

UNIVERSITE DE SAAD DAHLEB DE BLIDA

Faculté des lettres et des sciences sociales

Département de Français

MEMOIRE DE MAGISTER

Spécialité : Didactique

LE FRANÇAIS ORAL ET SA DIDACTIQUE AU COLLEGE ALGERIEN

Par

BOUKRIA SAID

Devant le jury composé de :

N. BEKKAT	Professeur U. de Blida	Présidente
D. KADIK	Maître de conférence C.U. Médéa	Rapporteur
R. RAISSI	Maître de conférence U. de Ouargla	Examineur
F. DAHOU	Maître de conférence U. de Ouargla	Examineur

Blida, juin 2006

RESUME

La maîtrise de l'oral français fait partie des compétences expressives dans cette langue. Cette aptitude s'apprend dès le jeune âge à l'école primaire à partir des séances de langage, de lecture et même dans d'autres disciplines quand le français est moyen d'enseignement : Le cas du système éducatif algérien avant l'arrivée du fondamental. Elle s'acquiert aussi, involontairement, dans le milieu familial bilingue ou francophone et se renforce à l'école par l'adoption des règles grammaticales et syntaxiques.

L'oral représente la première marche vers la maîtrise de la langue française avant de passer à l'écrit et à la lecture. Nous pensons que l'incapacité expressive des jeunes algériens d'aujourd'hui, que nul ne peut nier, est due à plusieurs facteurs dont la suppression des séances d'élocution, de langage et d'expression orale ou la substitution par d'autres qui ne collaborent pas au développement de cette compétence telle que la compréhension de l'écrit.

Pour communiquer oralement en français, il ne suffit pas de connaître la langue et le système linguistique mais il faut aussi savoir s'en servir en fonction des situations de communication. Pour cela, il nous paraît préférable de valoriser les séances d'expression orale, de varier les thèmes et les textes support des documents pédagogiques en fonction des milieux socioculturels algériens pour que la compétence expressive française de nos élèves réponde à leur besoin et ne reste pas uniquement scolaire.

SUMMARY

The master of the French oral expression is a part of the extensive competences in this language. This aptitude is learnt since the early age in the primary school from speech sittings, reading and even in other disciplines when French is a teaching mean : the case of Algerian educative system before the basic system. It's also acquired spontaneously in a bilingual or a French – speaking familiar middle and is reinforced by the adoption of the grammatical and syntactic rules.

The oral expression represents the first step to the master of French before moving to the writing and reading skills. We think that the young Algerians' expressive inability nowadays, that no one can deny, is due to many factors of which the dismissing of the sittings of ellipsis, speech and oral expression, or replaced by others that do not contribute to the development of this competence such as the writing comprehension.

For communicating orally in French, it is not enough to know the language and the linguistic system but being able to use it according to the communication situations is necessary. For this, it seems better for us to diversify the oral expression sittings, to vary the themes and the supporting texts of the pedagogic documents according to the Algerian sociocultural middle for the French expressive ability of our pupils satisfies their needs and not to remain scholarly only.

المخلص

التحكّم في الجانب الشفهي من اللغة الفرنسية جزء من الكفاءات التعبيرية. تكتسب هذه القدرة في سن مبكر في المدرسة الابتدائية من خلال حصص المحادثة و القراءة و من مواد أخرى تكون هذه اللغة فيها هي وسيلة التعليم: حالة المنظومة التربوية في الجزائر مثلا، قبل حلول المدرسة الأساسية. تكتسب أيضا و بطريقة عفوية في الوسط العائلي المزدوج اللغة أو المفرنس ثم تدعّم في المدرسة عند تلقي القواعد النحوية و اللغوية.

يمثل الشفهي الخطوة الأولى نحو التحكّم في اللغة الفرنسية قبل المرور إلى القراءة و الكتابة. نظن أن العجز في التعبير عند التلاميذ الجزائريين اليوم- و هذه حقيقة لا مفر منها – راجع إلي عوامل شتى ، منها حذف حصص المحادثة و التعبير الشفهي أو استبدالها بخصص أخرى لا تساهم في نمو هذه الكفاءة مثل ما تفعله هذه الحصة (فهم النص المكتوب).

من أجل الاتصال شفويا في اللغة الفرنسية ، معرفة اللغة أو المنظومة اللغوية وحدهما لا تكفي و إنما يجب معرفة استعمالها في كل المواقف الاتصالية أو الحوارية. و لهذا يتجل لنا تهمين حصص التعبير الشفهي و إثراء المحاور و النصوص و الوثائق التربوية تماشيا مع الأوساط الاجتماعية و الثقافية في الجزائر، حتى تستطيع الكفاءة التعبيرية في اللغة الفرنسية لتلاميذنا أن تستجيب إلى احتياجاتهم، و لا تظل تقتصر على المدرسة فقط.

Remerciements

Je tiens à remercier, tout d'abord, Monsieur Djamel KADIK, maître de conférence à l'université de Médéa, qui a bien voulu diriger mes recherches. Il m'a accordé un soutien très régulier accompagné de conseils précieux sans lesquels ce travail n'aurait pas été présenté dans sa forme actuelle. Je remercie aussi Madame Bekkat, Directrice de l'école doctorale ; Monsieur Griss, Chef de département de français, Monsieur Bedek, Directeur du CEIL ; Monsieur Idir Kharfi, Mme Bedek, et Monsieur Kerzat, enseignants à l'université de Blida.

Je tiens à remercier Madame Kerrouche Nouara ainsi que Boukria Siham, Islam, Amina et Kamilia qui ont souffert durant mon absence pour que je puisse atteindre ce niveau. A tous ceux qui m'ont prêté main forte pour que l'enquête se réalise : M. Rahmani Mohamed, Inspecteur de français et enseignant à l'université de Blida ; Madame Hazi qui a présenté le cours de compréhension de l'écrit ainsi que son directeur, M. Chabekh, directeur de l'E.F. Oum ammar Soumaya (El Madania, Alger.)

Je ne saurais terminer sans exprimer ma reconnaissance envers Madame Merielle Rispail, Mme Marie Laure Chalaron, Mme Sanelas Sandra Trevisi et les professeurs qui ont accepté de participer activement à ma recherche.

LISTE DES ILLUSTRATIONS ET TABLEAUX

- Figure1.1 Représentation graphique des réponses des parents d'élèves à la..... 28
Question sur le choix de la première langue étrangère à leurs enfants.
- Figure1.2.Graphe représentant le choix des parents de la deuxième langue.....29
Etrangère et à partir de quelle année scolaire.
- Figure1.3.Graphe représentant la place du français comme langue
étrangère par rapport aux autres langues.....29
- Figure 1.4.Tableau représentant les raisons du choix des langues étrangères..... 30
- Figure 1.5.Graphe représentant le choix des enseignants de la première langue
Etrangère à adopter par le système éducatif.31
- Figure 1.6.Représentation graphique des avis des enseignants sur l'anglais
comme première langue étrangère dans le système scolaire algérien.....31
- Figure 1.7. Tableau représentant la langue préférée pour la lecture des journaux...32
- Figure 1.8. Organisation des activités du dossier 9 de la 9^{ème} année fondamentale..45
- Figure 1.9.Tableau déclinant les compétences orales retenues pour la première année
moyenne.101
- Figure 1.10. Tableau des interactions verbales : nombre de tours de parole.....

TABLE DES MATIERES

RESUME

REMERCIEMENTS

LISTE DES GRAPHES REPRESENTATIFS

Introduction	11
CHAPITRE1 : STATUT DU FRANÇAIS EN ALGERIE	13
1.1 - Introduction	13
1.2 – L’ampleur de la francophonie en Algérie	16
1.3 – la place actuelle du français en Algérie	18
1.4 – Origine de la francophonie en Algérie	19
1.5 – Le français dans le quotidien algérien	21
1.6 – Le français dans les médias algériens	23
1.7 –Algérianisation du système éducatif	24
CHAPITRE 2 : L’oral du français dans l’enseignement algérien	33
2.1 – C’est quoi l’oral ?	33
2.2 – Autour de la question de l’enseignement de l’oral	34
2.3 – L’oral, moyen d’expression	35
2.4 – L’oral, moyen d’enseignement	36
2.5 – L’oral, Objet d’apprentissage	37
2.6 – L’oral, un moyen d’apprentissage et objet d’enseignement	38
2.7 – Comment enseigner concrètement l’oral	38
2.8 – L’oral durant le système de l’enseignement général (avant le fondamental)	39
2.8.1 – Introduction	39
2.8.2 – Présentation	40
2.8.3 – Expression Orale	41
2.8.4 - La récitation / lecture	41
2.8.5 - Commentaire	42
CHAPITRE 3 : L’oral et l’école fondamentale	44
3.1 – L’école fondamentale avant la réforme (1985/1998)	44
3.1.1- Présentation du programme	44

3.1.2 – Organisation des activités du dossier	09	45
3.1.3 – Analyse des séances ayant trait à l’oral		46
3.1.4 – Exemple du déroulement d’une séance d’expression		49
orale		
3.1.5 – Commentaire		51
3.2 - L’école fondamentale après la réforme (1998)		53
3.2.1 – Finalités		54
3.2.2 – Réaménagement après évaluation		54
3.2.3 – Pourquoi le passage du dossier à l’unité didactique ?		55
3.2.4 – Programme de 9 ^e année fondamentale en 1998		56
3.2.5 – Aptitudes souhaitées au 3 ^e palier du fondamental		57
3.2.6 – Description des activités		58
3.2.7 – Résultat de la réforme		61
3.2.8 – Commentaire		62
3.3 - Recueil et analyse de données		64
3.3.1 - Condition de la réalisation de l’enquête		65
3.3.2 – Analyse des réponses des professeurs		73
CHAPITRE 4 : Pour une nouvelle approche de l’oral		77
4.1 – La réforme de l’an 2003		77
4.1.1 – Introduction		77
4.1.2 – Finalités de la réforme		79
4.1.3 – Français ou Anglais ? pourquoi ?		80
4.1.4 – La perspective française sur la réforme en Algérie		81
4.2 - Les choix méthodologiques		82
4.2.1 – Priorité à l’oral		82
4.2.2 – La progression		82
4.2.3 – Les critiques des méthodes audiovisuelles		83
4.2.4 - Qu’est-ce qu’une compétence communicative		84
4.2.5 – Spécificité linguistique de discours oraux		85
4.2.6_ Quelques techniques d’évaluation de la production orale		85
4.2.7 - Le rôle du professeur		87
4.2.8 - Spécificité linguistique de discours oraux		92
4.3. - La renaissance		98
4.3.1 Pratique d’une séance d’expression orale		100
4.3.2 Les compétences retenues pour la 1 ^{ère} année M.		101
4.3.3 Commentaires/ propositions		101
5. Conclusion		104
6. Bibliographie		108
7. articles		112
8. Annexes		113

INTRODUCTION

Notre préoccupation centrale dans ce travail est l'analyse des difficultés d'apprentissage liées à la maîtrise orale de la langue française au collège algérien. Ayant été professeur, les élèves auxquels nous avons à faire dans l'enseignement, avaient des problèmes de communication dans cette langue étrangère et beaucoup plus sur le plan oral qu'à l'écrit. Certains sont incompréhensibles, d'autres, pour s'exprimer lancent des mots dans le désordre et essaient de se faire comprendre en joignant les gestes aux paroles. D'autres encore, peu brillants à l'oral ou timides, ne sont notés qu'à l'écrit.

Les directives ministérielles ont toujours prescrit la consolidation de la langue orale pour faciliter le passage à l'écrit ; or la compétence expressive orale ne dépend pas uniquement de la compétence linguistique que les élèves acquièrent à partir des écrits et des lectures.

Malgré les différentes réformes qu'a connues l'école algérienne, l'utilisation de la langue française se voit malheureusement régresser d'une étape à l'autre et particulièrement à l'oral. Nous constatons sur le terrain, au niveau de nos lycées, que certains élèves arrivent en 1^{ère} A.S. ne sachant ni s'exprimer, ni lire, ni écrire en français après six (6) années d'apprentissage de cette langue.

Il est à se demander, cependant, si la baisse de niveau à l'oral constatée dans le milieu de l'enseignement fondamental est causée par les professeurs, la démotivation des élèves ou si elle est due au système éducatif lui-même.

Nous essayons, dans notre travail, d'étudier et, dans la mesure du possible, de clarifier les causes qui ont engendré cette situation. Notre travail n'a donc pas pour but de discréditer le système éducatif en Algérie, mais, plutôt, de tirer la sonnette d'alarme sur une situation que nul ne peut nier.

Pour cet état, nous émettons les hypothèses suivantes pour caractériser cette régression :

- a)** L'absence de l'usage de la langue française dans les relations interindividuelles.
- b)** Le volume horaire réservé à la langue française dans les programmes scolaires.
- c)** La motivation des élèves et la formation des enseignants.
- d)** La famille et l'environnement socioculturel jouent un quelconque rôle dans l'apprentissage de cette langue par l'enfant.

Dans notre modeste travail, nous tenterons de montrer à quels niveaux sont situés les problèmes rencontrés en classe de langue concernant l'oral.

Concernant les méthodes utilisées, nous adopterons les théories qui se basent sur l'utilisation de la langue en situation. Notre travail s'appuie sur l'ampleur de la francophonie en Algérie citée au chapitre premier et l'utilisation quotidienne de cette langue étrangère paradoxalement au niveau réel des jeunes algériens d'aujourd'hui. Au chapitre second, nous essayerons de montrer la valeur de la compétence expressive orale faisant partie des quatre compétences linguistiques et sa priorité par rapport aux autres disciplines.

Aussi, nous essayerons de vérifier les séances qui avaient trait à l'oral dans l'enseignement général et de les comparer avec celles dans l'enseignement fondamental.

Par ailleurs, par l'enregistrement d'un cours de compréhension de l'écrit, (voire transcription en annexes) la séance qui a remplacé l'expression orale d'avant la réforme, son analyse et l'interview des enseignants établit dans le but de cerner et d'analyser les difficultés qu'ils rencontrent sur le terrain lors de l'application du programme qui leur est assigné, nous essayerons de vérifier nos hypothèses.

Au chapitre quatre, nous tenterons de démontrer l'utilité des choix de méthodes en rapport avec la motivation des élèves, leurs attentes, leurs besoins et leur capacité d'assimilation. Enfin, quelques démarches seront proposées aux enseignants afin de mener leur noble mission à terme.

CHAPITRE 1. STATUT DU FRANÇAIS EN ALGERIE.

1.1. Introduction.

Doit-on vraiment dire Le statut du français ? N'est –il pas judicieux de parler de statuts pour cette langue qui ne cesse de causer des débats passionnés ? En effet, cette langue héritée de la période coloniale, a été, depuis l'indépendance, qualifiée de langue étrangère, puis de langue étrangère à statut particulier, ensuite de langue scientifique et technique et enfin de langue fonctionnelle.

Pourquoi toutes ces hésitations autour d'une langue étrangère ? Pourquoi n'est-elle pas considérée au même titre que l'anglais ou l'espagnol ? Cela est dû, à notre avis, à beaucoup de raisons dont nous ne citons, ici, que :

La langue française installée depuis 1830 par la force a déclassé (selon Mustapha Lachref, in *L'Algérie, Nation et Société*, 1965), l'arabe qui était la langue des institutions juridiques et religieuses et a porté un coup aux valeurs culturelles algériennes. Pour cette raison, le français ne pouvait cohabiter sans heurts avec l'arabe comme composante officielle admise d'une situation de plurilinguisme indéniable.

Après l'indépendance, le choix de l'arabe comme langue nationale et la campagne d'arabisation ont touché aussi bien l'école et l'université que les institutions administratives et juridiques, mais ils n'ont fait que réduire la dominance du français, officiellement , sans en exclure l'utilisation. Elle est encore présente à différents niveaux dans la vie de l'algérien : à la télévision Nationale, la banque Nationale, les postes, à la radio et dans la presse.

Le français est, dans les textes officiels, relégué au rang de langue étrangère au même titre que les autres langues malgré la situation particulière dans laquelle il se trouve, parlé et / ou écrit par une grande tranche de la société -ceux d'un certain âge : 40 ans et plus pour des

raisons historiques et de formation-(parlé en alternance avec la langue algérienne ou en alternance codique)

Le français est-il langue seconde ou langue étrangère ?

D'après la définition donnée par le dictionnaire de linguistique, le statut qu'aurait dû avoir le français- ne serait-ce que durant ses années de gloire est celui de langue seconde. Mais le reconnaître serait avouer cette situation privilégiée qu'occupait la langue française dans la société algérienne aux cotés de celles parlées arabe dialectal, berbère et par rapport aux autres langues étrangères.

L'attitude des algériens à l'égard de la langue française nous semble être le reflet d'un antagonisme profond entre deux forces : attraction et répulsion. Tout se passe en effet, comme si on voulait, à la fois :

- Dévaloriser (voire rejeter) la langue française, cette dévalorisation permettant de régler des comptes avec elle et conditionnant par là, même la promotion et la revalorisation de la langue nationale.
- La conserver parce que témoin d'une histoire, douloureuse certes, puisque histoire d'une dépossession, mais témoin aussi d'une lutte et d'une victoire.
- Saisir grâce à elle et par elle l'occasion historique d'une ouverture sur la culture universelle.

Nous pensons que tant que cette situation n'est pas éclaircie, tant que le débat ne s'est pas dépassionnée, tant que le côté historico passionnel prime sur le côté linguistique et culturel, l'enseignement du français en Algérie ne se fera pas dans des conditions favorables à son apprentissage.

-L'autre école.

L'ampleur de la francophonie en Algérie touche toutes les couches sociales mais d'une densité qui varie d'une zone à une autre et d'un âge à un autre. En fait, la compétence de communication orale en français du collégien ou de l'adolescent se développe même quand il quitte ses études : il sera confronté à d'autres situations de communication, une autre école sociale qui l'accueille et qui favorise la langue parlée et ses spécificités. Il apprendra implicitement, chez les marchands, dans les chantiers, dans les conversations courantes, des structures et tournures qu'il n'a pas connues

dans l'établissement scolaire, surtout celles faisant partie du domaine affectif. Il devient un apprenant non scolarisé. Pour lui, c'est une langue plus facile que celle des professeurs de français, facile parce que souvent dans cette langue, on ne respecte pas les règles grammaticales et l'ordre logique. Elle introduit des tournures plus ou moins incorrectes (ex : aller *au dentiste*) ; elle évite l'emploi des verbes irréguliers ; elle remplace le passé simple par le passé composé ; elle préfère l'indicatif au lieu du subjonctif (ex : il *semble qu'il a raison.*)

En fait, il nous apparaît que la langue parlée recherche la facilité, l'efficacité et évite de s'encombrer du superflu. Elle tend au raccourci, elle emploie fréquemment l'ellipse (ex : et *maintenant à table !*) La langue parlée évite les accords délicats ; les gestes se substituent aux mots absents.

Du temps de l'enseignement général, avant l'école fondamentale, les élèves avaient beaucoup plus de chances à parler en français à travers les nombreuses matières enseignées dans cette langue ; en plus, une séance à part entière était réservée à l'apprentissage de l'oral. L'élève apprenait à poser des questions, à dire ce qu'il estimait, ce qu'il éprouvait, à se présenter, à présenter un exposé. L'oral était alors un objet d'apprentissage. Par contre nous distinguons qu'après la réforme de l'école fondamentale, l'enseignant « ne travaille l'oral » que lorsque l'apprenant répond à ses questions portant sur la compréhension d'un texte ou quand-il récite un poème. Il faut préciser que la séance réservée à l'expression orale a été supprimée.

L'oral est fait de bribes, de reprises, d'hésitations et que la compétence du bien parler se définit comme la capacité à s'adapter à l'interlocuteur et à la situation de communication. Lorsque nous avons assisté au cours de la compréhension de l'écrit qui a remplacé l'expression orale à la dernière réforme de l'école fondamentale (*voir la transcription en annexe*), le thème proposé n'offrait pas la chance aux élèves de développer leur compétence orale en dehors de l'établissement scolaire comme il est défini. Il était typiquement scolaire.

L'élève aura besoin d'autres mots pour raconter une histoire, comme celle de Jugurtha , à sa mère, à son petit frère ou à un camarade du même

âge, sachant que les jeunes forment un monde à part entière par leurs mêmes goûts, leurs désirs et leur langage différents des adultes

Sans doute le résultat du système éducatif n'a pas pu satisfaire toute la société ce qui a poussé peut être l'Etat à penser à une nouvelle réforme à partir de septembre 2003 et qui touche les premières années de chaque cycle. Une nouvelle appellation et un nouveau document scolaire pourraient rassurer les parents d'élèves et la future génération. Ce nouveau programme, d'après le document d'accompagnement, fait le choix de la construction des savoirs et du savoir-faire. L'ensemble des activités implique l'élève dans la construction de ses apprentissages.

La séance d'expression orale a repris sa place et l'enfant pose des questions plus qu'à recevoir de l'information, construit la réponse plus qu'à chercher la bonne et réalise des productions dans un processus d'acquisition composé de projets au lieu d'unités didactiques. La langue française sera étudiée en tant qu'outil au service des pratiques langagières dans une démarche qui s'appuie sur l'observation, l'expérience, l'interaction et l'évaluation méthodologique.

1.2. L'ampleur de la francophonie en Algérie

Les liens historiques favorisent le bilinguisme en Afrique du nord. En effet près de deux millions d'Européens s'étaient installés dans cette région. Mais les relations étaient inégales suivant les pays tant dans leur style que dans leur durée. La présence française de 132 ans en Algérie l'a considérée comme colonie française à part entière. La décolonisation en Algérie, s'est accompagnée d'un retour à l'arabité qui pourtant n'a jamais compromis l'usage du français, même si celui-ci a perdu son statut de langue officielle.

Il faut d'ailleurs souligner que l'opinion populaire, opposée parfois à celle des hommes politiques, est favorable à l'enseignement du français qui est considéré comme langue de promotion sociale et d'ouverture au monde européen. Cette idée d'arabisation n'est pas née la veille de l'indépendance, car en 1936 le cheikh réformiste BEN BADIS a riposté au courant algérien

d'assimilationniste : « *L'Algérie est ma patrie, l'Islam est ma religion, l'Arabe est ma langue.* »

Et pour arabiser l'enseignement de ce peuple indépendant, des milliers de coopérants, surtout égyptiens, irakiens et palestiniens étaient diligentés dans le but d'ancrer le pays dans l'univers arabo-musulman et de rendre à la langue du Coran le prestige qui était le sien avant la conquête française ; une ambition historique et légitime.

La coexistence de la fibre arabe et de la greffe française, n'aura fait que d'envenimer, sans que l'une ne parvienne à réduire l'autre, au contraire, la langue arabe s'enracine et la langue française se propage. La langue française a pu coexister, partie intégrante du territoire français, qui était donc langue officielle avec l'Arabe humilié.

L'école en Algérie, à l'époque coloniale, était un corps étranger qui a eu du mal à s'imposer. Elle était parfois perçue comme une arme d'un nouveau genre qui, dans l'esprit des parents, attirait leurs enfants et les détachait de leur environnement social, les déculurant progressivement au fur et à mesure qu'ils progressent en passant d'une classe à une autre. Cette méfiance n'était pas vraiment justifiée. L'école permettait d'accéder à de nouvelles places de pouvoir, à un revenu monétaire, et surtout à une reconnaissance sociale.

Aujourd'hui, les choses ont changé : le passage par l'école n'assure pas nécessairement un emploi et les échecs à mi-parcours sont nombreux. C'est bien la réalité d'un bon nombre de jeunes de cette génération qui, par un simple entretien oral s'avère qu'il n'ont pas dépassé le niveau primaire. Toutefois, cette école algérienne est parvenue à scolariser un bon nombre de ces jeunes. Mais, l'échec de ne pas pouvoir accéder au secondaire se double d'un échec invisible, sans doute plus grave, celui des trois ou quatre années qui n'ont servi à rien ou peu pourraient alors donner aux classes les plus défavorisées un minimum indispensable pour mieux vivre.

L'acquisition des savoirs de base, lire, écrire est vitale dans le monde d'aujourd'hui. Au moins comprendre le mode d'emploi d'une machine, lire un journal quand l'occasion se présente pour savoir ce qui se passe au-delà des limites connues, écrire une lettre pour demander un emploi : une condition

pour la réalité. Certains parents voient que la langue française ne fait pas partie de ce bagage minimal puisque la vie future de leurs enfants se déroulera dans un monde où cette langue est peu présente. l'introduction des langues maternelles semble donc une évidence : apprendre à lire et à compter dans une langue que l'on connaît et qui est celle de l'environnement socio-économique futur ; seulement ces dispositifs linguistiques sont complexes et se heurtent à des obstacles dont la formation des maîtres et l'élaboration du matériel didactique et aussi, plus tard au terme du secondaire et universitaire quand le français devient langue d'enseignement, le passage de la langue maternelle à cette langue étrangère sera difficile.

Nous pouvons dire que l'école doit donner à tous ceux qui ne poursuivent pas leur scolarité dans le secondaire l'accès aux savoirs utiles et à ceux qui le pourront les meilleures chances de constituer l'élite de la nation. C'est vrai l'introduction des langues nouvelles comme l'Arabe et le Berbère est indispensablement le meilleur moyen d'atteindre le savoir utile. La solution qui consiste à introduire progressivement le français, à l'oral d'abord puis à l'écrit ensuite lorsqu'il est maîtrisé, répond en partie au deuxième objectif qui est l'élite de la nation ; et là nous pourrions aborder le français comme langue étrangère.

Mais le passage d'une langue à une autre nécessite l'invention d'autres pédagogies, d'une fonctionnalité de la langue à l'autre.

1.3. La place actuelle du français en Algérie.

Le français est une langue vivante, pratiquée parallèlement à l'arabe mais il paraissait concurrencé par l'anglais. En effet, les enjeux sont différents et l'histoire de la présence du français également. En fait, dans un trilinguisme qui s'installe, l'Algérie hiérarcherait plutôt les langues dans l'ordre arabe, français, anglais.

Dans ce trilinguisme, les revendications culturelles et linguistiques des communautés berbérophones sont importantes. Ces langues maternelles ont aujourd'hui une reconnaissance dans la vie sociale et dans le système éducatif. Cette situation est le résultat d'une longue évolution. Nous remarquons parallèlement que le français a beaucoup régressé en terme de

compétence linguistique orale. La jeunesse actuelle maîtrise moins bien le français que les générations précédentes, mais le nombre des locuteurs est en progression constante. Ce phénomène est lié directement aux différentes réformes scolaires. Si les locuteurs sont globalement plus nombreux mais moins compétents, c'est effectivement dû à la démocratisation de l'enseignement et à la scolarisation bilingue. L'école coloniale, avec ses défauts et ses qualités, a formé un petit nombre d'algériens devenus élites et ceux l'ayant quittée tôt sont de parfaits francophones

1.4. Origine de la francophonie.

D'après (*le monde de l'éducation*), janvier 2004, La construction de la francophonie est la reconnaissance des communautés culturelles ou artistiques imposées à un moment donné, veulent porter au jour le sens et la forme communs qu'elles constatent. La francophonie est le résultat de solidarités des gens qui, au départ, n'étaient pas les mêmes, qui vivaient la colonisation française, qui n'avaient pas de lien entre eux et qui ont subi une imposition du monde de pensée du colonisateur français. Ils ont en de suite le désir d'exprimer en français leur volonté d'émancipation, de liberté, d'identité par rapport au colonisateur, et plus tard aux autorités de leur propre pays. La francophonie est, au départ, une association culturelle, artistique et politique des gens différents mais qui visent le même but : émancipation et solidarité. Un francophone n'est pas isolé, il dépasse le cadre où lui-même se trouve. La littérature, le cinéma, la musique, les arts plastiques de la francophonie constituent des ouvertures vers l'autre.

