant de facteurs qui complexifient le domaine et peuvent être sources de blocages pour un étudiant étranger. (Cuq et Gruca, 2004)

Finalement, avec toutes ces ambitions inscrites dans les directives officielles, quelle place est véritablement accordée à l'oral dans les classes ? C'est entre le dire et le faire qu'on peut incontestablement le vérifier. Pour pouvoir répondre à cette question, qui nous mènera à connaître le niveau de nos étudiants à l'oral en français, il faut d'abord vérifier, dans les manuels des deux paliers de l'enseignement fondamental et le secondaire, quelle prise en charge est faite de cette dimension.

Dans les directives officielles de l'enseignement du français de l'école fondamentale de 1998, la citation suivante attire notre attention :

L'écrit représente un support stable, sécurisant qui permet à (l'élève) de prendre son temps et de réfléchir à la meilleure façon de réemployer ses acquis, alors que l'utilisation de l'oral est limitée au cadre scolaire » (Programme de français 1<sup>re</sup> langue étrangère, 1998)

À partir de cette citation, nous pouvons déduire que l'oral n'est pas privilégié ni valorisé à ce niveau dans les programmes de 1998. Cependant une place lui est accordée après la réforme de 2003, dans des directives où il figure dans tous les programmes, de façon bien détaillée. Quant à sa réalisation en classe, elle reste le parent pauvre de l'enseignement du FLE, c'est ce que nous allons expliquer à partir du texte officiel de 2003.

## **L'oral au primaire**

Avec la réforme de 2003 (programmes de FLE au primaire, 2003), les programmes du primaire privilégient le développement des compétences orales. À ce niveau (3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années) on attend donc de l'élève qu'il soit capable de comprendre, de lire, de dire et d'écrire dans des situations de communication adéquates. Ce programme vise à la fois les savoir-faire et la prononciation-articulation des sons, pour préparer l'élève à la lecture-

écriture et à des échanges verbaux dans des prises de paroles organisées, tout en s'appuyant sur des activités d'expression, de mémorisation, de répétition et de reformulation.

Cependant et comme nous l'avons déjà expliqué, la prise en charge de cette dimension en classe reste insuffisante à cause d'autres paramètres où la formation de l'enseignant entre en jeu. Des activités de compréhension et d'expression orales figurent aussi dans le programme du deuxième cycle de l'école primaire, mais ces activités ne sont pas vraiment réalisées en bonne et due forme. Nous avons confirmé cette situation grâce à questionnaire rempli par un des inspecteurs du primaire de Bejaia ; cet inspecteur est l'enseignant enquêté (observations de classe) dans le module d'oral de la première année de licence de FLE, dans notre université.

### **L'oral à l'école moyenne**

À ce niveau le français est conçu comme outil de communication qui doit tenir compte des savoirs acquis au primaire, dans la continuité desquels vont s'élaborer les programmes du collège.

À son arrivée au collège, l'élève est en mesure, normalement, de prendre la parole de façon autonome et de s'exprimer de manière compréhensible, dans des échanges ordinaires, suite aux sollicitations de l'enseignant. Il sera capable de s'exprimer, de questionner et de répondre à partir d'un support écrit ou visuel. L'enseignement de la langue française à ce cycle se développe alors en faisant appel à plusieurs types de discours, dont le narratif en 1<sup>re</sup> année, le descriptif en 2<sup>e</sup> année, l'explicatif en 3<sup>e</sup> année et l'argumentatif en 4<sup>e</sup> année, c'est-à-dire en fin de cycle.

L'élève à ce stade sera capable, à l'oral, de distinguer les différents types de textes et d'identifier le sujet traité dans ces textes ; de reformuler un court énoncé narratif, descriptif, etc. ; de produire un court énoncé argumentatif, narratif, etc. ; de donner son point de vue ; de conforter un argument à l'aide d'exemples, d'explications, de définitions, etc. ; de reformuler une argumentation écoutée.

