

Développer la compétence à communiquer oralement chez les apprenants plurilingues du lycée d'Ouzellaguen (béjaia)

Develop the ability to communicate orally in french as a foreign language among multilingual learners at Ouzellaguen high school (béjaia)

Slimani leyla

Université de Béjaia, laboratoire

LAILEMM, Algérie

leyla.slimani@univ-bejaia.dz

Touati Radia

Université de Béjaia, laboratoire

LAILEMM, Algérie

radia.touati@univ-bejaia.dz

Lalileche Nadir

Université de Béjaia, laboratoire LAILEMM, Algérie

nadir.lalileche@univ-bejaia.dz

Date d'envoi : 05/11/2022	Date d'acceptation: 14/12/2022
----------------------------------	---------------------------------------

Résumé:

En étant enseignante au lycée, nous avons remarqué que dans une classe de FLE, certains apprenants des trois niveaux du secondaire ont tendance à se mettre à l'écart et garder le silence lors des séances consacrées à la production orale ou encore à des activités qui nécessitent l'interaction orale. Pourtant, en compréhension orale, leur compétence est plus ou moins développée. L'importance de l'acquisition de la compétence à communiquer oralement en FLE par les apprenants reste un des objectifs majeurs des enseignants. Victimes de timidité, les apprenants commettent des erreurs qui suscitent l'intervention de leurs camarades ou celle de l'enseignant et parfois même des rires, ce qui les intimide d'emblée et crée chez eux une certaine phobie de la prise de parole et surtout un handicap qui les empêche de progresser dans l'apprentissage du FLE. A cet effet, nous effectuons une enquête auprès de quelques lycéens qui nous permettraient de proposer quelques solutions qui aideraient les apprenants à surpasser leur phobie et les encourager à interagir en classe et même dans la vie quotidienne.

Mots clés : plurilinguisme, compétence langagière, communic-action, interaction orales, stratégie de l'oral

Abstract:

As a high school teacher, we noticed that in a FLE class, some learners from the three secondary levels tend to stand aside and remain silent during sessions devoted to oral production or to activities that require oral interaction. However, in oral comprehension, their competence is more or less developed. The importance of learners acquiring the ability to communicate orally in FLE remains one of the major objectives of teachers. Victims of shyness, learners make mistakes that provoke the intervention of their classmates or that of the teacher and sometimes even laughter, which intimidates them from the outset and creates in them a certain phobia of speaking out and above all a handicap that prevents them from progressing in learning French as a foreign language. To this end, we are carrying out a survey of some high school students that would allow us to propose some solutions that would help learners overcome their phobia and encourage

them to interact in class and even in everyday life.

Keywords: multilingualism, communication skills, communicative-action, oral interaction, oral strategy

Introduction:

Caractérisé par la coexistence de plusieurs langues nationales (arabe classique, tamazight) et étrangères (français, anglais) dans ses différents paliers, le système éducatif algérien vise à construire des citoyens plurilingues ouverts sur leur environnement et sur le monde moderne dans l'objectif d'accéder à la culture et aux connaissances universelles¹.

En étant la première langue étrangère enseignée dès la troisième année primaire, la maîtrise de la langue française reste plus ou moins relative d'une région à une autre et surtout d'une personne à une autre. Mais qu'entendons-nous par la maîtrise d'une langue ? Selon Gérard Vignet « *la maîtrise d'une langue ne se limite pas à produire des phrases correctes. Mais il faut aussi être capable de produire des énoncés appropriés à la situation de communication.* »². En effet, une langue est utilisée pour échanger et interagir ce qui requiert la compétence en compréhension ainsi qu'en production à l'écrit et à l'oral.

Notre recherche, inscrite dans le domaine de la didactique du français langue étrangère, est née d'une interrogation d'un de nos apprenants de 1^{ère} année secondaire qui s'interroge sur le développement de sa compétence langagière à l'oral. La question nous a donné à réfléchir et suscité en nous la curiosité de mener une enquête dans ce sens afin de chercher les moyens et les outils qui favorisent le développement de la compétence à communiquer oralement qui reste plus ou moins inférieure chez la majorité des apprenants algériens en la comparant aux autres compétences en réception. Ce qui nous mène à poser la question suivante : Comment développe-t-on la compétence à communiquer oralement en FLE chez les apprenants plurilingues ?

D'autres questions de recherche en découlent :

- Quelle place occupe l'oral dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le secondaire et comment cette compétence est-elle perçue et traitée par les enseignants et les apprenants ?
- Les efforts fournis par les apprenants sont-ils à la hauteur de l'importance de la compétence orale ?

Les hypothèses que nous formulons s'appuient sur notre expérience dans l'enseignement du FLE dans le secondaire mais aussi sur la littérature scientifique concernant l'enseignement de l'oral en Algérie. En effet, concernant la première hypothèse, nous supposons que l'oral est délaissé par les enseignants qui se focalisent prioritairement sur le développement de la compétence linguistique (connaissances des règles de la langue écrite). Par ailleurs, les apprenants perçoivent la langue française comme une simple matière scolaire à caractère beaucoup plus écrit qu'oral (le baccalauréat qui couronne l'enseignement secondaire ne propose pas d'épreuve orale pour les langues, qu'elles soient étrangères ou non).

Deuxièmement, certains apprenants comptent uniquement sur l'apprentissage scolaire, ce qui ne contribue pas largement au développement de leur compétence à communiquer oralement en FLE.

Nous tenons d'abord à préciser que durant cette année scolaire 2020/2021, à cause de la pandémie COVID-19, les séances de langue française ont été réduites en supprimant une séance pour chaque filière et en limitant la séance à 45 minutes au lieu d'une heure. Nous observons nos apprenants de première année secondaire et ceux de classes terminales afin de cerner leur prédisposition et motivation quant au développement de leur compétence à communiquer oralement, et par conséquent vérifier l'efficacité des stratégies recueillies dans notre recherche théorique et adoptées jusque-là dans le but d'optimiser cette compétence.

Nous préparerons aussi un questionnaire qui sera destiné uniquement aux apprenants de 3AS pour qu'ils partagent avec nous leurs expériences d'apprentissage qui pourraient nous permettre d'aboutir à des solutions efficaces.

1- Le plurilinguisme

Contrairement au multilinguisme qui a une dimension géographique et renvoie à la coprésence de plusieurs langues dans un pays, le plurilinguisme a une dimension psychosociale qui concerne l'individu lui-même³, de plus, il ne correspond pas au nombre de langues maîtrisées parfaitement chacune de son côté par un locuteur⁴ mais à la pluralité des situations sociales dans lesquelles il passe d'une langue (ou variété) à une autre grâce à une compétence qui lui permet d'agir et de communiquer⁵. En fait, la langue est liée à une perspective actionnelle ce qui a induit le CECR à remplacer l'expression de compétence de communication par la compétence à communiquer langagièrement.⁶

2- La compétence à communiquer langagièrement

L'expression « compétence communicative » est utilisée pour la première fois par Hymes dans l'objectif de la distinguer de la compétence linguistique. Elle désigne l'ensemble de savoirs, savoir-faire sociolinguistique qui régissent efficacement la communication entre des locuteurs appartenant à la même communauté.⁷

Cependant, la compétence à communiquer langagièrement permet à un locuteur considéré comme un sujet social d'accomplir une action dans un contexte bien précis, elle implique trois composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique.

2-1 La compétence linguistique

La compétence linguistique est le fait d'acquérir des savoirs et des savoir-faire relatifs au système d'une langue comme le lexique, la phonétique, la syntaxe... etc⁸. Cependant, seule l'acquisition de ces savoirs ne permet pas à l'apprenant de communiquer en langue étrangère⁹.

2-2 La compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique renvoie à l'ensemble des règles et des normes socioculturelles de l'utilisation de la langue¹⁰. En fait, chaque communication langagière est intimement liée à la culture d'une société donnée comme le souligne Gumperz dans cette citation « *l'usage de la langue dépend de la culture, de la sous-culture et de normes propres au contexte ayant un rôle actif tant dans le choix des options communicatives que dans l'interprétation de ce qui est dit* »¹¹.