Après l'indépendance, l'Algérie professe officiellement une idéologie socialiste et milite dans le camp des africains révolutionnaires. Mais les données géographiques subsistent : la France reste au-delà de la méditerranée, la grande voisine dont l'économie peut absorber un excédent de travailleurs algériens familiarisés avec la langue française.

En 1967, le ministre de l'éducation *Ahmed Taleb Ibrahimi*, tout en défendant de vouloir supprimer toute influence de la langue française et en lui reconnaissant un outil scientifique et technique à l'échelle universelle, proclamait son intention d'établir des rapports nouveaux entre la langue nationale et une langue étrangère.

Le français a sa part entière dans l'enseignement primaire, et à partir de la 3^{ème} année, de 15 à 20 heures par semaine, sans oublier 150 écoles catholiques, qui, à elles seules, scolarisent 43000 élèves, elles servent de véhicule à l'enseignement secondaire, sauf pour l'instruction civique et l'histoire qui sont étudiées en langue arabe. Il en va de même dans le supérieur, sauf à la faculté des lettres pour les étudiants qui ne savaient que l'Arabe, mais toutefois sont tenus de suivre des cours de français.

La France, une année après, en 1968, envoyait 8753 enseignants en Algérie, 2810 missions de coopération technique et il y avait près de 16000 professeurs algériens de français. L'osmose qui n'a pas pu être réalisée au temps de l'Algérie française. Le français a pris la place d'une seconde langue nécessaire au développement de l'arabe, dont la maîtrise est devenue obligatoire pour obtenir un emploi public et même certains instituteurs de la langue française ont été dégradés pour non obtention d'un certificat d'étude primaire en arabe qui était exigé pour avoir un poste de responsabilité.
D'après Agence France Presse du 10/06/2000

Avant le système de l'école fondamentale, le contenu du programme au collège algérien, sans prendre en considération le niveau des différents milieux sociaux, se composait d'un nombre important de matières, toutes en langue française, telles que la géologie, la botanique, la zoologie, les mathématiques qui ont été arabisées avec l'arrivée du nouveau système éducatif. Ces matières participaient dans l'enrichissement lexical des jeunes adolescents qui n'avaient pas le droit, suivant le règlement intérieur, de s'exprimer en autres langues que dans le cours d'arabe. Les jeunes de cette époque sont parents aujourd'hui et leurs enfants témoignent.

Sara, lycée R. Amrani, Sidi Moussa, Alger (04/12/2003)

« Chez nous, aujourd'hui, la langue parlée est un mélange d'arabe, de berbère et de français, ce qui nous emmène beaucoup de mots français lorsqu'on parle en famille, avec nos voisins et nos amis, mais cette situation n'est qu'un héritage que nous a laissé la colonisation française. Personnellement, j'ai grandi dans un entourage qui maîtrise bien le Français. Cela vient en premier lieu de mes parents qui ont fait leurs études dans les

écoles françaises et ont continué leur vie professionnelle en utilisant cette langue comme la plupart des Algériens ; tout le monde te comprend si tu veux parler français sauf au sud où j'ai passé mes vacances » répète-t-elle.

Hadji Yasmine [Lycée el harrach, Alger(05/12/2003)]

«Le français pour moi fait partie intégrante de ma vie; Chez nous au lycée mais aussi dans la rue, la communication se fait presque totalement en français sauf quelques mots de la langue algérienne s'intègrent automatiquement. Parler en français, on se voyait des jeunes branchés. Pendant mon temps libre, je préfère regarder les chaînes de télévision françaises. C'est pour cela qu'une base est fondamentale, poursuivre les informations, s'instruire et regarder les films. Je vais aussi au cybercafé, j'envoie des mails et je « tchatte » en français ce qui me permet de faire des connaissances. Aussi, je me prépare à l'université notamment aux sciences qui sont données en français. Je crois que la langue française s'est transmise à travers les générations ; il y a un fil invisible qui lie les deux pays et nous, on bénéficie des fruits de ce mariage en ayant une fenêtre vers le futur et la culture plurielle »

1.5. Le français dans le quotidien algérien.

Le français est la première langue étrangère parlée en Algérie et malgré l'arabisation imposée, soutenu par l'école fondamentale, le français n'a cessé d'exister au sein de la société algérienne. Il est enseigné à partir de la 4^{ème} année fondamentale au lieu de la 3^{ème} ; uniquement pour les besoins de la recherche scientifique à l'université, les relations commerciales et touristiques. A l'université, le français est étudié dans l'institut des langues étrangères, mais il reste l'instrument essentiel pour les sciences techniques, ce qui explique que l'élite parle un français correct. Du fait de la scolarisation, de l'immigration importante en France et de l'influence des médias, le Français est largement compris en Algérie.

Mais malgré la scolarisation de tous les enfants et gratuitement, la qualité du français oral est en baisse d'une façon très remarquée, il s'agit

souvent de parler français chez les couches sociales aisées et dans les relations administratives sérieuses.

Aussi, pour généraliser l'utilisation de la langue arabe, aucune correspondance n'est admise en français jusqu'en l'an 2000. Chez les couches populaires, il s'agit souvent de parler algérien qui emprunte beaucoup de mots français en alternance codique avec une modification phonétique avec les parlers berbères :Kabylie, Aurès, Mozabite...etc.

Un bilinguisme non doctrinal admis temporairement, dit-on, en attendant l'extension de l'arabisation ; une extension visée par un courant politique.

Si officiellement, l'Algérie était un pays monolingue sur le plan formel, avec seulement l'Arabe classique comme langue nationale et officielle, la réalité est autre : actuellement nous voyons trois systèmes linguistiques qui sont en contact quotidiennement : l'Arabe, le français et le berbère. Un paysage linguistique présente deux groupes de langues : les langues d'enseignement et les langues maternelles. Ces dernières sont l'arabe algérien et le berbère, tous divisés en dialectes régionaux.

Quant aux langues d'enseignement, ce sont celles qui se côtoient à l'intérieur de l'école et dans les administrations, surtout les banques, la poste et les sociétés. Par ailleurs, le parler algérien a intégré beaucoup de mots et d'expressions françaises qu'il s'est, d'une certaine façon, appropriés. Tous ces contacts avec la langue française font que celle-ci, de par les circonstances historiques, occupe une place privilégiée en Algérie et nous est beaucoup familière que d'autres langues étrangères.

Le changement phonétique des mots empruntés de la langue française est dû soit pour les adapter à la phonétique arabe soit parce qu'ils étaient appris par des illettrés. Parmi ces mots, nous avons les plus fréquents par exemple : comment ça va ? Se dit (wech/ça va ?) La première partie (wech) veut dire : Alors ou comment et la deuxième partie : ça va. Cette expression est très utilisée même parmi ceux qui sont très peu familiarisés avec le français.

Je cite d'autres mots fréquents dans le parler algérien avec un changement graphique au début des mots, car les déterminants « le » ou « la » devient « el » qui vient de l'Arabe, exemple : el moto (la moto), el batima (le bâtiment), élsinima (le cinéma), éltAbla (la table), élmArcHi (Le marché.) Et il y a d'autres qui gardent correctement la phonétique et le graphique, exemple : la gare, les cours, le train, la chemise, l'école, le taxi, etc.

Enfin, un emprunt pour l'arabe fait par des scientifiques comme : microphone, ordinateur sans substituant en langue arabe. Ces mots qui témoignent de l'influence du français sur le parler algérien sont enracinés dans le dialogue des algériens ; c'est devenu une habitude au point que si on utilise le mot en arabe pour désigner le mot « taxi », on pensera à l'une des deux possibilités, soit l'interlocuteur est en train d'ironiser, soit il montre ses capacités en langue arabe. Le kabyle s'est enrichi aussi au contact de plusieurs langues, notamment de l'arabe, pour ce qui relève de la religion ou du français. Pour ce dernier, son impact est dû à une politique volontariste des autorités coloniales, mais aussi à une immigration massive des kabyles en France, depuis un siècle. De même que les arabophones, les Kabylophones ont un contact régulier avec les chaînes de télévision françaises et arabes. Un attachement d'ordre, attractif et politique aux Français, mais celui-ci est pris quand même en charge par les médias algériens.

1.6. Le Français dans les médias algériens

L'Algérie est l'un des pays où le français est le plus propagé et malgré cela le pays n'a pas encore adhérer au mouvement de la francophonie en avançant que l'arabe a aussi une vocation mondiale et parce que le terme même est impopulaire. L'adhésion de l'Algérie pourrait peut-être sortir l'Algérie de l'isolement, du mouvement cité ci-dessus, pratiqué par différents pays francophones.

Selon le pouvoir algérien, ce mouvement est compris comme renvoyant à des tendances néo-coloniales. Mais la réalité est autre, on y imprime plus de journaux dans la langue de Camus qu'aux meilleures heures de l'Algérie française, il faut signaler aussi que la seule ville d'Alger, la capitale, possède plus de 10 quotidiens francophones d'informations : El moudjahid, Liberté, Le matin, Horizon, El Watan, Compétition etc. Ces journaux bénéficient d'une grande fidélité de la part des lecteurs algériens ayant plus de 30 ans et qui présentent une véritable concurrence pour les journaux arabophones.

D'autre part, la chaîne 3 de la radio nationale et la chaîne régionale algéroise El Bahdja émettent en français, aussi la télévision algérienne d'Etat, à part les journaux télévisés, programme des films en français et même des débats, des entretiens avec des hommes politiques et des écrivains en français ; sans oublier le phénomène des antennes paraboliques qui ont accentué l'intérêt des algériens pour le français. Les noms des rues et des boulevards, même si l'état les a baptisés de noms algériens, restent connus parmi la population par les noms français : Gambetta, la corniche, Michelet, etc. sur les enseignes des magasins, on trouve : cafétéria, boulangerie, coiffeur, vente en gros...en fait, l'abandon du français n'est pas pour demain. En tant qu'algérien, nous trouvons que le français est omniprésent quoique de manière inégale en fonction des différentes couches sociales et régions du pays.

1.7. Algérianisation du système éducatif.

L'arabisation du système éducatif entre dans le cadre de l'algérianisation. A partir de 1965, les différents supports didactiques qui étaient tous de conception française commencèrent à être remplacés par de nouveaux supports pédagogiques nationaux et ce jusque pour les instruments relatifs aux enseignements des langues étrangères, ainsi se développa grâce au capital d'expérience des cadres et des enseignants algériens. Un authentique mouvement de recherche pédagogique qui aboutit, à un peu plus d'une décennie, à algérianiser tant au point de vue de leurs contenus que du

point de vue méthodologique et aussi leur réalisation, l'ensemble des programmes, des manuels et de l'équipement de l'élémentaire d'abord, au moyen ensuite pour atteindre le niveau secondaire.

Algérieniser le système est aussi une visée politique qui, dans la conception des décideurs veut dire arabiser ou substituer une matière enseignée en français par la même en arabe et le facteur horaire assigné à la langue française au collège explique bien l'objectif visé : De 15 heures de français par semaine à 07 heures avant la réforme de 1998, on passe à 05 heures après la réforme pour arriver à 03 heures par semaine dans le nouveau système applicable en septembre 2003.

Aussi considérons que le système éducatif hérité était en contradiction totale avec ses nouvelles réalités économiques, politiques et culturelles, l'Algérie a décidé de créer l'école nationale révolutionnaire et scientifique en 1976, destinée à former dans chaque élève et tout à la fois le citoyen et le producteur.

Une fois l'école fondamentale installée, paradoxalement, certaines personnalités déclarent vouloir tout arabiser et tout de suite, alors qu'ils mettent leurs enfants dans des écoles françaises.

C'est la démotivation totale des citoyens et le manque de confiance des parents d'élèves envers les établissements publics. En réalité, il ne s'agit pas d'individus mais de courants idéologico politiques. Ces personnalités et bien d'autres ne sont pas hypocrites, il y a bien d'autres qui envoient leurs enfants faire des études en France et crient à l'outrage quand des Algériens apprennent le français pour accéder au savoir scientifique moderne. Ces cadres en mettant leurs progénitures dans les écoles françaises ou francisantes, ne veulent que leur garantir de meilleure chance de réussite. Ils agissent selon le sentiment paternel, et bon père de famille, de leur famille filiale. En voulant imposer une arabisation aux Algériens, ils agissent consciemment au besoin de leur famille cette fois, politique qui ne peut survivre dans un pays de jeunes, même gouverné par des anciens attachés à de sang génétique ou politique.

[Informations recueillies du quotidien. LE MATIN N° 3029 du 07/02/2002] *Le comportement de ces bons pères de famille qui choisissent pour leurs enfants ce qu'il y a de meilleur et pour le peuple ce qu'il y a de pire est la preuve que l'arabisation est une affaire politicienne qui vise des objectifs politiques qui servent la pérennité du système politique sans plus. Les conservateurs algériens n'assument pas leurs idées et veulent complexer ceux engagés en faveur de leur modernité en les accusant de francophiles et font de la surenchère nationaliste anticoloniale quarante et un ans après l'indépendance du pays alors que leurs pères spirituels, les Oulémas (savants), ne sont pas connus pour avoir été combattant en faveur de l'indépendance de l'Algérie, mais de vrais assimilationnistes. En tout cas, la déclaration de novembre qui a déclaré la guerre contre l'occupation française a été rédigée en français, les négociations d'Evian, à la suite desquelles l'Algérie a eu son indépendance, ont été menées en français, les textes fondateurs de ce qu'est la personnalité algérienne à l'âge moderne ont été faits en français.*

C'est l'idéologie des conservateurs qui s'oppose au principe même de la déclaration de novembre en l'occurrence, l'émancipation des algériens par une voix française.

Dans les pays faiblement développés, spécialement ceux qui comme l'Algérie, nouvellement indépendante, ont eu à gérer l'héritage d'une situation coloniale, les problèmes de politique linguistique dans l'éducation nationale, ceux de la maîtrise de la formation et des objectifs des institutions scolaires, sont d'une telle acuité que celle-ci franchit nettement les limites des cercles pédagogiques et des milieux étroits de la décision de politique scolaire.

L'ensemble de la population ressent profondément son implication et demeure sensible à toutes les élaborations, expérimentations et changements liés au système scolaire. En effet, et ce, malgré tous les bouleversements politiques et socio-économiques engagés au cours de la dernière décennie, la formation scolaire continue.

En Algérie, le choix de l'arabe comme langue nationale est irréversible. Mais le processus d'arabisation dans diverses institutions, dans le rapport qui instaure entre les différentes langues étrangères enseignées et

particulièrement vis-à-vis de la langue française, peut encore être modifié, repensé en fonction des expériences ou des orientations sociopolitiques récentes, des besoins nouveaux auxquels le pays doit faire face, d'une meilleure appréciation de la réalité sociolinguistique et des changements intervenus dans l'environnement social afin que l'institution scolaire puisse prendre en charge, loin de toute pression ou arrière pensée idéologique.

En effet, les orientations et décisions concernant l'école ne sont pas fondées sur les pratiques réelles et des objectifs de développement mais sur les représentations plus déterminées par les besoins symboliques que par les besoins objectifs de communication et d'ouverture culturelle.

C'est pourquoi, il semble exister un réel décalage entre les considérants qui sont à la base des choix des langues d'éducation et particulièrement du statut des langues étrangères au sein du système éducatif scolaire, la réalité sociale et les impératifs du développement qui sont censés motiver et justifier ce choix.

D'après, (C.N.E.A.P) le centre national d'études et d'analyses pour la planification N°18 de l'an 2000, sous le titre: *Perception et pratique des langues étrangères dans le système éducatif*, très peu d'études ont été menées dans ce sens vue l'ampleur des pressions idéologiques liées à la situation sociolinguistique. Souvent des chercheurs ont de la peine à trouver des documents et souhaiteraient comprendre le problème et les faits. Pour ramener la description objective, il faut donc s'approcher des parents d'élèves, encadrement pédagogiques, responsables administratifs pour avoir une idée réelle vis à vis de la langue française et des autres langues étrangères au niveau des besoins sociaux en matière d'éducation et de formation.

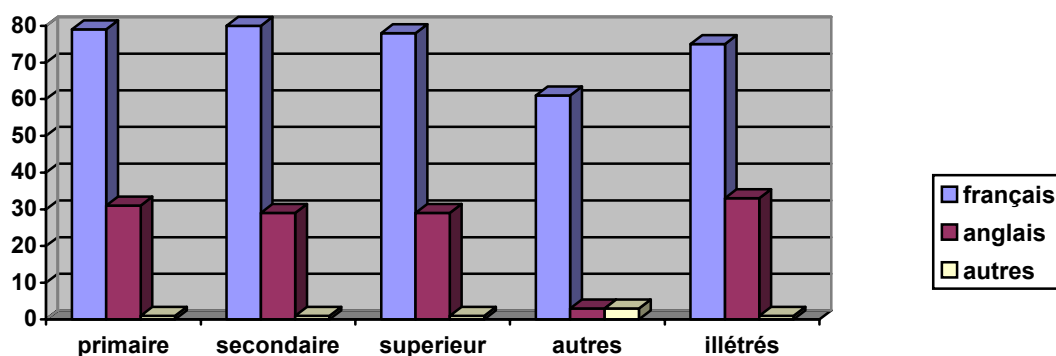
Une première enquête d'une grande envergure pour le compte du conseil supérieur de l'éducation s'est fondée sur les avis émis par les parents d'élèves et les enseignants. Le centre a contribué à révéler les sentiments et les attentes des institutions fondamentales telles que l'école, les enseignants et les parents d'élèves et ce à partir d'un échantillon de 1800 parents et de 540 enseignants du premier et du second palier répartis sur 14 wilayat.

La collecte, l'analyse des opinions, avis et commentaires ont contribué à l'encouragement des décideurs, dans le sens de la réforme profonde par la prise en considération de la réalité du terrain, à répondre aux besoins en formation que les jeunes apprenants doivent satisfaire pour s'assurer d'un avenir radieux.

Vu l'importance de cette enquête, nous l'exposons et la commentons amplement dans ce qui suit :

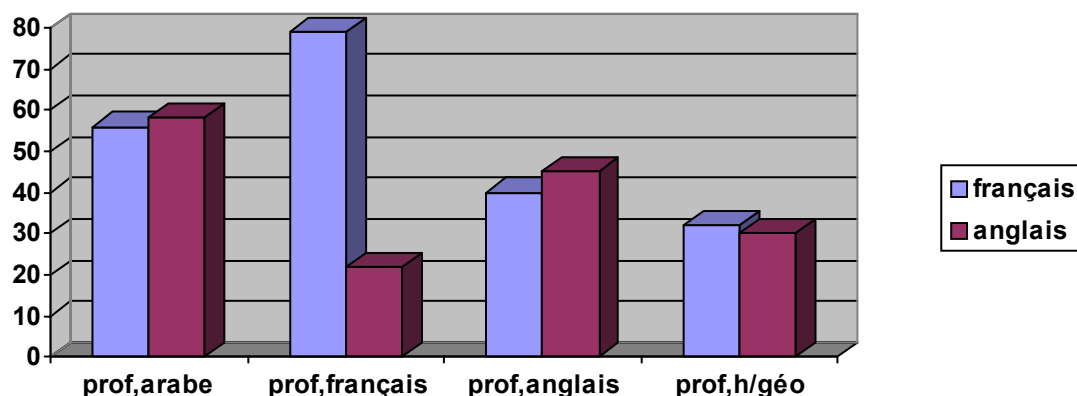
Aux parents :

« Quelle est la première langue étrangère que vous désirez que votre enfant apprenne et à partir de quelle année ? »



D'après cette représentation graphique des réponses des parents, présentée par le centre national d'études et d'analyses pour la planification (CENEAP), nous remarquons que l'introduction du français comme langue étrangère dépasse l'anglais soit de 76,88% contre 22,86% surtout à l'école primaire. Suivant les enquêteurs de l'établissement, le taux pour le français augmente dans les métropoles régionales, à savoir, Alger, Oran, Constantine et Annaba. Dans les régions urbaines, le taux pour le français est de 76% contre 30% pour l'anglais alors qu'il est de 65% pour le français dans la région rurale contre 34,17% pour l'anglais

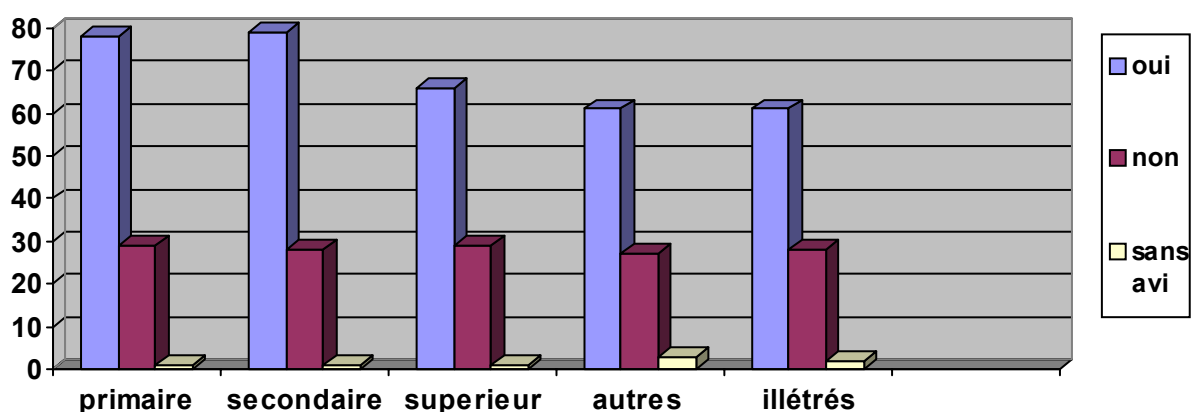
Quelle est la deuxième langue étrangère que vous désirez que votre enfant apprenne et à partir de quelle année scolaire ?



A cette question, les cadres et les intellectuels veulent à 70% le français pour leurs enfants. En ce qui concerne l'année d'introduction de l'anglais, les réponses les plus fréquentes concernent la 7^{ème} année fondamentale pour 30,14%. 33,01% principalement pour les cadres et 32,10% les employés et ouvriers.

On remarque que dans les zones urbaines, ceux qui sont pour le français sont à 28,73% contre 71,14% pour l'anglais alors qu'il est de 36,55% pour le français dans les zones rurales contre 62,18% pour l'anglais.

Désirez-vous que le français reste la première langue étrangère dans l'enseignement ?



A cette question, ceux de moins de 30 ans ont répondu défavorablement, nous les comprenons, ils font de la génération qui maîtrise moins bien la

langue française. En ce qui concerne les professions, pour les salariés le « oui » l'emporte avec un taux de 69,7% ; et 79,84% pour les femmes mariées. Selon les régions, nous constatons que c'est dans les métropoles régionales, que le taux des réponses « oui » est le plus grand avec 80,70%. Dans la zone urbaine, ce taux est de 73,34% contre 25,16% de non alors qu'il est de 61,25% dans la zone rurale contre 33,75% pour le non.

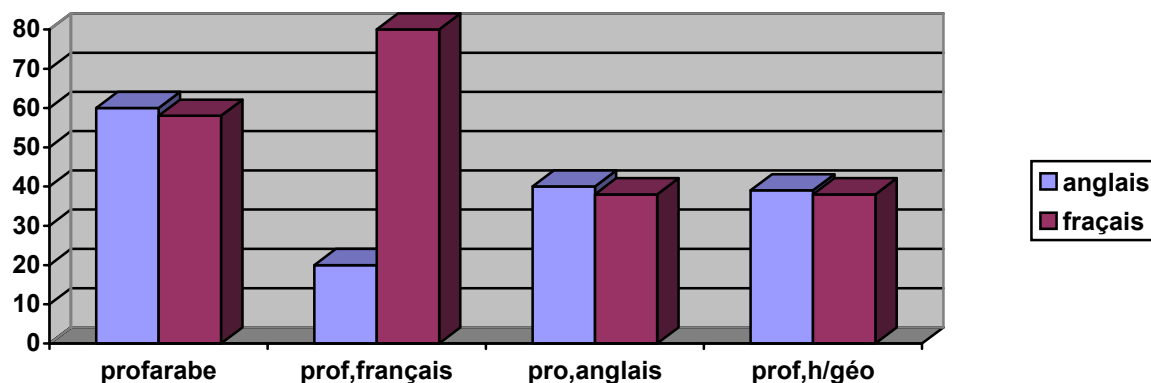
Pensez-vous que l'apprentissage des langues étrangères est à même d'ouvrir des perspectives d'avenir à vos enfants ?

Raisons	Anglais	Français	Autres
-Poursuivre des études à l'étranger	61,67	30,77	43,54
-Compétition scientifique à l'étranger	27,06	14,90	19,11
-Trouver facilement un emploi en Algérie.	5,67	26,44	29,97
-Trouver un emploi à l'étranger.	5,60	27,88	7,39
Ensemble	100	100	100

Ces réponses vont nous informer sur les raisons qui motivent les parents à inciter leurs enfants à apprendre les langues étrangères. A travers les résultats ci-dessus, nous constatons que la motivation première pour le choix de l'anglais est celle concernant les études à l'étranger suivies par la compétition scientifique. Pour ce qui est du français, soit pour pouvoir continuer les études à l'étranger soit pour pouvoir trouver un emploi en Algérie. Ce qui nous amène à dire que la première motivation pour la langue anglaise est d'ordre éducatif et de recherche d'un bon niveau scientifique, alors pour ce qui est du français les motivations sont partagées entre les études en France ou dans les pays francophones et la chance de trouver un emploi en Algérie. Ceci veut dire que la maîtrise de la langue française est un critère déterminant dans les possibilités d'embauche.

Aux enseignants :

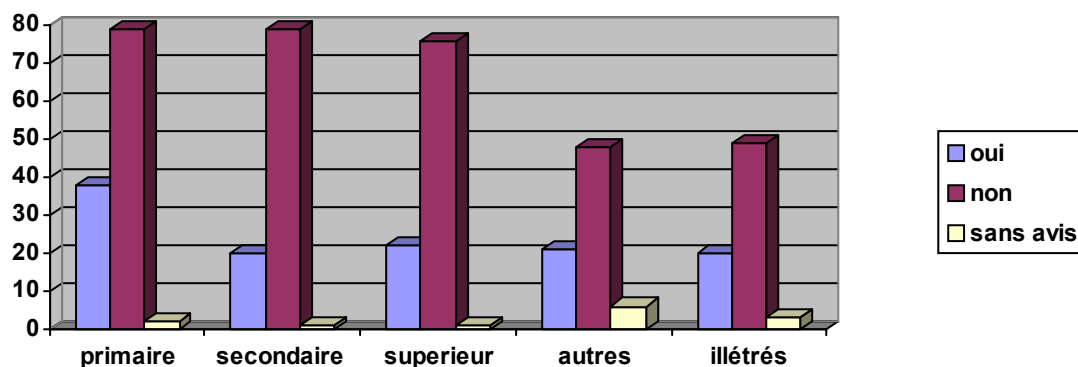
Quelle est la première langue étrangère que vous voudriez voir adoptée par le système scolaire et à partir de quelle année scolaire ?



