

## Quelles pratiques de l'enseignant pour apprendre l'oral

### What teacher practices to learn oral

Douki Boubakeur\* Université d'Oran2, doukiboubakeur@gmail.com.

Touati Mohamed Université d'Oran2, Touati\_2003@yahoo.fr

Received: 07/09/2022

Accepted: 20/11/2022

Published: 31/12/2022

#### Résumé:

Cet article vise à dévoiler les pratiques enseignantes qui sont susceptibles de favoriser l'apprentissage de l'oral chez les apprenants de la 4<sup>ème</sup> AM dans un contexte algérien. Les enseignants sont bien placés pour connaître le terrain scolaire et distinguer les pratiques efficaces de celles qui ne le sont pas. Pour recueillir les données nécessaires, nous avons opté pour une enquête par questionnaire destiné aux enseignants qui exercent au cycle moyen au sud algérien. Notre objectif à travers ce questionnaire est dégager les pratiques les plus utilisées selon ce que déclarent les enseignants interrogés et analyser par la suite leur efficacité. Les résultats obtenus montrent l'importance des pratiques enseignantes mises en œuvre dans le cadre de la situation de communication.

**Mots clés:** enseignement, apprentissage, oral, pratiques enseignante, cycle moyen.

#### Abstract:

This article aims to reveal the teaching practices that are likely to promote oral learning among 4th AM learners in an Algerian context. Teachers are well placed to know the school environment and to distinguish effective practices from those that are not. To provide the necessary data, we opted for a survey by questionnaire intended for teachers who perform in the middle cycle in southern Algeria. The results demonstrated the importance of the teaching practices implemented in the context of the communication situation.

**Keywords:** teaching, learning, oral, teaching practices, middle cycle.

---

\* Auteur correspondant

## **1. Introduction :**

Afin de relever les défis auxquels il est confrontée, l'apprentissage du français langue étrangère (désormais appelé FLE) a subi des changements et des ajustements continus dans le système éducatif algérien. Bien que de nombreuses approches et techniques pédagogiques innovantes aient été introduites et mises en œuvre, les apprenants ont encore du mal à développer les compétences linguistiques nécessaires pour effectuer le transfert didactique souhaité. L'acquisition du langage oral n'a pas changé et peut même être considérée comme se détériorant. Elle se concentre toujours principalement sur la connaissance plutôt que sur la communication.

Notre recherche se propose donc d'étudier l'enseignement du français oral dispensé au cycle moyen dans un contexte algérien. Elle vise essentiellement à mettre en évidence et à étudier les différentes formes de pratiques enseignantes mises en œuvre à l'oral à travers un questionnaire que nous soumettons aux enseignants du collège. Nombre de chercheurs dans le domaine s'accorde à dire que les pratiques enseignantes relèvent de : « tout ce qui se rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long, que ce soit avant, pendant, après les séances de classe » (Robert, 2008, p. 59). Ces pratiques sont essentiellement systématiques car elles sont conditionnées par un ensemble de déterminants qui s'interagissent.

L'objectif que nous nous sommes fixés à travers cet article est celui de définir les diverses pratiques utilisées par les enseignants enquêtés et de voir en quoi elles contribuent à l'amélioration de la compréhension et de la production orales des apprenants.

## **2. Des éléments théoriques**

### **2.1 Pratiques enseignantes**

Tous les chercheurs (Bru & Talbot, 2001); (Altet, 2002)) dans ce domaine s'accordent sur le fait qu'il n'existe pas une définition exhaustive et univoque de la notion de pratique enseignante, mais des définitions qui varient selon les champs théoriques, les références utilisées, les problématiques étudiées et les visées de la recherche.

Partant de ce constat, Altet (2002) met en confrontation les notions de pratique, d'action, d'activité, de travail et dégage les rapports qu'elles entretiennent entre elles. Il en déduit que la pratique enseignante se définit comme :

La manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions, mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision. (p. 86)

Cette définition permet de dégager un ensemble de traits caractérisant la pratique enseignante : celle-ci est propre à chaque personne et dépend dans le cadre scolaire de ce que fait l'enseignant en classe lorsqu'il est face à ses élèves, elle ne résulte donc pas de ce qui a été planifié par celui-là ni des décisions qu'il prend à l'issue d'une action rationnelle, elle est plutôt le résultat d'adaptation et d'ajustement ayant lieu en situation.

De surcroît, il en découle aussi que les pratiques enseignantes ne correspondent pas uniquement aux actions entreprises à chaud par l'enseignant. Elles en comprennent également d'autres mises en place hors du cadre de la transmission du savoir telles que : les pratiques de préparation d'un cours, les pratiques de présentation d'un cours (orale, audio-visuelle, multimédia), les pratiques d'organisation matérielle de la classe, les pratiques de maintien de l'ordre dans la classe, les pratiques d'encadrement des travaux des élèves, les pratiques d'évaluation, les pratiques de travail en équipe pédagogique, les pratiques de réunions avec les parents d'élève (Altet, 2003, p. 37).