2-3 La compétence pragmatique

Le CECR définit la compétence pragmatique comme étant « *l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels* »¹². De ce fait, dans une situation de communication, un locuteur qui possède cette compétence peut interagir et assurer la production d'un discours cohérent et reconnaître n'importe quel effet produit dans celui qu'il reçoit.

3- La communication au service de l'action

L'approche actionnelle a le mérite de faire évoluer le sens de la notion compétence à communiquer langagièrement et de prendre en considération toutes les dimensions qui sont en corrélation avec la langue. Contrairement à l'approche communicative qui se base sur la simulation pour développer la compétence linguistique chez l'apprenant d'une langue étrangère au même titre qu'un locuteur natif, la perspective actionnelle quant à elle, le considère comme un acteur social qui agit langagièrement dans la société, selon la situation de communication¹³. En effet, le sujet parlant s'affronte à une pluralité de situations dans lesquelles il s'exprime selon les exigences de chacune et avec des degrés variés de ses compétences. Selon le Bulletin Officiel français n°6 :

« Une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales; il s'agit chaque fois de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif ; de résoudre un problème, etc. Les tâches exigent en général la mise en œuvre de compétences langagières. En milieu scolaire, c'est cette compétence qu'il s'agit de développer. »¹⁴

Ceci dit, l'apprenant, en classe, ne communique pas juste pour communiquer mais il doit développer une compétence à communiquer langagièrement qui lui permet d'agir dans la société d'où le nom « communic-action » attribué par Bourguignon, car selon lui, il ne s'agit pas uniquement d'interagir avec les autres mais d'agir avec les autres.

A cet égard, il insiste sur la façon dont l'apprenant utilise la langue pour atteindre un objectif précis.

Notons aussi, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, la compétence langagière ne se limite pas à une simple activité de production ou de réception mais aussi d'interaction et de médiation. De la sorte, ce sont les activités interactives qui favorisent un acte de communication qui exige au moins deux interlocuteurs en présence. Le locuteur peut aussi être un médiateur et pas forcément celui qui exprime sa propre pensée. De plus, une communication langagière est soumise à des stratégies qui assurent son efficacité : Réception, Interaction, Production et Médiation. Ce sont ces stratégies communicatives qui garantissent le progrès dans l'apprentissage d'une langue.¹⁵

4- Comment optimiser la compétence à communiquer oralement ?

Selon Bourguignon, l'apprenant apprend une langue étrangère non pas pour avoir une bonne note mais il l'utilise afin d'atteindre un objectif. C'est pourquoi les activités de la classe doivent se construire autour de thèmes porteurs de sens, en effet, il ne s'agit pas d'inculquer aux apprenants des connaissances linguistiques mais de les amener à agir avec la langue afin que ces connaissances soient « légitimées ». A cet effet, il « propose le scénario pour motiver la communication »

« Construire un scénario, c'est prévoir l'enchaînement logique d'une série de tâches communicatives (appelées « micro-tâches ») qui seront liées entre elles et qui permettront d'aboutir à l'accomplissement d'une tâche complexe (appelée « macro-tâche ») en fonction d'un objectif donné et d'interlocuteurs définis. »¹⁶

Bourguignon précise que compréhension, production et interaction constituent un tout indissociable qui doit être pris en charge en même temps afin de garantir une communication efficace. En effet, Evelyne Rosen¹⁷ conteste la théorie selon laquelle certains chercheurs décomposent cette compétence à communiquer en quatre autres compétences que l'apprenant doit acquérir. Elle explique que cela s'ensuit d'une mauvaise traduction de l'anglais « four skills » qui focalise l'attention sur le développement des quatre compétences qui se résument dans la compétence linguistique et par conséquent la négligence de la composante socioculturelle et pragmatique.

Claude Germain et Joan Netten précisent qu' « apprendre à parler une L2/LÉ consiste à acquérir d'abord l'habileté à communiquer avant les savoirs sur la langue. C'est pourquoi il importe de commencer par l'oral »¹⁸

Cela explique l'abandon de la grammaire dans la nouvelle réforme, en tant que leçons à part entière qui sont suivies d'exercices structuraux. L'enseignement de la grammaire est devenu contextualisé en l'introduisant dans des activités de compréhension de l'oral ou de l'écrit quant à son utilisation par l'apprenant se fait à travers des situations d'intégration que l'enseignant propose en classe. En effet « Connaître les règles d'une langue ne nous

permet pas de la parler et, inversement, parler une langue ne signifie pas en connaître les règles. »¹⁹

5- Les stratégies d'apprentissage de l'oral

Netten et Germain, proposent sept stratégies qui favorisent l'habileté à communiquer oralement que nous résumons dans les étapes suivantes :

- La situation de communication en classe doit être authentique et la structure langagière de l'enseignant doit servir au modèle que l'apprenant doit suivre
- Encourager les apprenants à formuler des réponses personnelles et ne pas les inciter à répéter celles de l'enseignant
- Apprendre aux apprenants à poser des questions entre eux.
- Les quatre dernières se résument toutes en des activités d'interaction, en effet l'enseignant doit faire appel à des tâches qui favorisent l'interaction orale en classe et inciter les apprenants à réutiliser la langue dans des situations différentes. En fait, il ne s'agit plus de communiquer dans une langue mais de communiquer et agir dans cette langue, d'où l'appellation « commun 'actionnelle », ce qui relève de l'interaction.

Ainsi, l'enseignant doit veiller à la bonne maîtrise de la langue en corrigeant les erreurs commises ce qui remplace la grammaire externe. En effet, le fait de focaliser l'attention de l'apprenant sur son erreur puis lui donner la forme correcte lui permet d'acquérir un savoir déclaratif qui à force de le réutiliser, il devient non conscient.²⁰

Cette action est représentée sous forme de tâche langagière qui doit être réelle, cependant, en classe nous persistons dans la simulation, la vraisemblance et les jeux de rôles qui sont des principes de l'approche communicative.

D'autre part, Dumais insiste sur l'importance de la compréhension orale dans le développement de la compétence à communiquer oralement. En effet, il conseille de bien mettre en contexte cette situation d'écoute afin d'aider les apprenants plurilingues, qui risquent d'ignorer certaines réalités, à mieux comprendre. De plus, il propose de travailler la polysémie et de recourir aux images afin d'enrichir le vocabulaire des apprenants.²¹

Enfin, il ajoute qu'il est indispensable d'accorder un peu de temps aux apprenants, de les faire travailler en petits groupes et leur permettre d'échanger avant qu'ils prennent la parole pour accomplir des tâches qui suscitent leur intérêt.

Par ailleurs, l'enseignement des genres oraux en classe peut s'avérer important pour les apprenants. En fait, nous pouvons citer comme exemple le débat d'idées qui est un genre purement oral et qui traite des sujets d'actualité, ce qui est authentique et suscite l'intérêt de l'apprenant.

6- La place accordée à l'oral selon les documents officiels

Selon la commission nationale des programmes, à la fin de l'enseignement secondaire, l'apprenant est sensé acquérir une maîtrise suffisante de la langue française lui permettant de l'utiliser oralement dans des situations d'interlocution, en effet « *les apprenants, au terme du cursus, auront produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position)* »²². Cela permet de dire que le programme du secondaire vise à préparer l'apprenant et le doter de certaines compétences pour pouvoir communiquer oralement dans des situations réelles.

Par exemple, le guide du professeur de première année secondaire précise que « *les objets d'étude "interview", "entretien" sont des moyens qui permettent de voir se développer la compétence de communication dans toutes ses composantes* »²³. Certes c'est le seul genre oral étudié en IAS, mais cela n'empêche pas qu'il y ait d'autres activités de l'oral en

classe. D'ailleurs, selon le document d'accompagnement « *l'enseignant doit savoir régulièrement prévoir, au début ou en fin de séance, un moment où il fera de l'oral un objet de formation* »²⁴ cela signifie que c'est l'enseignant qui doit inciter l'apprenant et l'amener à s'exprimer souvent en classe afin que celui-ci développe sa compétence à communiquer oralement. En effet, cela rejoint l'idée d'Eveline Rosen qui conteste le fait de parler du développement des quatre compétences de façon séparée, en fait, il s'agit d'une seule compétence à communiquer qu'il faut développer en même temps, ceci dit, l'oral et l'écrit doivent se développer en parallèle.