A cette question 58,16% des réponses choisissent le français contre 41,84% pour l'anglais. On remarque que les femmes optent en majorité pour le français avec 67,19% contrairement aux hommes qui choisissent plutôt l'anglais mais plus que l'enseignant est âgé plus il opte pour le français.

En ce qui concerne l'année de son introduction la plupart penche pour la 3^{ème} année primaire et ensuite la 4^{ème} année. Ce sont surtout les professeurs de français et les femmes qui préfèrent la 3^{ème} année.

Désirez-vous que la langue anglaise soit la première langue étrangère dans le système scolaire à la place du français ?



Globalement la réponse « non » recueille 51,72% des réponses contre 46% pour le « oui ». Le « non » l'emporte quel que soit l'âge sauf chez les moins de 30 ans où le « oui » est à 50%.

Tableau représentant la langue préférée pour la lecture des journaux.

(D'après la commission d'enquête du CENEAP.)

Tranches d'âge	Arabe	Français	Arabe/Français	Autres	Total
<30	10	8	7	3	28
30à40	107	104	39	6	256
40à50	205	456	78	13	752
Plus de 50	85	145	17	4	251
total	407	713	141	26	1287

Heureusement l'ouverture démocratique qui a libéré de nombreuses énergies et levé presque tous les tabous idéologiques ; elle a permis une expansion sans pareille au monde d'une curiosité intellectuelle et médiatique qui fait que les algériens bénéficient, à la réception satellite dans peu de temps des autoroutes de la communication, d'un environnement ouvert sur le savoir et les cultures du monde et sur les langues étrangères.

Les enfants qui en sont de grands consommateurs, en acquièrent une grande culture et une connaissance des langues qui, même passives, ne demandent qu'à être encouragées et rentabilisées par le système scolaire et ainsi mises en valeur dès la première année de scolarisation.

En définitive, la soumission aux faits, le réalisme et l'objectivité se révèlent comme des arguments indispensables à la saisie de la réalité des attitudes vis à vis des langues étrangères et de leurs pratiques en Algérie.

CHAPITRE 2.

L'ORAL DU FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT ALGERIEN.

2.1. C'est quoi l'oral ?

La communication orale est un évènement interactif en situation. Elle met les individus en interaction mettant en jeu leur corps tant pour l'émission de sons articulés que pour accompagnement gestuel et mimique. Quand un individu parle, il produit généralement une chaîne langagière articulée par une série de pauses entre les segments. Elle se présente comme une ligne mélodique comportant des contours ascendants, descendants ou plats. Ce phénomène se précise davantage dans une situation de conversation ou d'échange où l'intonation entre en jeu pour modeler le passage du tour de parole. Dans cette situation, de conversation, les changements de tour de parole sont marqués par un in tonèmes conclusif(ton bas) ou par un in tonème progressifs qui indiquent que le locuteur n'a pas fini et souhaite continuer à profiter de son unité interactionnelle

Une autre fonction de l'intonation ascendante consiste à exprimer l'interrogation. En outre, grâce à l'intonation nous pouvons segmenter les constituants de la phrase. En effet, l'interaction peut être modifiée selon l'état de l'information et l'intention du locuteur. Ce travail de segmentation dépend du degré de la perception de la parole qui se réalise sous la forme d'un son dépendant des caractéristiques de l'appareil perceptif de l'homme.

2.2. Autour de la question de l'enseignement de l'oral.

Développer l'oral de l'élève, voilà une question qui a fait l'objet d'un débat chez un certain nombre de spécialistes. Ces derniers tout en soulignant l'importance d'enseigner l'oral énumèrent au passage quelques contraintes.

D'après [Bouchard. R, (1991) in *Interaction, discours et tension*], les problèmes de l'enseignement de l'oral tiennent essentiellement au fait que notre système d'enseignement accorde beaucoup plus de places à l'écrit. Ce décalage renvoie à une certaine conception qui fait de l'écrit, par rapport à l'oral, le véritable moteur de développement de la connaissance. Ce pouvoir de l'écrit dans la construction et la diffusion du savoir, a été souligné par Goody J. ,1979., dans son ouvrage intitulé, *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*.

Ce dernier fait de l'écriture l'outil central de travail intellectuel.

Par ailleurs, cette prédominance de l'écrit entraîne des contraintes au niveau de la gestion des règles syntaxiques. En effet, selon Luzzatti, 1988, « *dès qu'un locuteur commence à surveiller son langage, il s'efforce de calquer l'oral sur le code écrit* ». A force de procéder ainsi, non seulement l'oral spontané risque d'être normé, suivant les règles syntaxiques de l'écrit, mais des obstacles à la compréhension risquent également de surgir. Un tel état de fait apparaît généralement au moment de la prise de notes pendant les cours magistraux. En effet, l'apprenant tout en prenant des notes doit entendre et interpréter les formes syntaxiques caractéristiques de l'écrit.

2.3. L'oral, moyen d'expression

L'expression orale favorise le développement personnel et la construction d'une identité sociale dans des situations qui ont pour visée de permettre à l'élève de s'exprimer non plus en tant qu'élève, mais en tant que personne, enfant ou adolescent et de se construire par la parole. Ce sont des situations placées sous le signe de l'injonction paradoxale car elles se situent dans un cadre scolaire qui impose à l'élève ses contraintes, ses règles, ses finalités, tout en prétendant lui offrir la possibilité de s'en abstraire, comme si rien de ce qu'il disait, ni rien dans la manière dont il le disait ne pouvait être retenu contre lui.

A ces situations dans lesquelles des repères plus ou moins contraignants signalent l'institutionnalisation, la ritualisation et la

programmation opérées par l'enseignant, libres expressions primaires, s'ajoutent des moments instaurés par les élèves qui ont conquis la parole, même si celle-ci ne leur avait pas été dévolue et là le terme de situation ne convient plus. Une fois que la parole est déléguée aux élèves, il suffit de les conseiller et de les orienter au moment de la libre expression.

2.4. L'oral, moyen d'enseignement.

L'oral sert à la transmission d'informations, de savoirs et à la régulation pédagogique dans des situations caractérisées par le fait que l'oral est le plus souvent celui du maître, et que les objectifs affichés sont d'ordre disciplinaire. Cela ne signifie pas que la parole soit confisquée par l'enseignant ; le cours dialogué entre dans cette catégorie mais en tout état de cause, c'est un format dans lequel le maître du jeu remplit un double rôle, celui du gérant de la circulation des échanges verbaux et celui de garant de la validité des contenus épistémiques

Ce type de situation se réalise sous plusieurs formes, selon la centration qui est infléchie par le choix de l'enseignant, et selon la disposition initiale du public apprenant.

On pense d'emblée au cours magistral, mais l'écrit oralisé d'un conte par l'enseignant entre dans cette même catégorie. Les apprentissages visés sont d'abord disciplinaires, le Français entrant lui-même dans cette catégorie des apprentissages disciplinaires, s'il s'agit d'une leçon sur un point de grammaire par exemple. A ces apprentissages, se subordonnent des apprentissages comportementaux ou posturaux nécessaires à la socialisation scolaire.

Les deux sont en partie liées, et il est important que leur rapport soit analysé et pris en considération par l'enseignant du point de vue de la bonne gestion d'un groupe, du maintien de l'ordre et aussi en tant qu'une situation d'apprentissage qui mobilise les élèves sur le plan cognitif et communicationnel où ils intègrent de nouvelles connaissances en traitant des informations verbales.

L'enseignant analyse ce type de situation comme des situations de travail en commun, fondées sur des relations asymétriques dont les règles doivent être explicitées ou négociées. Le fonctionnement de ces types de situation est assuré non seulement par la soumission des élèves, sans connaître les finalités, mais aussi par la prise de conscience du fait qu'ils sont en train de réaliser des apprentissages qui relèvent des différents types ; que leur efficacité dépend de la prise en compte par l'enseignant du fait qu'il est en train de guider ses élèves dans le travail d'appropriation de connaissances, de comportements et des valeurs et non seulement de les entraîner à ce travail, en attendant que l'apprentissage s'opère par la pratique et l'imprégnation.

Cela implique qu'il ait analysé le coût du traitement cognitif des informations qu'il souhaite que ses élèves intègrent et la nature complexe de changement en termes de comportement, postures, représentation, connaissances, qu'il attend d'eux. Les dysfonctionnements communicationnels s'expliquent en effet le plus souvent par l'ignorance de la complexité des parcours qu'on demande aux élèves d'accomplir. Une absence de connivences entre enseignants et élèves sur les différents domaines qui constituent le travail quotidien de l'enseignant : les objets de savoir, les formes de travaux scolaires dans lesquelles ils sont présentées, le travail et l'apprentissage, les formes mêmes de communication et les objets mêmes de l'échange scolaire, plus largement les pratiques langagières, mais aussi le rapport au monde extrascolaire et les comportements.

2.5. L'oral, objet d'apprentissage.

Les élèves peuvent apprendre à communiquer, à maîtriser la langue orale et la maîtrise des genres oraux par l'apprentissage d'une technique ou d'une procédure concernant l'oral. L'oral est alors objectivé dans celle de ses dimensions (locutoires, interactionnelles, phonatoires, communicationnelles, etc.) dont on vise l'acquisition, soit par le biais d'exercices ciblés soit par le

biais de situations complexes dans lesquelles l'accent aura été mis sur l'une des composantes.

Malgré la forte variation des pratiques d'un niveau à l'autre, elles ont toujours comme point commun le fait que les apprentissages langagiers soient explicitement désignés auprès des élèves comme une des visées de travail mené dans la classe. Certaines situations affichent leur artificialité, le cas des exercices structuraux très en vogue, il y a une vingtaine d'années, mais de certaines pratiques artistiques comme l'improvisation, jeu de rôle lorsqu'elles n'ont pas d'autres prétentions que celle de favoriser des acquisitions linguistiques ou communicationnelles. D'autres pratiques se fondent sur la transposition, dans le cadre scolaire, de pratiques sociales, des pratiques qui nous paraissent plus motivantes et plus ludiques quand un adolescent joue sur le tapis de ses grands.

Dans ce type de situations, l'apprentissage langagier fait recours à deux voies distinctes, celle de la pratique et celle de la réflexion métalinguistique portant sur la pratique.

2.6. L'oral est un moyen d'apprentissage et un objet d'enseignement :

Un moyen quand on apprend par la verbalisation et les interactions qui obligent l'apprenant à restructurer les champs conceptuels, à intégrer des apports d'information, à intégrer dans son propre discours, des éléments venant du discours d'autrui par la mise en situation de pratique interactionnelle du langage.

Un objet d'enseignement car l'objectivation de ce qui est en jeu dans la verbalisation et l'interaction permet de réaliser des apprentissages portant à la fois sur les objets des cours et sur le travail langagier. Ce qui distingue le moyen de l'objet d'enseignement c'est le fait que dans le premier, on attend de l'effectuation d'une tâche langagière qu'elle provoque des apprentissages, alors que, dans l'objet d'enseignement, on objective les apprentissages relatifs à l'effectuation de cette tâche langagière de façon à les signaler aux élèves. Cette différence se marque dans des dispositifs didactiques : s'attacher à

définir les conditions d'une tâche langagière ou dans l'autre cas, on prévoit soit de centrer soit de focaliser le travail des élèves sur l'analyse de l'aspect de cette tâche (analyse de production, d'enregistrement, recours au métalangage.

2.7. Comment enseigner l'oral ?

Ces derniers temps, des travaux de recherches tentent de valoriser l'oral. Dans ce cadre, des expériences sont menées pour déterminer les modalités efficaces de son enseignement. A titre d'exemple, nous citerons les travaux de l'approche communicative et bien d'autres qui considèrent que la démocratisation de la communication relevant de l'espace public est nécessaire pour la maîtrise des pratiques langagières. La prise en charge de cet aspect de la réalité des pratiques langagières permet en conséquence de développer à l'oral les capacités des élèves quand il s'agit d'informer, d'argumenter, de discuter ou d'expliquer. Et pour développer davantage cet ensemble de compétences, les auteurs insistent par ailleurs sur la nécessité de mettre les élèves en situation conflictuelle avec les autres interlocuteurs. L'apport de ce genre de situations sera considérable si les partenaires se présentent pour les élèves comme de véritables concurrents ou adversaires potentiels avec qui ils sont obligés de négocier sur des faits ou bien d'anticiper sur les événements

Toujours dans cette perspective de la recherche des modalités efficaces de l'apprentissage de l'oral à l'école, Steffens, 1991, dans son article intitulé : « *La communication à l'école, quelques pratiques, quelques enseignants* », propose trois situations d'interaction :

La première, il la désigne sous le nom de situation projet dans laquelle les élèves réalisent par groupes des exposés visant un public externe : parents, voisins.

La deuxième, il la nomme situation réseau : création radio scolaire, conseil de classe.

La troisième est dite jeux de rôle ; c'est une situation où les apprenants jouent des rôles sociaux.

Parallèlement à l'enseignement de ces compétences d'ordre purement oral, Roulet, 1999, Paris, Didier, in *la description de l'organisation du discours*, propose de tenir compte des interactions verbales dans le processus d'apprentissage de la dimension réflexive des pratiques langagières. En effet, selon ces derniers, l'enseignement de l'oral ne doit pas se limiter seulement à mettre les élèves en situation de parler, mais doit les mettre dans une situation où ils seront en mesure de découvrir le fonctionnement des discours oraux. Cet objectif est réalisable par le recours à des pratiques langagières et la réflexion sur les conditions de cette diversité.

La prise en compte de ce genre de critères permet aux élèves de produire des discours dans diverses situations de la vie. C'est à dire, chacun en fait apprendre à réaliser oralement les buts de sa communication dans n'importe quel contexte dans lequel il s'inscrit en tant qu'agent d'un milieu social donné. Selon Roulet, E., Fillietaz L. et Grobet A., in *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne, Peter Lang, 2001, les indicateurs de la bonne maîtrise de l'oral apparaissent au niveau de l'agencement des unités du discours. Cet agencement conséquent entraîne des incidences directes sur la hiérarchisation des séquences de conversation entre interlocuteurs.

2.8. L'oral durant le système de l'enseignement général : avant l'école fondamentale.

2.8.1. Introduction

Au lendemain de l'indépendance, les établissements scolaires ont continué à fonctionner avec le programme français et toutes les matières étaient enseignées en français avec une heure de langue arabe par jour. Et conformément à l'algérianisation, c'est à dire la prise en charge de la marche du pays par les Algériens, une arabisation spontanée vit le jour dans une Algérie où l'enthousiasme patriotique et révolutionnaire animait en chacun une force et un optimisme. C'était la démocratisation et la généralisation de

l'enseignement qui a augmenté considérablement le nombre d'élèves, reste à voir la qualité.

2.8.2. Présentation :

Au sujet de la programmation, l'Algérie a pensé retourner aux sources de la culture arabo-islamique et à consulter le retard en vue de rejoindre le cortège des pays développés, à hautes civilisations scientifiques et techniques.

Et pour la mise en pratique de l'algérianisation, le ministre de l'éducation de cette époque a procédé par la progression dite ponctuelle qui consiste à arabiser toutes les matières et à tous les niveaux. En fait, c'est une action progressive où l'arabisation se fait par matières (histoire puis géographie puis maths...) jusqu'en 1971 où toutes les matières étaient arabisées. Je tiens à signaler que la première promotion des bacheliers arabisés était en 1968.

Depuis le début de l'arabisation, l'objectif de l'enseignement du français a changé : de la langue des sciences à un simple moyen de communication uniforme : d'un côté, un professeur avec la même identité mais pas toujours la même humeur, maîtrisant la langue, détient les connaissances et dirige la communication. Il donne un savoir. De l'autre côté, des élèves qui reçoivent et qui ne parlent que lorsqu'on leur demande et dans un seul registre de langue car les inspecteurs de formation refusent la langue familière, courante, vulgaire ou argot. Pour eux, enseigner le français tel qu'il est parlé en France, se traduit par une violation du registre standard. Ils visent à acquérir aux apprenants ce qui est considéré comme correct. Au niveau phonétique, toute variante doit être écartée et il faut essayer de parler sans accent dans une prononciation juste.

Paradoxalement à cette uniformité de communication, dans la vie extérieure à la classe, on peut en une durée fort limitée entrer en contact avec des personnes diverses et dans des réseaux de communication variés (discours avec des amis, des inconnus, un épicière, au téléphone etc.) Pour ces anciens responsables de l'enseignement, les activités langagières scolaires se limitent au code linguistique lui-même et ses mécanismes en

cherchant à modifier l'enseignement traditionnel de la langue française, ils affirmaient la primauté à l'oral et conseillaient la pratique des exercices structuraux oraux de répétition, de substitution, de transformation et de réemploi.

A cette époque, la séance de rédaction ou d'expression écrite n'était modeste que si elle était préparée oralement.

2.8.3. Expression orale.

Chaque séance d'expression orale était basée sur des exercices de réemploi de structures ayant une relation avec un terme exprimant soit le temps, le lieu soit des sentiments.

C'est à partir d'un texte lu ou d'une histoire entendue que les élèves s'entraînent à s'exprimer en construisant des phrases simples au début pour atteindre les complexes et les composées, suivant la capacité de chacun d'eux.

Ces exercices, partant d'un texte écrit où les élèves ont auparavant lu et expliqué, restent dans leur majeure partie des exercices écrits car les élèves gardent dans leur mémoire la visualisation du texte écrit auquel ils demeurent attachés.

L'un des buts de l'expression orale était la correction phonétique ainsi que l'enrichissement en lexique par l'intervention du professeur en cas où l'élève bute dans son expression. La correction phonétique se fait généralement au moyen d'une batterie d'exercices structuraux oraux. Quant aux traits prosodiques, c'était souvent au cours de la lecture que l'enseignant apprend à l'élève comment mettre le ton ou l'accent voulu. Mais la maîtrise, vu que l'élève faisait toujours recours à la langue maternelle, était peu difficile car la majuscule n'existe pas en langue arabe.

2.8.4. Récitation /lecture

Une séance par semaine était accordée à la récitation, c'est à dire la poésie récitée. C'était l'un des meilleurs moyens pour faire acquérir la diction

expressive : rythme, accent, intonation, connaître la lecture poétique sans oublier de citer toujours à la fin le nom de l'auteur. Aussi, il fallait profiter du contenu lexical et parfois de la finalité morale.

L'élève devait apprendre par cœur les poèmes choisis par le professeur, tirés du livre, le seul manuel scolaire. Dans sa récitation, l'élève devait imiter la première lecture modèle du professeur.

Un horaire estimable était attribué à la lecture expliquée et la lecture dirigée.

En effet, les séances de lecture, la séance d'orthographe, la préparation de la rédaction ainsi que la correction de cette dernière avaient un apport étroit avec l'oral. La lecture et l'allure orale qui lui a été accordée étaient vivement recommandées. Les professeurs devaient faire lire les élèves à haute voix : l'apprentissage de la lecture se faisait en passant du graphème au phonème. La lecture avait pris davantage l'apparence d'un exercice d'élocution or pour l'élève, apprendre à lire devait surtout lui servir d'accès aux sens des textes.

2.8.5. Commentaire

Mettre en relief la spontanéité, croire à une communication de ce genre d'exercices structuraux paraît peu logique car comment pouvons-nous avoir la spontanéité orale lorsque le parler ne s'appuie que sur un texte précédemment étudié auquel les élèves essayaient de se référer ou plutôt qu'ils essayaient de se remémorer afin de satisfaire le professeur, ce n'était qu'un effort de mémoire mais loin d'être une véritable communication orale.

Aussi, parmi les remarques, l'uniformité de lieu de communication ne travaille pas le besoin de l'élève dans la vie quotidienne qui lui offre de multiples situations de communication dans lesquelles, étranger à la langue française, se débattait et s'apercevait que l'école ne l'a pas préparé à ce genre de communication réelle et qui débouche sur l'action.

Cependant même s'il était impossible de créer toutes les situations de communication dans le décor cloisonné et rassurant de la classe, ne créant pas de faux dialogues et de fausses communications ; c'est à dire en tenant

compte des composantes d'un véritable échange de communication. L'école algérienne enregistrait en cette époque, moins d'élèves « infirmes » semi analphabètes par rapport au suivant système de l'école fondamentale.

En fait, nous pensons qu'il faudrait garder la classe comme un lieu privilégié où nous allons pour apprendre à communiquer et prendre contact avec autrui.

CHAPITRE 3.

L'ÉCOLE FONDAMENTALE. ET L'ORAL

3.1. L'école fondamentale avant la réforme (1985/1998).

Dans les textes régissant l'école fondamentale, on retrouve les mêmes termes déjà employés dans l'enseignement général : « conversation, dialogue » mais la méthode est qualifiée de « méthode nouvelle » où l'enfant puisse exprimer ses préoccupations et ses besoins ; cependant deux nouveaux termes apparaissent dans le fondamental : expression et correction. Traditionnellement, la leçon d'expression est une leçon d'élocution dans laquelle l'enfant est narrateur. A l'école fondamentale, on lui apprend à raconter, à décrire ou à argumenter, tels sont les objectifs de la leçon d'expression. Le professeur passera de transmetteur de savoirs à animateur et correcteur.

3.1.1. Présentation du programme.

Le programme annuel du français destiné aux élèves en fin de cycle de l'école fondamentale, se compose de douze dossiers, chacun d'eux doit être considéré dans sa globalité. Il dure 09 heures, sachant qu'à cette époque les élèves de la 9^{ème} année fondamentale ont 07 heures de français par semaine dont 01 séance d'une heure est consacrée au rattrapage. Le dossier de langue a été conçu en tenant compte que l'enseignement de la langue est considéré comme un enseignement global motivé par des activités d'expression et d'utilisation conformément aux objectifs assignés aux langues vivantes étrangères.

Les activités d'appropriation et celles d'expression, menant à une certaine autonomie de l'élève dans l'utilisation de la langue, sont équilibrées

quantitativement : l'élève sera entraîné à l'élaboration de courts textes ayant une unité sémantique organisée, cette élaboration de textes s'inscrit dans un projet linguistique précis.

L'organisation des activités de langue dans chaque dossier n'impose pas un parcours linéaire. Des modifications peuvent être apportées à l'intérieur de l'ensemble, par exemple l'extrait n°5 de l'œuvre de Mohamed Dib « la grande maison » désigné en lecture suivie et dirigée (voir annexe), servira comme support à l'expression orale en tête du dossier n°5. Pour permettre des modifications et des adaptations, sans trahir le projet linguistique retenu, c'est à dire la désignation de la nature de l'activité de langue

3.1.2. Organisation des activités d'un dossier. (9èmeA.F.)

1^{ère} séance expression orale : présentation et découverte d'un thème, expression à partir de documents divers	2^{ème} séance Lecture : Exercices et activités de lecture documen- taire, prise de notes, lecture silencieuse.	3^{ème} séance Exercices de langue : Imprégnation, enrichis- sment et correction de La langue.
4^{ème} séance. Grammaire : Etude systématique et exer- cices.	5^{ème} séance Lexique : Lexique du thème et Etude systématique.	6^{ème} séance Expression écrite : Exercices de synthèse.
7^{ème} séance Lecture suivie et dirigée : Lecture d'une œuvre et Exploitation.	8^{ème} séance. Morphologie : orthographe	9^{ème} séance. Travaux pratiques : -correction -exercices de renfor- cement. -apprentissage du travail scolaire.

3.1.3. Analyse des séances ayant trait à l'oral.

Chaque dossier commence par une séance d'expression orale à partir de laquelle sont envisagées de nombreuses exploitations linguistiques et culturelles. Cette séance est le point de départ d'un thème que l'élève découvre à partir des documents et supports qui lui seront présentés tout au début de la séance. Ce moment de découverte est essentiel. La collecte de documents réunis par les élèves et le professeur doit être envisagée préalablement. Toutes les ressources de l'environnement sont exploitées : bibliothèques, presse quotidienne, revues, magazines, etc.

La séance d'expression orale tire sa motivation et sa richesse de la qualité des documents présentés. Certaines suggestions et illustrations portées sur le livre de l'élève n'ont qu'une valeur de modèle. La réussite de cette séance dépend de la motivation et de la compétence du professeur qui veut créer les conditions favorables à l'expression.

Déroulement :

La leçon d'expression orale évolue, suivant les directives des inspecteurs de formation, sur deux phases :

L'expression libre et spontanée va révéler, dès le début, l'intérêt suscité par le thème. L'interprétation première des documents donnera au professeur une idée sur les capacités linguistiques des élèves qui lui ont été confiés.

Dans cette première phase, le professeur n'intervient que pour guider ou orienter l'observation des documents. Si les élèves avaient pris part à la recherche et la préparation des documents, la séance serait très riche. A ce moment, rares sont les élèves qui participent parce qu'ils n'ont pas le niveau requis pour construire des phrases et exprimer leur compréhension.

L'expression dirigée est une exigence d'enseignement, c'est un moment d'entraînement et d'acquisition qui vise à enrichir l'apprenant de moyens linguistiques et à la pratique de techniques d'expression ainsi que l'emploi de la langue en situation. Cet effort d'expression est favorisé par une

constante adaptation du professeur. Chaque élève doit pouvoir prendre la parole selon ses moyens. L'enseignant incite les timides à faire des essais individuels sinon la reprise de certaines phrases de leurs camarades, en effet, faire entendre leurs voix est un moyen de les décomplexer.

Un moment de récapitulation orale, avant la fin du cours, pour marquer les progrès en fixant les résultats dans un paragraphe que le professeur doit rédiger au tableau pour favoriser l'acquisition globale de la langue (prononciation, articulation, syntaxe). Les deux phases de l'expression orale : libre et dirigée, peuvent se mêler quand les élèves se sentent le besoin de s'exprimer librement. Elle doit se dérouler dans un climat d'ambiance et de liberté mais la gestion du temps est primordiale.

3^{ème} séance de chaque dossier :

Pour la mise en application des moyens linguistiques, la 3^{ème} séance est consacrée à l'élaboration de productions courtes et organisées. Les élèves utilisent systématiquement les effets d'acquisition et d'imprégnation des activités dans les séances précédentes (expression et lecture.) Avec l'aide du professeur, ils essaient de produire un paragraphe en respectant la structure sémantique qui forme une unité de sens privilégiée (idée générale), les autres unités de sens s'organisent autour de cette idée. La structure logique, principe de construction du paragraphe, peut être chronologique et évolutive.

La reconstruction de texte est un autre moyen privilégié de la pédagogie de l'imprégnation. C'est un exercice qui permet de voir, d'écouter, de lire et de comprendre un texte dans sa globalité. Les efforts d'analyse de texte font saisir les structures syntaxiques, le rythme des phrases, les choix lexicaux et stylistiques, les structures logiques, spatiales et temporelles.