### **L'oral au secondaire**

À ce niveau, l'enseignement de l'oral n'est pas totalement absent, mais sa présence est rare voire passagère dans les activités de classe. Sur le plan théorique, les nouveaux programmes affichent une double ambition. Premièrement, faire acquérir aux élèves des connaissances linguistiques et langagières. Deuxièmement, construire et développer chez eux des compétences qui les rendent capables de mettre en œuvre leurs acquisitions

hors de la classe. Trois heures par semaine sont programmées à l'étude de la langue française, qui sont généralement consacrées à l'étude du fonctionnement de la langue, pour toutes les classes littéraires ou scientifiques. Peu d'activités visant le perfectionnement des élèves à l'oral sont pratiquées en classe malgré les ambitions des nouveaux programmes.

## **L'oral dans les nouveaux programmes du système LMD : contenus et objectifs**

L'enseignement supérieur en Algérie a mis en place, depuis 2004, un dispositif d'enseignement qui se décline en : Licence-Master-Doctorat (LMD), pour améliorer la qualité de l'enseignement universitaire et s'ouvrir à la mondialisation. Cette mise en pratique du système LMD vise un objectif capital, faire acquérir aux étudiants une compétence de communication, les amener à s'exprimer aussi spontanément que possible, le plus « correctement » possible avec un lexique approprié à la situation. Mais il s'agit d'objectifs théoriquement inscrits dans des manuels et programmes d'enseignement ; quant à leur application, elle manque toujours, au vu des résultats insuffisants dans ce domaine. L'étudiant en licence de français semble n'avoir toujours pas acquis cette compétence de compréhension. Au niveau de l'expression, c'est avec un vocabulaire et une syntaxe pauvres qu'il traduit sa pensée. Dans ce cas, la situation algérienne est comparable à son analogue française que Petitgirard (1999) décrit en ces termes :

Si cette compétence de compréhension est mise en œuvre dans de nombreux manuels et approches, elle n'est pas enseignée. Il n'y a pas de réelle progression autour d'une compétence qui reste en conclusion le parent pauvre de notre enseignement. (p. 36)

L'oral est un module proposé par le système LMD, qui est récemment appliqué dans quelques universités algériennes comme celle de Bejaia. Cette rénovation dans l'enseignement supérieur a pour objectifs de répondre aux besoins et de remédier à certaines carences (Programme de l'oral, Système LMD, 2012, Département de Français, Université de Bejaia). Distingué de l'écrit, tout le programme est centré sur des activités orales. Nous décrirons d'abord ce programme élaboré par des enseignants, puis nous aborderons les objectifs fixés et les compétences visées à développer.

Depuis 2004, les programmes de l'oral n'ont cessé d'évoluer. C'est aux enseignants chargés du module que revient la tâche de les mettre en

œuvre. Cela s'avère une pesante responsabilité. Il faut choisir les activités en fonction des objectifs et des visées communicatives. L'unité d'enseignement de l'oral se réalise en développant deux compétences chez l'étudiant. La première concerne l'expression générale où l'étudiant est amené à parler de tous les sujets ; scientifiques, littéraires et ceux de la vie quotidienne en général, tout en introduisant quelques notions de base de la phonétique dans des exercices de prononciation. Cette prise de parole est organisée suivant une démarche selon la nature de l'activité (jeux de rôle, débats ou exposés). La deuxième concerne la compréhension. À ce moment, l'étudiant est amené à écouter des enregistrements de discussions, de dialogues et on en vérifie la compréhension par un questionnaire détaillé, on fait des entretiens simulés, c'est-à-dire des entretiens mettant l'étudiant dans diverses situations de communication. Il s'agit en compréhension de savoir écouter, de maîtriser les mécanismes de la compréhension orale et d'être attentif aux autres. Pour l'expression, il s'agit de savoir parler, de s'exprimer et de s'affirmer. Le volume horaire consacré à l'oral est de trois heures par semaine. En variant les activités (exposés, jeux de rôle, débats, etc.), cela peut prendre jusqu'à cinq heures, voire plus pour certains groupes.

Pour l'évaluation, on soumet l'étudiant à deux épreuves. La première épreuve concerne la compréhension de l'oral et consiste à répondre à un questionnaire après avoir écouté, deux à trois fois, des séquences audio pendant quelques minutes. La deuxième épreuve concerne l'expression sous forme d'un entretien ou d'une conversation simulée ; le temps qui lui est consacré est de cinq à dix minutes.

