

Les difficultés de l'acquisition de la compétence de l'oral

Difficulties in acquiring oral skills

TALBI Farida¹

friouisamia@yahoo.com¹

AISSA Khaldia²

Aissakhaldia9@gmail.com²

Université d'Oran2, Mohamed Ben Ahmed(Algérie)

Reçu le:13 /05/2020 Accepté le:02 /06 /2021 Publié le:25/09/2021



RÉSUMÉ

La faculté d'expression en classe de langue est l'un des objectifs principaux de l'enseignement/apprentissage. L'oral est le problème auquel les enseignants sont confrontés. Quels sont les éléments qui manquent pour libérer la parole ? Le développement du vocabulaire est un besoin exprimé par les apprenants, qui même au secondaire souffrent de carences lexicales. L'objectif est de fournir des moyens libérant la parole.

Mots-clés :enseignement, apprentissage, l'oral, vocabulaire

ABSTRACT:

One of the main objectives of teaching / learning is the ability to express in a language class. Speaking is the problem that teachers face. What are the lacked elements to make someone free to speak? Vocabulary development is a need expressed by learners, who even in secondary school suffer from lexical deficiencies. The goal is to provide means to free their speaking ability in classes.

Keywords :teaching, learning, speaking, vocabulary

¹ Auteur correspondant : TALBI Farida

1. Introduction

L'enseignement/apprentissage de la langue étrangère vise la maîtrise de deux fonctions, à travers un processus, où de plus en plus, la pensée personnelle occupe une place prépondérante. Ces deux fonctions correspondent dans la pratique de la classe aux domaines de la communication et de l'expression.

L'autonomie d'expression orale en classe de langue est l'un des objectifs principaux de l'enseignement/apprentissage.

L'oral pris en charge dès la 3^{ème} AP doit donner lieu en 5AP à des échanges variés en situations de communication réelles. Les programmes officiels définissent ainsi l'objectif terminal d'intégration. Cependant, nous avons constaté que l'apprenant arrivé en 5AP éprouve des difficultés à s'exprimer à l'oral en langue étrangère. Cette constatation nous a poussé à poser la problématique suivante: Quels sont les moyens qui permettent de libérer la parole ? Comment l'école peut-elle prendre en compte tout ce qui compose l'univers sonore de l'apprenant ?

Dans la perspective de proposer des éléments de réponse, il faut, en premier lieu, mettre en évidence toutes les compétences pour développer la science de la parole. Nous posons l'hypothèse que la didactisation de la chanson qui pourrait être un moyen adéquat pour l'enseignement/apprentissage de l'oral. Une enquête de terrain ayant l'objectif de dégager des résultats quantitatifs nous permettra de répondre à notre problématique.

2. L'autonomie langagière de l'apprenant

Nous remarquons en classe de FLE que l'interaction est essentiellement un échange au cours duquel la parole de l'élève est la réponse à des sollicitations de la part de l'enseignant. Seuls quelques élèves savent prendre place dans cet échange. Les autres élèves restent silencieux. Silence impuissant. Pour ces élèves, la langue est une « langue silence » (New Comb Turner Convers, 1970 : 636) et c'est toute la constitution du sujet (il ne peut y avoir dimension du sujet s'il n'y a pas de plaisir) dans le champ scolaire ainsi que la notion même d'apprentissage qui s'en trouvent affectés.

Si de nombreux enseignants mettent en place des dispositifs leur permettant de passer du « dialogue magistral » au dialogue tout court, si le chantier de la didactique de l'oral est largement ouvert, force est de constater que le problème des « enfants silencieux » est toujours celui que les enseignants soulèvent majoritairement.

Le déficit observé chez les élèves est dû au fait qu'ils n'ont pas réussi à développer au cours de leur scolarité leur compétence langagière en langue française. La compétence langagière unit compétence linguistique et compétence communicative. Il faudrait par conséquent amener l'élève à construire les énoncés en actes de parole et à savoir les utiliser en situation. La compétence langagière est importante car elle est à la base de tout apprentissage. C'est par la langue qu'on accède au savoir. Nous entendons par compétence langagière, à la suite de travaux de différents linguistes et didacticiens, un ensemble d'habiletés reliées au langage et permettant de produire et de comprendre différents discours.