La rédaction de petites annonces : un exercice où les élèves essaient de reconstituer un texte dans une langue élaborée à partir d'informations données au public par voie d'affiches, d'insertion dans un journal. Les élèves

rencontrent un document porteur d'informations. Ils prennent contact avec un message élaboré d'une certaine façon :

- _Présence de termes absolument indispensables au sens.
- _Utilisation des abréviations.
- _Absence de mots grammaticaux.

Une préparation orale en prenant conscience du rôle de la fonction des matériaux linguistiques. La 3^{ème} séance du dossier est un moment de pratiques de la langue utilisant les démarches d'acquisition mais qui débouche rapidement sur la production individuelle libératrice de l'expression.

4^{ème} séance de chaque dossier :

La grammaire est une autre discipline qui favorise l'oral, surtout dans la phase d'imprégnation. Le départ se fait d'une manière implicite grâce à la mise en situation des formes linguistiques. L'objet d'étude est introduit à partir d'une situation vécue en expression orale, toujours dans le cadre du thème. Les élèves réagissent naturellement à partir de leurs moyens linguistiques.

Ce point de départ oral en situation favorise un développement car il constitue un appui sûr. Des exercices sont proposés et soumis à la répétition à partir de moules syntaxiques. L'accent est mis sur les structures syntaxiques en choisissant celles qui ont une utilité certaine dans l'usage de la langue. Le contenu linguistique favorise un emploi plus aisé dans la communication réelle. C'est un exercice où chaque élève doit participer comme en expression orale suivant ses moyens et au moment opportun et le professeur doit mener cette séance avec patience et vigilance. Pour les élèves faibles, la reprise de passages, de phrases tirées des textes de lecture favorise leur réussite et leur efficacité.

De même dans la phase analytique et de réflexion, l'enseignement grammatical interviendra pour expliciter, organiser, codifier des mécanismes que la pratique orale aura fixés. En 9^{ème} année fondamentale, les élèves doivent atteindre une compétence linguistique suffisante qui leur permettra une certaine réflexion sur l'organisation et le fonctionnement de la langue,

certain même comparent le français au fonctionnement de la langue arabe pour mieux comprendre.

La phase de fixation et d'extension est la plus importante : celle qui fait consolider et fixer les acquis des deux premières phases. Elle permet à l'élève de manifester ses possibilités de création en faisant des productions de plus en plus personnelles. Des exercices progressifs et variés doivent être proposés aux élèves sous toutes les formes : oraux ou écrits. Seulement le choix se fait en fonction du niveau réel d'une classe donnée, malheureusement, dans la plupart des cas, les exemples donnés ne sortent pas du cadre scolaire, ce qui dériverait une indigence expressive et lexicale dans la vie sociale de l'élève.

La 5^{ème} séance d'une heure est consacrée à l'étude du lexique, le lexique thématique bien sûr. C'est la suite des efforts des années précédentes en insistant sur le nécessaire pris de conscience des règles de formation des mots, en multipliant les exercices à tous les moments de l'étude de la langue. L'acquisition du lexique se fera toujours à partir du champ lexical et sémantique déterminés par un texte en rapport avec le thème proposé, et là, souvent les textes sont longs, inadéquats ou hors thème. Les professeurs conscients doivent faire des recherches, photocopier au nombre d'élèves.

Le lexique thématique se fait en contexte où apparaissent similitudes et différences. L'apport des élèves sera toujours sollicité et le travail sur le lexique à faire hors de la classe se fera de jour en jour plus important et plus réfléchi.

A l'occasion de chaque leçon, l'accent est mis sur l'objectif général d'expression de chaque dossier. Des exercices intensifs de réemploi sont constamment prévus.

3.1.4. Exemple d'une leçon de l'expression orale.

Objectif : Etude et exploitation d'une œuvre « la grande maison » M. Dib.

Dossier v : extrait p.200/207 du livre de l'élève (voire annexe)

Démarche proposée par les inspecteurs formateurs.

Imprégnation :

Faire lire l'extrait n°5 à la maison suffisamment en avance. Ceci est un impératif car le texte est très long pour ces élèves de 9^{ème} année.

Expression spontanée :

Le jour « j » faire rappeler le thème ainsi que les principales idées. Admettre toutes les réponses justes, même si elles ne suivent pas l'ordre chronologique des évènements.

Expression dirigée :

Le questionnaire doit être simple et très ouvert. Il faut s'aider du tableau au maximum pour permettre aux élèves de répondre facilement. Les « embryons » de réponses sont écrits au fur et à mesure de l'exploitation du texte. Désigner ensuite deux à trois élèves par question en évitant d'interroger toujours les mêmes mais en utilisant les meilleurs au départ. D'après les inspecteurs, il est conseillé d'utiliser le même procédé pour les récapitulations partielles, mais pas plus d'un élève. En récapitulation générale, désigner deux à trois élèves en suivant la linéaire, chronologie, du texte mais en respectant les différents moments.

En fin, varier le lexique quand cela est possible en vue d'un enrichissement.

Structure du texte :

Il faut amener les élèves à découvrir, saisir, comment est structuré le texte en insistant sur les différents embrayeurs et indicateurs afin de bien faire saisir les changements d'attitude ou de discours.

Il est conseillé aussi d'utiliser aussi un tableau descriptif en essayant de concrétiser et d'explicitier les différents moments.

Dramatisation :

Dans cette étape, il faut rappeler les différents propos et le texte peut être écrit au tableau pour une bonne mémorisation et un bon départ. Le professeur doit aider les élèves à s'impliquer réellement afin de rendre l'atmosphère vécue et là le choix des acteurs/intervenants est primordial dans un premier temps. Les enfants peuvent employer leurs propres répliques si

elles sont justes et appropriées. Dans ce genre de jeu, les mimiques, les gestes et les grimaces sont indispensables.

3.1.5. Commentaire

La démarche paraissait bonne mais en réalité, l'enfant se sentait gavé à la fin de la séance par une dizaine de mots nouveaux entendus et répétés dans une même situation. Ce n'est qu'une série de mots qui défilaient dans son esprit en attendant avec impatience la fin du cours.

Aussi et suivant la démarche proposée, il est impossible de tout assimiler en une heure. Un autre facteur très important qui participe à la démotivation des élèves réside au contenu de tout le programme qui n'a pas tenu compte des besoins de communication particulière à l'âge des enfants. Aucune activité ludique dans le choix de telle ou telle activité. Exemple dans le dossier⁷, le texte support est « l'énergie solaire » proposé à des élèves dont la majorité ne voit l'avion que lorsqu'il survole leur région ; la navette spatiale dans le dossier¹⁰, etc. Que peut faire l'enseignant pour adapter ?

Chaque dossier de langue favorise l'expression orale, soit dans l'introduction du cours soit dans les séances réservées au perfectionnement et à la maîtrise de la fluidité verbale sachant qu'à ce niveau, l'élève devrait avoir un bagage linguistique suffisant composé de termes employés dans le milieu social et vérifiés dans l'établissement scolaire où d'expressions entendues et lues dans les manuels scolaires, à travers les différentes activités de langue, comprises dans le programme.

Les élèves s'enrichissent suivant l'idée « boule de neige » pratiquée même dans le système de l'enseignement général, c'est à dire d'aller du simple vers le complexe. L'élève a un certain pré requis et à chaque séance, une addition lexicale se fait mais l'hétérogénéité des niveaux freine cette acception : ce qui est facile pour certains est complexe pour d'autres. Avant le système du fondamental, l'apprenant ne produit que des énoncés corrects ce qui a intimidé un bon nombre d'enfants et empêché leur progression. On doit

donc inciter les élèves à participer et à s'exprimer librement ; à partir de leurs erreurs, une évaluation diagnostic rapide pourra aider l'enseignant à adapter ses cours en fonction des besoins des apprenants et sur tous les plans : syntaxique, lexical ou autre. L'erreur est considérée comme un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre

Après la restriction du nombre d'heures : de 15heures à 05heures de français par semaine, l'élève en 9^{ème} année fondamentale a le niveau de l'ex-élève du CM2 en français, mais le contenu du programme et du manuel scolaire : livre de lecture et d'exercices, sont destinés à ceux ayant de 14 à 16 ans. Aucune adaptation ou adéquation surtout le choix du registre de langue propre au contexte.

Chaque élève possède un nombre important de mots français dans sa tête mais il s'exprime mal ou pas du tout oralement car cette maîtrise est conditionnée par la connaissance des règles syntaxiques, phonétiques et morphologiques et comme il s'agit de l'enseignement et non de l'apprentissage, l'élève n'a pas participé à la construction de son savoir-faire pour adapter ses compétences et leur mise en pratique. Parfois, il ne sait même pas ce qu'il sait et pourquoi on lui apprend telle ou telle notion. Le bon élève est celui qui obéit à la docilité.

L'idée d'aller à l'école pour apprendre persiste et sa conception chez les parents et les élèves reste d'amasser un savoir et un savoir-faire. Chez les enseignants est d'apprendre aux élèves, mais ces méthodes de transmission de savoirs sont classiques et peu rentables. L'enfant parle peu et participe rarement.

On culpabilise les enseignants en faisant une comparaison avec l'ancien système où l'élève, avant d'arriver au collège, parlait couramment en français et faisait même des rédactions. En réalité, d'autres éléments cités, s'intègrent et s'associent pour renforcer la performance expressive de l'élève, en l'occurrence, les séances d'élocution, de récitation, résumé oral de textes ainsi que d'autres matières enseignées en langue française.

En ce qui concerne la formation des enseignants et la méthode préconisée, depuis l'instauration du fondamental, la méthode conseillée est

anonyme ; dite nationale mais en réalité, elle est basée sur les compétences et l'expérience des enseignants. Ce qui a favorisé la distinction des zones favorisées, privilégiées de celle marginalisées, fréquentées par la classe sociale pauvre où les nouveaux enseignants sont mutés.

Ceux ayant été dans l'ancien système, profitent de leur savoir-faire pour adapter l'idée du fondamental en respectant les objectifs institutionnels mais pas les besoins et attentes des apprenants ; ces enseignants avaient du mal à oublier la méthode analytique non acceptée, déconseillée durant les stages et les journées pédagogiques.

Cette rupture était marquée par l'adoption de la méthode synthétique qui substitue la première seulement en tant que terme : sur le plan pragmatique, la performance est la même. Aussi, pour la formation des enseignants, le ministre de l'éducation a pensé établir une formation à distance à partir de l'an 2000, sous forme de deux envois de documents par an ; un livre qui tombe chaque semestre sous forme de publicité sans aucun suivi ni contrôle. Son contenu, typiquement théorique, compte des leçons sur la linguistique, la didactique, la pédagogie et l'évaluation ; c'est très bon mais pour un primo arrivant au domaine de l'enseignement n'arrive même pas à définir les titres de chaque partie composante du livre reçu. Heureusement que les anciens enseignants prennent en charges leurs collègues venus des universités pour leur transmettre leur savoir-faire et aptitudes. Convaincus, ces nouveaux recrutés assistent à des cours chez leurs collègues et en dehors de leurs heures de travail.

3.2. L'école fondamentale et l'oral après la réforme (1998)

Ce nouveau programme vient cinq ans après l'application du réaménagement fait en 1995 pour répondre soit disant aux besoins exprimés par les utilisateurs, enseignants et inspecteurs. Il regroupe les programmes introduits en 1983 et le réaménagement de 1995, dans le cadre de la mise en place de l'école fondamentale.

3.2.1. Finalités.

Après l'ordonnance de 1996, les élèves de l'école fondamentale suivent un enseignement de langues étrangères qui doivent leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples. Cet enseignement doit permettre aussi une ouverture sur la culture humaine dans sa dimension universelle la plus féconde.

Le français au collège algérien visera à préparer l'élève à suivre un enseignement étranger dans le second degré et à continuer à développer les savoirs acquis au primaire en visant une certaine autonomie dans les activités langagières. La langue pourra servir de moyen d'expression dans un emploi personnel dans des situations réelles et correspondant à ses besoins. On visera donc le développement d'une expression personnelle et orale d'abord.

La langue française peut jouer le rôle culturel dans la pratique linguistique sous toutes ses formes où l'élève aura la possibilité d'élargir son horizon culturel et de s'ouvrir à tous les domaines où se déploie l'activité des hommes.

3.2.2. Réaménagement après évaluation.

A ce niveau et en cette période, la chose la plus remarquable était le passage de 07 heures de français par semaine à 05 heures au collège pour chaque niveau, ainsi que la suppression ou la substitution de la séance d'expression orale par une autre dite *compréhension de l'écrit* bien qu'on ne parlera plus de dossiers de langue dans le programme annuel mais d'unités didactiques (U.D).

C'était la déception totale des enseignants de français qui souffraient déjà de l'incapacité de leurs élèves en expression orale pour plusieurs raisons et principalement du non pratique d'abord au collège et en dehors des établissements scolaires.

3.2.3. Pourquoi le passage du dossier à l'unité didactique ?

Le dossier de langue était l'unité de base de l'enseignement. Les constituants métalinguistiques de chaque dossier ne répondent pas tous aux thèmes proposés. Les dossiers des programmes annuels ne sont pas cohérents ainsi que l'évaluation des apprentissages n'était pas fiable. Les dossiers 06 ; 07 et 10 ont été jugés au-delà du niveau réel de l'élève de 9^{ème} année fondamentale. Le contenu est présenté sous forme d'un ensemble de pièces versées en aléatoire.

L'unité didactique est aussi l'unité de base de l'enseignement /apprentissage au troisième cycle de l'école fondamentale. Elle évite les activités non significatives pour l'objectif final. L'étude des points de langue correspond à l'objectif de communication : thèmes dans les dossiers de langue. Dans ce nouveau programme, l'objectif de communication est basé uniquement sur l'écrit puisque l'évaluation sommative se déroulera à partir d'un texte écrit et une production écrite.

Savoir écrire c'est savoir parler telle est la spécificité de la langue française mais les décideurs algériens et après une évaluation se sont rendu compte des insuffisances sur le plan de l'écrit et de l'incapacité quasi totale de l'élève à produire un court ensemble cohérent au double plan du fond et de la forme. Ils justifient cette incapacité par une importance démesurée accordée à l'oral, certes prioritaire dans le processus d'apprentissage, mais au service d'un écrit à définir en terme de priorité et d'objectif terminal vers la réalisation duquel toutes les activités de l'unité didactique devraient se compléter. Ainsi, la séance d'expression orale qui ouvrait chaque dossier est supprimée : son apport est en effet insignifiant pour la maturation du projet.

La direction de l'éducation et de la formation justifie ce changement : DEF Mai, 1998, par : « *S'il s'agit de présenter un thème d'en imprégner les élèves, pourquoi y consacrer une heure ? Cinq à sept minutes suffiraient largement. S'il s'agit de développer la compétence expressive orale des*

élèves, comment peut-on y parvenir à propos d'un thème qu'ils ignorent encore ou dont ils n'ont que vagues et incomplètes connaissances ? »

Cette activité, telle qu'elle est présentée dans le guide de l'enseignant, semble se situer à cheval entre la compréhension et l'expression orale. Or, la compréhension de l'oral s'appuie sur un support oral souhaité, enregistré, ce dont la disponibilité est rare en Algérie.

L'expression orale est une activité de production ou d'imitation, de reproduction et de transposition. On ne peut pas demander à un élève de produire si auparavant on ne lui a pas appris à accomplir cette tâche, et si on ne lui a pas fourni les outils linguistiques nécessaires

Avant, au temps du dossier de langue, nous relevons une explication et une exploitation insuffisante du modèle discursif lors des différentes séances de lecture où l'élève découvre l'organisation et le fonctionnement des textes choisis précisément à cet effet.

Les apprentissages assurés étaient limités à la phrase et n'atteignent pas le niveau du discours où les contenus linguistiques apparaissent en contexte et en situations de communication. La phrase ne suffit pas pour aborder les vrais problèmes de l'écrit : énonciation, cohérence etc. Une incohérence aussi entre les dossiers de langue où le choix des textes manque d'efficacité. La phase réservée à l'écrit était insuffisante sans oublier que les exercices d'évaluation ne sont pas tous en relation avec le type d'expression et ne respectent pas le thème. Certains dossiers visent beaucoup plus l'oral et ils sont au-delà du niveau réel des élèves du 9^{ème} année fondamentale.

3.2.4. Programme de 9^{ème} année fondamentale en 1998.

Le programme de français en 9^{ème} année après cette réforme de mai 1998, se compose de dix unités didactiques à la place des 12 dossiers de

langue précédents. Le volume horaire de chaque unité didactique variera de 09 à 12 heures, selon les difficultés et le degré d'assimilation des apprenants.

Les composants du dossier

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| 1) compréhension de l'écrit. | 2) lecture entraînement. |
| 3) vocabulaire. | 4) grammaire. |
| 5) conjugaison | 6) orthographe |
| 7) exercices de consolidation | 8) lecture-poésie |
| 9) préparation de l'écrit. | 10) expression écrite. |
| 11) lecture suivie et dirigée | 12) compte rendu d'exercices. |

Parmi les constituants de l'Unité Didactique., les séances qui sont au profil du développement de la compétence en expression orale figure la poésie qui n'est programmée que quatre fois par an, la préparation de l'écrit qui se fait oralement ainsi que la séance de la lecture suivie et dirigée qui se termine par un résumé de l'extrait de l'œuvre (pour ceux qui arrivent à lire), ajoutant la première séance de la compréhension de l'écrit ne semblent pas collaborer à ce développement attendu.

3.2.5. Aptitudes souhaitées au troisième cycle du fondamental.

A son arrivée au 3^{ème} cycle de l'école fondamentale, l'élève est censé être en mesure de réagir à des situations verbales par un comportement verbal ou non verbal ; être capable de prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière compréhensible dans des situations de communication. L'apprenant doit pouvoir demander des renseignements, s'exprimer à partir d'un support écrit ou iconique ; aussi, il doit être apte à dire un poème en imaginant la scène.

A la fin de la 9^{ème} année, l'élève serait capable de comprendre et d'exécuter une consigne oralement ; d'identifier des personnages dans un dialogue ; d'interpréter leurs attitudes à partir des termes entendus ; de reconnaître l'objet d'une conversation, prendre la parole et développer l'idée

de synthèse. Et là, on remarque que le côté expression orale est totalement négligé.

3.2.6. Description des activités.

Compréhension de l'écrit.

Cette séance qui vient à la place de l'expression orale dans l'ancien programme, est considérée comme moyen d'entrée dans l'unité didactique. Elle constitue un moment de compréhension globale de l'écrit au cours duquel l'élève sera mis au contact d'un type de texte pour observer son fonctionnement et identifier ses caractéristiques en utilisant la lecture silencieuse comme moyen d'investigation pour accéder au contenu du texte (hypothèse, écrémage). Il s'agit de faire des va et vient dans le texte sans l'exploitation linéaire des écrits et de procéder à la reconstruction du sens à partir d'unités sémantiques larges issues de différentes perceptions globales et de données antérieurement mémorisées. Il suffit de comprendre un texte par la capacité d'y trouver l'information demandée par le professeur. L'élève doit repérer les réponses et d'interpréter le document qu'on lui propose d'une façon autonome.

Une théorie efficace mais en réalité, nos enfants, voir leur parcours scolaire antécédent, la majorité déchiffre ce qui est différent de lire. Aucune production orale n'est attendue de l'élève comme réponse aux questions du professeur qui viennent contrôler cette compréhension de l'écrit. L'intelligent pourrait pêcher des réponses du texte et les reformuler intégralement ou ajouter un terme à la question du professeur pour construire une phrase véhiculant son idée suivie de gestes exprimant ses affects.

Cette séance prendra en charge la préparation de l'écrit finale et installera progressivement une autonomie de lecture chez l'élève : compréhension de photocopiés, des cours, consignes d'examen etc....

A la fin de la lecture silencieuse, le professeur interviendra pour contrôler la compréhension. Une intervention à double objectif : faire parler

les élèves et corriger leurs lacunes en expression orale et la compréhension globale du support textuel. On remarque que les élèves se penchent beaucoup sur le côté sens que sur la manière de s'exprimer.

Dans ce nouveau programme, nous remarquons une certaine tolérance accordée aux professeurs aptes pour adapter ou substituer les textes supports par d'autres en rapport toujours avec le thème. L'esprit d'initiative est favorisé en fonction du niveau des élèves confiés ou au milieu social mais, l'œuvre de Mohamed Dib est imposé !

Poésie :

Cette séance qui avait pour objectif, dans les programmes antécédents, de faire goûter la saveur de la langue française, faire aimer la lecture poétique et s'enrichir du contenu lexical en mémorisant des poèmes par la répétition, d'avoir une idée sur certaines poètes, elle est devenue facultative et pour objectif principal : le perfectionnement de l'acte de lecture pourtant, dans sa diction, elle joue un rôle très important dans l'articulation des phonèmes et syllabes et d'autres sons propres à la langue française. Elle vient compléter les séances de compréhension de l'écrit et lecture entraînement. Le support en sera un poème qui s'inscrira dans la thématique générale de l'unité didactique.

Nous parachevons l'apprentissage de l'acte de lire en exigeant des lectures de plus en plus expressives et en consolidant les mécanismes de base insuffisants installés.

Nous disions facultatif car elle ne figure pas sur le programme proposé par le ministère de l'éducation ; l'élève n'est pas évalué pour sa mémorisation qui ne se fait que par conviction. Nous pensons avoir tort de croire que la poésie n'a pas sa place comme support pédagogique en tant que support de langue esthétique. D'après le quotidien La Nouvelle République du 07/10/2003, : « *on ne doit pas chercher à faire aimer les vers par les vers, mais à réconcilier à l'école qui se sont ignorées pour diverses raisons : enseignement totalement déconnecté par rapport à la pédagogie contemporaine, jeunesse désintéressée et en mal de repères identitaires* »

Séance de préparation à l'écrit :

Cette séance d'une heure vise essentiellement le réemploi des termes ayant un rapport thématique avec l'unité didactique. L'apprenant s'entraîne oralement et montre ses capacités de production avant de les présenter en séance d'expression écrite. En général, c'est une séance limitée à la reproduction, à la mise en ordre d'éléments fournis ou à la transposition. Rare qu'on attend de l'élève des expressions personnelles et d'une certaine rhétorique. Une progression souhaitée à travers tout le cycle : de la reproduction en septième année on s'achemine progressivement vers l'expression libre et divergente en neuvième année.

Par cette séance, le professeur essayera d'établir une adéquation entre la préparation de l'écrit et la production attendue en fin d'unité didactique. La préparation se déroule sous forme de questions réponses guidées par le professeur avec une mise en évidence de certaines structures ayant un rapport avec le thème ; leur réemploi dans d'autres situations voisines et la répétition par plusieurs élèves dont le but est la consolidation et la mémorisation ; restent à appliquer les règles métalinguistiques faisant partie des pré requis ou des leçons précédentes : grammaire, orthographe, conjugaison, dans la production écrite.

Lecture suivie et dirigée :

L'objectif visé dans cette séance est d'initier les élèves à la lecture longue et attentive de textes, de développer l'esprit de synthèse. Mais les textes proposés ne sont pas motivants car l'histoire est connue et déjà passée plusieurs fois à la T.V. ; aussi, le niveau de langue ne correspond ni au pré requis socioculturel des élèves ni à leur âge. C'est la séance qui favorise la lecture directe et de plus en plus autonome. L'élève doit formuler des hypothèses de sens à partir d'éléments et de vérifier par la lecture pour en formuler de nouvelles, de plus en plus fines mais le résultat était toujours dérisoire à cause de l'indigence technique et surtout lexicale. L'élève comprend bien chaque moment du texte mais il ne peut le dire faute de

pratique et du langage à vide. Il a appris une langue hors réalité, aseptisée construite comme une entité abstraite.

Le programme du fondamental a superposé les situations d'apprentissage et celles de communication en ne gardant que l'aspect structural de la capacité à communiquer. C'est pourquoi cet aspect réducteur de l'oral est révélé par l'inefficacité des dialogues supports, de structures même lorsqu'il présente des situations plausibles, elles ne peuvent pas être réutilisées dans d'autres situations par les élèves. Le choix de la langue qui relève plus d'un écrit oralisé et que l'on fait mémoriser à longueur d'autres séances d'expressions.

Il est évident que seule une réforme des programmes et surtout des procédés, pourra permettre une nouvelle approche méthodologique.

3.2.7. Résultat de la réforme.

Malgré les différentes réformes dans l'enseignement fondamental, le résultat reste insuffisant. D'après K.T. Ibrahim in : les Algériens et leur langue, édition El hikma, Alger 1999: « *73% des élèves quittent l'école avant l'université. L'école algérienne connaît depuis plusieurs années un très fort taux de déperdition scolaire, et ce, pour tous les niveaux, selon le recensement de l'ONS de 1998, le taux de perdution entre la première année fondamentale et la dernière année du secondaire est de 37% ! Autrement dit, sur 100 élèves inscrits en première année, seulement 27 décrochent leur bac.*

Le taux de réussite dans l'enseignement fondamental a certes progressé au fil des années, mais il demeure inférieur à 80% pour les six premières années du primaire. 50% des élèves quittent le collège sans aucune qualification et vont grossir les rangs des chômeurs, de ces jeunes qui « tiennent les murs » de nos villes regardant la vie leur filer sous leurs yeux ! La déperdition scolaire précoce, soit par abandon volontaire soit par exclusion prononcée par les autorités scolaires, est aussi inquiétante.

En 1999, les déperditions dans l'enseignement fondamental ont été de 370000élèves, dont 36% à l'issue des six années du cycle primaire. Ces

résultats confirment que le système éducatif compte parmi les moins performants de la planète. »

3.2.8. Commentaire.

L'école fondamentale a abouti à un échec dû d'abord, aux conditions de vie des élèves : la plupart d'eux mal nourris et mal soignés, étouffés entre le carcan des parents et celui de l'établissement scolaire. On remarque une pression sur les êtres fragiles de la part des parents qui espèrent une réussite à tout prix de leurs enfants ; tout mauvais résultat se traduit par une maltraitance.

Face au programme scolaire violent et l'état des manuels scolaires mal rédigés, figures mal annotées, souvent peu en rapport avec le cours en classe, nos élèves sont obligés de tout travailler dans des cours privés qui doublent les heures d'études et les privent du droit fondamental au repos et à la détente puisque les cours sont ardues.

La médiocrité des enseignants formés hâtivement reflète leurs performances sur le terrain, aucune conviction, l'enseignant se considère comme employé embauché pour combler le vide et gagner sa vie. Un autre genre d'échec, même pour les bons élèves, où leurs compétences s'opposent au pragmatisme d'un quotidien économique.

Les objectifs tracés ne répondent pas aux besoins de la société et l'école reste déphasée. Aucune motivation ni des parents ni des élèves face aux débouchés ingrats : la filière de littérature, peuplée d'arabisants qui voyaient mal leur avenir, la filière maths jugée ardue et la filière des sciences qui laissait espérer à chaque parent que son fils serait médecin ou pharmacien avec peu de chance. Rare une orientation n'est faite en fonction des capacités de l'élève mais en fonction du débouché et des postes susceptibles d'être vacants à la fin du parcours scolaire.