Cet enseignement de l'oral est un module à part : l'étudiant devrait être en mesure d'utiliser ses capacités pour parler de soi, de la vie quotidienne, s'exprimer en exposant facilement ses points de vue et en développant des arguments qu'il juge efficaces pour les soutenir. Il doit en outre montrer qu'il connaît la langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison) et maîtrise la communication courante et formelle (Liste des compétences visées à développer chez l'étudiant de 1<sup>re</sup> année de licence de français du LMD, Université de Béjaïa, 2004).

## **Notre recherche : les difficultés des étudiants à l'oral en 1<sup>re</sup> année de licence de FLE**

### **Contexte général**

Dès leur arrivée à l'Université, le niveau des étudiants est jugé insuffisant à l'oral. Ils souffrent de plusieurs difficultés dans leurs prises de parole. Nous avons essayé de dégager et de décrire certains phénomènes présentant des déficits dans leurs productions. Durant nos observations de classe, nous avons remarqué des difficultés d'apprentissage de diverses natures ; elles peuvent être rangées dans deux catégories principales selon qu'elles portent sur la maîtrise du code linguistique ou sur la connaissance des modalités de son utilisation. La première de ces catégories concerne le plan linguistique avec ses différentes composantes : morphosyntaxique, phonologique, lexicale ; la deuxième, qui fait l'objet de cette étude, se rapporte au niveau pragmatique sous ses divers aspects : interactif, situationnel, dialogal et discursif.

On sait que l'oral ne se traite pas de la même manière que l'écrit. À l'écrit, l'analyse des erreurs s'effectue selon trois angles ; phonologique, morphosyntaxique et lexical. À l'oral, l'analyse consiste, selon Robert Bouchard (2004) à étudier cinq aspects, et, par conséquent, à identifier cinq types de difficultés : locutoires, c'est-à-dire tout ce qui concerne la réalisation matérielle des énoncés ; linguistiques, à travers la syntaxe et le lexique ; discursifs qui touchent à la dépendance des messages produits par rapport au contexte ; dialogales qui concernent les tours de parole ; interactionnelles qui se rapportent à l'association des comportements langagiers et non langagiers entre les différents partenaires de la communication, et enfin des difficultés situationnelles relatives aux objets et aux circonstances constituant le cadre au sein duquel l'énoncé a été produit.

### **Corpus d'étude**

Nous avons constitué notre corpus à partir des observations de trois séances d'oral, d'une heure et demie chacune, enregistrées par moyen audio-visuel (caméra), dans des classes de première année de licence de français du système LMD à l'université de Béjaia. Ce corpus a été rassemblé dans des conditions difficiles, vu le refus de la majorité des enseignants d'être observés ou filmés pendant leurs cours.

## Description de quelques difficultés dans les productions orales des étudiants

Dans ce qui suit, nous avons relevé les différents types de difficultés existant dans les productions orales des étudiants, pendant nos observations, productions que nous pouvons qualifier de « fautives » dans certains cas.

### *Difficultés de type locutoire*

Tout message est tout d'abord une manifestation matérielle, une production de formes sonores, visuelles ou mixtes. (Bouchard, 2004, p. 17)

Dans une activité orale, plusieurs phénomènes langagiers qui n'existent pas à l'écrit sont mis en jeu comme la répétition dans l'exemple suivant, qui exprime un état d'hésitation. Les hésitations sont des indicateurs para-verbaux. Lorsqu'elles sont présentes dans un discours, elles ont de multiples effets sur la portée des paroles. Par exemple elles baissent, entre autre, l'attractivité et la compétence de celui qui les produit, s'il le fait de manière exagérée :

E1 : comme étant donnée un un euh ::: vraiment un//euh/ un événement// un événement/euh ::: voilà un événement unique dans l'histoire voilà / du du capitalisme / et voilà merci /

E2 : dans certaines familles algériennes pas /pas toutes mais :::/ mais la plupart/ mais la plupart/ mais la plupart// euh// je ne sais pas c'est l'homme qui est :::// on fait/ on fait plus confiance aux garçons que à la fille / on donne beaucoup d'importance aux garçons qu'aux filles.