Cependant, en vérifiant les progressions annuelles (2020) des trois niveaux, nous remarquons que, dans une séquence, le nombre de séances octroyées à l'oral est très limité par rapport à l'écrit, nous trouvons que six à huit heures sont consacrées à la compréhension de l'écrit et une à deux heures pour la compréhension de l'oral. Idem quand il s'agit de la production écrite où nous trouvons quatre heures alors que la production orale une ou deux heures seulement.

Nous pouvons alors expliquer cela par les points de langue qui sont étudiés lors de la compréhension de l'écrit et qui font automatiquement étirer le nombre de séances ; quant aux heures octroyées à la production écrite, elles prennent en considération l'amélioration des rédactions des élèves chose qui n'existe pas dans les séances de l'oral d'où l'inégalité de l'attribution du volume horaire.

7- Déroulement de la production orale au secondaire

Dans certains objets d'étude qui traitent des genres oraux tels que l'interview, le théâtre et le débat, l'objectif final de la séquence est une production orale. Les apprenants sont appelés à investir les connaissances acquises en compréhension afin de produire un genre oral selon les objectifs énoncés dans le programme qui figure dans les progressions annuelles. D'une autre part, la production de l'oral peut se faire à partir d'une prise de notes, d'une photo ou d'un schéma où les apprenants sont tenus de réaliser des résumés ou des compte rendu oraux.

Des notes explicatives dans la progression annuelle de première année secondaire précisent que « *la production écrite et la production orale ne doivent pas être cloisonnées. L'élève est sollicité à l'oral ou à l'écrit à n'importe quel moment de la séance ou de la séquence* »²⁵ cela veut dire que le développement de la compétence de l'oral ne se limite pas aux séances qui lui sont consacrées et les apprenants sont invités à interagir et à produire des énoncés oraux si la situation l'exige en classe.

8- Public et circonstances de l'enquête

L'enquête a été menée dans le lycée 20 août 1956 d'Ouzellaguen (wilaya de Bejaia) où nous exerçons notre métier d'enseignante depuis septembre 2009. Les classes observées appartiennent à deux niveaux différents : quatre classes de 1ère année tronc commun science et technologie, qui chacune d'elles regroupe 21 apprenants ; deux classes terminales de filières langues étrangères et maths dont le nombre d'apprenants est respectivement 20 et 15.

Ces apprenants habitent la même ville d'Ouzellaguen, parlent tous kabyle qui est d'ailleurs leur langue maternelle et assument l'apprentissage de plusieurs langues de statuts différents et à une fréquence très variée. L'arabe, langue nationale et officielle, n'est pas seulement la langue d'enseignement jusqu'à la fin du cycle secondaire mais elle est aussi assurée comme matière où l'on étudie la grammaire et la littérature. Le tamazight bien qu'il jouisse ces dernières années du même statut mais pas de la même cadence en ce qui concerne le nombre de séances hebdomadaires.

A côté de ces langues nationales, trois langues étrangères sont enseignées dans le secondaire, le français, l'anglais et l'allemand. Les deux premières sont obligatoires pour toutes les filières alors que la troisième langue est uniquement assurée pour la filière langues étrangères à partir de la 2^{ème} année secondaire.

Le volume horaire de la langue française impartie est de 3 heures par semaine pour toute filière scientifique et technique de chaque niveau. Quant à la filière langue étrangère il s'agit de 4 heures.

Apprenants plurilingues par excellence ont différents niveaux en langue française que ce soit en réception ou en production.

Notons qu'exceptionnellement, et suite aux contraintes induites par la pandémie, le volume horaire a été réduit en supprimant une séance pour chaque filière. De plus, les progressions annuelles qui ont été communiquées par les inspecteurs montrent que les séances de production orale ont été supprimées sauf pour les genres oraux tels que l'interview auquel deux séances seulement au lieu de quatre y sont consacrées pour les apprenants de première année. Cependant aucune séance de l'oral n'est désignée pour les classes terminales quoi que le 2^{ème} objet d'étude du programme « le débat d'idées » soit un genre entièrement oral.

Cela dit, pour des raisons d'efficacité, nous n'avons pas appliqué entièrement ces mesures et les avons réaménagées de manière à garder la même trame que d'habitude dans chaque séquence : compréhension de l'oral/ production orale/compréhension de l'écrit et production écrite.

9- Observation des apprenants durant les séances de production orale

Avant d'exposer les résultats obtenus de notre observation, nous présentons les remarques que nous avons faites avant de commencer notre enquête afin que nous puissions établir quelques comparaisons entre la première et la deuxième séance de production orale.

La première séance pour les apprenants de première année, à laquelle nous avons consacré 45 minutes, s'inscrit dans le premier objet d'étude intitulé « Les textes de vulgarisation de l'information scientifique » ; elle consistait à prendre notes et à restituer l'information essentielle sous forme d'un résumé oral après leur avoir soumis, durant la séance de compréhension, une vidéo sur les forêts tropicales, extraite de l'encyclopédie Encarta. Au départ, tous les apprenants se sont montrés très réticents à prendre la parole disant qu'ils n'avaient pas l'habitude de faire ce genre d'activités. Mais en leur demandant de préparer d'abord par écrit le plan et les idées essentielles retenues, une minorité d'apprenants (15/84) s'est montrée volontaire pour exposer son résumé oral. Idem pour les classes terminales qui ont comme premier objet d'étude « Textes et documents d'Histoire », pour ces dernières, nous avons demandé de faire un compte rendu oral d'un document audiovisuel, visionné durant la séance de compréhension, qui traite de l'histoire de la bombe atomique. Seulement deux apprenants de chaque classe ont fait leur compte rendu oral.

En entamant le deuxième objet d'étude qui est « l'interview » avec les classes de 1^{ère} année et « le débat d'idées » pour les classes terminales, dans lesquels l'objectif final de la séquence est respectivement « produire une interview » et « organiser un débat en classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité », nous avons observé de près nos enquêtés durant la deuxième séance de production orale pour chaque niveau afin de repérer ce qui les entrave à prendre la parole en classe. Nous avons élaboré deux grilles d'observation en les adaptant à notre public en nous basant sur les descripteurs du CECR,

les objectifs à atteindre dans les deux genres oraux cités qui figurent dans les progressions annuelles élaborées par la direction de l'enseignement secondaire général et technologique ainsi que les guides du professeur des deux niveaux. Cela nous a permis d'identifier le niveau correspondant à nos apprenants. Comme il s'agit de classes hétérogènes, leur niveau général peut osciller entre A2 et B1 pour les apprenants de 1ère AS et entre A2, B1 et B2 pour ceux de 3èmeAS.