## 2.2 L'oral

L'oral en classe réfère à ce que l'apprenant soit en mesure de comprendre ou de produire sans recours à l'écrit dans une communication donnée. Il s'agit de la maîtrise d'une langue à part entière qui porte en elle ses propres caractéristiques et ses spécificités.

Dans le contexte scolaire algérien, la compétence orale n'a pas encore reçu l'importance qu'elle mérite notamment dans les examens officiels où l'évaluation se fait uniquement sous forme d'écrit. En plus, elle ne s'apprend que d'une manière superficielle. Les activités que proposent les programmes scolaires ne s'élèvent pas au niveau qui permettrait aux apprenants de faire des échanges réels inspirés de leur vie quotidienne. Elles sont le plus souvent artificielles et se limitent au jeu de question-réponse entre l'enseignant et ses élèves. En outre, ces activités n'offrent pas à ceux-ci l'occasion de travailler tous les aspects de l'oral comme l'écoute et les feedbacks qui renforcent la performance langagière chez eux.

## 3. Recueil des données

### 3.1 Le questionnaire

Afin de recueillir les pratiques enseignantes déclarées, nous avons opté pour le questionnaire qui nous semble l'outil de recueil des données le plus performant et qui permet d'avoir des résultats qui dévoilent clairement les pensées communes des enseignants du cycle moyen.

En fait, cet outil peut être soumis et destiné à un public très large par rapport à l'entretien directif ou semi directif. Le nombre élevé de participants confère à nos résultats une crédibilité et une fiabilité scientifique indéniable.

Notre questionnaire se compose de quatre questions proposant plusieurs façons d'agir aux enseignants visés. Ceux-ci sont censés choisir les propositions qui correspondent aux pratiques qu'ils mettent en œuvre en classe d'oral.

### 3.2 Présentation des participants

Dans cette recherche, nous nous intéressons à l'étude des pratiques que les enseignants du cycle moyen mettent en œuvre pour favoriser davantage l'apprentissage de l'oral chez les élèves de la 4<sup>ème</sup> AM. Notre choix des participants porte inévitablement sur les enseignants de ce palier exerçant principalement au sud algérien dans la wilaya de Béchar (à 1000 kilomètre de la capitale).

Les enseignants ayant participé et répondu à notre questionnaire sont au nombre de 140 exerçant dans divers établissements du cycle moyen. La majorité d'entre eux a plus de 5 ans d'expérience dans le domaine et avait reçu une formation suffisamment pertinente pour accéder au métier d'enseignement.

#### 4. Présentations des résultats du corpus

##### -Question1 (tableau 1)

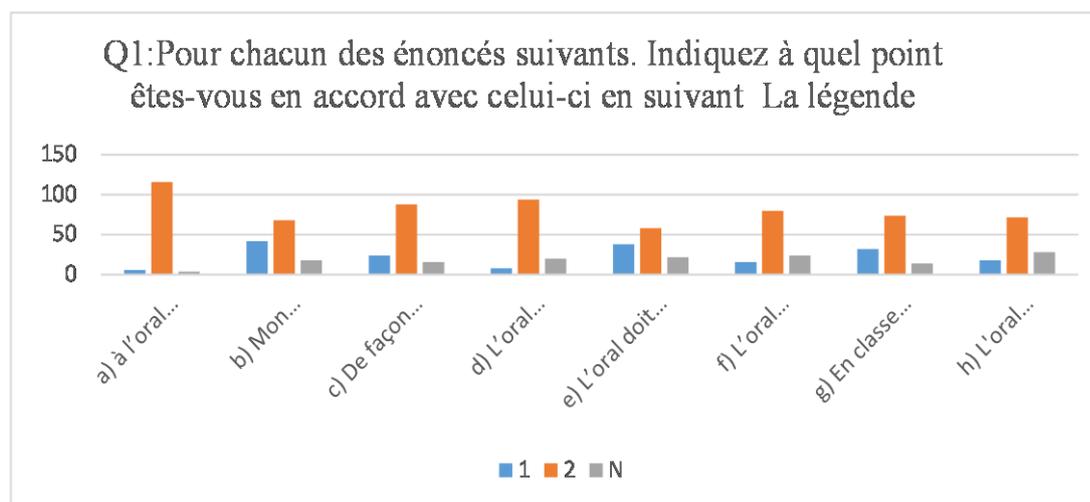
- Pour chacun des énoncés suivants, indiquez à quel point êtes-vous en accord avec celui-ci en suivant la légende suivante :