Cela fait partie des phénomènes locutoires des apprenants. Il s'agit des « euh » qui servent d'allongement pour maintenir le canal de la parole. L'étudiant fait appel à ses hésitations pour gagner du temps lui permettant de rechercher ses mots et ses idées. Mais quand cela dure longtemps, cela gêne la compréhension du public qui finira par s'ennuyer. L'exemple précédent illustre ce type de difficulté.

D'autres phénomènes comme les « alors » et les « donc » ponctuent la prise de parole, surtout dans des énoncés un peu longs, pour faciliter production et perception. En voici un exemple :

E2 : oui donc// euh donc c'est une interférence syntaxique qui vient de l'arabe/ donc quand on s'exprime dans une langue il faut donc/ euh/ oublier toutes les autres/ Donc/ euh il faut pas réfléchir dans une langue pour parler dans une autre/ si vous arrivez à appliquer toutes ces remarques vous allez vous améliorer/ ça va

mieux marcher/ on vous remercie.

C'est le fait d'utiliser avec abus les « alors » et les « donc » qui rend le discours de l'étudiant locuteur incompréhensible et ennuyeux. Ces phénomènes caractérisent les discours des apprenants non habitués à la prise de parole en français. Il est rare qu'ils aient l'occasion de parler pendant un long moment et leurs interventions restent courtes, ne dépassant pas de brèves réponses aux questions et sollicitations de l'enseignant.

Nous avons aussi relevé plusieurs erreurs de prononciation dans les productions orales des étudiants du groupe observé. Certains d'entre eux prononcent certains morphèmes de façon erronée, comme le montre l'exemple suivant extrait de la séance filmée :

Une « religieu » au lieu de « religion »  
« **prisés** » au lieu de « **présidés** »  
« Elle **pot** » au lieu de « elle **peut** ».

### *Difficultés de type linguistique*

L'oral diffère de l'écrit car plusieurs facteurs d'ordre situationnel permettent l'intercompréhension des partenaires de la communication et remplacent les mots. Mais cela ne veut pas dire pour autant que l'économie du langage peut se pratiquer de n'importe quelle manière. Ainsi, certaines constructions verbales sont agrammaticales : absence du verbe, inachèvement de l'énoncé, non-respect des règles syntaxiques du code oral, etc. Dans l'exemple suivant, il y a non-respect de la conjugaison de certains verbes ; dans l'exemple d'après, il s'agit d'une erreur de conjugaison suivie d'une erreur de syntaxe (l'inachèvement de la dernière phrase) :

1- [EB. oui ça revient toujours/ depuis longtemps c'est l'homme qui va chercher du travail et fait nourrir ses enfants alors que la femme reste à la maison pour [inaud] se contente de faire élever ses enfants// ça nous apprend que si l'homme ancien a plus de droits que la femme ça revient au côté financier parce que c'est l'homme qui travail dans la journée **qui sacrife/ eh qui souffrance**, etc., et fait nourrir ses enfants/ alors que la femme/ c'est pour cela que l'homme est plus avantageux que la femme/ donc je parle de la société algérienne (.) la société algérienne]

2- [où euh les états unis euh voilà ces années où il y a une explosion des croissances économiques/ **étaient ne semblaient** avoir subir une cession/ en Europe le climat n'était pas aussi...]

Nous avons également relevé des erreurs qualifiées d'interlinguales. Il s'agit d'une interférence syntaxique résultant de l'influence des représentations

linguistiques de la langue maternelle (le kabyle) ou de l'arabe sur l'utilisation de la langue cible (le français) :

[**P** non c'est précisément/ au tout début il y avait un problème d'interférence syntaxique : alors on dit parler sur ou bien parler de ?

**E1** : parler de/ **p** oui donc c'est une interférence syntaxique qui vient de l'arabe/ donc quand on s'exprime dans une langue il faut oublier toutes les autres/ Il ne faut pas réfléchir dans une langue pour parler dans une autre/ si vous arrivez à appliquer toutes ces remarques vous allez vous améliorer/ ça va mieux marcher/ on vous remercie/].