9-1 Observation des classes de 1AS

Nous avons proposé aux apprenants de 1èreAS de réaliser en binômes des interviews de cinq répliques. Nous rappelons la consigne qui leur a été donnée : « vous êtes journaliste qui animez une émission télévisée, vous décidez d'inviter une célébrité de votre choix. Préparez cinq questions que vous voudriez lui poser puis jouez la scène ». Il s'agit d'une activité de simulation où l'un d'eux joue le rôle du journaliste et l'autre le rôle de la célébrité sans pour autant incarner celle de la réalité, mais il est sensé parler de sa propre personne en s'imaginant célèbre dans un domaine précis (artistique, sportif, scientifique, politique etc.). A travers cette mise en scène qui paraît totalement simulée, nous offrons aux apprenants la chance de parler d'une partie authentique de leur vie en évoquant leur enfance, leurs métiers d'avenir et leurs hobbies bien qu'ils ne soient pas des stars. L'objectif de cette activité ne se limite pas en une simple acquisition d'un savoir linguistique mais aussi sociolinguistique et pragmatique qui est de connaître et de faire connaître l'autre par l'interaction verbale. Une fois la consigne expliquée, nous avons élaboré avec la participation des apprenants une grille d'évaluation contenant les critères de réussite de leur interview et qui rejoint la grille d'observation officielle.²⁶

Critère d'évaluation	Oui	Non
L'apprenant peut utiliser les formules d'ouverture (salutations, présentation de l'interviewé et du sujet). <i>« Peut établir un contact social : salutations et congé ; présentations ; remerciements. »</i> ²⁷ Niveau A2		
L'apprenant peut poser des questions claires et pertinentes (carrière, vie professionnelle, projets d'avenir) <i>« Peut répondre à des questions et en poser sur les habitudes et les activités journalières. Peut répondre à des questions sur les loisirs et les activités passées et en poser. »</i> ²⁸ <i>« Peut faire face à des échanges courants simples sans effort excessif »</i> ²⁹ Niveau A2		
L'apprenant peut se détacher du support écrit durant l'interview <i>« Peut utiliser un questionnaire préparé pour conduire un entretien structuré, avec quelques questions spontanées complémentaires. »</i> ³⁰ Niveau B1		
L'apprenant peut utiliser des formules de clôture de l'interview		
Qualité de la communication : langue - Correction grammaticale « Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et		

l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair. » ³¹ Niveau A2		
- Vocabulaire : « Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité. » ³² Niveau B1		

Grille d'observation (n° :1) en classe de 1èreAS

La majorité des apprenants se sont montrés très motivés et enthousiastes pour effectuer leur activité. La minorité (8/84 apprenants) qui a l'habitude de prendre la parole en classe a réussi de réaliser cette interview en peu de temps, juste une vingtaine de minutes après l'explication de la consigne et la réalisation de la grille d'évaluation en classe. Pour le reste, nous leur avons accordé plus de temps, deux autres séances de 45minutes voire trois pour certaines classes, afin de leur permettre de terminer leur interview. La majorité des apprenants a réalisé ce petit jeu de rôle sauf 17/84. Nous signalons que le fait d'étaler la séance de production orale, le taux de participation est plus satisfaisant que d'habitude.

En nous référant à notre grille d'évaluation, sur les 67 apprenants qui ont accompli leur activité, nous retenons qu'une minorité qui renvoie à 9 apprenants seulement qui ont respecté tous les critères, surtout, ils se sont entièrement détachés de leurs feuilles pour s'exprimer spontanément. Les autres (58 apprenants) ne faisaient qu'une simple lecture.

Nous précisons que tous les participants ont respecté le premier critère qui renvoie à la formule d'ouverture en utilisant, à des degrés très variés, des expressions pour saluer, présenter et accueillir leur interviewé. Nous avons retenu quelques exemples qui montrent leur hétérogénéité (les propos rapportés seront transcrits comme ils ont été formulés par les apprenants) :

Interview n°1

Apprenant 1 : « *Bonjour à tous, aujourd'hui, on va accueillir une jeune dessinatrice qui a commencé ses débuts dans l'animation avec sa première BD qui est maintenant au top 10 des plus lues, je vous présente Louse* »

Interview n°2

Apprenant 2 : « *Bonsoir soyez les bienvenus dans notre émission 'un jour une légende' nous accueillons un invité très spécial Yanis Bouguermouh, le plus jeune astronaute de l'histoire. Yanis d'abord je vous remercie d'être venu chez nous, comment allez-vous ?* »

Interview n°3

Apprenant 3 : « *Bonjour, merci d'accepter d'être venu et de nous répondre à quelques questions* »

Cependant, le deuxième critère qui constitue le corps de l'interview et qui montre la compétence des apprenants à formuler des questions et des réponses en assurant la cohérence et l'enchaînement de leur discussion, a été réussi par 43/84 apprenants, voire 20 binômes et un trinôme, mais nous tenons à signaler que parmi eux, 5 apprenants ayant travaillé avec les meilleurs de leurs camarades, n'arrivent pas à déchiffrer ce qui a été écrit dans leurs feuilles, prenons un exemple :

Interview n° 4

Apprenant 4 : « *Mesdames et messieurs bonjour, bienvenu "de notre mission" aujourd'hui à l'occasion de la journée mondiale "du des cancéreux vous nous vous présentez de les célébrite" médecin Saada Lydia Zoulikhacancéreu...cancérologue et*

chercheur, bonjour docteur. Les télés euh téléspectateurs sont "euh" ravis de savoir qui vous était de venez-vous présent présentez-vous. »

Cela montre que l'activité a été réalisée par un seul apprenant à cause du handicap de son camarade qui se montre très facilement à travers le jeu de scène.

Par ailleurs, 24/84 apprenants ont eu des difficultés à formuler des questions pertinentes, ils se sont contentés de poser que trois questions au lieu de cinq et encore ils les ont copiées dans les supports que nous leur avons déjà proposés lors de la compréhension de l'écrit et de l'oral, ou encore dans les travaux déjà présentés par leurs camarades comme le montrent les deux exemples suivants :

Interview n°5

Q1 : quand et où êtes-vous née ?

Q2 : quelle est la fonction de tes parents ?

Q3 : quand as-tu commencé à chanter ?

Q4 : comment avez-vous réussi à chanter ?

Interview n°6

Q1 : Quand et où êtes-vous née ?

R1 : Je suis née le 12 juillet 2005 à Akbou

Q2 : quel est le métier de vos parents ?

R2 Mon père travaille chez la police et ma mère elle ne travaille pas elle reste à la maison

Q3 : comment êtes-vous devenue chanteuse ?

R3 : Depuis que je suis une petite fille j'adore chanter donc j'ai reçu des encouragements de la part de mes parents et mes amis alors j'ai travaillé dur pour être où je suis aujourd'hui donc si on veut on peut.

Cela révèle que leur vocabulaire est limité et que ces apprenants n'ont pas fait d'efforts et ont choisi la facilité d'imiter leurs camarades et d'utiliser des termes très simples et très fréquents. Nous précisons aussi que c'est cette catégorie qui a commis le plus d'erreurs d'ordre grammatical, lexical et phonétique.

De plus certaines productions ne présentent aucun enchaînement et aucune cohérence :

Interview 7

Q1 : quand et où vous êtes née ?

R1 : je suis née le 14 juillet 2005 à Akbou

Q2 : est-ce que vous pensez un jour d'arrêter votre travail ?

R2 : non je ne pense pas d'arrêter mon travail parce que c'était mon rêve depuis l'enfance.

Q3 Quels sont vos business plans pour le futur ?

R3 je souhaite développer mon entreprise et "éteindre" ce "domain" à l'étranger

Interview n°8

Q 1 : Bonjour Lina, comment "z" allez-vous ?

R1 : ça va merci et vous ?

Q2 : ça va. Tout d'abord pour commencer je voudrais remercier le public d'être là et je voudrais aussi vous poser quelques questions. Ça fait combien du temps que vous travaillez ici ?

R2 : Il y a 15 ans

Q3 : Tu travailles où ? Tu travailles là ?

R3 : En France

La formule de clôture est aussi respectée par la majorité des apprenants sauf 12/84 qui n'ont pas utilisé d'expressions qui mettent la fin de l'interview.

Presque toutes les interviews ont duré entre 60 et 110 secondes étant donné que les phrases employées sont courtes.

Enfin, nous pouvons dire que, exceptés les 9 apprenants dont le niveau à l'oral est B1, 38/84 apprenants ne sont pas encore aptes à mener une simple conversation orale sans l'avoir préalablement préparée, parce qu'ils n'ont pas l'habitude de participer et de prendre régulièrement la parole en classe. Mais, avec plus d'effort, nous estimons qu'ils pourront s'améliorer étant donné qu'ils s'expriment correctement à l'écrit.