1- en désaccord    2- en accord    N- ne s'applique pas

Tableau N : 1

Les énoncés	1	2	N
a) à l'oral j'offre à mes élèves l'occasion de vivre des situations tirées de la vie de tous les jours.	6	116	4
b) Mon enseignement de l'oral est intégré aux autres volets du français tels que la lecture, l'écriture et l'appréciation.	42	68	18
c) De façon générale, je me considère comme un modèle à l'oral pour mes élèves.	24	88	16
d) L'oral s'apprend difficilement	8	94	20
e) L'oral doit être travaillé au quotidien dans la classe car il développe des habiletés sociales.	38	58	22
f) L'oral s'enseigne difficilement.	16	80	24
g) En classe de français la lecture et l'écriture ont plus de valeur que l'oral.	16	74	14
h) L'oral occupe une place suffisamment importante dans le Programme de formation de l'école algérienne.	18	72	28

Présentation graphique N:1



**-Question 2 (tableau2)**

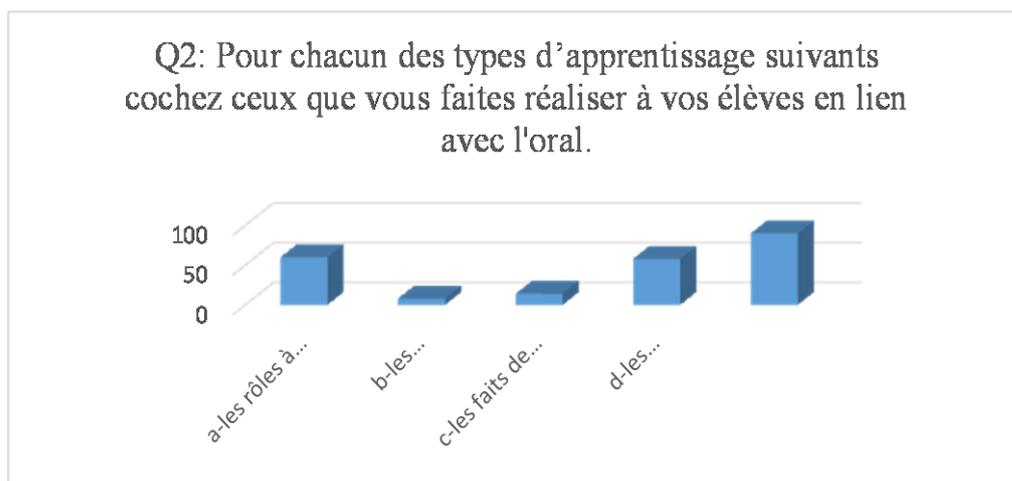
- Pour chacun des types d'apprentissage suivants, cochez ceux que vous faites réaliser à vos élèves en lien avec l'oral.

Tableau N :2

Enoncés	Nombre
a-les rôles à jouer pendant la situation de communication donnée (ex. rôle de l'animateur. du conférencier, etc.)	60
b-les caractéristiques liées à l'activité choisie (ex. structure d'une discussion, les stratégies d'argumentation pour le débat, etc.)	8
c-les faits de langue (ex. les registres de langue. les éléments prosodiques et non verbaux, le vocabulaire spécialisé, etc.)	14
d-les techniques d'écoute (ex. réfutation. posture d'écoute, reformulation. etc.)	58
e-l'acquisition des composantes linguistiques (vocabulaire, la phonétique la phonologie, la grammaire)	90