La note dévaluation obtenue ne reflète pas le niveau réel de l'élève et cela suite à une évaluation subjective ou aléatoire, ignorant les critères de base. Le coefficient attribué à la langue française dans les examens et les

tests d'évaluation est de 02 alors que chaque année et pendant 04 ans (1994-1998), comme exemple concret, au collège Salah Eddine El Ayoubi de N'gouça au sud d'Algérie, sur 80 élèves candidats au brevet d'enseignement fondamental, seuls 02 élèves ont pu avoir la moyenne en français et à l'écrit ! Je disais que la non maîtrise de la langue française est un sérieux obstacle pour les élèves quel que soit le sexe. Un autre facteur favorisant cette faiblesse en langue française : la démotivation du milieu social hétéroclite. En fin, nous pouvons dire que le mauvais résultat de l'école fondamentale vient suite à l'inadaptation des programmes, le manque des moyens didactiques, de la qualité des enseignants et de l'évaluation parfois subjective des jeunes victimes de ce système.

3.3. Recueil et analyse de données.

Analyse du cours de compréhension de l'écrit lors de notre enquête du 03/12/2003.(Voire transcription du cours en annexe)

Tableau des interactions prof/élèves

Locuteurs	Nombre de tours de parole.	% de participation
P (professeur)	125	47,70
E1(élève1)	03	1,14
E2	05	1,90
E3	18	6,87
E4	09	3,43
E5	01	0,38
E6	19	7,25
E7	03	1,14
E8	05	1,90
E9	04	1,25
E10	01	0,38
E11	00	00
E12	09	3,43
E13	14	4,58
E14	03	1,14
E15	04	1,52
E16	09	3,43
E17	09	3,43
Groupe	25	09,54

3.3.1. Condition de réalisation de l'enquête.

Recueil des données :

Les données que nous venons d'analyser ont été recueillies au collège Oum Soumeya, à Alger, situé à cinq cents mètres du ministère de l'éducation. L'observation a eu lieu dans une classe de 9^{ème} année fondamentale composée de 17 élèves dont 06 garçons et 11 filles. Il s'agit d'un cours de compréhension de l'écrit pour une séance d'une heure.

Le recueil de ces données a été effectué au début du mois de décembre 2003, au moment où la grève des enseignants battait son plein. Nous n'avons pu observer le cours que dans des conditions très particulières : Pour nous faciliter la tâche, le premier responsable a fait venir un groupe classe absent, en préparation des examens.

La présence de nombreuses personnes étrangères, la disposition inhabituelle des tables, placées en forme de U pour faciliter la tâche au caméraman, a probablement intimidé certains élèves malgré leur appartenance à la classe des jeunes branchés de la capitale.

L'analyse quantitative et qualitative des interactions traduit la hiérarchisation du groupe d'apprenants ainsi que le rôle principal assuré dans la communication par le professeur. Le nombre de tours de paroles (voire tableau précédent) relève un déséquilibre de la prise de parole. La communication était centrée sur E6 avec 19 tours de parole, E12, 09 tours de parole, E13, 12 tours, E17 avec 09 tours et le professeur avec 125 tours soit 47,70% des interactions. Les autres apprenants interviennent soit peu comme E5, E10, E1, E14 ou en groupe. L'intervention collective des élèves et le chevauchement observé en 25 moments constituent une réponse à des questions adressées à l'ensemble des élèves. Les élèves E10, E07, E02, E15 sont en marge de l'activité communicative.

A partir de cette quantification, je peux dire que la participation de certains élèves est restreinte. Il existe un groupe actif et un autre réceptif. Les interventions des actifs par la variété de la langue utilisée : *on bouquine, on file*, montrent bien leur niveau social et culturel.

Le volume inégal des tours de parole signale une communication centrée sur le professeur ; les énoncés se rapportant au professeur sont des ordres émis le plus souvent selon la modalité impérative. Autrement dit, le professeur demande à ses apprenants d'agir soit sous forme impérative soit en employant s'il vous plait. Je tiens à signaler aussi que le professeur fait souvent recours à des gestes pour expliquer certains termes comme : force, culinaire, attirer, sortir.

Déroulement du cours :

Nous commençons par décrire le déroulement du cours en me centrant sur les éléments du contenu mis en œuvre par l'enseignante.

Tout le cours est constitué de questions/réponses basées exclusivement sur des faits militaires exprimés par des verbes d'action au présent. Les noms des lieux et la date du déroulement des événements semblent motiver les élèves et attirer leur curiosité. Le contenu lexical des interactions contient surtout des substantifs, des adjectifs et des verbes d'action.

C'est par un rappel des objectifs de la séance de compréhension de l'écrit que le professeur a entamé sa leçon formulant une série de questions basées sur un nouveau texte support dont le titre a été porté au tableau. Le choix de ce texte répond aux objectifs de communication de l'unité didactique N°2 qui est le récit historique.

Après avoir expliqué le sens du mot *compréhension*, l'enseignante a posé une autre question afin d'expliquer le mot *récit* qui aidera les élèves à la compréhension du texte qu'ils vont découvrir. Consciente des objectifs de cette séance, le professeur prépare oralement les sous disciplines que renferme l'unité didactique (lexique, grammaire, conjugaison, orthographe.)

La compréhension réelle du texte support commence à partir de l'exploitation du titre qui regroupe l'idée générale du texte. Au cours du déroulement de cette leçon, l'enseignante essaie d'exploiter au fur et à mesure tous les mots qui lui semblent nécessaires à la compréhension.

Sur le plan lexical, l'enrichissement des apprenants a été fait occasionnellement, en fait, le professeur profite des réponses des élèves pour remédier, consolider par la répétition ou par la proposition d'autres termes.

Pendant l'exploitation du titre, la question était centrée sur la présentation du héros de l'histoire, Jugurtha, un élément du titre et par la même occasion, le professeur en a fait un exercice oral de substitution de ce personnage par ses qualifiants : *chef, roi, guerrier*, voire transcription de 30 à 35. En dehors du texte, le professeur apporte des informations supplémentaires ayant un rapport géographique et historique pour bien définir le lieu du déroulement des événements du récit. Toujours dans l'exploitation du titre, le second objet lexical mis en œuvre est le mot « *art* » ; par son isolement du titre, le professeur vise sa valeur d'emploi polysémique dans d'autres contextes : *art plastique, music, culinaire*, (de 61 à 65 dans la transcription en annexe) avant de procéder à la substitution synonymique : *savoir-faire, stratégie, tactique, méthode*, de 69 à 77.

Vue le niveau hétérogène des élèves, le professeur varie la formulation de ses questions en substituant un terme par un autre : « (91) *apporte, donne* ; (104) *attaque, agresse, provoque* ; (129) : *que fait-il ? Que demande-il ? De ses hommes, de son armée.* »

Après le titre, elle demande à ses élèves d'observer tout le texte et en particulier la première partie en italique qui est l'introduction d'après le professeur et le chapeau d'après E15 en 89. Les élèves répondent aux différentes questions sur la compréhension de cette introduction par un groupe nominal, un verbe (107, 111) ou par une phrase correcte ou fautive sur le plan syntaxique (113). Le professeur exige à chaque réponse une phrase correcte (114) ou une autocorrection par la reprise de la même réponse : (26, 47, 52, 72, 98, 170, 184, 145, 234, 253).

Si un élève bute sur un mot, le professeur le lui formule pour l'aider à construire sa réponse : (100 *que...*, 158 *par...*, 178 *pour mieux...*, 188 *viennent...*, 232 *con...*

Aussi, quand un élève ou le groupe répond, le professeur reprend la même phrase et ajoute un autre terme pour mieux expliquer et pour dire aux élèves indirectement qu'il y a d'autres mots qui peuvent avoir le même sens et qu'il y a aussi une autre possibilité de répondre comme dans 132, E17

répond : « *il riposte* » et le professeur en 133 dit « *il riposte bien, il réagit, il ne se laisse pas faire* ».

Toujours dans le lexique thématique, le professeur ajoute à « *fantassin* » d'autres termes comme en 156 : *charre, mig* (avion de chasse), *cavalier*. En 161, le professeur provoque une recherche de verbes : « *s'enfuit, s'échappe* » et quand E7 propose « *on file* », le professeur l'accepte et rapidement elle signale que c'est un mot familier, c'est à dire déconseillé à l'emploi.

En fin, pour expliquer le groupe des mots « *battre en retraite* », le professeur a utilisé le tableau pour schématiser les mouvements des fantassins. (voire annexe)

Sur le plan grammatical, l'enseignante commence par identifier les différents constituants de la phrase nominale, titre du texte, ensuite en 135, tout en lisant la première phrase du texte, elle signale que la phrase est complexe et contient le mot « *quand* » qui est un articulateur logique indiquant le temps. Elle reprend plus loin en 223 cette notion d'articulateur logique avec « *en effet* » que les élèves ont article de coordination. Le professeur n'a pas refusé leur réponse mais en 226, elle insiste surtout sur le rôle des « *petits mots* » qui fonctionnent comme articulateurs logiques dans les textes.

Un autre objet abordé est l'énonciateur source du texte. L'enseignante, en 199, demande aux élèves : « qui parle dans le texte ? » en employant *nos, notre* et le pronom personnel *nous* au début du troisième paragraphe. Tous les élèves ont compris que c'était l'auteur qui parlait dans le texte (E8) mais le professeur leur explique qu'un auteur contemporain fait parler un Romain qui a vécu et a écrit dans son temps.

En orthographe et dans le cadre de la préparation du cours qui suit, elle a mis en évidence l'emploi des noms propres et la formation des adjectifs formés à partir de ces noms (majuscule et minuscule de la première lettre) : 121. Pour renforcer l'acquisition de cette notion, elle propose un

exemple oral en 125 et leur demande de reconnaître le nom de l'adjectif. La réponse des élèves était collective.

Tout en expliquant la stratégie de Jugurtha, le professeur prend appui sur le terme « *arrière-garde* » pour aborder la notion des mots composés. Elle demande en 145 aux élèves de définir ce genre de mots et puisqu'il s'agit d'une notion déjà enseignée, les élèves répondent rapidement et en groupe. Le professeur ne tarde pas là dessus et se contente d'un seul exemple donné par E12 en 152.

La conjugaison commence par le repérage des verbes conjugués (166) dans le texte, en même temps, le professeur les relève, les porte au tableau et demande aux élèves d'indiquer leur temps. Les élèves répondent rapidement que c'est le présent historique. Pour mieux expliquer la raison de l'emploi du présent pour parler des événements anciens, le professeur présente des exemples multiples (175) et termine en leur disant qu'il y a d'autres valeurs du présent qui seront étudiées prochainement.

Après les verbes conjugués, le professeur leur demande de répéter les verbes d'action à partir de la question (184) : « *quelles sont les actions entreprises par l'ennemie ?* » et comme les réponses ne la satisfont pas, elle reformule sa question autrement (192) et à partir de la réponse de l'élève E16 (193), elle leur annonce ce que sont des verbes d'action et elle leur demande aussi de les répéter oralement

Commentaire :

La description du déroulement de la séance de compréhension de l'écrit fait apparaître la mise en circulation d'un ensemble d'objets : un genre de texte, le récit historique, les objets lexicaux, grammaticaux. Aussi, nous a-t-il semblé nécessaire de fonder notre analyse sur les questions suivantes : Le déroulement de la séance : interactions verbales, actions des inters actants, matériels mis en circulation, fait-il apparaître des éléments reproductibles à un objet oral, identifiable en tant qu'objet d'enseignement ?

Des procédures révélatrices de l'intention d'enseigner l'oral peuvent-elles être identifiées dans les conduites de l'enseignement ?

Nous sommes conscients que la présence de personnes étrangères et l'inspection de l'enseignante en même temps ont vraisemblablement modifié la manière du faire habituelle de l'enseignante. Si notre observation a été indiscutablement biaisée, il est néanmoins possible d'émettre l'hypothèse que dans ces circonstances très particulières, l'enseignante a mis en œuvre les procédures qui lui semblent les mieux adaptées à son objectif. De plus, si la présence de personnes étrangères au cours a pu intimider les élèves, il faut également souligner que leur nombre réduit (30 élèves) a laissé plus de temps à la parole à ceux qui ont participé aux interactions. Le but de notre observation étant, dans une étude de cas, d'observer quel type d'enseignement de l'oral était mis en place dans une situation d'enseignement consacrée à la compréhension de l'écrit, nous considérons que notre analyse pourrait apporter un éclairage, malgré les biais évoqués.

L'objectif de la compréhension du texte, nous le rappelons, est l'étude d'un texte dans sa globalité en relation avec l'objectif de communication et non une lecture expliquée, passage par passage. L'intérêt étant d'avantage centré sur le fond que sur la forme, les actions et les objets mobilisés sont orientés vers la mise en place et la vérification de la compréhension du texte. L'activité de compréhension écrite est thématifiée par l'enseignante qui demande aux élèves de la définir, en début de séance. Les élèves répondent en prenant en charge l'objectif de l'institution en faisant recours aux capacités extra scolaires et à leurs prés-requis.

E13 : « *La compréhension de l'écrit nous aide à comprendre un texte quand on lit un journal, quand on bouquine.* » nous nous demandons si le texte lu est l'objet central de la séance ; il est en tout cas le prétexte pour l'émergence d'une série d'objets lexicaux, orthographiques et cela dès le début jusqu'au tour de parole 81 où l'enseignante, à partir du titre, demande de faire des inférences sur le contenu, mais en même temps elle demande de

définir « *récit historique* » d'une part et de trouver des synonymes des lexèmes du titre d'autre part.

L'objectif de communication évoqué en 11 par E1 : « *lire un récit historique* » est imbriqué avec la mobilisation des connaissances formelles, dans un but qui semble être de vérification, de stabilisation et d'enrichissement. Cela semble implicitement formulé en 119 :

P : « *qu'est ce que je dois trouver dans la compréhension du texte ?* »

E13 : « *le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison.* »

Les élèves prennent connaissance du texte pas à pas, d'abord le chapeau et ensuite les paragraphes, l'un après l'autre. Après la lecture de chaque segment, l'enseignante demande aux élèves de restituer le contenu. Les échanges se déroulent ainsi selon un schéma récurrent : l'enseignante demande soit une information ponctuelle comme en 94 : « *qui est Metellus ? Qui est Jugurtha ?* » Soit la reformulation du contenu comme en 129 : P/ « *alors quelles informations apportées par ce deuxième paragraphe bien entendu je vais vous aider.* » Souvent comme en 129, l'enseignante n'attend pas que les élèves restituent le contenu du paragraphe, mais elle les sollicite avec des questions ponctuelles. Ce schéma est entrecoupé par des questions et/ou des apports d'informations sur des éléments formels locaux, notamment de type lexical, mais également textuel, comme en 226 : P/ « *ce sont des petits mots des articulateurs logiques et qu'est ce qu'ils font ?* »

Ayant décrit le schéma récurrent des échanges et des objets mobilisés, en réponse aux questions posées plus haut, nous dirions que la récurrence des formulations est la seule trace d'une procédure visant à mobiliser l'objet oral dans la séance. En effet, si la reformulation, la restitution orale des informations contenues dans un texte lu est une pratique scolaire classique, elle est également une pratique de la vie courante et l'on peut considérer qu'elle peut être enseignée en tant que telle. Or dans les données analysées, à aucun moment elle n'est thématifiée comme objet à enseigner dans les paroles de l'enseignante. Parallèlement, il semble difficile de considérer que la reformulation constitue l'objet d'enseignement ciblé par l'enseignante, qui aurait choisi de le mettre en circulation de manière implicite et de reporter à

un moment successif son explication. En effet les questions ponctuelles qui viennent se greffer sur la situation de l'information en font un prétexte à l'analyse formelle bien d'avantage qu'une activité de communication orale identifiée comme telle.

C'est donc un tout petit élément de la galaxie orale qui apparaît de manière répétitive, sans pour autant être isolé et identifié comme objet d'enseignement.

Les objets mis en œuvre auraient pu déclencher des échanges oraux de types différents ? Le lexique recherché avait une relation directe avec l'histoire du texte. Il est vraiment dommage que ceci n'ait pas fait l'objet d'un exercice de production plus personnelle dans d'autres situations qui auraient permis à l'enseignante d'évaluer l'acquisition des termes qu'elle propose à chaque intervention et d'évaluer aussi son enseignement. Or l'enseignante attend la réponse à sa question posée pour corriger et additionner d'autres termes que les élèves doivent emmagasiner.

Pour ce qui est des objets grammaticaux, si la compréhension de l'écrit développe l'oral comme on nous l'a fait croire, l'ensemble des connecteurs logiques mis en évidence dans le récit auraient dû être enrichis pour le réinvestissement dans des productions orales diversifiées.

Il nous semble que cette séance ne développe pas l'oral quel que soit la compétence de l'enseignante puisque les questions fermées ne laissent pas à l'élève la possibilité de s'exprimer librement, il ne peut que construire une réponse à partir de la question du professeur de plus en formulant une phrase canonique, comme s'il était à l'écrit. Dans ce cas, il faut savoir lire pour pouvoir parler !

Dans les conditions mises en œuvre par l'enseignante, il nous semble que l'oral n'est pas un objet d'enseignement, il s'acquiert occasionnellement à partir des modèles présentés par l'enseignante ou des formulations du groupe d'élèves actifs. Que se passera-t-il, avec cette démarche et ce type de texte, s'il n'y a pas un groupe participant ? Dans les zones rurales, le texte lu risque d'apparaître totalement hermétique à beaucoup d'élèves. Pour maîtriser une

langue, il me semble qu'il faut la pratiquer, manipuler les tournures, faire des fautes et surtout sortir du métalangage scolaire. Il serait utile de demander aux élèves, à la fin de la séance, d'expliquer ou de résumer librement le texte lu par leur propre langage sous forme d'histoire afin de pouvoir la raconter autrement en dehors de l'établissement scolaire. Aussi pour vérifier et consolider l'acquisition des termes thématiques, le professeur pourrait leur demander de construire des phrases personnelles dans d'autres situations.

3.3.2. Analyse des réponses des professeurs.

Après avoir assisté au cours de compréhension de l'écrit, nous avons bien voulu connaître l'avis des enseignants au sujet de cette nouvelle leçon et si elle est vraiment lucrative par rapport à la leçon d'expression orale supprimée.

Les enseignants ont répondu aux questions suivantes :

Est-ce que la leçon de compréhension de l'écrit, qui a remplacé l'expression orale, est susceptible de développer la compétence orale de vos élèves ?

Surprises par la question, les enseignantes hésitaient à intervenir puis L. (locuteur) 2, la plus chevronnée, prend la parole. Pour répondre, d'abord elle fait un rappel du statut de la langue française dans le système éducatif algérien afin d'évoquer l'obligation, d'après elle, de la mise en valeur de la langue orale en disant « *il faut la parler pour la maîtriser* » et précise que c'est en expression orale.

La séance remplacée par la compréhension de l'écrit, d'après l'enseignante, a comme support un texte écrit, parfois accompagné de gravures pour faciliter à l'élève l'identification le type de texte et le thème. Ensuite, l'élève passe à une lecture silencieuse pour pouvoir répondre aux questions du professeur. Dans son intervention, elle ne répond pas à ma question qui porte sur le développement de l'oral et sur les procédures pour faire parler les élèves, et elle n'a pas expliqué comment à partir d'un texte l'élève pourra librement développer son expression orale.

La collègue L2 ajoute que l'élève ne peut s'exprimer qu'après la lecture ; là nous ne savons pas ce que l'élève pourra dire sauf s'il doit répondre aux questions du professeur.

L4, dans son intervention, toujours pour répondre à ma question sur le développement de l'oral, cite les quatre moments de l'expression orale mais pas la compréhension de l'écrit en disant qu'avant, l'élève était plus libre que maintenant ; c'était à lui de découvrir le thème des interactions au début de la séance. Par contre, maintenant, en compréhension de l'écrit, c'est le professeur qui choisit et propose le texte avec le lexique dominant. D'après elle, l'élève est obligé de chercher les réponses dans le texte, de faire le tri des mots et l'intervention du professeur portera sur les corrections syntaxiques. Elle avance que cette séance l'aidait à préparer les disciplines qui composent l'unité didactique.

En réponse à notre deuxième question portant sur la rentabilité de cette séance de compréhension de l'écrit :

Voyez-vous qu'elle est plus rentable que l'expression orale ?

L1. Déclare indirectement que les enseignants, qu'ils le veuillent ou pas, n'ont pas le choix et puisque c'est ainsi, elle adopte une attitude positive qu'elle justifie à l'aide des deux arguments suivants : les élèves cherchent plus et le professeur donne la construction des phrases avec le vocabulaire acquis.

Paradoxalement, L3 préfère l'expression orale qui avait, à la place du texte, un support iconique. Pour elle, ce support est l'élément essentiel à partir duquel l'élève exprime sa compréhension et découvre le thème. Le professeur interviendra pour corriger l'intonation et l'adaptation du ton surtout dans la phrase de dramatisation où l'élève parlait et bougeait suivant le rôle qui lui sera attribué. Elle finit par expliquer que cette séance d'expression orale avait un objectif précis qui est le développement de la compétence expressive.

Concernant l'évaluation des compétences de leurs élèves :

Comment évaluez-vous les compétences de vos élèves ?

Pour L3, la compétence est conditionnée par une bonne lecture, le respect du temps et la possibilité de prendre la parole pour défendre son point de vue dans un débat.

L2, dans une autre intervention, dit qu'en séance de préparation de l'écrit, on pourra évaluer les compétences de l'élève parce qu'il emploie tout ce qu'il a appris dans les séances précédentes.

Toujours concernant le développement de l'oral dans d'autres situations d'enseignement, L1 pense que lorsque l'élève parle, il développe sa compétence expressive seulement en compréhension de l'écrit, il parle beaucoup plus que dans les autres matières parce qu'il doit répondre aux questions multiples du professeur. Il doit redire, reformuler quand il y a un problème phonétique ou syntaxique. Elle ajoute que même la grammaire aide l'élève à s'exprimer en utilisant des termes à la place qu'il faut comme « dont, que »

L4 affirme, dans son intervention, qu'en séance de compréhension de l'écrit et en préparation de l'écrit, l'élève parle.

En fin, L1 voit que le seul moyen de développer l'expression de ses élèves est de les faire parler dans toutes les séances.

Commentaire :

Comme nous l'avons évoqué dans notre introduction, les enseignants confondaient le travail de l'oral et son enseignement. En parlant de la compréhension de l'écrit, ils décrivaient l'expression orale. Ainsi, l'élève ne parle qu'après une lecture silencieuse d'un texte. Dans ce cas là, nous ne pensons pas qu'il y a suffisamment de textes qui peuvent répondre aux besoins de l'élève pour pouvoir s'exprimer dans toutes les situations de communication dans sa vie quotidienne, scolaire et extrascolaire.

En réponse à notre question, L2 (voire transcription de l'interview) parlait d'une lecture silencieuse par partie et par paragraphe. Il nous semble que c'est une lecture expliquée et même si l'élève doit s'exprimer librement c'est toujours en rapport avec un texte.

L4 disait, qu'avant, l'élève était plus libre et privé de lecture ; cela veut dire qu'il ne l'est plus maintenant. Nous remarquons ici une contradiction par rapport à l'expression spontanée et libre que les enseignantes avaient citée dans leurs interventions. Il y a peut être une liberté de formulation de réponses aux questions du professeur. Aucun apprentissage n'a été signalé ; ainsi la séance de compréhension de l'écrit ne contribue pas à développer chez l'élève l'expression d'idées et de sentiments personnels puisqu'elle ne touche pas les différents types de discours et les situations de communication sont typiquement scolaires.

Si l'évaluation de la compétence expressive orale dépend de la capacité de la prise de parole, il faudra créer des situations d'entraînement variées. La situation-problème par exemple est la situation de prise de parole qui oblige l'élève, effectuant une production orale, à affronter un obstacle par la mise en œuvre d'opérations mentales afin de trouver la solution adéquate et ses erreurs seront des indices sur lesquels le professeur s'appuie dans son intervention pour corriger et orienter son élève.

CHAPITRE 4. POUR UNE NOUVELLE APPROCHE METHODOLOGIQUE.

4.1. La réforme de l'an 2003.

4.1.1. Introduction

La réorganisation du système éducatif en Algérie est incontournable vu les insuffisances graves situées à deux niveaux : Celui des performances, des aspects que nous pouvons qualifier de quantitatifs, celui de l'architecture d'ensemble, des structures organisationnelles et du fonctionnement.

Pour ce qui est des performances du système éducatif, tout en soulignant les grands efforts accomplis, l'école algérienne est loin de répondre aux attentes légitimes de la société. D'après le quotidien algérien, Le Matin, du 22/09/2003, propos recueillis par Yahia Ferhat : « *les taux de réussite sont insuffisants : 24,6% au bac, 33,09% au brevet (99/2000) ; les rendements internes aussi : 12,2% de redoublement en 1^{ère} et 2^{ème} année primaire, 26% en première année fondamentale, 32% au 9^{ème} année avec 7,7% d'abandon. »*

La formation professionnelle n'accueille que la moitié de la demande potentielle en formation qui la concerne ; ainsi l'alphabétisation durable n'est pas assurée pour une part significative de cohortes d'élèves. La grande majorité d'entre eux ne maîtrise pas du tout les langues étrangères. En tenant compte des déperditions, l'état paie 13 ans de scolarité pour qu'un élève arrive en 9^{ème} année ; la déscolarisation est importante.

L'intégration de la langue Tamazight (berbère) dans le système éducatif souffre de multiples handicaps dont celui d'une stratégie acceptée et fondée sur une volonté affirmée de l'état d'arrimer l'éducation au socle historique et civilisationnel millénaire de l'algérianité.

Concernant les structures organisationnelles et d'architecture d'ensemble du système éducatif, ce dernier souffre d'un manque de cohérence et d'intégration flagrante. Il se caractérise par un centralisme excessif et stérilisant par un manque de participation de ses composantes et des usagers à la décision et à la vie des établissements et des différents secteurs qui le composent, la rigidité du système et le développement de multiples dérives ont conduit à de graves déséquilibres.

Ces caractéristiques se conjuguent avec son isolement de l'environnement socio-économique et culturel national et sa déconnexion par rapport aux évolutions scientifiques, technologiques et autres au niveau mondial. L'opacité, l'absence de véritables mécanismes d'évaluation régulière du système et de ses composantes et l'insuffisance de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle complètent le tableau peu reluisant des structures et du fonctionnement du système éducatif qui explique que ces animateurs à tous les niveaux s'échinent pour parer au plus pressé la gestion des flux d'élèves, de stagiaires et d'étudiants car les lourdeurs de cette énorme machine dépasse tout le monde, à tous les niveaux. L'état ne peut pas continuer à consacrer près du quart des dépenses publiques au système éducatif sans être exigeant à ses performances et à son apport du pays, c'est pourquoi la réorganisation est urgente et efficiente.

Cette réforme du système éducatif constitue un ensemble dont chaque élément concourt à renforcer les autres, les secteurs s'imbriquent les uns aux autres et s'entraident tous pour l'amélioration des performances internes et externes du système.

D'après l'agence France presse (A.F.P.) du 06/10/2000 : « *c'est l'arabisation en Algérie est une affaire publique qui vise des objectifs*

idiologico-politiques, le système éducatif pérenne a été fléchi par l'arrivée du président de la république A. Bouteflika qui a déclenché une voie pour les partisans du français. »

L'ancien ministre de l'enseignement supérieur n'a pas hésité à opter, en Mai 2000, pour l'enseignement des langues étrangères dont le français occupe une large part dans les universités de droit, de sciences sociales et politiques, arabisées depuis 1984.