9-2 Observation des classes terminales

Pour les deux classes de 3èmeAS (filières langues étrangères et mathématiques), nous avons d'abord négocié le thème qui suscite leur intérêt afin d'organiser un débat en classe (La place de la femme au travail ou à la maison ?). Nous avons élaboré une grille d'observation en nous basant sur les objectifs à atteindre cités dans la progression annuelle ainsi que les descripteurs du CECR

Critère d'évaluation	Oui	Non
L'apprenant peut prendre position et exprimer son point de vue : -Il répond seulement par des phrases courtes : « oui je suis pour » «non je suis contre » -Il utilise des expressions et des verbes d'opinion en formulant des phrases complètes		
Il peut défendre son opinion par des arguments et illustrer par des exemples : « Peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents. » ³³ Niveau B2 « Développement d'un argument par un exemple » ³⁴ « Peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps. » ³⁵ Niveau B1		
Il peut utiliser les différentes stratégies argumentatives (stratégie concessive, réfutation, ironie, questions rhétoriques) « Production d'une argumentation en situation d'interlocution pour concéder et réfuter une opinion, sous forme de jeux de rôles, de mini-débats » ³⁶		
Conclusion : aptitude à reformuler et à synthétiser		
Echange d'informations (CONSEIL DE L'EUROPE) ³⁷ Niveau B2		
Qualité de la communication : convictionDiscussions formelles ³⁸ Peut exposer ses idées et argumenter avec conviction		
Qualité de la communication : langueAisance à l'oral ³⁹ Niveau B1 B2Peut communiquer avec spontanéité...« - Produire des phrases		

<p><i>correctes au plan syntaxique. - Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'oral - Manifester ses réactions par l'intonation, par des interjections. - Utiliser la syntaxe de l'oral. - Soigner sa prononciation pour éviter que l'auditoire ne fasse des contresens »⁴⁰</i></p>		
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Grille d'observation (n° :2) pour les 3èmeAS

Même remarque que nous avons signalée avec les 1èreAS, le taux de participation (25/35 apprenants) est plus élevé par rapport à la première séance de production orale durant laquelle nous leur avons demandé de faire un compte rendu oral d'un document audiovisuel traitant un thème d'Histoire concernant la réalisation de la bombe atomique. Sur les 25 apprenants qui ont participé au débat, deux seulement ont réussi à le faire en situation d'interlocution, de façon spontanée et qui a duré plus de 10 minutes. L'un d'eux a respecté tous les critères parce qu'il maîtrise la langue. En effet, il possède un vocabulaire assez riche ce qui l'a aidé à mener une discussion assez élargie afin d'exprimer son point de vue et de le défendre en puisant des exemples de la vie réelle. Nous avons transcrit ses propos :

- Apprenant A : *« Et bien je considère que la place de la femme dans la société est à l'équité avec celle de l'homme et je dirais même plus haute car trop souvent, victime de harcèlement, de viol, d'injustice, malgré tout cela, continue à se battre pour leurs droits. Mon premier argument que je présente est que dans les secteurs tels le secteur médical et les écoles, c'est des secteurs dans lesquels la gent féminine est majoritaire vue leur pédagogie (pause) vue qu'elles sont plus pédagogiques que les hommes et plus à l'écoute qu'eux. Ensuite, il ne faut pas négliger la place de la femme dans la société car, de nos jours, les femmes en quelque sorte dominant le monde, telles des personnalités emblématiques, telle la chancelière Merkel et l'importance des premières dames de chaque pays telles Michelle Obama, Hilary Clinton ; et même historiquement, telle que Marie Curie qui la seule personne de l'histoire à avoir reçu un prix Nobel de physique et de chimie en même temps. Je trouve la phrase « la place de la femme » très péjorative et très rabaisante vue le contexte dans lequel on se trouve, car dans notre monde chaque personne a le droit de faire ce qu'elle veut, quand elle veut tant qu'elle ne blesse personne d'autre que lui-même »*

Son interlocuteur par contre a eu du mal à s'exprimer couramment en français et surtout à se faire comprendre, c'est pourquoi, parfois, il recourt à la langue maternelle pour éclaircir quelques ambiguïtés. Il a fait l'effort d'utiliser des arguments d'autorité cependant il n'a pas rapporté des citations exactes, il a juste transmis ce qu'il a compris de ses lectures et par conséquent était moins convaincant :

- Apprenant B : *« Selon Freud, pour qu'il soit une relation amoureuse bien équilibrée, la femme doit trouver un homme qui supérieur à elle, puissant pour qu'il peut dominer ; quand j'ai dit puissant je veux dire un homme qui a de confiance, la confiance c'est la puissance pour la femme et qu'on dit que la femme commence à travailler ça veut dire que par le temps la femme va développer la confiance de soi et si la femme développe cette qualité elle va pas trouver l'homme qui va la satisfaire, elle va pas trouver l'homme si puissant sur ce point de vue. Alors, si ça continue comme ça, les femmes développant cette*

qualité, les relations amoureuses seront de plus en plus moins alors on trouve qu'il sera impossible de trouver des couples équilibrés, fidèles entre eux. »

Nous remarquons qu'il n'a pas les mots précis et appropriés à son argumentation, ses phrases manquent de cohésion, de plus, il y a confusion entre le verbe être et avoir et non-respect des modes verbaux.

Chacun d'eux a bien respecté son antagoniste en l'écoutant sans l'interrompre. Les stratégies d'argumentation comme la concession et la réfutation sont bien présentes dans le débat par exemple :

- Apprenant A :« son argument est totalement décrédibilisé par le fait que Freud est un auteur sexiste homophobe qui vient de l'extrême droite, donc un suprématiste blanc ;et un simple exemple qui prouve le contraire de tout ce qu'il dit c'est les familles monoparentales dans la majorité des cas sociaux, l'enfant préfère aller chez la mère que le père et la mère s'occupe mieux de l'enfant elle-même qu'avec un foyer à deux. Rien ne va dans l'explication qu'il vient de nous donner. »

En revanche, les autres qui sont la majoritaire (23/35 apprenants) se sont contentés d'exprimer leur point de vue et de le défendre en situation de monologue sans interagir avec les autres. Leurs interventions durent entre 20 et 40 secondes. Cependant, leur participation n'était pas immédiate, ils ont pris beaucoup de temps pour prendre la parole, voire trois séances de 45 minutes pour accepter de participer au débat déclenché en classe. Les arguments utilisés étaient généralement identiques mais avec une légère reformulation en les comparant aux premiers qui ont pris la parole. Les explications et les illustrations sont quasiment absentes dans leurs productions. Nous avons transcrit quelques productions :

Apprenant C

« Personnellement, je suis pour le travail de la femme. D'abord elle aura une indépendance financière (pause) et elle va subvenir à ses besoins essentiels (pause) ensuite (pause) elle a les mêmes droits que l'homme,(pause) et elle va aider son mari et ses enfants. Enfin, le travail lui permet de s'ouvrir

Sur le monde (pause). En conclusion, les femmes ont le droit de travailler pour plusieurs raisons parce que c'est un droit ».

Apprenant D

« Personnellement je pense que le travail de la femme est important de nos jours. D'abord (pause) premièrement elle n'est plus inférieure à l'homme, elle a les mêmes, elle reçoit les mêmes éducations que lui, ensuite le travail de la femme nous permette de (pause) de s'ouvrir à le monde intérieur, enfin (pause) elle a les mêmes droits pause et elle désormais a la même importance que l'homme »

Nous précisons aussi que les productions sont déjà préparées et écrites sur leurs cahiers ce qui ne les a pas empêchés de s'y détacher complètement. Quant à la qualité de la langue, nous remarquons quelques erreurs de conjugaison, d'accord, de cohésion qui n'empêchent pas la compréhension.

Comme nous avons remarqué que ces apprenants sont en train de réciter ce qu'ils ont appris par cœur, nous avons décidé d'interagir avec eux pour demander des explications, ou bien de nous inscrire dans ce débat et réfuter certains de leurs arguments ; dans ce cas, 20 /35 apprenants s'arrêtent complètement sans ajouter aucun mot et 3/35 apprenant font des pauses très longues puis reprennent en langue maternelle (le kabyle).