Présentation

graphique



N : 2

**-Question 3 (tableau 3)**

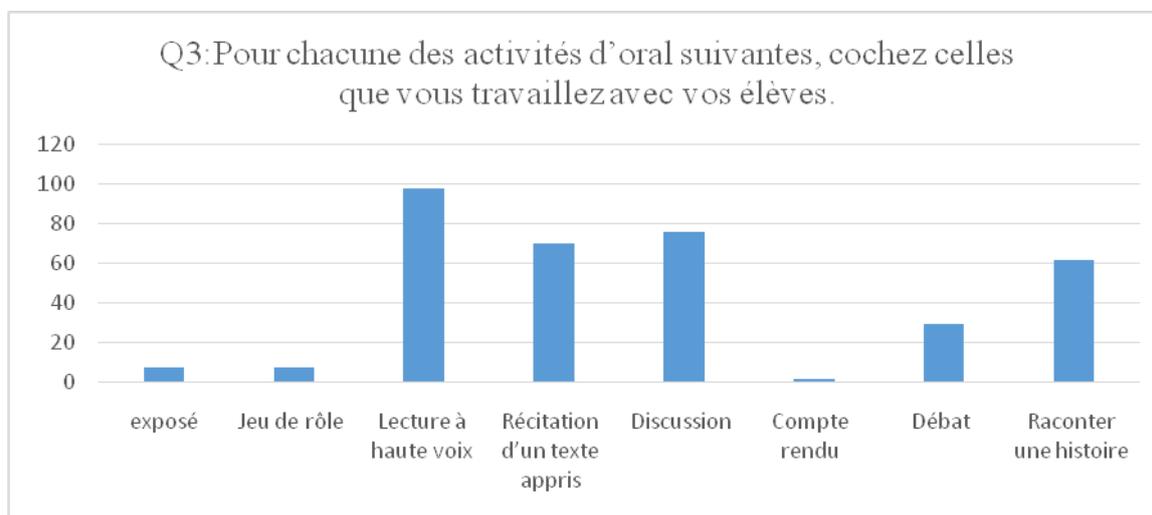
-Pour chacune des activités d'oral suivantes, cochez celles que vous travaillez avec vos élèves.

Tableau 3

L'activité	Le pourcentage
exposé	7%
Jeu de rôle	7%
Lecture à haute voix	74%

Récitation d'un texte	51%
Discussion	57%
Compte rendu	3%
Débat	22%
Raconter une histoire	48%

Présentation graphique N : 3



**-Question 4 (tableau4)**

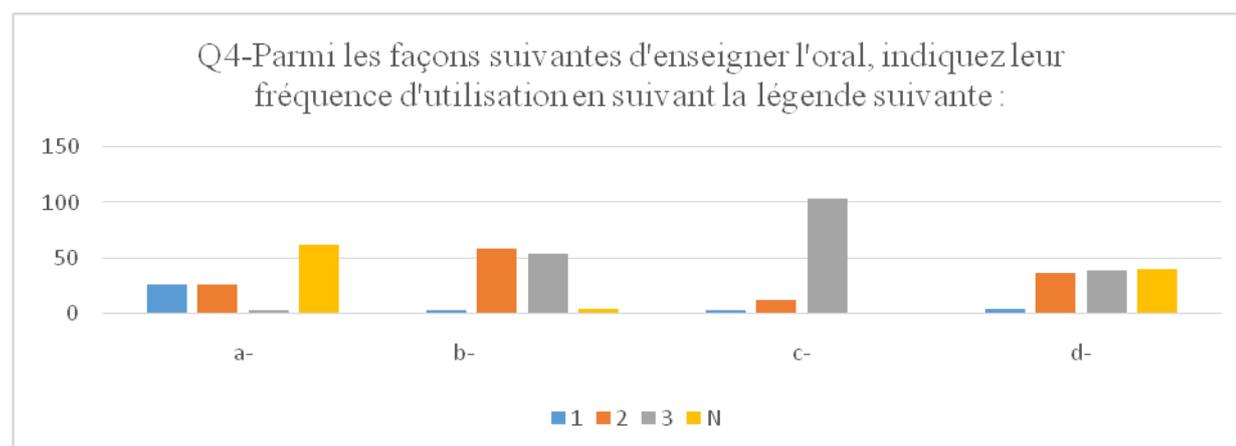
-Parmi les façons suivantes d'enseigner l'oral, indiquez leur fréquence d'utilisation en suivant la légende suivante :

1- Jamais    2-Parfois    3- Souvent    N- Ne s'applique pas

Tableau 4

Enoncés	1	2	3	N
a-en faisant des enregistrements de l'oral des élèves - pour auto-évaluer et autoréguler leur oral	26	26	2	62
b-en faisant observer aux élèves divers discours oraux	2	58	54	4
c-en mettant les élèves dans des situations de communication réelles	2	12	104	
d-en faisant des ateliers liés aux divers aspects de l'oral	4	36	38	40

Présentation graphique N :4



## 5. Description et interprétation des résultats

### Question : 1

A partir des résultats obtenus auprès des enseignants interrogés, on constate leur unanimité vis-à-vis des pratiques que nous leur avons proposées concernant l'enseignement de l'oral. En fait, six propositions ont obtenu l'accord de plus de la moitié des participants (entre 70 et 120 enseignants), il s'agit d'abord du fait de proposer un enseignement de l'oral qui permet aux élèves de vivre des situations qui ressemblent plus ou moins à celles qu'ils rencontrent dans leur quotidien. Cette pratique a obtenu l'approbation du plus grand nombre de participants à savoir 116 enseignants

Ensuite, le deuxième aspect sur lequel la majorité des enseignants interrogés s'est mise d'accord est celui de la difficulté d'apprendre et d'enseigner l'oral. En effet, plus de 90 participants estiment qu'il est difficile d'apprendre cette compétence alors que 80 participants ont été d'accord pour la difficulté de l'enseigner.