### *Difficultés de type discursif*

On nomme ainsi tous les moyens auxquels l'étudiant fait appel pour mener à bien son message oral. Cela est relatif à une double organisation : la première est micro structurelle et guide l'interprétation des énoncés par l'auditoire, tout en fournissant des marques de structuration audibles dont les pauses, l'intonation des répétitions et des explications :

Ces explicitations méta-discursives fonctionnent surtout pour l'organisation des grandes masses du discours. Au plan micro-discursif, ce sont plus les répétitions de mots ou de formules qui, loin d'être a priori tabous comme à l'écrit, deviennent des moyens d'organisation efficace. (Bouchard, 2004, p. 32).

La deuxième organisation consiste dans le choix du type de discours (explicatif, argumentatif, descriptif ou expositif, etc.) adopté et dans le genre oral où il s'inscrit : exposé, débat, etc. Pour ce type, on peut retenir les répétitions exagérées qui gênent la compréhension :

[::: comme étant donnée un un/euh ::: vraiment un un événement euh ::: voilà un événement unique dans l'histoire voilà/ du du capitalisme/ et voilà merci/ ]

Nous relevons aussi une difficulté discursive dans l'emploi abusif de « mais » et de « et puis » qui peut gêner la compréhension de l'auditoire, même si la répétition est l'une des caractéristiques du discours oral où l'élaboration et l'émission se font simultanément :

[4. **E1** dans certaines familles algériennes pas/ pas toutes mais :::/ mais la plus part/ **mais la plupart**/ je ne sais pas c'est l'homme qui est :::// on fait/ **on fait** plus confiance aux garçons que à la fille/ on donne beaucoup d'importance aux garçons que filles]

### ***Difficultés de type dialogal***

Qui dit dialogue, dit tour de parole (Bouchard, 2004). Dans le dialogue, on utilise les procédés de l'écrit auxquels s'ajoutent des phénomènes pragmatiques. Le terme dialogal englobe la langue en situation, le cotexte c'est-à-dire l'environnement linguistique et les phénomènes eudo-phoriques (internes au texte) et le contexte matériel et humain dans lequel se réalise le discours comme l'emploi de « je » et « maintenant ». Il y a une difficulté dialogale quand les interlocuteurs ne respectent pas leurs tours de parole comme le montrent les deux exemples ci-après :

#### **Exemple 1**

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

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

#### **Exemple 2**

**34. EA** dans quel pays ? est ce que c'est... (**phrase interrompue par un étudiant**)

**35. E3** c'est en Algérie on parle de la femme en Algérie et ::: on parle de notre pays/ on parle pas de l'Europe ou d'autres pays du monde/

**36. EA** c'est clair ici en Algérie nous avons...

**37. E3** mais la femme actuellement est dans les assemblés/ en France par exemple il y a plus de femme dans les assemblés/ mais ici en Algérie démocratiquement parlant la femme a plus de droits que l'homme.

**38. EA** non c'est clair eh...

**39. E** la femme est égale à l'homme/ on voit ça dans les débats/ comment dirais je// dans les assemblés nationales]

### ***Difficultés de type situationnel***

Selon Bouchard, c'est la connaissance, de la situation, du référent et le fonctionnement de la mémoire qui sont ici en jeu. Une difficulté situationnelle est en rapport avec la dimension matérielle et avec la dimension sociale de l'interaction verbale. Elle est en relation avec les objets et les circonstances constituant le cadre au sein duquel l'énoncé a été produit, notamment en ce qui concerne les statuts des partenaires de la communication (Bouchard, 2004). Dans l'extrait suivant, le statut de l'enseignant n'est pas respecté par l'apprenant comme en témoignent l'absence du pronom « il » et l'utilisation de la forme de négation « ... pas » relevant du registre familier du français au lieu de « ne...pas » qui relèverait du registre soutenu de la même langue :

[40. c'est claire en Europe sont égaux/ y a pas de discussion/ en quoi en Algérie il y a cette discrimination absolue de la femme voir on l'a néglige complètement]

### **Le type interactionnel**

Interactionnellement, les étudiants manifestent la même attitude vis-à-vis du contenu informationnel des interventions qui ont lieu en classe. Autrement dit, ce qui est dit par chaque interlocuteur entre dans le cadre de discussion. À l'oral, dans des interventions monologiques ou dialogales, il existe des degrés de complexité différents. L'intervenant peut rencontrer des difficultés quand il est question d'expliquer quelque chose, contrairement au fait de raconter, tâche qu'il trouve souvent plus facile. Donc la réussite ou la performance orale ne dépend pas seulement des savoirs linguistiques de l'étudiant, mais aussi de la façon dont il se situe par rapport au référent et à la finalité de l'interaction.