3. Les obstacles qui entravent la production orale des apprenants

L'identification, chez les élèves du primaire, des difficultés précises dans l'acquisition de la compétence langagière ; et ceci en se basant sur les divers savoir-faire qui entrent en jeu dans cette activité est essentielle. La localisation des problèmes permettrait de mieux comprendre la situation d'échec et de formuler en second lieu, des propositions didactiques appropriées.

Dans le contexte de l'apprentissage, il est question de transfert de connaissances et des habiletés dans des contextes différents. Pour Chomsky, cité par (Perrenoud, 1998 : 125), la compétence langagière est une faculté générique qui permet de « prononcer un nombre infini de phrases différentes ». L'enfant avant même d'être scolarisé est capable d'utiliser les connaissances et les habiletés acquises dans son environnement. La compétence langagière est une activité qui englobe la compétence linguistique, textuelle et discursive. Le déficit observé chez les apprenants du second palier résiderait en premier lieu au niveau de la compétence linguistique. Il est cependant difficile d'isoler cette compétence des autres telle la compétence communicative et culturelle. L'école algérienne devrait accorder plus d'importance qu'elle le fait à l'enseignement/apprentissage de l'oral et devrait concevoir des outils pédagogiques adéquats.

Lors de notre investigation du terrain, nous avons constaté que la situation-problème qui nous a interpellées résultait de plusieurs facteurs. L'enseignant doit d'abord contextualiser tout apprentissage, ensuite amener l'élève à le recontextualiser. Mais comment y parvenir si l'apprenant n'arrive pas à utiliser la langue étrangère ?

Les élèves en situation d'échec se perçoivent négativement et ne réunissent pas l'ensemble des connaissances qu'ils possèdent. Les aider à développer des stratégies d'apprentissage qu'ils contrôlent en créant des tâches qui se rapprochent du réel, du quotidien puisqu'il s'agit de l'enfant. Certes, il n'est pas possible de reproduire la réalité à l'école, mais c'est à l'enseignant de trouver le fil conducteur.

Nous nous sommes penchées sur les projets du manuel pour savoir s'ils contribuent à améliorer l'acquisition de la compétence langagière. En Algérie, le manuel constitue l'outil le plus utilisé par l'enseignant et l'apprenant. En préenquête, nous avons donc analysé certaines activités d'oral et l'interprétation des résultats avait pour objectif de dresser un état des lacunes. La description s'est efforcée de présenter les faits recensés selon deux perspectives : une perspective pédagogique et une perspective linguistique. Nous avons effectué une séance d'oral afin de confirmer les résultats de notre investigation. Sur la base de ces résultats, nous nous sommes permis de proposer des activités susceptibles de remédier aux insuffisances constatées et d'améliorer la compétence à s'exprimer. Nous avons fait appel aux didactiques des langues, à cette notion de compétence, ainsi qu'à celle de compétence communicative qui, au-delà de l'assimilation des outils linguistiques, les actes de parole et les capacités de l'élève seront utilisés en situation. Dans son article : *Mouvance linguistique et métissage culturel*, (K. Aissa : 258) note que: « A mesure que les locuteurs maîtrisent une langue étrangère comme moyen de communication interculturelle, la connaissance des caractéristiques sociolinguistiques et socioculturelles de l'Autre et de sa langue s'impose. Nous avons souvent évoqué le bilinguisme pour décrire la situation algérienne en pensant à la coexistence des langues, arabe et français au sein de l'école.

Ce faisant, les locuteurs algériens montrent une liberté dans l'utilisation de ces ressources langagières. Ils ont une capacité à créer du sens, des mots, des « langues » en jouant justement avec elles et se jouant d'elles ».

4. Des représentations complexes, diverses

« Les discours scolaires identifiés comme discours de l'école et discours dans l'école, ne sont pas empêchés pour autant d'entrer en rapport avec ceux qui viennent hors de l'institution scolaire, en d'autres termes les discours dans l'école ne sont pas seulement les discours de l'école. » (Anne-Marie Paveau, 1998). On ne peut nier qu'une grande part dépend des paramètres socio-culturels (graffiti, tags, affiche publicitaire, **chanson**, télévision...), la famille, la doxa ont également une contribution dans le discours scolaire. Du fait des pratiques langagières qui existent dans les cités,