Une autre responsabilité qui devrait être assumée par les enseignants correspond au fait de se montrer comme modèle à imiter par ses élèves. En fait, 88 participants sont tout à fait d'accord avec ce point contre 24 enseignants qui le refusent.

Un autre point de vue que partagent plusieurs enseignants (72) interrogés concerne la valeur que le programme scolaire algérien accorde à l'oral et notamment par rapport à la lecture et l'écriture. En contrepartie, un nombre minoritaire de participants croit que l'oral est sous-évalué par rapport aux autres compétences en classe et ne reçoit pas l'attention qu'il mérite de la part des responsables du programme scolaire.

Une autre réponse dévoilant qu'une majorité qui n'est pas absolue marque son accord vis-à-vis de l'intégration de l'enseignement de l'oral aux autres volets du français et du fait de travailler sur l'oral au quotidien en classe, contre un nombre important quoique minoritaire (plus de 40 participants) qui se montre en désaccord avec les deux propositions précitées.

### Question 2

Dès la première vue, on constate que le choix des types d'apprentissage qui attire le plus grand nombre de participants est celui de l'acquisition des composantes linguistiques (grammaire, phonétique..) en lien avec l'oral. 90 enseignants qui ont opté pour ce choix voient en l'acquisition de ces composantes la meilleure entrée à l'apprentissage de l'oral par les élèves de la 4<sup>ème</sup> A.M.

Deuxième type d'apprentissage sur lequel se sont entendus à majorité les enseignants interrogés (66 participants) est celui des rôles à jouer pendant la situation de communication (ex : rôle de l'animateur...) mais aussi les techniques d'écoute (ex : reformulation...) pour lequel 52 enseignants ont opté

### **Question 3**

Le graphique ci-dessus dévoile les activités que les enseignants se sont habitués à travailler en classe avec leurs apprenants dans le cadre de l'apprentissage de l'oral. Ainsi, il est possible d'observer les activités les plus réalisées en classe du moyen. Trois d'entre elles se démarquent particulièrement par leur nombre élevé de répondants qui disent la travailler en classe avec leurs élèves. La première est la lecture à haute voix (70 %), la deuxième est la discussion (54 %), la troisième est la récitation d'un texte (50 %). Le tableau permet également d'observer les activités les moins pratiquées. Parmi celles-ci, il y a le compte rendu (3 %), l'exposé et les jeux de rôle (6 %).

### **Question :4**

Une seule façon d'enseigner l'oral pour laquelle se sont entendus à majorité les enseignants enquêtés (74 %), il s'agit d'enseigner en mettant les élèves dans des situations de communication réelles, ensuite un nombre réduit d'enseignants déclare qu'il enseigne souvent (38%) voire parfois (41) l'oral en faisant observer aux élèves divers discours oraux, les autres façons d'enseigner ne semblent pas être préférées par les enseignants ayant participé à notre enquête.

## **6. Analyse et discussion**

A partir des résultats obtenus, il s'avère que la compétence de l'oral s'acquiert suivant deux approches complémentaires : la dimension structurale et celle qui renvoie à l'approche ou au volet pragmatique :

La première approche correspond à la composante linguistique ou à l'apprentissage et la mise en situation d'un savoir lié aux domaines de la phonétique, la morphologie, la syntaxe et la sémantique.

S'orienter vers l'enseignement de ces composantes linguistiques en les intégrant à des activités liées à l'oral semble être l'une des pratiques d'enseignement les plus mises en place par les enseignants et qui pourrait développer des compétences communicatives chez les apprenants. Il nous semble que cet aspect linguistique qui en compte parmi d'autres que l'apprenant d'une langue devrait acquérir pour avoir la maîtrise de celle-là est le plus important et le plus influant. Il ne peut y avoir de communication en langue étrangère sans en avoir un minimum de vocabulaire, de maîtrise minimale de phonétique et de grammaire. De même pour la compréhension orale où le décryptage sémantique ne se fait qu'en fonction de ce que l'on possède dans le domaine linguistique en relation avec les composantes précitées. Le défi serait donc de proposer un enseignement de l'oral qui assure l'intégration de ces composantes et par conséquent leur apprentissage que ce soit en compréhension ou en expression. En nous appuyant sur ces résultats, il paraît primordial que l'enseignant réfléchisse en plus de l'intégration des composantes linguistiques à l'oral, à mettre l'apprenant en situation d'apprendre ces composantes en dehors des séances d'oral pour renforcer son bagage langagier et le doter du savoir dont il a besoin pour pouvoir réussir à l'oral.