Un autre critère à considérer dans une interaction verbale est le public s'il est là, qui influence le locuteur, même s'il s'agit d'un monologue. Le locuteur ne peut pas ignorer les réactions de l'interlocuteur au cours d'une prise de parole, il est donc dans l'obligation d'en tenir compte dans la formulation de son message (Bouchard, 2004).

L'extrait ci-après est issu des productions orales de nos étudiants qui s'inscrivent dans le cadre d'un exposé oral assumé à deux. Les deux exposants ont organisé leur travail sous forme de tours de parole. Ce qui a attiré notre attention est le non-respect de l'alternance dans les tours de paroles, marqués parfois par des chevauchements où l'un des intervenants coupe et prend la parole avant que son co-locuteur ait achevé son idée. En plus de cette négligence, nous avons remarqué que l'existence du public est souvent ignorée. L'exposant (Ex. 1) fixe de son regard ses notes et ne respecte pas les caractéristiques non verbales d'une présentation orale pour attirer l'attention du public, qui sont visibles par les signes corporo-visuels (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 137). Dans le premier exemple nous avons relevé ce genre de situation :

#### **Exemple 1**

**4=Ex1.** C'est bon/ euh/ on va donc vous répondre tout à l'heure/// on va commencer par un petit historique/ euh/ sur l'internet/ qu'est-ce que l'internet ?

*L'étudiant exposant (Ex1) ne se détache à aucun moment de sa feuille, posant ses deux mains sur la table pour pouvoir lire. Tentant quelques fois de regarder son public constitué de ses camarades et de l'enseignant.*

L'internet n'est pas venu bouleverser le monde de l'informatique

(inaud) souvent ce qu'on croix/ elle est à l'origine/ euh le résultat d'une évolution de// euh// (*un long silence*) euh// (rire) (*fait des gestes à ses camarades*) une évolution qui était destinée au départ euh// un motif plus noblesse qu'on est qu'on ne/ euh qu'on ne l'ai aujourd'hui euh// donc/ euh... (*voix monotone*)  
*Ex2 prend la parole avant qu'Ex1 n'achève son idée et avant qu'il lui ne passe la parole ce qui a causé un chevauchement entre les deux exposants*  
5=Ex2. L'internet (inaud.) de 1958/(inaud.).

Dans le même exemple, nous avons relevé la non prise en charge par l'exposant (Ex2) du public, constitué par ses camarades de classe et l'enseignant : il parlant vite et ne considère pas ces derniers du regard pour leur montrer que c'est bien à eux qu'il s'adresse. Le fait de parler vite empêche le public de suivre et nuit à la compréhension du sujet traité, ce qui engendre de l'ennui :

*(L'étudiant exposant (Ex2), la main dans la poche, regardant dans une seule direction, n'a fait que réciter sa partie apprise par cœur et parle rapidement au point que personne ne peut le suivre ni comprendre ce qu'il dit.)*

**6=Ex1.** Et cela été vue euh/ par les étudiants/ euh comme euh/ comme une menace ↑ donc il fallait intervenir/donc euh... (*Ex1 interrompu par son camarade Ex2 et Ex1 lui fait des gestes par sa tête pour lui dire pourquoi et Ex2 lui sourit pour s'excuser*)

**7=Ex2.** Donc (inaud.) à l'université californienne (inaud.) et en 1<sup>er</sup> septembre 1973 (inaud.) 4 universités↑ de l'ouest américain  
*L'étudiant Ex2 parle trop vite il nous est impossible de le suivre.*

## Conclusion

À travers cette contribution, nous avons pu ramener les difficultés orales étudiées ci-dessus au fait principal qu'ils relèvent d'abord d'une insuffisance de moyens didactiques, dans la mise en œuvre de l'enseignement de l'oral en licence de FLE. Par ailleurs, il s'agit aussi d'un manque de pratique dans les activités proposées en classe (Lafontaine et Préfontaine, 2007). Ces deux types de déficits sont aussi les difficultés éprouvées par les enseignants. Mais elles sont surtout le résultat d'un enseignement ancien qui remonte aux années antérieures à la première année de licence de français. C'est donc d'un ensemble d'habitudes langagières déficientes que l'école fondamentale n'a pu régler. Cette idée est confirmée ci-dessus quand on a vérifié les programmes scolaires appliqués dans les divers

cycles d'enseignement depuis la troisième année primaire, au moyen et au secondaire.