Apprenant E

« la femme est libre de faire ce qu'il veut dans sa vie (pause) comme (pause) comme travailler ou (pause) ou rester chez soi (anaghamekadinidhakken ? C'est du kabyle qui veut dire ou comment dirais-je ?) Mais des conditions qu'il soit traité comme les hommes. Euh (chghol du kabyle qui veut dire dans ce contexte par exemple) (pause) le respect, l'assurance, la paie (pause) un bon salaire comme (pause) les autres. Comme il faut assumer ses responsabilités familiales avec sa famille et de ne pas abandonner un côté ou l'autre (pause). En conclusion, euh (pause) en conclusion je pense que la femme euhh (pause) (mathellathkheddem attes3u la charge akhammis l'travail) du kabyle qui veut dire si elle travaille, elle aura la charge de s'occuper de la maison et de travailler en même temps)

Nous précisons aussi que 22/35 apprenants étaient plus prédisposés à communiquer oralement quand ils étaient en 1èreAS ou en 2èmeAS et leur réticence est plus flagrante en classe terminale, ce qui coïncide avec la remarque que nous avons faite sur les apprenants de 1èreAS de cette année, qui sont plus audacieux et plus motivés que ceux des classes terminales. Cette observation nous pousse à aller plus loin et à distribuer un questionnaire aux autres classes terminales du même établissement.

10- Vérification des stratégies obtenues des éléments théoriques

Suite aux séances d'observation lors de la production orale, nous arrivons à dire que le choix du thème est d'une éminente importance qu'il faut sélectionner délicatement en fonction des apprenants. En effet, les thèmes qui suscitent un débat, montrent l'enthousiasme des apprenants qui se précipitent à intervenir même en langue maternelle. Hâtes d'exprimer leurs points de vue mais ils ne disposent pas de vocabulaire nécessaire pour le faire ; c'est pourquoi, il est nécessaire de multiplier les supports audio et de soumettre les apprenants plurilingues à plusieurs écoutes avant de les inviter à prendre la parole en FLE. En fait, les séances de compréhension de l'oral leur permettent d'acquérir le lexique dont ils ont besoin pour s'exprimer⁴¹. De plus, accorder du temps aux apprenants leur permet d'organiser leurs idées et choisir les mots appropriés au thème dont il est question en s'appuyant sur un dictionnaire ou un pair d'où l'intérêt de les faire travailler en groupe.

Par ailleurs, limiter ou respecter le temps réservé aux séances de productions orales mène l'enseignant à travailler toujours avec la même minorité qui maîtrise la langue. Cependant, cet élitisme va à l'encontre des apprenants en difficulté ou timides et par conséquent les pousser à se recroqueviller de plus en plus. Prendre en considération le rythme lent de ses apprenants en étalant les séances de production orale afin de leur permettre de participer aux activités d'interaction verbale. Comment avoir l'ambition de former des apprenants ayant une maîtrise parfaite en FLE alors que le volume horaire consacré à cette langue a été réduit tout en gardant le même programme ? Il est plus judicieux de s'intéresser au développement de la compétence à communiquer langagièrement en sacrifiant un objet d'étude que de penser à achever le programme ce qui se limite au développement de la compétence linguistique.

Cependant, nous précisons que le fait de corriger les erreurs des apprenants au moment où ils parlent, tel le précisent Claude Germain et Joan Netten⁴², les incite à abréger leur intervention en classe ou à s'abstenir carrément de prendre la parole. Par contre, en les laissant commettre des erreurs sans attirer ni leur attention ni celle des autres surtout, nous remarquons qu'ils sont plus à l'aise et cela les encourage de plus en plus à prendre la parole.

11- Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Nous avons soumis un questionnaire de dix questions à 101 apprenants de classes terminales, du même lycée où nous travaillons, dont les filières sont : sciences expérimentales, techniques, mathématiques, gestion économie et langues étrangères. Notre objectif est de récolter des réponses à nos questions concernant la réticence des apprenants à s'exprimer oralement en classe afin de proposer des solutions qui les aideraient à développer leur compétence à communiquer oralement en FLE.

Notre questionnaire met en lumière l'utilisation de la langue française par les apprenants mais aussi la prise de parole en classe ainsi que les raisons qui la freinent. A travers 10 questions, cinq fermées (questions 1,3, 4, 7,9) et cinq semi-ouvertes leur permettant d'ajouter d'autres réponses qui ne figurent pas dans les choix proposés ou encore de commenter (questions 2, 5, 6, 8,10)

Q1 : Vous parlez en français :	Nombre	Pourcentage
Souvent	32	31,68%
Parfois	55	54,45%
Rarement	8	7,92%
Jamais	5	4,95%

Tableau (n°1 :) Taux d'utilisation du FLE à l'oral

Les résultats du tableau n°1 montrent que la majorité des apprenants parlent parfois en français. Le fait de ne pas avoir l'habitude d'utiliser la langue orale explique cette réticence que nous avons souvent remarquée chez nos apprenants. Par conséquent, les difficultés qu'ils rencontrent sont le manque de spontanéité dans l'expression et le vocabulaire limité qui les poussent à faire plusieurs arrêts qui sont parfois très longs comme nous l'avons signalé dans les séances d'observation.

Q2: Dans quelles situations parlez-vous en français ?	Nombre	Pourcentage
Avec vos amis	58	57,42%
Avec vos parents	28	27,72%
En classe	55(25 en classe uniquement)	54,45%

Tableau n°2 : Situations sollicitant l'utilisation du FLE à l'oral

D'après ce tableau nous remarquons que les apprenants ne parlent pas en français uniquement en classe, comme nous l'avons supposé mais ils le font aussi avec leurs parents et leurs amis dans des situations informelles. Ils ont ajouté une autre situation qui est « les réseaux sociaux » ; ces interactions en ligne via les réseaux sociaux avec des personnes étrangères favorisent le développement de la compétence à communiquer oralement.

Nous précisons aussi que 25/101 parlent français uniquement en classe et ce sont généralement ceux qui ont répondu qu'ils le parlent parfois. 3 apprenants indiquent qu'ils

le parlent seuls ce qui désigne leur volonté d'apprendre la langue mais ils n'arrivent pas à interagir avec les autres.

Q3 : Dans un cours de français, vous prenez la parole	Nombre	Pourcentage
Souvent	33	32,67%
Parfois	32	31,68%
Rarement	27	26,73%
Jamais	8	7,92%

Tableau n°3 : La fréquence de prise de parole dans une classe de FLE

Nous observons que les apprenants qui prennent la parole souvent en classe représentent presque le tiers ; généralement sont ceux qui ont une certaine aisance dans la langue et qui ont l'habitude de parler français dans n'importe quelle situation. L'autre tiers des apprenants ne participe que parfois en classe mais cela n'indique pas que toute cette catégorie ne maîtrise pas la langue parce, bien que la question soit fermée, un apprenant fait la remarque qu'il donne ses réponses aux autres et lui garde la passivité pendant le cours. Ce qui veut dire que cette réticence est due à un autre facteur autre la maîtrise de la langue.

Q4- Vos réponses en classe sont :	Nombre	Pourcentage
Très courtes (un mot ou deux)	23	22,72%
Phrases courtes	49	48,51%
Phrases complètes et reformulées	26	25,74%

Tableau n°4 : Qualité des phrases et des réponses émises dans une classe de FLE

Ces statistiques dévoilent qu'une minorité de 25,74% d'apprenants parle en construisant des phrases complètes et reformulées voire un peu longues. Tandis que la majorité s'expriment en utilisant des phrases courtes et cette catégorie correspond aux apprenants qui parlent parfois la langue. Cela nous permet de dire qu'ils n'ont pas atteint le niveau B1 à l'oral.