L'apprentissage de ces composantes linguistiques permet certainement à l'apprenant de faire face aux situations de communication dans lesquelles il intervient, et justement, c'est à travers de ces situations qu'il apprend le fonctionnement de la langue et du langage, la manipulation et l'exercice de ces composantes. Toutefois, l'apprentissage

de l'oral sur tous les plans ne doit pas se faire d'une manière délibérée où l'enseignant communique un ensemble de connaissances linguistiques aux apprenants et leur demande de les stocker en mémoire d'une manière superposée. Il s'agit plutôt d'un système où plusieurs éléments sont en lien avec. L'assemblage systématique d'une suite de sons (mots) par exemple avec un sens nécessite une association répétée de l'audition du mot et d'expériences perceptivo-motrices congruentes, via l'observation, la manipulation, et la vision. On parle donc d'un apprentissage implicite qui se fait d'une manière spontanée, sans enseignement précis.

Nous avons remarqué après avoir analysé les résultats obtenus de la question 3 que les activités d'oralisation qui correspondent à la lecture à haute voix et la récitation sont bien placées pour dispenser un savoir lié à la composante. Il s'agit de prêter sa voix à un texte produit par quelqu'un d'autre. Ce genre d'oral se présente comme un bon départ d'un apprentissage réussi des compétences de compréhension ou d'expression orales

La lecture à haute voix est une activité qui :

Evoque sans doute, pour bien des gens, une classe où des enfants sagement assis à leur place, avec un livre ouvert devant eux à la même page pour tous, suivent des yeux sur leur livre le texte que l'un d'entre eux lit à voix haute ; sur un geste de l'instituteur, un autre enfant prend la suite de la lecture, et lorsqu'on arrive à la fin du texte l'élève reprend au début, et ainsi de suite jusqu'à ce que toute la classe soit passée (Charmeux, 1991, p. 212).

Ainsi définie, cette activité pourra être faite à tout moment. Elle présente à l'enseignant l'occasion de faire participer tous les élèves de la classe à tour de rôle et par conséquent d'impliquer ceux qui se replient sur eux-mêmes en accédant facilement à la parole. Ne serait-ce donc que d'en profiter pour inculquer des notions et des corrections liées à l'oral. Charmeux confirme la relation qui existe entre la lecture à haute voix et l'oral et les avantages que l'on pourrait en tirer : « Une activité qui implique à la fois une grande maîtrise de la lecture, mais aussi, une capacité d'analyse de cette lecture pour élaborer un projet d'action sur les auditeurs, des compétences de parole orale, la capacité enfin d'utiliser ces compétences pour réaliser le projet. » (1991, p. 213).

Plusieurs capacités et domaines liés à la communication orale peuvent être découverts et appris grâce à la lecture à haute voix, Ros-Dupont en cite quelques-uns : « maîtrise du texte, prononciation, articulation, accentuation, intonation, restitution du sens du texte, interprétation, les qualités propres à la lecture à haute voix lui donnent un statut et une place de premier plan » (1999, p. 13). La maîtrise de ces compétences permettrait également à l'élève d'en acquérir d'autres et de s'atteler à des tâches plus difficiles telles que le fait de regarder son auditoire en lisant : « Passer continuellement du texte à l'auditoire et de l'auditoire au texte est une activité du regard qui n'a rien d'inné et qui s'éduque par l'exercice » (Beaume, 1987, p. 4), ou de se sentir en sécurité linguistique en prenant la parole, chose que le texte à lire pourrait offrir.

La lecture à haute voix s'avère dès lors comme une activité très riche en matière des apprentissages liés à l'oral. Mais aussi, elle se présente comme un support d'évaluation de l'oral par excellence car pouvant fixer des critères à

partir desquels l'enseignant mesure cette compétence à travers la mobilisation d'un ensemble de ressources internes et externes inhérent à celle-là.

En deuxième lieu vient la récitation qui renvoie le plus souvent à la mémorisation d'un texte littéraire (un poème le plus souvent) ou parfois à l'activité qui consiste, pour l'élève, à restituer oralement, « par cœur », un texte appris. Cette activité se fait et se propose généralement aux élèves du primaire mais aussi à ceux du collège pour les aider à acquérir et à maîtriser implicitement un bagage linguistique et lexical très riche.

La récitation permet également aux élèves d'améliorer leur oral en mobilisant les ressources liées principalement à la voix et au corps citant à titre d'exemple :

- l'articulation et la prosodie (le débit, le rythme, le volume de la voix, ton, accentuation, souffle)
- la communication non verbale comme le regard, les gestes et les mimiques
- les techniques permettant d'oraliser les textes.