la rue, la cour de l'école, une langue émerge entre la langue arabe parlée, la langue arabe classique et la langue française. Les locuteurs jeunes et moins jeunes sont parfaitement conscients de cette mixité langagière et ils savent parfaitement user de cette langue maîtrisée, à des fins identitaires (aux groupes sociaux). (K. Aissa : 261) relève que : « Le français comme langue étrangère est devenu un moyen contemporain économique technologique par sa valeur sociale considérable. Ainsi, le recours à cette langue dans nos communications écrites ou orales exprime un rapport de complémentarité implicite ou explicite d'où la valeur de cette langue. » Le problème résiderait alors dans les supports didactiques qui peuvent être remanié par l'enseignant comme le précise (S. Harrache : 140-143) : « Avec patience, les enseignants peuvent exposer les apprenants à des activités et situations ludiques qui leur permet de redécouvrir le plaisir d'apprendre, de retrouver la confiance en eux et de maîtriser les compétences de communication à l'oral et à l'écrit. »

5. L'accès à une compétence de communication en FLE

La didactique actuelle se réclame de ce qu'il est convenu d'appeler « L'approche communicative » ; à des contenus essentiellement linguistiques sont venus se substituer des objectifs et des contenus de communication : il ne s'agit plus d'enseigner le français mais d'enseigner à communiquer en français. « La communication humaine ordinaire ne se limite pas à un mécanisme d'encodage et de décodage d'une information circulant à travers un message limpide entre deux partenaires parfaitement sur la même longueur d'onde et partageant un code homogène. L'acte de langage [...] peut être considéré comme une explication et une aventure. » (Charaudeau, 1983 : 50).

Entre la production d'un discours par un sujet et l'interprétation de ce discours par son interlocuteur correspondant, il n'y a pas de symétrie. « En effet, le sujet communicant est amené à construire une certaine image du sujet interprétant à laquelle il va adapter son propos, sans toutefois être totalement sûr de son fait. « Le code rend compte des changements et modifications qui s'observent à l'intérieur de la même conversation. » (K.Aissa :15.).

Les aptitudes et attitudes de deux partenaires ne sont pas identiques : elles dépendent de leurs savoirs respectifs, de leurs systèmes de valeurs, mais aussi de leur histoire et de leur vécu personnel. La communication peut échouer si le décalage (psychologique, linguistique, culturel et social...) est trop grand, si l'intercompréhension n'est pas au rendez-vous. « Apprendre à communiquer dans une langue étrangère c'est tout autant apprendre à maîtriser en particulier des fonctionnements linguistiques, apprendre à savoir faire des paris raisonnables ou/ et des hypothèses correctes depuis un univers de discours étranger. »(Charaudeau, 1982).

En effet, il faut mettre en évidence l'importance de l'implicite dans les échanges langagiers.

Qu'il s'agisse des implicites qui appartiennent à une appartenance ethnoculturelle ou simplement sociale ou à des implicites qui relèvent de rapports interpersonnels, on ne peut négliger cette dimension déterminante de la communication.

6. Pour un enseignement communicatif du FLE

Le manuel scolaire doit prendre en charge la prégnance des phénomènes culturels, ceux de sa propre culture en premier lieu. L'observation des faits montre que la langue est un obstacle beaucoup moins insurmontable que la culture à l'acceptation de l'autre. La composante culturelle de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est fondamentale. Cette dimension de la didactique doit être prise en compte plus sérieusement, car longtemps ignorée ou minorée. Culture et communication sont deux notions solidaires. En matière de perception culturelle, tout comme du point de vue phonétique, l'apprenant est d'une certaine façon frappé au départ de surdité. Comme l'apprenant du cycle primaire est monolingue, il est prisonnier des « filtres » des cribles de sa

propre culture, qui sont autant d'obstacles à une compréhension correcte de l'autre culture, tout comme « le crible phonologique » est un obstacle à l'accès aux sons de la langue étrangère.

L'apprenant est prisonnier de ces systèmes de valeurs, de représentations culturelles qui très souvent lui offrent des attitudes toutes prêtes à l'égard de la langue et même du peuple dont il apprend la langue. La situation méthodologique faite à la langue française dans les établissements est un peu paradoxale comme le montrent les manuels scolaires. Ils sont loin de présenter une originalité qui les ferait apparaître comme le produit d'une pédagogie nouvelle ou nationale. Dans les classes de 5^{ème} AP, le livre unique de français est d'inspiration structuro-globale mais malheureusement pas audio-visuelle.