Q5 - Ce qui vous motive en classe à prendre la parole :	Nombre	Pourcentage
Le thème de la discussion	62	61,38%
La note	14	13,86%
L'aisance dans la langue	27	26,73%

Tableau n°5 : Motivation pour la prise de parole en classe

La majorité de nos enquêtés (61,38%) avouent que c'est le thème qui les motive à intervenir en classe pour interagir avec l'enseignant ou leurs camarades. Cela confirme le résultat de notre observation entre le premier et le deuxième thème que nous avons proposé en classe. Plus le thème est attractif plus le taux d'intervenants est plus élevé. Comme la participation en classe fait partie des critères d'évaluation continue, en effet, cinq points en sont réservés selon le communiqué de la direction générale de l'enseignement secondaire général et technique de l'année scolaire 2020/2021, nous avons toujours cru que les apprenants participent en classe pour avoir de bonnes notes, mais le tableau indique qu'ils sont une minorité (13,86%). Un apprenant mentionne que c'est sa passion pour la langue qui le motive alors qu'un autre précise que cette motivation dépend de l'enseignant : si celui-ci arrive à susciter l'intérêt chez les apprenants, les inciter et les encourager à apprendre plus.

Q6- Ce qui vous empêche de vous exprimer oralement :	Nombre	Pourcentage
La timidité	44	43,56%
Les erreurs	37	36,63%
Le manque de confiance en soi	20	19,80%

Tableau n°6 : Obstacles de l'expression orale en classe

La majorité des lycéens (43,56%) précise que la timidité constitue une entrave qui les inhibe de prendre la parole en classe. C'est un facteur psychologique qui est probablement liée à cette période d'adolescence. Une autre partie considérable aussi (36,63%) indique que les erreurs commises sont un facteur qui impacte leur réticence. Un apprenant fait remarquer que le rire de ses camarades l'oblige de s'abstenir de parler en français. Un autre mentionne qu'il n'a pas de base c'est pourquoi il préfère garder le calme que d'être un sujet de moqueries.

Q7- Quand vous faites des erreurs à l'oral vous vous en rendez compte	Nombre	Pourcentage
Immédiatement	54	53,46%
Ultérieurement	39	38,61%
Nullement	6	5,94%

Tableau n°7 : Conscience des apprenants quant aux erreurs commises

D'après les résultats de ce tableau, plus que la moitié d'apprenants (53,46%) se rend immédiatement compte de ses erreurs et 38,61% le réalise un peu tard, cela ne nous empêche pas de dire que la majorité possède cette compétence linguistique qui reste comme une somme de connaissances emmagasinées chez ces apprenants et qu'il faut utiliser régulièrement à travers ces activités de conversation et d'interaction afin que cette compétence linguistique devienne une compétence procédurale, interne et implicite⁴³. Nous pensons que cela dépend de leur compétence pragmatique, plus ils utilisent la langue

plus ils commettent moins d'erreurs. Cela confirme aussi que le fait de maîtriser les règles grammaticales n'est pas suffisant pour parler une langue et inversement⁴⁴.

Q8- Depuis l'école primaire jusqu'à présent (classe terminale), vous pensez que les séances consacrées à l'oral sont :	Nombre	Pourcentage
Suffisantes	37	36,63%
Insuffisantes	44	43,56%
Très insuffisantes	19	18,81%

Tableau n°8 : Place de l'oral dans les trois paliers

Une minorité d'enquêtés (36,63%) pensent que les séances consacrées à la production orale depuis l'école primaire jusqu'au lycée sont suffisantes, cette catégorie d'apprenants représente ceux qui parlent souvent la langue et qui ne l'utilisent pas uniquement en classe, ce qui veut dire qu'ils ont cette compétence pragmatique. En revanche, 43,56% d'apprenants jugent que ces séances sont insuffisantes et 18,81% pensent que ce sont très insuffisantes encore.

Q9- Afin de développer votre compétence à communiquer oralement, en dehors de la classe vous faites :	Nombre	Pourcentage
Suffisamment d'efforts	29	28,71%
Peu d'efforts	58	57,42%
Aucun effort	14	13,86%

Tableau n°9 : Efforts personnels pour le développement de la compétence à communiquer oralement

Plus de la moitié des apprenants questionnés (57,42%) fournit peu d'efforts en dehors de la classe afin de développer leur compétence à communiquer oralement. Ce qui veut dire qu'ils comptent beaucoup plus sur l'apprentissage formel et qu'ils ont besoin d'encadrement de la part de leurs enseignants afin de leur apprendre à apprendre.

Q10- selon vous, quel est le moyen qui vous permettrait de le faire :	Nombre	Pourcentage
La chanson française	55	54,45%
Les films en français	65	64,35%
Les dialogues en lignes	31	30,69%

Tableau n°10 : Moyens permettant le développement de la compétence à communiquer oralement

Selon les apprenants, les moyens qui permettent de développer leur compétence à communiquer oralement sont les films en français en premier lieu avec un pourcentage de

64,35%, ensuite la chanson françaises avec un taux de 54,45% et enfin les dialogues en lignes via les réseaux sociaux, que ce soit avec des personnes étrangères comme ils l'ont précisé ou des membres de famille qui sont à l'étranger. Nous osons dire que plus que les compétences linguistique et pragmatique, ces moyens permettent de développer leur compétence interculturelle qui est aussi indispensable pour la compétence de communication.

Ce questionnaire a révélé que la timidité empêche les apprenants de prendre la parole en classe et nous croyons que cette timidité se développe avec l'âge puisque nous avons signalé que ce sont les apprenants de classes terminales qui s'abstiennent de parler en FLE.

Conclusion:

Contrairement à ce que nous avons prétendu, l'oral occupe une place importante au secondaire vu qu'il constitue une finalité d'après la commission nationale des programmes. Cependant, en se référant aux progressions annuelles, son enseignement n'est pas pris en charge de la même manière que l'écrit vu le volume horaire inférieur qui lui est octroyé. En effet, plus de la moitié de nos enquêtés confirment que le nombre de séances consacrées à l'oral est insuffisant voire très insuffisant. D'ailleurs, le fait de ne pas respecter ce volume durant notre enquête, la participation des apprenants a été considérable, alors que d'habitude nous travaillons qu'avec une minorité quand nous nous limitons à une seule séance. Mais nous reconnaissons que la majorité de ces apprenants éprouvent des difficultés à mener une discussion sans l'avoir préparé au préalable, de plus, leur vocabulaire n'est pas assez riche pour leur permettre de s'exprimer spontanément. D'autre part, il s'est avéré qu'à côté des erreurs, la timidité est le facteur majeur d'inhibition surtout chez les apprenants de classes terminales, c'est pourquoi la majorité d'entre eux n'utilise pas souvent le FLE et même quand ils le font, ils s'expriment à travers des phrases courtes. Nous tenons à préciser que le choix du thème joue un rôle primordial dans la motivation des apprenants et leur incitation à la prise de parole surtout quand il s'agit d'activités de conversation et d'interaction orales (réalisées en petit groupe) comme le jeu de scène ou le débat.

Nous avons toujours cru que les apprenants comptent uniquement sur l'apprentissage en classe et ne font pas d'efforts extrascolaires pour développer leur compétence à communiquer oralement, mais les résultats du questionnaire montrent que plus de la moitié fournit quand même quelques efforts quoi que minimes et une minorité travaille suffisamment. En effet, la majorité des apprenants confirment qu'ils s'expriment en FLE en dehors de la classe, que ce soit avec leurs amis du monde réel ou virtuel (via les réseaux sociaux), ils écoutent des chansons françaises et regardent des films en français ce qui contribue à optimiser le développement de leur compétence à communiquer oralement.

Enfin, d'après les séances d'observation, nous pensons que le fait de renoncer à corriger les erreurs des apprenants pendant leur production orale peut les aider à surpasser leur phobie. De plus, leur donner régulièrement l'occasion de s'exprimer en classe, leur permet de prendre l'habitude de parler en FLE et de vaincre leur timidité.