Cette tolérance a libéré même les responsables algériens d'exprimer leurs optimismes et d'utiliser le français dans les cérémonies officielles au lieu de peiner sur les textes en arabe classique que peu d'entre eux maîtrisent, malgré une longue et laborieuse répétition

4.1.2. Finalités de la réforme.

Parmi les mesures et mécanismes proposés dans le projet de réforme se trouve l'éradication des échecs scolaires après une remédiation systématique et cohérente de l'enseignement de base en donnant beaucoup plus de chances aux exclus.

La meilleure prise en charge des zones défavorisées, loin des villes, serait d'exprimer l'égalité du point de vue aménagement par le recrutement du personnel qualifié avec un effort particulier pour assurer aux élèves l'acquisition précoce des compétences fondamentales.

Il serait très intéressant, dans ce cadre, de penser à l'organisation et au développement progressif du préscolaire, la croissance de la formation professionnelle moyenne, secondaire générale et technique.

Parmi les principaux points névralgiques, source flagrante d'inefficacité et de dérive, le réaménagement important du troisième palier du fondamental qui, enseignement moyen, est dans la durée prévue sera de quatre années à la satisfaction des élèves, des enseignants et des parents.

Cette étape préparera l'élève à son parcours futur avec des possibilités de réorientation, là en quelques sortes c'est le retour au point de départ pour

un autre élan dans le domaine scientifique et la préparation de la future génération sans oublier l'alphabétisation des adultes, la prise en charge des handicapés, la formation continue etc. Parmi les défaillances diagnostiquées, l'incohérence et le dysfonctionnement du système et si l'édifice structural ne change pas, les défaillances continueront de s'accumuler. Pour freiner cet aspect primordial, il est nécessaire de créer un conseil national de l'éducation chargé de l'évaluation et de réaliser des recherches et études prospectives.

La clarification des missions des administrations centrales et organisations nationales de soutien afin de concentrer des capacités et de supprimer les doubles emplois. Il faut réfléchir sur les normes technico-pédagogiques spécifiques aux différentes régions.

Un autre point important, dont souffre la société, à revaloriser en créant au niveau de chaque département une nouvelle structure (centre d'évaluation et d'organisation) qui serait la cheville ouvrière du système éducatif.

Au niveau local, le fonctionnement des établissements sera démocratisé et une coordination locale permettra d'assurer harmonieusement entre les enseignants et les établissements ; encourager les initiatives des enseignants et que leur évaluation dépendra de leur performance.

4.1.3. Français ou Anglais ? Pourquoi ?

Si le centre national de recherche en sciences de l'éducation (CNRSE) a choisi le français comme première langue étrangère, n'a pas autant jamais oublié de dire que l'anglais doit être enseigné comme seconde langue étrangère. Cette proposition procède tout simplement d'un constat de réalité. Le Français est la langue étrangère que nos concitoyens maîtrisent le mieux. La documentation scientifique y est la plus profuse à cause de notre histoire avec cette langue, aussi parce qu'une puissance industrielle, économique et scientifique qui s'appelle la France, est en face de nous au nord de la

méditerranée avec la grande majorité de notre émigration qui vit à l'étranger, dont les mariages mixtes, étudiants...

Nos enfants apprennent l'anglais, cela est clair et utile surtout pour les recherches scientifiques de haut niveau qui pourraient être faites en anglais et à tous les niveaux. La notion d'intérêt de l'élève est peu considérée dans son choix de la langue étrangère ou celui des parents qui, certes consultent autour d'eux, mais restent peu informés par l'institution scolaire. C'est un problème qu'il faut corriger pour arriver à une adéquation entre un enseignement de base indispensable à tout élève intégré dans le système scolaire et les débouchés possibles que l'enseignement lui offre. Nous voyons qu'il est très important de rétablir auprès des parents que l'école est aussi une institution éducative. Un aspect estompé chez les parents qui ne voient dans le système scolaire que l'aspect formation pour une future activité professionnelle dont la langue française n'est perçue qu'en terme instrumental et non culturel.

4.1.4. La perspective française sur le rôle de la réforme en Algérie.

Suivant la perception des français, l'arabisation a été à l'origine d'un recul important du français surtout depuis l'instauration du fondamental et le départ des coopérants ainsi que le recrutement des professeurs peu formés.

Aujourd'hui, tous les responsables adoptent des positions plus pragmatiques. Il y a moins d'enjeux affectifs et identitaires et de ce fait plus de réalisme. Chacun sait que ce pays a besoin d'une langue de grande diffusion autre que l'Arabe pour jouer un rôle dans le monde actuel. L'enseignement s'oriente de plus en plus vers la recherche d'un bilinguisme équilibré. Le français jouant un rôle d'ouverture vers l'extérieur, et l'anglais occupant une place plus technique. L'arabe reste un ciment identitaire fort et aussi la langue de communication à travers le monde arabe.

Pour l'avenir du français en Algérie, l'immigration joue un rôle important : presque toutes les familles ont des parents en France et souvent même il ne faut pas oublier, des parents de nationalité française sont de retours au pays pour des vacances de façon régulière. Par ailleurs, la France est le principal partenaire économique, à la fois, client et fournisseur.

4.2. Les choix méthodologiques.

4.2.1. Priorité à l'oral.

Par rapport aux méthodes traditionnelles, les méthodes audio-visuelles donnent la priorité à l'oral, comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition, en retardant l'écrit conçu comme un prolongement de l'oral. L'association entre le son et l'image permet de présenter des dialogues dans des situations, de donner des informations situationnelles et de faire accéder l'élève au sens des énoncés d'une manière naturelle. Les caractéristiques de la langue parlée en particulier, les phénomènes intonatifs, sont présentes dans les dialogues. La présence des enregistrements garantit à l'enseignant un modèle qu'il peut produire autant de fois que nécessaire.

4.2.2. La progression.

Les contenus des méthodes audio-visuelles sont sélectionnés à partir de l'enquête réalisée par Gougenheim (*Elaboration du Français fondamental* ; Gougenheim, Michéa, Rivenc, Sauvageot, 1964), qui détermine les structures et le lexique fondamentaux selon le critère de fréquence d'emploi. Ces contenus sont répartis dans les méthodes audio-visuelles selon un critère de difficulté : la progression s'organise en allant du plus facile au plus complexe.

Les difficultés sont réparties au fil des leçons et chaque leçon est centrée sur un nombre limité de structures. L'organisation des leçons a un caractère systématique : les différentes phases se succèdent selon le même ordre :

- présentation du dialogue enregistré et des images fixes.
- explication du dialogue par séquences,
- mémorisation,
- exploitation qui se fait soit à partir des images, soit à partir des exercices structuraux,
- transposition, phase qui permet à l'élève d'utiliser les éléments linguistiques acquis dans les phases précédentes.

C'est par leur caractère systématique que les méthodes audio-visuelles présentent une garantie de succès pour l'acquisition d'une langue étrangère. D'autre part, le fait que la langue soit présentée à l'élève en situation lui permet de l'apprendre comme outil de communication.

4.2.3. Les critiques des méthodes audio-visuelles.

D'une manière générale, les méthodes audio-visuelles laissent peu de chance à l'initiative de l'élève ; on lui demande surtout d'acquiescer les comportements adéquats de chaque type d'exercices.

L'exposition de l'élève à la langue étrangère, telle qu'elle est prévue dans les méthodes audio-visuelles, doit lui permettre de produire des énoncés corrects mais de se construire seul un système qui n'est pas explicité ; aussi, certaines habitudes de l'élève algérien dans sa langue maternelle, par exemple l'utilisation des règles grammaticales, ne sont pas réinvesties dans les méthodes audio-visuelles. La rigidité des démarches, le contenu socioculturel qui reflète peu la diversité des groupes sociaux et d'autres raisons ont poussé ces méthodes vers l'approche communicative en passant par d'autres méthodes intermédiaires à partir des années 70.

Par rapport aux méthodes audio-visuelles, l'approche communicative a comme particularité de diversifier les emprunts théoriques auxquels elle a recours. Cette diversification se fait à un moment où la linguistique n'est plus dominée par un grand courant et où se développe un ensemble de disciplines qui se donnent des objets de travail spécifiques : sociolinguistique, psycholinguistique, ethnographie de la communication, analyse de discours, pragmatique etc. Il y a désormais un ensemble de disciplines ressources qui permettent à la didactique des langues étrangères de se forger ses propres concepts. L'approche communicative se met en place en diversifiant les apports théoriques mais également en tenant compte des enseignements que l'on peut tirer de la pratique. Elle recentre l'enseignement de la langue étrangère sur la communication afin que l'élève puisse acquiescer une compétence communicative.

4.2.4. Qu'est ce qu'une compétence communicative ?

D'après Hymes, 1973 trad. française, 1981, « *pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social.* »

Sophie Moirand (1981) : *enseigner à communiquer*, donne une définition précise de la compétence de communication en identifiant quatre composantes :

- _ Une composante linguistique.
- _ Une composante discursive, c'est à dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- _ une composante référentielle, c'est à dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation ;
- _ une composante socioculturelle, c'est à dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et les relations entre les objets sociaux.

Cette définition paraît complète, cependant, il n'est pas évident de définir exactement ce que recouvrent certaines composantes ; la limite entre règles sociales et stratégie est difficile à cerner. L'approche communicative tente d'intégrer la dimension sociale du langage d'une manière parfois confuse et c'est plutôt dans la manière d'envisager la langue que transparaissent les travaux des sociolinguistiques (comme Labov, Bernstein, Bourdieu) pour ce qui concerne la langue enseignée et la façon d'appréhender les productions des élèves. En fin, la relation entre les diverses composantes de la compétence de communication n'est pas évidente. Celle qui existe entre les relations linguistiques, le contexte social, les formes du discours, les stratégies, est difficilement systématisable, elle peut à la rigueur être observée.

4.2.5. Certains principes de l'approche communicative :

Il nous semble important qu'un programme d'enseignement d'une langue étrangère prenne en compte les différentes composantes de la compétence de communication :

_La compétence linguistique ne pourra pas être exclue car l'apprenant qui ne la possède pas aura des problèmes pour communiquer.

_La compétence sociolinguistique doit être intégrée dans le programme pour sensibiliser l'apprenant aux règles sociales d'utilisation du français, langue étrangère, d'une façon adéquate à une situation donnée. Certains et par méconnaissance, réutilisent celles qui fonctionnent dans leur propre communauté.

_La compétence discursive sensibilise l'élève aux différents types de discours, c'est à dire qu'il ne parle pas comme il écrit.

4.2.6. La motivation des apprenants et la lutte contre l'échec scolaire.

Il ne suffit pas de proposer de temps en temps quelque chose d'intéressant dans une matière. Il s'agit bien d'un tout, d'un certain état d'esprit. Il est essentiel que l'élève sente qu'il existe et qu'il est reconnu comme tel. Il doit avoir la possibilité d'être partie prenante et donc de posséder un certain pouvoir d'élaboration, de gestion, d'évaluation sur son travail.

Une classe est une demi société dans laquelle chacun doit apprendre à trouver sa place, c'est pourquoi il a besoin d'être intégré dans une structure qui laisse une place au relationnel. Il me semble que ce n'est pas l'absence de motivation qui amène un élève à ne pas réussir mais plutôt le manque de réussite qui ne permettait pas la motivation.

Pour lutter contre l'échec scolaire, nous pensons que le premier travail consisterait à redonner aux élèves en difficulté une image valorisante d'eux-mêmes. Un élève classé « mauvais » ne peut pas avoir l'envie de travailler puisqu'il est déjà placé dans une situation d'échec qui lui renvoie une nouvelle image d'incompétence. L'enseignant doit appliquer une technique

pédagogique d'une manière de faire semblant de croire qu'il fait confiance à ses élèves. Pour une pédagogie de la réussite, il est essentiel d'être à l'écoute des élèves, de les encourager, de les déculpabiliser, de les respecter et d'être sympathique. C'est en les plaçant devant des obstacles dépassables, c'est à dire ni trop difficiles ni trop faciles que nous leur permettons de progresser. Aussi, l'apprenant, devant faire face à une situation de difficultés supérieures, va passer du mode automatique de traitement des données au mode conscient pour réajuster son habileté stratégique. En effet, confrontés à des niveaux de difficultés supérieurs à la normale, dont ils avaient l'habitude, le groupe ralentit le rythme mais très vite, les difficultés seront maîtrisées et surmontées.

Encourager un élève ne signifie pas être laxiste. Aucun élève n'est dupe d'une bonne note donnée par complaisance ou d'un compliment fait à l'occasion d'un travail médiocre ; au contraire c'est démotivant et déstabilisant et empêche l'auto évaluation.

De plus, il est intéressant de donner aux élèves en difficulté la joie d'être obligés à une victoire sur eux-mêmes. Inversement, l'échec d'un élève, s'il n'est pas suivi d'une proposition de remédiation, le décourage et l'empêche de réussir ultérieurement.

Comment motiver les élèves ?

Il existe une motivation externe par les notes, bons points, félicitations et une motivation d'origine interne dont l'envie de connaître et de faire. C'est la motivation intrinsèque qui est la plus puissante.

L'élève est motivé s'il fait quelque chose d'utile, qui a du sens pour lui, un travail dont il ressent le besoin comme il doit être partie prenante dans son projet. Pour les moyens que le professeur mis à la disposition, l'élève doit savoir ce qu'il faut faire, pourquoi et comment faire sur le terrain.

L'élève qui apprend, a le droit de se tromper, il doit pouvoir tâtonner, suivre sa propre démarche, appliquer ses propres stratégies, faire des erreurs et recommencer. Il est l'acteur de la construction de ses propres savoirs et

son travail doit s'inscrire dans un projet personnel. L'enseignant représente une « *personne-ressource* » pour l'élève « *producteur*. »

L'enseignant doit être perçu par l'élève comme étant là pour l'aider à avancer et non pour relever ses fautes et le noter. Il ne faut pas abandonner l'élève devant l'obstacle non franchi, mais lui permettre de cerner la difficulté sur laquelle il bute, afin de mieux l'appréhender ; analyser avec lui le dépassement des obstacles. Chacun doit pouvoir juger lui-même de ce qu'il a fait.

En fin, celui qui apprend doit être considéré comme une personne à part entière, impliqué dans un processus qui est le sien. Le cognitif et l'affectif étant en interaction, chacun nourrira l'autre.

4.2.7. Le rôle du professeur.

Une progression souple, permettant divers parcours, ne serait d'aucune utilité si elle n'allait de pair avec ce qu'on appelle une centration sur l'apprenant, c'est à dire une attention particulière de la part du professeur, aux diverses attitudes et aux divers besoins individuels. Le professeur doit guider l'élève ou le groupe d'élèves dans la découverte du trajet le mieux adapté à la finalité qu'ils poursuivent. Certains élèves ont besoin d'être guidés, il faut solliciter leur créativité, les encourager. D'autres plus aventureux, monopolisent la parole. Ceux-ci ont besoin d'être freinés.

Si les attitudes des apprenants sont diverses, celles des professeurs le sont également. Certains sont plus directifs que d'autres. Pour mener à bien une méthodologie centrée sur l'apprenant, il est plus important d'être animateur que " maître" Dans une classe de langue, cela signifie savoir se mettre en retrait ou à l'écart de certains échanges linguistiques, accepter de n'être parfois qu'un des participants, participer aux interactions en prenant des rôles d'apprenants, abandonner l'idée d'être toujours le maître du jeu, le centre des échanges, d'avoir le plus grand temps de parole.

Pour diminuer les prises de parole, l'enseignant doit faire un effort conscient. La représentation du professeur dans sa classe reste celle d'une parole magistrale qui encadre en permanence les propos des élèves. L'utilisation du non verbal dont les gestes pour donner la parole ou pour faire taire, le mouvement de la tête orientant le regard vers celui qui l'on souhaite donner la parole, ou dont on souhaite valider la prise de parole, ou encore à qui l'on signale d'une main qu'il aura la parole ensuite. Cette description des gestes ne signifie pas que l'enseignant se transforme en marionnette mais ceci n'a de valeur pour l'élève que s'il perçoit en profondeur une attitude d'écoute au service de sa propre prise de parole comme de celle des autres. Le non verbal a une importance dans le message adressé à l'interlocuteur, jeune apprenants qui maîtrise bien les gestes, des accentuations fortes, des modulations de voix etc. En fin, c'est le travail sous l'aspect théâtral du métier.

La dynamique « maître-élèves » est insuffisante. La dynamique « élèves-élèves » ou « élèves-matériau » devrait prendre une place prépondérante dans l'apprentissage. L'enseignant doit faire de la classe un lieu d'échange à caractère social, se rapprochant de la vie réelle et non plus d'échanges à caractère didactique où le professeur interroge et les élèves répondent pour montrer ce qu'ils savent. Le côté socioculturel dans l'apprentissage d'une langue étrangère doit être exploré car il est évident qu'à toute interaction s'attachent des contraintes selon les circonstances.

Si la parole est donnée aux élèves de manière prépondérante, le problème de la correction se pose. Et c'est là la tâche la plus délicate pour le professeur. Il s'agit, dans la correction, d'accorder la priorité aux éléments essentiels à la communication, par exemple corriger un temps (passé composé) mais pas le genre d'un mot, ne pas reprendre une phrase entière, accorder plus d'importance à l'intonation et au rythme qu'au détail de la structure. Aussi, il est intéressant de souffler discrètement la forme correcte à l'élève qui hésite de manière que cette correction n'apparaisse pas comme une censure, mais comme le rappel d'un élément oublié. Bien que chez nous, il n'y a pas d'exemples de corrections négatives chez certains professeurs quand ils parlent à leurs apprenants, dans de nombreux cas de correction, ils

répétaient les phrases en les corrigeant. Ils pensaient que la correction de la faute, puisqu'elle attire l'attention de l'apprenant sur son énoncé, devrait permettre une amélioration notable. Ce qui convient à dire pour le développement pragmlinguistique par l'interaction c'est que par ce biais, quand l'apprenant reprend cet énoncé corrigé pour en faire son propre que l'appropriation pourrait faciliter la généralisation de l'expression.

En fait, un mélange de correction à partir de fautes et formes est nécessaire pour s'assurer d'une acquisition de langue efficace.

Parler la langue française facilement montre la réussite et l'appropriation du système linguistique et faire des fautes pendant la production est utile pour apprendre à se corriger car l'élève utilise la langue et aiguisé ses habiletés à l'utiliser. La façon de faire cela est de grouper les élèves en binômes et déclencher des interactions sur divers sujets ; c'est le contexte dans lequel se développe la prise de conscience pragmlinguistique. Le fait d'attacher de l'importance à certains aspects de la langue lors de l'interaction, contribue largement à l'habileté de traiter l'information à engranger dans une langue étrangère. L'apprenant doit avoir la possibilité de mesurer ses paroles produites dans une deuxième langue, par une comparaison avec ce qui n'est pas acceptable afin de pouvoir ajuster ses points de repère.

Dans l'enseignement, l'apprenant est justement confronté par des oppositions binaires du type « ceci est juste mais ceci est faux », et entre les deux il chemine dans la zone de l'acceptable qu'il est en fait en train de tester par son utilisation de la langue en interaction.

Concernant les moyens didactiques nous proposons pour ces élèves qui ont une certaine aptitude linguistique souvent hétérogène, le simple prolongement de la méthodologie employée précédemment au niveau inférieur, en séances du langage, et le passage du maniement d'une langue prétendument neutre et aux structures langagières limitées à l'acquisition d'une compétence linguistique permettant une plus grande liberté d'expression. Il serait utile de faire entrer en classe des moyens sonores,

écrits, visuels ou plurocodés appartenant à l'environnement quotidien des algériens.

Pour les différencier du matériel spécifiquement fabriqué pour la classe, nous accolons à ces documents, non prévus à l'origine pour un usage pédagogique, l'adjectif authentique.

Nous voyons que l'avantage de ces documents authentiques serait l'introduction en classe de fragments d'extraits de l'univers quotidien des élèves, leur sensibilisation à des registres de langage diversifiés et au véritable emploi de la langue française ainsi que leur motivation en fuyant la routine scolaire. Pour que ces documents gardent leur authenticité, il serait préférable même de tenter de reconstituer en classe leurs situations de communication d'origine. Tenter de recréer avec les élèves la situation de communication d'origine nous paraît tout aussi contestable. Pour s'en tenir au seul domaine de l'oral, on constate que l'écoute en classe du document n'est pas semblable à celle que nous pouvons effectuer en dehors du contexte scolaire.

Dans la vie quotidienne, lorsque nous écoutons un bulletin d'informations, nous pouvons nous livrer simultanément à d'autres activités ; notre écoute est lacunaire et n'exige de nous aucun effort d'attention particulier. L'écoute de ce même document, comme forme d'entraînement ou test de la compréhension orale, exige des apprenants un effort de concentration auquel ils ne sont pas nécessairement enclins.

La classe est un lieu où se créent des réseaux de communication tout aussi authentiques que ceux de la vie extrascolaire, mais différents. Nous pensons que ces documents constituent d'excellents moyens qui peuvent améliorer les compétences linguistiques, communicatives et culturelles des élèves. Pour cette raison, nous tenons à conseiller nos collègues de travailler exclusivement avec des documents authentiques, si c'est possible, reposant sur des situations de communication diversifiées.

Certains enseignants interrogés demeurent relativement réticents à l'emploi des documents sonores authentiques dans leur classe pour diverses

raisons ; parmi ces raisons invoquées : la complexité, l'indisponibilité et le non respect de la norme des productions orales. Ce dernier point constitue un obstacle majeur. Les enseignants se demandent comment concilier la préparation aux épreuves et l'emploi en classe des documents si éloignés dans leurs structures des règles linguistiques habituelles.

Les normes langagières :

La question de la norme, liée à celle de l'évaluation des productions langagières paraît difficile à étudier. Enseigner une langue étrangère suppose qu'on puisse apprécier les réalisations des élèves et qu'on leur donne la possibilité de juger de leurs propres capacités langagières. Respecter les normes peut signifier que l'on tend à exiger des élèves un niveau idéal qui serait celui du beau langage.

La norme est alors considérée comme un jugement de valeur reposant sur une série de prescriptions à respecter et d'usages prohibés ou recherchés. Mais les productions langagières reposent sur des conventions ou normes qui régulent le choix du registre de langage, conformément à une situation de communication donnée et permettent l'évaluation du discours tenu et de sa place par rapport à ceux d'autrui. Porter une appréciation sur le langage employé implique un entraînement à la reconnaissance des différents registres et leur pratique. Dans cette perspective, le rôle des documents authentiques sonores nous paraît fondamental.

De même nous pourrions faire progresser ces apprenants en partant de leurs acquis et en prenant appui sur leurs erreurs langagières enregistrées ; c'est à dire qu'un discours fautif par rapport au système habituel de la langue peut être utilisé pour mieux faire comprendre le fonctionnement du français, car son étude implique une réflexion sur la cohérence du discours entendu et sur les relations entre productions langagières et paramètres socio situationnels ainsi qu'une comparaison entre ce discours et d'autres productions orales bien qu'une sensibilisation aux registres de langage.

Nous pourrions dire même volontiers qu'un discours aseptisé ne contenant aucune scorie et qui correspond trop bien à l'image idéale du français que l'on veut inculquer aux apprenants, les fera moins progresser qu'un discours oral spontané avec toutes les déviances qu'il peut contenir. Une conférence, une allocution politique, des flashes d'informations radiophoniques sont des productions orales au même titre que les propos spontanés. Tous ces discours ont leur place dans une classe de langue. Nous ne pouvons refuser à aucun d'entre eux le rôle qui est le sien dans l'ensemble des productions discursives. Mais ils ne peuvent être compris que si nous les comparons les uns avec les autres. De l'écoute des différences naît une meilleure compréhension des discours oraux.

4.2.8. Spécificité linguistique de discours oraux :

La compréhension orale passe par des activités cognitives portant sur le fonctionnement linguistique des discours oraux et nous supposons que l'amélioration de la compréhension facilitera leur production. La réflexion d'ordre métalinguistique, bien d'être un frein, peut favoriser le développement de la communication. Pour acquérir une compétence communicative, les apprenants doivent être en mesure de replacer les échanges langagiers dans leurs conditions de réalisation et leurs situations de communication, d'apprécier les intentions des locuteurs et de comprendre que tout acte de communication obéit à des règles sociales qui ne sont pas du ressort du seul langage.

Si nous admettons, à la suite de R. Jakobson et E. Benveniste, que le langage est communication, l'opposition entre compétence de communication et compétence linguistique perdra de sa validité et conduira à admettre que la compétence de communication ne s'oppose pas à la compétence linguistique, mais que cette dernière n'en est qu'une des composantes. Toutefois, dans les exercices impliquant une réflexion linguistique, les formes retenues ne sont jamais étudiées isolément mais servent à expliquer le fonctionnement du discours oral de départ et à faciliter une production ultérieure. En attirant l'attention des élèves sur le fonctionnement discursif des documents

audiovisuels, nous leur permettons de dépasser le seul contenu référentiel des extraits entendus et nous partons du principe que toute communication quotidienne contient sa part d'opacité et de polysémie.

La comparaison de discours sémiotiquement différents, permet de situer les uns par rapport aux autres et de mieux comprendre la spécificité de chacun d'entre eux. Ainsi pour aider à la compréhension du document sonore, je propose également, l'utilisation de documents visuels. Ces documents iconiques facilitent le décodage. Ils sont à la base de tout enseignement de type audio-visuel utilisé auparavant uniquement à l'école primaire. Au collège, actuellement, ils sont facultatifs et ne dépendent que des initiatives des enseignants soucieux de la performance expressive de leurs apprenants.

Le système linguistique et iconique est tenu pour équivalents et on pense pouvoir transposer terme à terme le signifiant de l'un dans celui de l'autre. L'image peut imiter le réel, être analogue au référent qu'elle représente et qu'elle possède une signification universelle immédiatement perceptible par tous.

L'image et le document sonore sont polysémiques. L'exploitation du réseau connotatif des images employées complète celui du document sonore : leur contenu culturel aide à situer le discours oral dans le contenu social qui est le sien. Leur observation permet ainsi de dévoiler les implicites culturels des discours entendus. Certes les images proposées peuvent parfois intriguer les apprenants étrangers à la langue déjà déroutés par un document sonore dont le contenu linguistique ne leur est pas familier. Pour cela, une observation préalable est donc conseillée, qui peut susciter des échanges et des discussions susceptibles de provoquer une meilleure écoute du document sonore.

Une autre activité favorisant la fluidité verbale et l'évaluation de la compétence expressive orale de l'apprenant se qualifie par des exposés qui sont fréquemment considérés comme la tâche orale par excellence.

L'élève est dès lors porté à restituer un texte rédigé au préalable, son effort consiste à gommer redites et hésitations, plutôt qu'à adapter et à

réorienter son discours en fonction des réactions de l'auditoire. Certaines erreurs ou maladresses relevées sous la plume des scripteurs débutants reçoivent une explication probante dès qu'on les relie aux phénomènes intonatifs qui caractérisent le mode de production orale. L'étude empirique de la langue parlée peut donc être mise au service d'une perspective didactique, dans la mesure où elle permet de situer avec précision les causes de certaines difficultés d'acquisition des élèves.