Du point de vue des méthodes d'apprentissage des manuels de français, la situation semble marquée par un certain éclectisme, puisque les élèves passent successivement par une méthode syllabique de type français langue maternelle, puis par une méthode structuro-globale de type français langue étrangère et enfin à un niveau avancé (en 3AS, le manuel utilise des techniques comme la grammaire de texte par exemple) par une méthode de langue maternelle.

7. Corpus et Méthodologie

Nous avons mené une enquête, en 2018/2019 dans l'établissement du primaire « Hamou Abdelkader » dans la ville d'Oran afin d'avoir une idée sur la didactisation de la chanson dans le contexte pédagogique du primaire. Pour réaliser notre expérimentation et pour obtenir des résultats adéquats à l'hypothèse proposée, nous avons suivi le protocole suivant :

-Nous avons assisté à deux séances de compréhension/expression orale à travers un texte lu par l'enseignante ;

-Nous avons ensuite fait une expérimentation avec la même classe, nous avons fait une séance de compréhension/expression orale par le biais d'une chanson suivie d'activités phonétiques qui dirigent vers un développement de plusieurs compétences langagières et communicatives ;

-L'observation participante nous a permise de montrer et d'exposer les indicateurs à prendre en compte pour analyser les compétences d'expression orale, de prononciation et d'articulation phonétique chez les apprenants à partir d'un outil didactique ludique de la chanson ;

-Un questionnaire destiné aux enseignants pour vérifier l'hypothèse et de démontrer l'adaptation de la didactisation de la chanson à la réalité linguistique et culturelle de l'apprenant ;

Nous avons opté de travailler avec ces 2 classes de 5^{ème} année primaire pour les raisons suivantes :

-l'oral pris en charge dès la 3^{ème} AP doit donner lieu en 5 AP à des échanges variés en situations de communications réelles ;

-au terme de la 5^{ème} AP, l'apprenant sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel, un énoncé oral en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.

Les résultats de cette expérience ont montré combien les élèves étaient motivés. Nous les voyons, lors de la pré-écoute, chantonnant avec la chanson et balançant leur corps imprégnés par le rythme de la chanson. Les objectifs de la séance concernaient les éléments de communication, la phonétique, la syntaxe, le lexique et la poétique et à travers notre observation, nous avons constaté beaucoup de difficultés au niveau phonétique (prononciation), au niveau linguistique (phrase décousue, vocabulaire ou temps inapproprié). Pour vérifier notre observation nous avons opté pour un questionnaire.

Nous avons adressé notre questionnaire à 28 enseignants à travers les écoles primaires de la ville d'Oran et ayant assisté aux cours de deux enseignantes dans la dite école. Ces deux dernières titulaires d'une licence en langue française, la plus ancienne est titulaire d'une licence du système classique et l'autre d'une licence du système LMD.

8. Questionnaire destiné aux enseignants : analyse quantitative

Le questionnaire destiné à l'ensemble des enseignants se compose de 15 questions en vue de l'utilisation des activités ludiques par les enseignants et les difficultés rencontrées lors de cet enseignement ainsi de vérifier si les activités abordées dans leur manuel permettent aux apprenants d'acquérir la compétence de l'oral. Parmi ces questions, trois sont fermées et les autres sont ouvertes. Enfin, nous avons également mentionné dans ce questionnaire, le nom, le sexe et l'ancienneté en tant qu'enseignant du FLE, la formation/le cursus et le recours aux TICE/TIC.