En effet, la diminution des activités d'oral depuis la première année de l'enseignement du français (3<sup>e</sup> année primaire) est peut-être l'une des raisons qui rendent les performances orales des apprenants difficiles. Il est vrai que l'oral est toujours présent en classe à travers toutes les formes d'interactions qui caractérisent l'enseignement (Lafontaine L et Préfontaine C. 2007) : une simple question lancée par l'enseignant exige une réponse orale de la part de l'élève. Mais cet échange verbal n'est pas suffisant pour développer des compétences communicatives, car il ne cible pas l'oral en tant que composante sociale à part entière. Cet état de choses est encore plus grave quand on constate que le temps réservé à l'enseignement du français en général, et de l'oral en particulier, ne dépasse pas cinq heures par semaine au primaire et trois heures par semaine dans les cycles ultérieurs.

Pour certains étudiants, les difficultés à l'oral ne sont pas, malgré l'apparence, d'ordre linguistique. Si le savoir de la langue ne leur manque pas, c'est son utilisation dans des situations d'oral qui fait défaut. Ce problème est sans doute dû au manque de prise de parole, au manque de pratique de la langue à l'oral. Il serait souhaitable de diversifier les pratiques de classe en faisant en sorte, comme le recommande Robert Bouchard dans son article « L'oral : différents niveaux d'organisation et d'analyse », d'amener l'étudiant à travailler l'oral dans ses six dimensions déjà citées (l'oral comme phénomène locutoire, linguistique, discursif, situationnel, dialogal et interactionnel) et à les combiner de façon raisonnée dans des situations de communication fonctionnelle, pour constituer des parcours d'apprentissage diversifiables en fonction des niveaux d'étude et des types de classe.

## Références bibliographiques

- ASTOLFI J.-P., 2002, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur.
- BOUCHARD R., 2004, « L'oral : différents niveaux d'organisation et d'analyse », dans C. GARCIA-DEBANC et S. PLANE (COORD.), *Recherche pédagogique, Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris, Hatier.
- CUQ. J-P et GRUCA. I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- GARCIA-DEBANC C. et PLANE S. (COORD.), 2004, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, INRP, Paris, Hatier.
- HALTE J.-F., 1992, *La didactique du français*, Paris, Presses universitaires de France.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 1998, *Les interactions verbales*, tome1, Paris, 3<sup>e</sup> Édition Armand Colin/Masson.

LAFONTAINE L. et PREFONTAINE C., « Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 1, 2007. Disponible sur : <<http://id.erudit.org/iderudit/016188ar>>

PETITGIRARD J.Y., 1999, « Analyse de la compréhension de l'oral », dans *Les langues modernes*, revue de l'APLV, dossier du n° 2.

PETITGIRARD J.Y., 1999, « Enseigner/apprendre à comprendre à l'aide de l'Informatique Interactive Multimédia », dans « La compréhension de l'oral », *Les langues modernes*, Revue de l'APLV, n°2. Disponible sur : <[http://www.cndp.fr/themadoc/anglais/doc/j\\_petit.doc](http://www.cndp.fr/themadoc/anglais/doc/j_petit.doc)>

*Programme de la langue française*, 1<sup>re</sup> langue étrangère, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, Direction algérienne de l'enseignement fondamental, 2003, ONPS.

## Conventions de transcription

P : enseignant

E : étudiant

/ : Petite pause

// : Pause moyenne

/// : Pause longue

[inaud.] : inaudible

(.) : Pause

(:) : allongement

(::) : aspiration

[ ] : Chevauchement seul le début est indiqué

(( )) : Événement extérieur