Parmi ces causes, le phénomène d'intonation et autres prosodiques (pauses, accents, etc.) demeurent négligés ; pourtant les linguistes lui accordent un rôle important dans la production et la compréhension du langage. L'intonation détermine tous les aspects de la production et de la compréhension de l'oral, qu'ils soient syntaxiques, sémantiques, interactifs ou expressifs.

L'intonation assume des fonctions importantes dans la construction et l'allocation des tours de parole : elle permet, en premier lieu, au locuteur de signaler à son allocataire s'il a ou non momentanément fini de parler, s'il est prêt à céder son tour ou s'il entend le conserver.

L'interlocuteur, par ailleurs, ponctue le discours de celui qui détient le tour de parole par des feedback, c'est à dire des énonciations telles que ouais, mh, non, oui, c'est ça, d'accord...le but est de montrer au locuteur qu'il ne parle pas dans le vide, l'intention de prendre la parole, de continuer tranquillement, l'écoute attentive de l'interlocuteur.

La valeur de l'intonation n'est pas innée, il est culturellement déterminé et acquis par apprentissage au sein de l'échange verbal. Dans l'enseignement des types de phrases, seul l'intonation peut identifier et différencier la phrase interrogative de la déclarative et de l'exclamative. La fonction interrogative est particulièrement saillante, et de surcroît facile à reproduire. On le constate dans l'exemple suivant entre un natif (N) et un apprenant étranger (A) :

A : monsieur manger quelle heure ↗
 N : oui mais on doit mettre ↗
 A : oui monsieur manger quelle heure ↗

Une autre fonction essentielle des signaux prosodiques est la démarcation des groupes syntaxiques. Dans la pratique scolaire d'analyse grammaticale, c'est à l'intonation que les élèves arrivent à segmenter facilement les constituants de la phrase. Grâce à la prosodie, la langue orale ignore donc certaines ambiguïtés syntaxiques inhérentes à la langue écrite.

Dans l'exemple suivant : *Un chanteur d'opéra algérien*. Les démarcations prosodiques et les variations de débit permettront de déterminer si algérien qualifie opéra ou chanteur.

Grâce aux ressources de la prosodie, et contrairement à ce que l'on imagine souvent, l'oral n'est pas plus ambigu ou moins précis que l'écrit.

Parmi les fonctions assumées par la prosodie figure l'indication du relief informationnel : les accents d'intensité ou de détachement des syllabes permettent d'emphatiser certaines unités : un repas ex-sep-tionnel. , l'intonation sert également à démarquer, à l'intérieur d'un même énoncé, ce qu'on appelle le thème et de ce qui est pertinent. Comparons les deux énoncés suivants :

a) le chocolat il l'aime b) le chocolat il l'aime

Ces deux énoncés représentant les mêmes formes linguistiques, n'ont pas la même signification : une opposition intonative signale une profonde différence de statut sémantique entre les constituants qui les composent.

Dans la phrase : a, « il aime » est l'information présentée comme nouvelle et pertinente, le reste connu dans le savoir partagé. Dans la (b), sans qu'il est modification dans la syntaxe de l'énoncé, c'est « le chocolat » qui présente le propos, alors que « il aime », qui supporte un antonème plat est présenté comme déjà inclus dans les connaissances partagées par les interlocuteurs.

4.2.9. Quelques techniques d'évaluation de la production orale.

L'enseignement des langues vise l'acquisition des quatre aptitudes dont la production orale où les techniques mises au point au Michigan au cours des années 50 et décrites dans le livre de [Robert Lado, « langage testing », publié en 1961], semblent les moins satisfaisantes.

Les questions à choix multiples utilisées pour des tests de compréhension écrite ou orale donnent de bons résultats, car il s'agit d'évaluer des aptitudes passives. Il paraît dangereux d'appliquer les mêmes techniques à l'évaluation de la production écrite ou orale. Techniques indirectes où l'on juge de la capacité de distinguer auditivement entre les phénomènes ou les éléments prosodiques : les résultats sont témoins de la prononciation du candidat. La prononciation correcte d'un phonème dépend de son audition, celui qui n'entend pas une opposition vocalique ne saura pas la reproduire. C'est peut être une condition nécessaire, mais pas suffisante. En effet, la correspondance entre ce que l'enfant croit prononcer et ce qu'il croit entendre, entre le phonème qu'il vise et le son qu'il émet, est loin d'être parfaite.

Lors de l'enquête effectuée au collège Victor Hugo, à Crolle, Grenoble, en 2002, dans le cadre de la pragmatique linguistique, j'ai fait une comparaison, dans un très petit groupe, où les élèves devaient d'abord reconnaître quel phonème ou quelle accentuation ils pensaient utiliser dans chaque mot, et ensuite lire les mêmes mots. La performance globale dans les deux tests n'était pas très différente : 63% des réponses correctes pour la catégorie des phonèmes ; 59% pour la production. L'examen détaillé des résultats montre qu'il n'y avait correspondance entre ce que l'enfant pensait prononcer et la réalité que dans 60% des cas. Mais les résultats peuvent subir des distorsions selon l'expérience antérieure des apprenants. Ainsi celui qui a suivi un enseignement systématique de phonétique obtiendra un score supérieur à sa performance réelle. Et celui qui a l'habitude d'un accent autre que celui de l'enregistrement des magnétophones rend possible un véritable contrôle de la production orale dans des conditions semblables à celles des examens de langues écrites

Il y a deux façons d'utiliser le magnétophone :

On peut conserver la situation traditionnelle où un interrogateur pose des questions qui susciteront l'échantillon de la production orale du candidat ou si l'on dispose d'un laboratoire de langue équipé de magnétophones

d'enregistrement pour chaque élève où l'interrogateur peut être remplacé par des questions enregistrées et diffusées simultanément dans chaque cabine. Ce dernier est plus intéressant à plusieurs points de vue, notamment par la volonté d'évaluer la capacité des candidats à utiliser le français oral pour les communications dans des situations de la vie quotidienne.

Les avantages de l'utilisation de la bande magnétique pour remplacer la conversation sont évidents au stade de l'évaluation : l'enregistrement sur bande étant un document permanent, on peut établir après l'écoute rapide, une double correction, le correcteur peut réécouter un passage douteux, revenir sur un passage pour vérifier qu'il applique toujours le barème convenu, il ne peut juger que les données linguistiques, la personnalité sympathique ou antipathique du candidat lui est inconnue sauf par son expression linguistique.

Aussi l'enregistrement des questions permet également de varier les voix et les registres dans les parties consacrées à la compréhension orale et d'atténuer les handicaps des candidats confrontés à un examinateur qui utilise une variante de français régional ou stylistique dont il n'a pas l'habitude.

Par contre certains candidats peuvent être inhibés par l'impersonnalité de la cabine du laboratoire et du micro. Utiliser la langue orale implique communication avec un autre être humain, et ce sont justement les candidats qui sont le plus à l'aise dans la langue étrangère, pour qui elle est véritablement un outil de communication qui risquent d'en souffrir le plus. Pour d'autres, plus timides, le micro sera peut être moins traumatisant que l'interrogateur en chair et en os.

Il ne faut pas négliger une autre conséquence du remplacement de l'interrogateur humain par des questions et exercices enregistrés : le poids de la compréhension orale sera beaucoup plus grand. Un interrogateur humain s'aperçoit que sa question a été mal comprise, la reformule, et permet au candidat de répondre et de marquer des points, même si le correcteur le

pénalise pour l'erreur de compréhension. Par contre, la bande enregistrée défile sans possibilité de repêchage.

4.3. La renaissance.

L'Algérie, pour faire face aux défis des exigences du monde moderne où la mondialisation des échanges commerciaux, culturels, scientifiques et de la communication, a pensé procéder à des réformes. L'un des secteurs stratégiques à réformer est celui de l'enseignement des langues étrangères étant donné que le vecteur principal des communications est celui de la langue utilisée. Pour cela il a été jugé utile de faire d'une part un bilan critique de ce qui a été réalisé dans l'enseignement et d'autre part de prévoir des démarches renouvelées pour l'avenir. Il est clair que le nouveau système aura des répercussions sur le système éducatif dans son ensemble : les matières à enseigner, les programmes, les volumes horaires, la composition du corps enseignant et sa formation.

A partir de la rentrée scolaire 2003/2004, Nous ne parlerons plus de l'école fondamentale, c'est le niveau moyen qui est mis en place et en quatre ans pour les collégiens : le retour progressif à l'ancien système sous une autre forme et une autre vision. Cette année là, c'est la première année moyenne qui était concernée par ce nouveau programme de français et d'un nouveau manuel scolaire.

La mise en œuvre du nouveau programme dont la finalité est de préparer l'élève, par la pratique de l'oral et de l'écrit, à communiquer dans la langue française. Il permettra de développer chez l'élève de première année moyenne des compétences discursives. Il lui permettra aussi de se situer dans l'espace et dans le temps par l'apprentissage de la narration et de la description. Ce nouveau programme propose le passage de la transmission du savoir à une logique d'apprentissage et de construction des savoirs par l'élève lui-même à partir d'interactions entre élèves et entre élèves et enseignants.

L'élève sera impliqué dans la construction de ses savoirs à travers l'ensemble des activités. Il sera donc incité à répondre aux questions, à poser

des questions pour avoir une information, à explorer des séries de réponses possibles plus qu'à chercher l'unique bonne réponse, à construire des cheminements plus qu'à appliquer des formules et ce, dans une pédagogie ouverte et interactive.

Cette nouvelle pédagogie vise l'apprentissage et la réussite de tous les élèves quels que soient leurs acquis antérieurs. En première année moyenne, l'élève apprend le français pour pouvoir recevoir et produire des discours en situation scolaire et en situation autonome et cela se réalise à travers des activités de pratique de l'oral et de l'écrit : interactions verbales directes, lecture etc.

La perspective du ministère de l'éducation algérienne vise par une nouvelle procédure l'amélioration de la compétence des apprenants par la mise en pratique de certains nombres d'activités de l'oral, en lecture et en écriture. En fin d'année scolaire, l'élève de première année moyenne serait capable d'écouter et de comprendre un message verbal pour identifier la situation de communication : qui parle ? De quoi ? Où ? Quand ? Pour sélectionner une information et pour savoir l'organisation du message à travers les documents sonores variés.

Il serait capable de s'exprimer clairement pour poser une question ou de produire une réponse à une question ; dire des sentiments, exprimer son opinion et prendre place dans une interaction.

Les objectifs et les compétences essentiels cités sur le livre du professeur, viseront la consolidation des acquis du cycle précédent en pratiques langagières orales et écrites. En matière de contenus, le livre de l'élève, seul document comprend plusieurs formes de discours : le récit, la description, le dialogue, le narratif constitue la dominante vue qu'il correspond bien aux motivations de la tranche d'âge concernée.

Ainsi, le programme de la première année moyenne mis en place est réparti en séquences : unités d'enseignement/apprentissage, ces séquences viennent à la place des unités didactiques cités dans le fondamental.

Cette organisation est le projet pédagogique qui reflète la centration de l'acte éducatif sur l'apprenant. Il implique l'association d'activités multiples pour aboutir à une production orale ou écrite. Le projet est le cadre des intentions, des activités et des moyens utilisés dans la classe. Les innovations porteront sur l'importance accordée à l'oral comme forme première dans l'échange langagière. Cela induit l'apprentissage de l'écoute et celui de la prise de parole qui se poursuivra de la première à la dernière année moyenne.

Les deux champs, comprendre, parler, répartis en compétences et activités de réception et de production seront travaillées de façon équilibrée pendant l'année scolaire. Les apprentissages seront centrés sur l'élève qui devient acteur, directement concerné.

4.3.1. Pratique d'une séance d'expression orale.

Chaque séance d'expression orale s'ouvre sur une illustration (dessin, photo) que l'élève doit observer avant de répondre aux questions situées juste au-dessous. Ainsi l'élève sera mené à mobiliser des compétences langagières qui seront travaillées au cours de la séquence. Ces activités visent à enrichir le vocabulaire de l'élève et à construire les structures syntaxiques nécessaires à une expression courante.

Aussi, un jeu de communication exigeant l'adoption du ton qui convient à l'intention de communication dans l'interaction et favorise l'expression personnelle des élèves. Ce jeu développe l'assurance et la confiance en soit hors de la prise de parole.

4.3.2. Les compétences retenues pour la 1^{ère} année moyenne.

Réception	Production
_Ecouter pour réagir dans une situation scolaire (cours, débats, exposés) _Construire du sens à partir d'un message oral _Construire son discours pour un échange oral	_Produire un énoncé cohérent pour raconter. _Produire un résumé à partir d'un texte écouté.

4.3.3. Commentaire / propositions :

Pour l'opinion publique, le nouveau système éducatif, c'est le retour à l'initial, c'est le français qui reprend sa place des années 1965, c'est les examens qui définiront et évalueront la compétence de chaque élève. Ce n'est plus le passage par expérience d'un niveau à un autre comme c'était une fois dans le fondamental.

Cette dominance du français est confortée par une influence de quotidiens francophones qui comptent une vingtaine et plusieurs hebdomadaires, alors que la télévision française est reçue par des millions de foyers algériens.

Mais quel Français doit-on enseigner ?

Quand nous parlons de la langue française, nous parlerons d'une langue standard, de référence, c'est la langue qu'on enseigne, que nos professeurs de français utilisent et même les autres francophones, comme s'il existait un seul français. Cependant le type de langue qu'utilisent les français à un même moment et dans un même lieu peut varier en fonction des situations de parole. Pour que cet élève puisse communiquer aisément en français, il faut qu'il maîtrise ces variations appelées registres de langue. Actuellement, la langue française, telle qu'elle est enseignée dans nos établissements scolaires, ne remplira pas totalement les besoins d'un

algérien, même celui d'un certain niveau intellectuel, pour entamer une interaction verbale avec les Français, surtout avec ceux de niveau socioculturel bas ou moyen car il n'a appris que le registre soutenu, de référence. Il éprouve des difficultés de compréhension.

Aujourd'hui, grâce aux apports de la sociolinguistique, l'attitude des concepteurs français à l'égard des registres de langue a changé comme les concepts de sociolectes et de variations. Avec la reconnaissance de la diversité des usages de la langue, le sentiment de hiérarchie s'est estompé. La langue standard n'est plus une langue meilleure que les autres, elle est un point de référence par rapport auquel l'usage de chacun peut être situé. Quand nous changeons de registre dans une communication quelconque, ce n'est pas le contenu sémantique qui change mais la formulation, qui nous donne les indications sur celui qui parle. Ce changement de formulation affecte le vocabulaire, la morphologie, la syntaxe et la prononciation. nous parlerons différemment et selon la situation de communication : lieu de travail, en famille ou dans une séance académique. La sélection peut dépendre aussi de l'âge du locuteur : deux individus d'âge différent ne parlent pas exactement la même langue. De même, des différences de registres peuvent être perçues dans la communication orale ou écrite. Avons- nous pensé à entraîner nos jeunes apprenants à ce genre de variation ?

Il nous semble qu'aux compétences de communication, citées auparavant, devrait s'ajouter cette récente, propre aux apprenants du français langue étrangère, représentée par le savoir reconnaître très précisément les registres de langue et de pouvoir y avoir recours de la manière la plus appropriée qui soit à la situation de communication et de l'interlocuteur. L'apprenant du français langue étrangère doit avoir l'occasion de bien observer les utilisateurs pour percevoir les expressions familières, les gestuelles et toute simplicité. Il n'est pas évident que dans chaque contexte, des échanges entre locuteur natif et un locuteur de langue étrangère, nous trouvons souvent une modification de la production par le locuteur natif pour rendre son expression plus compréhensible.

Etant donné l'importance des indices liés aux pratiques sociales et de ceux qui sont de type culturel dans l'interaction, nous ne pouvons faire une interprétation pragmatique adéquate sans tenir compte de tous les facteurs

mis en présence, et un appel aux connaissances sociopragmatiques et pragmatolinguistiques respectivement permet de placer des jalons nécessaires à des échanges chargés de sens que nous pouvons appréhender.

CONCLUSION

La compétence communicative orale des élèves est le rêve de tous les enseignants pour prouver leurs performances ainsi que les apprenants qui ne cessent de se sous-estimer surtout en dehors des établissements scolaires où le français est réellement pratiqué, c'est-à-dire, un parlé qui ne correspond pas au français tel qu'il a été appris à l'école. Or dans la réalité, les différents usages oraux extrascolaires coïncident de plus en plus rarement avec les catégories grammaticales apprises à l'école.

L'institution pédagogique devrait se préoccuper du contexte social dans lequel évolue effectivement la langue française. Car, prendre en considération l'utilisation du français dans une communauté comme celle de l'Algérie, c'est admettre l'hétérogénéité du niveau, facteur qui continue à être écarté de nos conceptions pédagogiques. Depuis l'instauration de l'arabisation, les résultats décevants, dans le domaine de la compétence expressive orale et mêmes écrites en français, se succèdent. Le français est devenu un obstacle difficile à franchir dans les examens et les tests. Aussi, plus que nous nous éloignons vers le sud du pays, plus que la situation s'aggrave.

Renouer à cette arabisation se serait pas la bonne solution car elle est bien installée en Algérie. En outre, l'arabisation a été toujours considérée comme une tâche d'édification nationale, la tâche culturelle de l'indépendance. Personne n'a mis en cause ce choix, même si les différentes réformes de l'école fondamentale prouvent l'inadéquation par rapport au choix du peuple qui n'approuve pas la manière dont a été mené ce processus.

Parmi les conséquences de cette arabisation, un monolinguisme imposé pur et dure qui ne répond pas aux attentes de la société algérienne

qui est ouverte sur le monde extérieur, via par exemple la parabole, et qui a besoin d'un outil linguistique, autre que la langue arabe, pour maîtriser les nouvelles technologies et aussi pour pouvoir surtout communiquer et à l'oral d'abord.

Il nous semble qu'il est temps et nous dirions même qu'il y a urgence de repenser les objectifs assignés à l'enseignement du français qui tiendra compte notamment de la situation sociolinguistique en perpétuelle transformation.

Pour aboutir à un résultat satisfaisant, il nous semble qu'il faut libérer les enseignants de certaines contraintes comme le nombre élevé d'élèves dans chaque classe, leur donner le choix des textes supports en fonction du niveau de leurs élèves et du milieu social, les doter de moyens suffisants et principalement renforcer leur formation initiale suivie de recyclages.

Après le constat peut reluisant que nous venons de faire des résultats de nos enfants en français et -des causes de tout ordre- de ce retard, de ce niveau parfois catastrophique en fin de cycle fondamental, nous proposons, ici, à nos collègues, professeurs de français, quelques-unes des modestes expériences faites au niveau de nos établissements et qui avaient montré, parfois, des résultats inespérés, dépassant de loin ceux escomptés au départ.

Nous savons maintenant que les causes (sociales, familiales, politico historiques et idéologiques) ont contribué à la démotivation de nos élèves, à les désintéresser, aussi pensons-nous qu'il est primordial de (re) créer des conditions stimulantes dans lesquelles nos élèves retrouveront leur entrain, la motivation qui leur manque aujourd'hui pour apprendre cette langue étrangère qu'est le français.

Nous savons aussi que sur le plan de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous pouvons retenir trois catégories de motivation :

_Les motivations irréelles qui se rapportent à la contrainte ;c'est le cas des élèves qui sont obligés de suivre un cours parce qu'il est imposé dans le

programme ; ce type de motivations était inexistant dans nos établissements pendant la période où le passage en classe supérieure était soumis à des pourcentages.

_Les motivations qui se rapportent à l'ambition de réussir socialement et professionnellement dans sa scolarité mais il nous semble que nos élèves n'ont plus cette ambition : ils sont désabusés, blasés, déçus pour des raisons socio-économiques : chômage chez leur aînés, pourtant diplômés.

_ Les motivations qui se rapportent au goût du savoir : plaisir et satisfaction personnels que nous pouvons tirer de la connaissance, et à notre avis, ce type de motivations qu'il faut encourager et d'essayer de faire aimer la langue par des moyens, autres que ceux rejetés par nos élèves.

Sur le plan pratique, il serait utile de favoriser les interactions entre les élèves car l'écoute entre eux est vitale pour la cohésion du groupe classe. L'enseignant à son tour, devrait perdre l'attitude de dicter les comportements et les savoirs. Il doit favoriser les communications plus proches de la vie réelle. Le jeu et le théâtre pourraient servir aussi de moyens ludiques et efficaces pour inciter les élèves à communiquer oralement par conséquent, à mieux s'exprimer dans cette langue.

Nous souhaitons que la réforme 2003 prenne en considération les défaillances de l'ancien système. Le succès de cette réforme dépendra beaucoup plus de la formation des enseignants qui doivent acquérir une bonne compétence surtout à l'oral et une capacité de comprendre et d'analyser le fonctionnement de cette langue étrangère.

Le français commence à reprendre sa place de langue d'enseignement et de communication avec l'avènement de cette réforme et aussi par le fait que depuis le début des années 90, le français est devenu une matière obligatoire au BAC. Cela a amené les élèves à donner plus de considération à cette langue et en même temps, les concepteurs de manuels scolaires s'efforcent à produire de nouveaux outils et de nouveaux ouvrages permettant une

meilleure approche de cette langue et un intérêt croissant pour l'apprentissage des élèves. Dans la réalisation de ces manuels, les concepteurs ont donné une nouvelle esthétique pour que le produit devienne plus attractif pour les apprenants et aussi plus riche sur tous les plans.

En somme, nous souhaitons que notre modeste contribution soit d'une grande utilité pour le projet actuel de réforme qui se met actuellement en Algérie. Certes, nous n'avons pas fait le tour de toutes les défaillances du système en application, néanmoins nous considérons que les modalités actuelles de l'enseignement de l'oral doivent faire objet d'un réexamen conséquent et qu'une séance à part entière serait réservée à l'expression orale dans l'établissement du programme de chaque niveau.

6. BIBLIOGRAPHIE

Allal, L. (1993) : Régulation méta cognitives : « *quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative* » In. L. Allal, D.Bain et Ph. Perrenoud, évaluation formative et didactique du français.

Besse. H., Galisson, R. (1980) : « *Polémique en didactique* ». CLE International.

Blanche Benveniste Claire (1987) : « *Le français parlé* », transcription et édition/ Claire Blanche Benveniste, Colette. Jean jean ; pref. De. J. Monfrin.

Blanche Benveniste (claire), « *Le français parlé* » Paris, Edition CNRS 1990.

Bouchard, Robert (1995) : « *Interaction, discours et 'tension* » : à propos de quelques genres Pédagogiques oraux et écrits.

Charaudeau, P. (1980) : « *Etude des stratégies de parole et enseignement en FLE.* »

Charaudeau, P. (1992) : « *Grammaire du sens et de l'expression* »

Claude GARCIA-DEBANC, (2004) « *Comment enseigner l'oral à l'école primaire* », édition Hatier.

Coste D. L. (1981): « *Gérer l'apprentissage, les conditions des choix.* »

Colletta, Jean Marc (1998) : « *socioculture, interactions communicatives et didactique des langues* »

Coste D. (1980) : « *Analyse de discours pragmatique de la parole des quelques usages d'une didactique des langues* »

Goody. J. (1979) « *la raison graphique, la domestication de la pensée sauvage* »

Gougenheim (1964) : « *Evaluation du français fondamental* »
Gougenheim, Michea, Rivenc, Sauvageot, 1964.

Hymes, (1973), trad. Française (1981)in :“ *pour communiquer*“

Hymes, Dell H. (1984): « *vers la compétence de communication* »
CREDIF Hatier, LAL p. 185.

Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, (avril 2003) « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* »

-Khaoula Taleb Ibrahimi : « *Les Algériens et leur langue* » élément pour une approche sociolinguistique de la société algérienne, Edition ELHIKMA, Alger (1997).

Lhote, Elisabeth. (1995) : « *enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre* »/Elisabeth Lhote Paris : Hachette. FLE.

LUZZATTI, (1988) « *dès qu'un locuteur commence à surveiller son langage, il s'efforce de calquer l'oral sur le code écrit* »

LUZZATI ; Daniel (2001) : « *Interaction, nouvelles technologies, multimédias et didactique des langues* »/ Daniel Luzzati et Pascal Geeraer (2001).

MarieJ.MYERS (2004) « *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde* », édition De boeck.duculot.

Marie-José Beguelin (2000) « *de la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques* » avec Marinelle Matthey, Jean Paul Bronchart et Sandra Trévisi, Bruxelles ; De boeck (2000).

Michel Develay (mars 2004) « *de l'apprentissage à l'enseignement* », pour une épistémologie scolaire, édition E.S.F.

Malley A. (198) : « *l'enseignement de la compétence de communication : illusion du réel et réalité de l'illusion* », dans FDM, N°153p.59

Moirand S. (1981) : « *Enseigner à communiquer en FLE* »

Mostépha Lachref, in « *l'Algérie, nation et société* », (1965).

Philippe Meirieu, (1999) : « *Apprendre...oui, mais comment ?* »

Roulet E. (1976) : « *l'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés* »

Roulet E. (1976) : « *Que faut-il entendre par posséder une langue comme instrument de communication ?* »

Roulet Eddy (1995) « *vers une approche modulaire de l'analyse de l'interaction verbale* »

Roulet E., « *la description de l'organisation du discours.* »Paris, Didier 1999.

Roulet, E., Fillietaz L. et Grobert A., « *un model est un instrument d'analyse de l'organisation du discours* » Berne, Peter Lang, 2001.

Rey, B. (1993) : « *les compétences transversales en question.* » Paris-ESF, collections pédagogiques.

R. Jakobson et E. Benveniste, « *que le langage est communication* »

Salin, G. D. (1996) : « *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE* », Paris Hatier- Didier.

Steffen (1991) « *la communication à l'école, quelques pratiques, quelques enseignants* »

Articles.

-Le monde de l'éducation, janvier, février 2004 N° 343.

-Quotidien algérien, Le Matin N° 3029 du 07/02/2002.

- Agence France Presse :(10/06/2000), *Le français reprend ses couleurs en Algérie.*

-Nouvelle république : *réconcilier la poésie et l'école* par A. Boumediene, 07/10/2000.

-La tribune (Alger) : *Train de mesure dès septembre* , 26/8/2003, publié sur le web le 26/08/2003 par Karim Kebir.

-Daunay, Bernard (2000) : *l'oral au rapport ou comment l'institution s'empare de l'oral.* Recherche 33.

-Delcambre, Isabelle : *Ils écrivent comme ils parlent*, (2000), Discussion autour de quelques idées reçues. Recherche33.245.264

7. ANNEXES.

1. Transcription d'un cours de compréhension de l'écrit (il n y a pas de séances d'expression orale dans le programme)

Transcription intégrale : sans correction ni reformulation d'un cours de compréhension de l'écrit présenté par madame Hazi au collège Oum Soumaia , Alger, le 1^{er} décembre 2003 , pour des élèves de 9^{ème} année fondamentale, (ex.3^{ème} du collège)

Une classe composée de 17 élèves, nous rappelons, assis en forme de « u » dont E1, représente le premier élève à droite du professeur et le E17 représente le premier élève assis près de la porte, à gauche de professeur.