En plus de ces ressources et par rapport à la lecture à voix haute, la récitation apprend à l'élève la mémorisation des textes et des formules linguistiques qu'il pourrait réutiliser dans des productions personnelles.

La deuxième approche se rapporte à la situation de communication dans laquelle se met l'apprenant pour entretenir des relations avec un locuteur et le contexte de locution, les aspects socio-culturels, les émotions, la gestion du corps et de la voix, et les aspects discursifs.

Cette dernière dimension se développe de manière implicite au fur et à mesure que l'enfant maîtrise les éléments de la dimension structurale (De Grandpré, Lafontaine, & Plessis-Bélair, 2016).

Nos résultats affirment le rôle crucial que jouent les situations de communication dans l'apprentissage de l'oral pour les apprenants. En fait, ceux-ci ont besoin de communiquer pour un double objectif : d'abord pour combler des besoins scolaires d'ordre ordinaire comme le fait de poser des questions à l'enseignant afin de recevoir des explications, des reformulations, des répétitions ou des réponses à des interrogations liées au contenu du cours. Ensuite, pour apprendre la langue étrangère, et utiliser par conséquent les compétences langagières apprises auparavant.

La communication est une condition incontournable pour l'apprentissage de l'oral, elle constitue un moyen à partir duquel l'apprenant pourra exploser son talent et explorer par la suite son niveau en langue cible et les lacunes langagières qu'il doit combler. En communiquant avec autrui, l'apprenant se découvre et découvre sa voix en langue étrangère. Cette communication va lui permettre de s'engager et de s'impliquer dans l'apprentissage qui se réalise en classe et ce malgré les difficultés linguistiques qu'il pourrait rencontrer.

Mais, sans être mis dans la bonne situation, l'apprenant manquerait de motivation, il s'abstiendrait d'entrer dans un échange qui ne le concerne pas ou ne l'intéresse pas. Il sentirait également que son niveau ne lui permet pas de communiquer, car ne possédant pas des moyens linguistiques, discursifs et socio-culturels qui correspondent à cette situation. Il attendrait donc que le cours arrive à sa fin sans être convoqué ou interpellé par son enseignant.

La situation de communication doit donc être choisie prudemment par l'enseignant en respectant certaines conditions et en fonction des objectifs pédagogiques.

D'abord, elle doit être prise de la vie de tous les jours de l'apprenant, traite un sujet que celui-ci a l'habitude de rencontrer ou dont il participe à la discussion dans la vie extrascolaire. Ce choix pèserait sur la participation et l'envie de s'impliquer de l'apprenant dans la communication avec autrui.

Elle doit aussi constituer un défi pour l'élève, une opportunité pour montrer ses compétences, ses connaissances linguistiques et culturelles, ainsi que ses performances par rapport à celles des autres élèves de la classe. Un climat de concurrence et de compétition aiderait les élèves à exploser leurs talents et à avoir envie d'échanger leurs points de vue.

Or, comment peut-on croire aux situations de communications proposées dans un seul manuel scolaire pour des élèves d'endroits (régions) différents, de cultures différentes et de niveaux différents. Des situations qui imposent une certaine organisation, dépourvues de défis et de challenges si ce n'est pas pour tout le monde ça sera pour une grande tranche d'élèves.

La situation de communication devrait également être réelle et non artificielle dans le but de donner sens à l'apprentissage. L'apprenant de la 4<sup>ème</sup> AM est assez mûr et capable de différencier entre les deux types de situation, il ne peut pas donc prendre son élan s'il se trouve dans une situation de type artificiel, où il feint ou simule des sentiments qu'il n'a pas vis-à-vis d'une personne ou d'un objet.

Même en l'absence du natif, l'apprenant peut s'adresser à son enseignant ou à un élève plus compétent que lui, les duels et les groupes au sein desquels se tient la communication s'organisent par l'enseignant en prenant en considération certains critères liés principalement aux éléments inhérents à la réalité dans laquelle puise cette situation.

Les enseignants sont également appelés à diversifier les situations de communications mais, d'une manière étudiée et organisée. Nous empruntons à Xavier Roegiers (2006) la notion de famille de situations pour la greffer dans ce contexte un peu différent. Une famille de situations de communication désigne un ensemble de situation qui sont liées et qui partagent une certaine spécificité : d'abord, elle doit être conçues pour des élèves d'une même classe voire d'un même niveau scolaire. L'objectif est de faire des réalisations sur le moyen et le long terme. Ensuite, ces situations doivent garantir la continuité sur plusieurs plans : linguistique (lexical, sémantique), pragmatique, discursif et socio-culturel.

Cette continuité facilite aux apprenants la mémorisation des connaissances apprises et surtout leur réinvestissement dans des contextes personnels ce qui aiderait à forger leurs compétences linguistiques et extralinguistiques.