La compétence à communiquer oralement chez les apprenants plurilingues nécessite beaucoup de temps et d'énergie de la part des enseignants et des apprenants. C'est pourquoi nous proposons de privilégier les activités d'interaction en amenant l'apprenant à agir dans des situations authentiques qui l'obligent de recourir à la langue orale pour accomplir une tâche ; de plus, il est souhaitable qu'il y ait une égalité dans l'attribution du volume horaire à l'oral et à l'écrit afin d'avoir la chance d'impliquer aussi les points de langue dans les séances de l'oral ce qui permet d'attirer l'attention des élèves sur les erreurs commises et d'y remédier de façon insidieuse et sans que l'apprenant soit intimidé

et interrompu lors de son intervention orale en classe. Enfin, quant au choix du thème, il est indispensable de porter de l'intérêt au niveau de capacité des apprenants ainsi que leurs préférences afin qu'ils éprouvent du plaisir et de la motivation durant leur apprentissage.

Notes :

¹ MEN, Bulletin officiel de l'éducation nationale, (février,2008), <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/02/loi0804Fr.pdf>, Consulté le 20 mars 2021, p.17

²Vignet, G, La maîtrise de la langue: une construction institutionnelle? (2011), <https://doi.org/10.3917/lfa.173.0021>, Consulté le 14 août 2021, p.22

³Verdelhan-Bourgade, M, (2007), Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches. Tréma, pp2-3

⁴Conseil de l'Europe, (2001), Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris: Didier, p.11

⁵Castellotti, V Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité, (2010, avril 1), <http://journals.openedition.org/rdlc/2056> Consulté le 18 mars 2020, p.6

⁶ Abbes-Kara, A.-Y, (2010), L'variation dans le contexte algérien, Enjeux linguistique, socioculturel et didactique, Cahiers de sociolinguistique n° 15, p.82

⁷Coste, D, (2004), De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue. Structures et discours, p.67

⁸Conseil de l'Europe, *Op-cit*, p.17

⁹ Claude Germain, Joan Netten, (2014), Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LÉ? Association internationale des études québécoises, p.20

¹⁰Conseil de l'Europe, *Op-cit*, p.18

¹¹ Florin, et al. ,Apprentissage de la communication en milieu scolaire, (2002, février), <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjrsiW-aDtAhWUUBUIHSXjDngQFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fedutice.archives-ouvertes.fr%2Ffile%2Findex%2Fdocid%2F1791%2Ffilename%2FFlorin.rtf&usg=AOvVaw2CIRdKkI2MJrtFrOpDARCZ>, Consulté le 27 mai 2020, p.14

¹²Conseil de l'Europe, *Op-cit*, p.18

¹³ Bourguignon, C, (2006), De l'approche communicative à l' « approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures, Synergie Europe n° 1, p.62

¹⁴Ibid.

¹⁵Conseil de l'Europe, *Op-cit*, p.18

¹⁶Bourguignon, C, *Op-cit*, pp.67-68

¹⁷ Rosen-Reinhardt, E, (2005, Juillet), La mort annoncée des “quatre compétences” - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE., Glottopol, p.123

¹⁸Claude Germain, Joan Netten, (2014), Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LÉ? Association internationale des études québécoises, p.22

¹⁹Ibid., p.20

²⁰Ibid., pp.24-25

²¹Dumais, C, (2017), Stratégies pour développer la compétence à communiquer oralement des élèves plurilingues... et de tous les autres ! vivre le primaire, p.59

²² Commission Nationale des Programmes, Français 3ème année secondaire. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire, (2006, Février), <https://m.21-bal.com/doc/6544/index.html>, Consulté le 31 octobre 2021, p.5

²³Djilali, K, Guide du professeur Première année secondaire, www.elbassair.net > Centre de téléchargement > 1AS Livre de français 1ère AS: <https://www.elbassair.net/Centre%20de%20t%C3%A9l%C3%A9chargement/1AS/francais/prof/FRANCAISLETTRE.PDF>, Consulté le 01 novembre 2021, p.29

²⁴ Commission Nationale des Programmes, Document d'accompagnement du programme de français 1ère année secondaire, (2005), <https://education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B1%D9%86%D8%B3%D9%8A%D8%A9.pdf>, consulté le 29 octobre 2021, p.23

- ²⁵ M.E.N.I, (2020, Septembre), Progression annuelle, Algérie, p.6
- ²⁶ Commission Nationale des Programmes, (2005, avril), *Op-cit* , p.15
- ²⁷ Conseil de l'Europe, *Op-cit* , p.62
- ²⁸ *Ibid.*, p.67
- ²⁹ *Ibid.*, p.61
- ³⁰ *Ibid.*, p.68
- ³¹ *Ibid.*, p.90
- ³² *Ibid.*, p.88
- ³³ Conseil de l'Europe, *Op-cit* , p.50
- ³⁴ M.E.N.I, (2020, Septembre), Progression annuelle, Algérie, p.29
- ³⁵ *Idem.*
- ³⁶ *Ibid.*, p.29
- ³⁷ Conseil de l'Europe, *Op-cit*, p.67
- ³⁸ *Ibid.*, p.64
- ³⁹ *Ibid.*, p.100
- ⁴⁰ M.E.N.I, *Op-cit*, p.23
- ⁴¹ Dumais, C, *Op-cit* , p.58
- ⁴² Claude Germain, JoanNetten, *Op-cit*, pp.24-25
- ⁴³ *Ibid.*, pp.21-22
- ⁴⁴ *Ibid.*, p.20

Bibliographie :

- Abbes-Kara, A.-Y, (2010). La variation dans le contexte algériens : Enjeux linguistique, socioculturel et didactique , Cahiers de sociolinguistique.
- Benhouhou, N, (2001, Mai –Décembre), L'enseignement du français dans le secondaire algérien : pour une perspective énonciative de l'écrit, *Insaniyat*, n°14-15.
- Bourguignon, C, (2006), De l'approche communicative à l' « approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures, *Synergie Europe* n°1.
- Castellotti, V, Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité, (2010, avril 1), <http://journals.openedition.org/rdlc/2056>, Consulté le 18 mars 2020
- Claude Germain, JoanNetten, (2014), Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LÉ? Association internationales des études québécoises.
- Commission Nationale des Programmes, Document d'accompagnement du programme de français 1 ère année secondaire, (2005), <https://education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B1%D9%86%D8%B3%D9%8A%D8%A9.pdf>, consulté le 29 octobre 2021
- Commission Nationale des Programmes. Français 3ème année secondaire, (2006, Février), sur Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire: <https://m.21-bal.com/doc/6544/index.html>, Consulté le 31 octobre 2021
- Conseil de l'Europe, (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris: Didier.
- COSTE, D, (2004), De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue, *Structures et discours*.
- DJILALI, K, Guide du professeur, Première année secondaire, sur www.elbassair.net > Centre de téléchargement > 1AS Livre de français 1ère AS: <https://www.elbassair.net/Centre%20de%20t%C3%A9l%C3%A9chargement/1AS/francais/prof/FRANCAISLETTRE.PDF>, Consulté le 01 novembre 2021
- Dumais, C, (2017), Stratégies pour développer la compétence à communiquer oralement des élèves plurilingues... et de tous les autres ! vivre le primaire.
- FLORIN, et al., APPRENTISSAGE DE LA COMMUNICATION EN MILIEU SCOLAIRE, (2002, février), <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj>

rzsiW-

aDtAhWUUBUIHSXjDngQFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fedutice.archives-ouvertes.fr%2Ffile%2Findex%2Fdocid%2F1791%2Ffilename%2FFlorin.rtf&usg=AOvVaw2CIRdKkI2MJrtFrOpDARCZ, Consulté le 27 mai 2020.

- M.E.N.I.,(2020, Septembre),PROGRESSION ANNUELLE, Algérie.
- MEN, (2008, février), Bulletin officiel de l'éducation nationale, Loi d'orientation sur l'éducation nationale N°8, Alger .
- Rosen-Reinhardt, E, (2005, Juillet), La mort annoncée des “quatre compétences” - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE,Glottopol.
- Verdelhan-Bourgade, M, (2007), Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches, Tréma.
- Vignet, G, La maîtrise de la langue: une construction institutionnelle? (2011), Cairn.info: <https://doi.org/10.3917/lfa.173.0021>, Consulté le 14 août 2021.