9. Analyse du questionnaire

Nous nous limitons dans l'analyse du questionnaire aux questions les plus pertinentes. Nous constatons à travers les réponses des enseignants que la place accordée aux activités par la chanson en 5e AP est quasi absente. Sur les 28 enseignants, interrogés, 24 affirment intervenir dans les échanges avec les apprenants pour corriger, encadrer, débloquer des situations de communication et les faire avancer. Mais, il reste à savoir le degré de ces interventions car nous estimons qu'à très fortes doses, ces ajustements ou rectifications pourraient à la longue inhiber toute créativité de la part des apprenants. En effet, à force de trop intervenir, l'enseignant indirectement montre que la parole est en quelque sorte réquisitionnée et l'élève comprend alors que s'il doit s'exprimer c'est dans le respect de la logique de l'enseignant. Par conséquent, aboutir à une communication réelle, spontanée n'est pas l'objectif recherché par l'enseignant. Cela donne alors lieu à des échanges artificieux, sans relation avec la réalité. Cela est à l'encontre des principes de base des approches communicatives. Enfin, pour les quatre enseignants qui disent qu'ils n'interviennent jamais dans ces interactions, il y a lieu de se poser des questions sur la pertinence de cette attitude extrême. Quelle en est sa finalité ? Nous pensons alors que par ce comportement, l'apprenant ne tirera aucun profit de ce type d'activité. Quant aux difficultés éprouvées par les apprenants, un consensus très large est à souligner pour cette question. Nos apprenants selon les affirmations des enseignants, auraient beaucoup de difficultés d'ordre phonétique, prosodique, de rythme, et d'intonation. Un autre problème auquel les enseignants sont confrontés, celui de la surcharge des classes, les enseignants reconnaissent qu'ils n'arrivent pas à donner la parole à l'ensemble de la classe durant la même séance. Les effectifs ne leur permettent pas de répondre aux exigences de l'enseignement/apprentissage de l'oral.

Il est permis de réfléchir sur les acquis précédents : ces apprenants sont à leur troisième année d'apprentissage du français. Leur prestation devrait être meilleure. Il serait judicieux de comprendre les véritables raisons de cet échec : serait-ce dû à l'école ou à l'environnement de l'apprenant. Il nous semble que la compétence orale des apprenants s'est forgée grâce aux acquis scolaires. Autrement dit, l'école reste le seul pourvoyeur en matière d'expression orale. L'apport de la société est quasiment absent. C'est donc cet environnement linguistique qui reste le principal handicap pour les élèves car c'est le seul cadre leur permettant de vivre la langue française. Or, force est de constater que le seul espace où ce matériau est manipulé est l'école.

Conclusion

L'élaboration du programme et la rédaction du manuel scolaire devraient prendre en considération tout ce qui motive l'élève, si le contenu n'est pas varié, diversifié selon le besoin des élèves et leurs possibilités cognitives, l'enseignant doit remédier à cette situation et pallier tous ces obstacles qui constituent l'échec de l'enseignement/apprentissage de l'oral. La prise en charge de

ces dimensions ainsi que la prise en charge de la dimension sociolinguistique dans le contenu du manuel permettraient aux apprenants de s'emparer des mots, de les ancrer en mémoire pour les employer en fonction de leurs besoins. L'hypothèse que nous avons posée a été confirmée par le fait que la chanson est un support pédagogique ludique qui aide à la progression et à l'acquisition de la compétence de l'oral. Bien que la communication orale soit difficile pour diverses raisons : matérielles, physiologiques, psychologiques, sociologiques et culturelles ; elle doit être prise en charge par l'enseignant de FLE et le support ludique de la chanson est un moyen qui va l'aider à l'installation des compétences linguistiques et culturelles.

Références bibliographiques

- Charaudeau. P. (1983). Paris. Langage et discours. Ed : Hachette.
- Charaudeau. P. (1982). Paris. Eléments de sémio linguistique, d'une théorie de langage à une analyse du discours, connexion.
- New Comb Turner Convers. (1970). Manuel de psychologie sociale, traduction de HH et AR Touzard, PUF.
- Paveau, A.M., (1998). Images de la langue dans les discours scolaires dans le français d'aujourd'hui. N°124 ;
- Perrenoud, P. (1998). Paris. Construire des compétences dès l'école. ESF éditeur, collection Pratiques et enjeux pédagogiques ;
- Aissa, K., (2020), « Mouvance linguistique et métissage culturel », Lougha kalaam, vol 6/ n°2, pp.255/263, disponible sur : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/112522>, (consulté le 30/03/2020) ;
- Aissa, K., (2017), L'école, espace de bilinguisme et d'nterculturalité dans « La femme du caïd » de F. Bakhaï. » Laros, n°13, p. 15. Issn 1112/5373.
- Harrache. S., (2019), « Le ludique dans les manuels de français du cycle primaire : enjeux et perspectives », Multilangues, Vol 7/ n° 2, pp.117-145, disponible sur : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/109953>, (consulté le 15/03/2020) ;
- Tréville M. C, & Duquette. L. (1996). Paris. Enseigner le vocabulaire en classe de langue. Ed : Hachette.