Le rôle de l'enseignant en plus de présenter et de choisir les situations de communication qui répondent à tous les critères explicités précédemment (un rôle qui impacte grandement la réussite de la tâche de l'enseignant et celle des

élèves) est de ramener les élèves à découvrir les connaissances et à construire les compétences qu'ils doivent se doter suite à la réalisation des activités liées aux situations de communication présentées :« Le fait de constituer un inventaire d'actes, de notions, de marqueurs interactionnels et d'en discuter la réalisation avec les apprenants favorise en effet leur appropriation ultérieure et du coup les rend plus autonomes dans leur apprentissage du FLE. » (Yang, 2007).

La découverte des connaissances et la construction des compétences orales (de compréhension et de production) ne se font que grâce à l'accompagnement que présente l'enseignant à ses élèves en introduisant diverses stratégies de communication visant principalement à aider ceux-ci à :

-identifier les éléments principaux de la situation de communication (qui parle ? à qui ? de quoi ? comment ?)

-dégager les caractéristiques de la situation de communication en question par rapport celles des autres situations.

-se positionner par rapport à ce que présente la situation en cours, et à ce qu'avancent les autres en rapport avec elle.

## **7. Conclusion**

Il a été question dans cet article de dégager les pratiques enseignantes susceptibles de favoriser l'apprentissage de l'oral chez les apprenants de la 4<sup>ème</sup> AM. Nous avons mis en évidence à travers le questionnaire que nous avons soumis aux enseignants du cycle moyen les pratiques déclarées qui aideraient les enseignants à surmonter les difficultés et résoudre les problèmes qui peuvent leur faire obstacle à un enseignement efficace de l'oral.

Il s'est donc avéré qu'il y a certaines conduites adoptées par l'enseignant sont capables de dégénérer un apprentissage de l'oral réussi. Ces conduites consistent principalement à

-Entraîner la mémorisation : Dès le début de l'apprentissage, l'audition doit être sollicitée afin d'aider les apprenants à reconnaître et à reproduire les sons et la prosodie de la langue cible. Mémoriser des comptines, des poésies, et des chansons... aide à enrichir et renforcer le répertoire des sons, des mots, des structures

-Proposer plusieurs situations de communication sur une même thématique ou sur des thématiques proches un même champ lexical, séparées par des phases de lecture, d'expression écrite ou orale permettant de mémoriser le lexique. L'objectif étant également de promouvoir un apprentissage des composant de la compétence communicative s'articulant sur la composante linguistique et celles qui y sont liées.

-Solliciter l'attention et la concentration, veiller à installer un climat de classe

## 8. Liste bibliographique :

### • Livres :

- Charmeux, E. (1991). La lecture à voix haute, est-ce de la lecture? . La lecture .
- Hassan, R., & Bertot, F. (2015). Didactique et enseignement de l'oral. . Editions Publibook.
- Lafontaine, L. (2007). Enseigner l'oral au secondaire. Montréal: Chenelière éducation.
- Robert, J. (2008). (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Éditions Ophrys.
- Ros-Dupont, M. (1999). La lecture à haute voix : du CP au CM2. . Bordas.
- Tochon, F. (1997). Organiser des activités de communication orale . (Sherbrooke, Éd.) Éditions du CRP.

### • Article du Journal :

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. Les dossiers des sciences de l'éducation, 10(1), 31-43.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. Revue française de pédagogie,, 85-93.
- Beaume, E. (1987). Lecture orale et lecture à voix haute. . Communication & Langages, 72(1), 110-112.
- Bru, M., & Talbot, L. (2001). (2001). Les pratiques enseignantes: une visée, des regards. , 5, 9-33. Les Dossiers des sciences de l'éducation(5), 9-33.
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire. Qu'en est-il en Belgique francophone?. Language and Literacy.
- De Grandpré, M., Lafontaine, L., & Plessis-Bélair. (2016). . L'oral pragmatique: un objet d'enseignement/apprentissage nécessaire pour faciliter l'entrée des élèves dans le monde scolaire. Les dossiers des sciences de l'éducation, 36, 11-36.
- Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. Québec français(157), 58-59.
- Gausse, M. (2017, avril). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral . (D. d. l'IFÉ, Éd.) (117). Récupéré sur mise en ligne :<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=117&lang=fr>
- Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. Revue du Nouvel-Ontario, 34, 119-144.
- Moisan, M. (2000). Valoriser la discussion pour raviver la communication orale. Québec français, 34-38.

- **Article de séminaire :**
- Roegiers, X. (2006). La pédagogie de l'intégration en bref. Rabat. Récupéré sur <http://htarraz.free.fr/college/prof/pedagogieROGIERES.pdf>.