O/ représente un moment de silence

P/ représente le professeur dans son intervention

G/ représente un chevauchement : tous les élèves et le prof. parlent en même Temps.

Le cours a duré une heure : de 9h30mn à 10h30mn.

-
- 01 p/ bon chers élèves nous allons commencer notre leçon nous allons faire une leçon de compréhension de l'écrit nous avons déjà travaillé un premier texte et là nous allons travailler un autre texte qui est donc l'art militaire de Jugurtha (le professeur écrit le titre du texte au tableau en parlant.)s'il vous plait rappelez-moi qu'est ce que la compréhension de l'écrit nous apporte quel est l'objectif de la compréhension écrite
- 02 E4 la compréhension du texte
- 03 E2 la leçon de compréhension de l'écrit aide la compréhension

- 04 E13 la leçon de compréhension de l'écrit nous aide à comprendre un texte quand on lit le journal quand on bouquine
- 05 P/ quand on bouquine le terme est familier le verbe familier quand je lis bien compréhension mot de la même famille de quel verbe
- 06 E4/ comprendre
- 07 P/ reprends s'il te plait
- 08 E4 comprend mot de même famille de comprendre
- 09 P/ alors je comprends quoi je comprends l'écrit ça peut être un texte là l'unité didactique deux quel est l'objectif de communication
- 10 E1 lire un récit historique
- 11 P/ bien qu'est ce qu'un récit
- 12 E12/ une histoire
- 13 E2/ une histoire
- 14 P/ une histoire oui ça peut être une histoire mais comment mais là dans mon cas ce récit il est comment
- 15 E4/ historique
- 16 P/ est ce qu'historique veut dire histoire que veut dire historique
- 17 E6 / c'est une histoire qui a eu lieu dans le passé
- 18 P/ récit historique a un rapport avec le passé bien
- 19 E5/ une vraie histoire
- 20 P/ donc le récit historique est attesté prouvé
- 21 E1/ le récit historique est une histoire dans le passé et qui a marqué
- 22 P/ qui a marqué qui fait partie de notre histoire ça n'a pas de rapport avec histoire ou compte ça a un rapport avec notre histoire bon je reviens au titre que doit renfermer un titre un titre renferme quoi je le répète à chaque fois
- 23 E1/ il renferme le sens général du texte
- 24 E6/ il renferme le texte
- 25 P/ d'accord un autre
- 26 E3/ le contenu
- 27 P/ reprends (elle demande la phrase correcte)
- 28 E3/ il renferme le contenu du texte
- 29 P/ tu passes devant un buraliste tu vois un titre sur la première page tiens et tu vas l'acheter qu'a fait le titre que renferme-t-il

- 30 E3/ il renferme l'idée générale
- 31 P/ très bien il renferme l'idée générale du texte du document de l'article que je lis je reviens au texte l'art militaire de Jugurtha vous l'avez vu en histoire c'est sûr
- 32 E17/ c'est un chef numide
- 33 E7/ Jugurtha est un roi
- 34 P/ oui c'est un chef un roi
- 35 E4/ c'est un guerrier
- 36 P/un guerrier bien c'est un guerrier un chef un roi c'est un chef de quel pays je vous ai donné Massinissa c'est la même chose
- 37 E6/ la Numidie
- 38 P/ la Numidie alors la Numidie c'est quel pays actuellement
- 39 E10/ c'est l'Algérie la Nu Médie c'est l'Algérie actuelle
- 40 P/ est ce que toute l'Algérie actuelle
- 41 E14/ madame c'est toute l'Algérie actuelle plus une partie de la Tunisie
- 42 P/ donc Jugurtha a formé effectivement la Numidie mais ce n'est pas l'Algérie qu'on connaît maintenant avec ses frontières la Numidie c'était plus vers l'est avec
- 43 G/ une partie de l'Algérie et une partie de la Tunisie
- 44 P/ sa capitale était où je viens de le prononcer c'était où
- 45 G/ Constantine
- 46 P/ appelé à l'époque
- 47 E16/ cirta
- 48 P/ très reprends
- 49 E16/ la capitale de la Numidie est appelée Cirta
- 50 E6/ est ce que la Numidie est l'Algérie actuelle
- 51 P/ est ce que la Numidie est l'Algérie actuelle avec les frontières qu'on voit maintenant je ne pense pas il faut faire une recherche là dessus l'Algérie telle qu'on l'a connue avec ses frontières ça dû faire dans les années 5 lorsque la France a donné le protectorat en Tunisie et au Maroc ceci reste à vérifier en tous cas merci donc l'art militaire de Jugurtha le texte que nous allons lire est ce qu'il parle du royaume de ses épouses de ses richesses de quoi va-t-il parler

- 52 E3/ d'une guerre parle d'une guerre
- 53 P/ reprends ta phrase
- 54 E3/ le texte va parler d'une guerre
- 55 P/ oui
- 56 E15/ il va parler d'une guerre
- 57 P/ dans ce texte là est ce que Jugurtha est le mot clé regardez (elle écrit au tableau) :L'art militaire de Jugurtha.
- Art. n. adj. Prép. Nom
- Alors il y a un mot très important dans ce titre il va me donner l'idée générale du texte l'art sortez-le du texte art que veut dire art mot qu'est ce que j'ai l'habitude de dire
- 58 G/ un mot change de sens en changeant de contexte
- 59 P/ un élève s'il vous plait
- 60 E6/ un mot change de sens en changeant de contexte
- 61 P/ que veut dire art et les beaux-arts
- 62 E6 / art renferme dessin et musique
- 63 P/ art de dessin musique plastique la sculpture si non je parle de la culi culi
- 64 E6/ art culinaire
- 65 P/ donc là où il y a art il y a quelque chose de
- 66 G/ bien
- 67 P/ quelque chose de bien fait alors à votre avis ici par quel mot je peux remplacer art
- 68 E3/ Jugurtha gère les guerriers
- 69 P/ bien
- 70 E13/ savoir faire
- 71 P/ très bien donc j'aurais pu remplacer art par savoir faire donc je sais diriger mon armée j'ai une bonne quoi
- 72 E16/ la stratégie militaire de Jugurtha
- 73 P/ très bien reprends que remplace art
- 74 E16/ stratégie
- 75 P/ stratégie
- 76 E4/ tactique
- 77 P/ tactique pas tic hein ou encore la méth.

- 78 G/ méthode
- 79 P/ nous n'avons pas lu le texte mais à partir du titre nous allons dire ...qu'est ce qu'on peut dire le texte va parler de Jugurtha est ce qu'il va être vaincu ou vainqueur
- 80 E17/ vainqueurs
- 81 P/Vainqueur tu crois prenez vos livre page 19 (Pendant que les élèves ouvrent et regardent le texte le professeur continue à parler :)
Alors en regarde bien on regarde le texte il est long il est court combien de paragraphes
- 82 E14/ on a un grand titre
- 83 P/ le titre et écrit comment et
- 84 E15/ en italique pour que le titre ait
- 85 P/ non il est écrit en rouge au milieu de page pour qu'il
- 86 G/ attire
- 87 P/ alors je lis l'art militaire de Jugurtha titre du texte alors qu'est ce que j'ai combien de paragraphes alors j'ai un petit paragraphe écrit comme ça penché alors
- 88 E6/ J'ai un premier paragraphe en italique
- 89 P/ en italique un petit paragraphe écrit en italique comment on l'appelle
- 90 E15/ le chapeau
- 91 P/ le chapeau c'est l'introduction vous allez la lire
O/ (en ce moment de silence les élèves lisent le chapeau du texte pendant 02minutes)
« Metellus ,consul romain d'Africa (Tunisie actuelle) ce consacre à la préparation de la guerre contre Jugurtha , chef numide les romains avancent en territoire numide pour occuper la ville de Muthul près de l'oued Tessa affluent de la rive droite de la Medjerda-(109AV.J.C) »
- 92 p/ le chapeau d'introduction un petit paragraphe écrit en italique en caractère fin alors quelles informations apportées par ce chapeau très importantes et très précieuses sur ce texte alors quelles informations nous donne ce chapeau

- 93E8/ il nous parle de Jugurtha et de Metellus
- 94 p/ qui est Metellus qui est Jugurtha
- 95 E13/ Metellus consul romain euh d'africa
- 96 p/ qu'est ce qu'il fait Metellus dans le texte
- 97 E6/ Metellus est l'ennemie de Jugurtha
- 98 E12/ le chapeau nous apporte euh
- 99 p/ reprends ta phrase l'introduction
- 100 E12/ l'introduction nous apporte euh
- 101 p/ que
- 102 E12/ l'introduction nous apporte que la guerre a commencé entre
Jugurtha et Metellus
- 031 p/ que la guerre va commencer entre Jugurtha et Metellus qui est
Jugurtha qui est Metellus vous avez dans le chapeau
- 104 g/ Metellus est un chef romain et Jugurtha est un chef numide
- 105 p/ qui c'est qui vient attaquer agresser l'autre
- 106 E13/ Metellus agresse le chef numide
- 107 P/ agresser c'est pas le verbe correct agresser c'est vrais mais
c'est plus que ça
- 108 E14/ provoque
- 109 E16/ il veut attaquer Jugurtha
- 110 E3/ Metellus chef romain vient déclarer la guerre contre Jugurtha
chef de la numide
- 111 P/ très bien voilà une information très importante te le lieu se
passe ou
- 112 E6/ est de l'Algérie
- 113 P/ a l'est de l'Algérie et il y a un autre lieu très important de la
droite de Medjerda
Medjerda actuellement ça fait partie de la Tunisie et de l'Algérie en
même temps donc on comprend ou ça se passe exactement et il y
a une autre information très important aussi le lieu on en le connaît
à muthul près de Tébessa
la Medjerda j'ai dit c'est une partie de l'Algérie et une partie de la
Tunisie c'est une rive tu la connais bien toi (elle s'adresse à E16)
toi de Souk ah ras

- 114 E16/ le val de Medjerda madame elle se commence de les montagnes de souk ahras
- 115 P/ le lieu on le connaît et le temps ça c'est passé quand je veux une phrase pas un mot
- 116 E12/ ça c'est passé 109 av. J.C.
- 117 p/ ça s'est passé avant J.C. c'est l'antiquité alors on récapitule prenez vos cahiers (le professeur écrit au tableau) : le chapeau nous donne les informations suivantes :
- il nous présente les guerriers
 - _un guerrier romain Metellus
 - un guerrier numide Jugurtha
 - le lieu : muthul près de oued Tessa
 - la date : 109 av.J.C.
- 118 p/ donc voilà les informations apportées par le chapeau s.v.p. qu'est ce que je vous ai dit dès le début que la leçon de compréhension du texte doit nous aider à puiser quoi qu'est ce que je dois trouver dans la compréhension du texte
- 119 E3 / le vocabulaire la grammaire et la conjugaison
- 120 p/ la leçon de vocabulaire de grammaire et de conjugaison ici là je suis entrain de préparer la leçon d'orthographe. (le professeur écrit eu tableau :) un guerrier romain c'est pas faut le « r » minuscule
- 121 G/ non O/
- 122 G/ non
- 123 P/ pourquoi j'ai mis « r » et « n » minuscule et je marque (elle écrit au tableau) un Romain déclare la guerre à un Numide « R » et « N » majuscule pourquoi
- 124 E6/ un Romain et un Numide sont des noms propres et un guerrier romain romain est un adjectif
- 125 p/ là un guerrier romain le mot romain vient qualifier le nom guerrier c'est la leçon qui va venir dans pas longtemps je dis un Algérien a signé les accords d'Evian « a » minuscule ou majuscule
- 126 G/ majuscule
- 127 P/ nous chantons l'hymne algérien tous les jeudis et samedis algérien minuscule ou majuscule

128 G/ minuscule

129 P/ minuscule parce qu'il est employé comme adjectif et là je sépare la leçon d'orthographe que nous préparons alors je vous ai toujours dit que cette leçon de compréhension va nous aider et m'aider à préparer les leçons qui viennent c'est bien nous allons passer maintenant à l'autre paragraphe contre Metellus jusqu'à brusquement. O/ (les élèves lisent silencieusement pendant une minute :) « *contre Metellus devant mutule, quand Jugurtha voit les derniers rangs de l'armée de Metellus dépasser son avant-garde, il fait occuper par environ deux mille fantassins la montagne d'où Metellus vient de descendre, pour l'empêcher d'y retourner dans le cas où il serait battu. Puis donnant le signal, ils foncent brusquement sur l'ennemie.* »

P/ alors quelles informations apportées par ce deuxième paragraphe bien entendu je vais vous aider alors là que fait Jugurtha que demande Jugurtha quelle est sa stratégie alors que fait-t-il de son armée de ses hommes

130 G/ il se défend

131 P/ il se défend de Metellus qui lui déclare la guerre il réagit

132 E17/ il riposte

133 P/ il riposte bien il réagit il ne se laisse pas faire qu'est ce que tu as dit (elle s'adresse à E/17)

134 E17/ euh dans sa stratégie les fantassins dans la dans la montagne où euh Metellus est venu en cas où il sera battu comme ça il ne pourra pas revenir

135 P/ je lis la première phrase c'est une phrase complexe quand Jugurtha voit les derniers rangs de l'armée de Metellus dépasser son avant-garde il fait occuper par environ deux mille fantassins la montagne je m'arrête là j'ai quand qui indique le temps est un articulateur logique alors quelle est sa stratégie sa technique son plan

136 E2/ Jugurtha attaque euh le guerrier Metellus de la montagne pour la faire occuper

- 137 P/ alors Jugurtha est là (schéma : voire fiche technique du professeur) avec ses guerriers son armée ses fantassins il a l'arrière-garde et l'avant-garde alors qu'est ce qu'il fait il attend
- 138 E9/ il occupe la montagne
- 139 P/ alors je vous laisse un moment pour lire O/ (les élèves relisent le même paragraphe pendant deux minutes)
- 140 E13/ il cherche une méthode pour obliger les Numides d'y retourner
- 141 P/ avec sa stratégie qu'est ce qu'il fait
- 142 E6/ il met ses fantassins dans l'arrière-garde et l'avant-garde
- 143 P/ alors je vais vous aider je lis avant-garde c'est un moment comment
- 144 E3/ comment
- 145 P/ euh une phrase
- 146 E3 avant-garde et arrière-garde sont des noms composés
- 147 P/ qu'est ce qu'un nom composé
- 148 E3 un nom composé c'est un nom composé de deux mots reliés par un tiret
- 149 P/ un un un comment
- 150 G/ un trait d'union
- 151 P/ un trait d'union la leçon passée les noms composés est ce qu'ils sont toujours reliés par un trait d'union donnez moi un exemple
- 152 E12/ arc-en-ciel
- 153 P/ ah arc-en-ciel en c'est une préposition là la leçon sur les noms composés a été faite je reviens à mon petit paragraphe Jugurtha voit les derniers rangs dépasser son avant-garde que fait-t-il
- 154 E17/ il fait occuper par 2000 fantassins la montagne dont Metellus vient de descendre
- 155 P/ bien sa stratégie est là dans notre texte nous comprenons nous comprenons les mots difficiles lis l'explication (elle s'adresse à E3)
- 156 E3/ fantassins homme qui combat à pieds
- 157 P/ donc c'est l'antiquité ce n'est pas les charres et les migs (avons) les cavaliers sur les chevaux et les fantassins à pieds il

fait occuper par 2000 fantassins la montagne c'est sa stratégie
pourquoi

158 E8/ il fait occuper euh

159 P/ par

160 E8/ il fait occuper par 2000 fantassins la montagne

161 P/ pourquoi si Metellus est battu on s'enfuit on s'échappe on
reprend

162 E6 on s'évade

163 P/ oui on s'évade

164 E7/ on file

165 P/ mot familier on file c'est bien et puis donnant le signal qu'est ce
qu'il fait

166 E4/ il fonce brusquement

167 P/ il fonce brusquement sur l'ennemie dans ce premier paragraphe
regardez les verbes employés

168 G/ les verbes conjugués voit il fait il fonce

169 P/ alors je regarde ces trois verbes (elle parle en écrivant au
tableau) : il voit il fait il fonce ce sont des verbes conjugués à quel
temps

170 E7/ ce sont des verbes euh conjugués euh au présent

171 P/ reprends ta phrase

172 E16/ les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif

173 P/ alors nous avons abordé la leçon de conjugaison ici le présent
explique quoi quelle est la valeur du présent

174 E6/ le présent du récit

175 P/ alors quand Jugurtha voit il fait il fonce l'auteur emploie le
présent c'est un présent je vous ai dit on peut narrer veut dire
raconter un évènement ancien je peux raconter mon anniversaire
les invités arrivent ils rentrent j'ouvre la porte je reçois plein de
cadeaux je peux employer le présent de narration et ici comment
s'appelle-t-il pensez au thème

176 E3/ c'est un présent historique

177 P/ c'est présent historique très bien je peux narrer un évènement
qui s'est passé il y a des décennies des siècles c'est le présent

historique tiens je dis l'Algérie obtient son indépendance le 5 juillet 1962 pourquoi emploie-t-on le présent je vous ai dit l'année passée moi je suis auteur je suis écrivain j'emploie le présent qu'est ce que je veux dire l'auteur aurait pu employer l'imparfait pourquoi à votre avis

178 E12/ pour mieux comprendre

179 P/ pour mieux

180 E3/ pour mieux réfléchir

181 P/ alors là quand je lis j'imagine Jugurtha j'entends les galops des chevaux

182 E3/ pour donner une valeur à son histoire

183 E12/ pour mieux se faire comprendre

184 P/ pour se faire comprendre là le présent a une valeur et nous allons voir plus tard les autres valeurs je vous demande de lire à présent le deuxième paragraphe à droite à gauche et arrêtez à adversaire s.v.p. O/ (les élèves lisaient sur leur livre en silence pendant 3 minutes :) *les numides attaquent à droite, à gauche, exterminent notre arrière-garde, nous pressent, nous harcèlent, bouleversent nos rangs. Deux de nos soldats qui, plus fermes, se portent contre l'ennemie, déconcertés par le désordre qui règne dans le combat, n'y gagnent que d'être blessés à distance sans pouvoir répondre aux coups, ni atteindre l'adversaire.*

185 P/ allez quelles sont les actions entreprises par l'ennemie d'abord qui c'est qui mène le combat je veux pas un mot je veux une phrase

186 E16/ c'est les Numides qui mènent le combat

187 E17/ c'est Jugurtha qui mène le combat

188 E4/ les Numides euh

189 P/ mènent

190 E4/ les Numides mènent le combat

191 E2/ les guerriers de Jugurtha mènent le

192 P/ très bien je comprends la question quelles sont les actions entreprises par les Numides sous l'ordre de Jugurtha bien sûr

193 E12/ ils arrière-garde et

- 194 E16/ attaquent à droite et à gauche
- 195 P/ ce sont les verbes d'action le thème tourne autour de la guerre
reprenez-les moi
- 196 E2/ attaquer exterminer harceler
- 197 E15/ bouleverser
- 198 P/ vous avez oublié d'autres
- 199 E6/ presser
- 200 P/ bien donc maintenant je vais vous demander qui c'est qui parle
dans le texte qui c'est qui a écrit le texte
- 201 E8/ c'est Mahfoud ka dache qui a écrit le texte
- 202 P/ ah c'est lui qui dit les Numides attaquent exterminent notre
armée notre ...il est romain Ka dache j'explique que M. Kadache
est toujours vivant il est historien j'ai entendu une interview la veille
du premier novembre sur la chaîne 3 il écrit l'histoire il est historien
est-ce c'est lui qui parle
- 203 G/ non
- 204 P/ je regarde lis moi la source de l'information en bas de page (elle
s'adresse à E10) O/ (tous les élèves silencieux, regardent le bas
de page pendant 3 secondes)
- 205 P/ alors qui c'est qui parle dans le texte
- 206 E9/ un Romain qui parle
- 207 P/ donc un romain a vécu l'histoire et écrit dans son temps
Mahfoud Kadache a fait des recherches et a puisé ce texte-là où
- 208 E6/ de la source d'information
- 209 P/ et ce texte là l'institut pédagogique nationale a pris le texte d'où
- 210 G/ de Mahfoud Kadache
- 211 P/ alors qui peut me dire qui parle dans le texte
- 212 E8/ un Romain parle dans le texte
- 213 P/ alors ils sont battus ils sont vaincus ou vainqueurs alors nous
avons compris la stratégie de Jugurtha je reprends les actions
- 214 E13/ les Romains attaquent pressent harcèlent
- 215 E12/ bouleverseront l'avant-garde
- 216 Et ils sont comment
- 217 G/déconcertés

- 218 P/ alors vous avez l'explication des mots ça veut dire
- 219 G/ déroutés surpris
- 220 P/ surpris déroutés c'est à dire
- 221 G/ il ne savent plus
- 222 P/ Il ne savent plus ou donner la tête bien continuez Jugurtha avait en effet pardon regardez en effet qu'est ce que c'est
- 223 G/ u article de coordination
- 224 P/ il y avait tout à l'heure le quand des mots qui me permettent de faire comme en suite puis après sont
- 225 G/ des articulateurs logique
- 226 Je ne cherche pas si c'est le temps ou le lieu ce sont des petits mots en effet est un adverbe de coordination il y a le ainsi ce sont des petits mots des articulateurs logiques et qu'est ce qu'ils font
- 227 E13/ ils relient les actions
- 228 P/mieux que ça je suis entrain de parler ou je suis entrain d'écrire que me permettent les mots de liaison de temps de liaison
- 229 E3/ de faire un paragraphe
- 230 P/ ce sont des mots qui me permettent d'avancer dans le paragraphe
- 231 E13/ vous nous les avez demandés l'autre jour madame
- 232 P/ oui on continue lisez Jugurtha avait recommandé de ses cavaliers que veut dire recommander
- 233 E3/ donner un ordre
- 234 P/ con
- 235 E6/ conseiller
- 236 P/ qu'est ce qu'il leur avait conseillé qu'est ce qu'il leur avait demandé de battre comment évitez de paraphraser
- 237 E17/ Jugurtha a demandé à ses cavaliers à chaque fois qu'ils seraient battus par les romains il faut aussitôt battre en retraite
- 238 P/ que veut dire battre en retraite
- 239 G/ marcher
- 240 P/ ils reculent ils font semblant de reculer mais en même temps ils attaquent l'ennemie ils attaquent les romains ensuite qu'est ce qu'il leur a demandé de faire battre en retraite comment regardez

plusieurs flèches sur le schéma (voire fiche technique du prof. en annexe)

241 G/ en se dispersant

242 P/ c'est le terme-là que j'attends pour ensuite les attaquer comment ils attendent que les Numides les enveloppent encerclent les romains pour ensuite qu'ils puissent les attaquer pour les attaquer comment

243 E17/ de dos et de flan

244 P/ de flan comment

245 G/ de côté O/ p/ donc les romains se sont retrouvés comment

246 G/ encerclés enfermés entourés

247 P/ ils ne peuvent plus s'en sortir

248 E3/ gérer la guerre

249 P/ gérer la guerre tenir tenir tête hein lisez la suite s.v.p. O/ (les élèves avaient trois minutes pour lire ce qui suit :) *Jugurtha avait, en effet d'avance recommandé à ses cavaliers, chaque fois qu'ils seraient attaqués par les Romains, se battre aussitôt en retraite, non pas tous ensemble ni du même côté, mais en se dispersant dans les directions tout opposées. Ainsi les Numides, s'ils ne pouvaient pas empêcher les romains de les poursuivre, profitaient de leur supériorité numérique pour les forcer à se disperser et pour attaquer ensuite de dos et de flan, en les enveloppant. S'il se trouvait que la colline pouvait favoriser leur fuite mieux que les plaines, leurs chevaux, habitués aux broussailles, s'y frayaient un chemin sans peine, tandis que les nôtres se heurtaient, à chaque instant, aux difficultés d'un terrain qui leur était étranger.*

250 P/ donc Jugurtha a fait un saut il a pensé vaincre de gagner la guerre s'il devait s'enfuir si les romains sont plus forts que lui il a prévu quelque chose alors le dernier paragraphe tu me récapitule (elle s'adresse à E13) rapidement de quoi parle le texte nous avons compris le texte

251 E13/ le texte parle d'une guerre entre Jugurtha et Metellus deux guerriers Metellus est un guerrier romain et Jugurtha un guerrier numide donc ils ont fait la guerre

- 252 P/ qui est ce qui a livré une bataille
- 253 E13/ les romains
- 254 P/ reprends la phrase
- 255 E13/ les romains ont provoqué une guerre donc Jugurtha avait une stratégie
- 256 P/ montrez-le Jugurtha avait une bonne stratégie qu'est ce qu'il a dû faire
- 257 E6/ éduquer
- 258 P/ éduquer O/ mieux que ça
- 259 E6/ il a su les diriger
- 260 P/ oui il a su les diriger
- 261 E6/ il a un art militaire
- 262 P/ il a une stratégie il a un savoir-faire donc il a montré son savoir-faire là se termine notre leçon vous reprenez ça la prochaine fois nous allons résumer tout ça et je vous remercie.

7.2. Transcription de l'interview les professeurs de français.

Transcription intégrale de l'entretien oral avec un groupe de cinq professeurs de Français, venues de différents établissements du département d'Alger. Dans cet entretien, chaque locuteur est représenté par un signe, dont : S : Mr. BOUKRIA S., l'enquêteur

L1/ Madame Hazi, professeur

L2 : Madame Farès, professeur

L3: Mademoiselle Toudert, professeur

L4 : Madame Bendaoud, professeur

L5 : Mademoiselle Ait Bouali, professeur

S : Bonjour, je vous remercie d'être venues et pour cet accueil ; je vais vous poser quelques questions concernant l'oral dans l'enseignement fondamental et particulièrement en 9^{ème} année fondamentale

-A votre avis est ce que la leçon de compréhension de l'écrit qui a remplacé l'expression orale est susceptible de développer la compétence orale de vos élèves ?

L2/ Bon le français est bien sûr une langue étrangère il faut la parler pour la maîtriser pour s'exprimer correctement tout ça donc en expression orale on donne la chance à l'élève de s'exprimer en compréhension de l'écrit bien sûr à partir de texte parfois le texte est accompagné d'une gravure il y a une référence du texte il peut connaître le type de texte à partir d'une référence ça peut être un article de presse ça peut être un dialogue donc déjà l'élève il sait à quel genre de texte il a à faire à partir des hypothèses ensuite l'élève fait sa lecture silencieuse par partie par paragraphe tout ça et on essaie de voir si vraiment le texte est bien compris on en tire des hypothèses l'élève s'exprime au début librement ensuite on lui pose des questions.

L4/ Après la lecture

L2/ Oui après la lecture l'élève s'exprime le professeur est là pour le corriger pour l'aider l'élève essaie de se corriger seul d'abord ou un autre élève qui le corrige si non le professeur intervient.

Si vous avez quelque choses à dire ? (En m'adressant à L4)

L4/ C'est à dire d'abord l'expression spontanée la lecture silencieuse ensuite l'expression dirigée voilà les points de l'expression orale.

L1/ Avant, nous avons la séance d'expression orale l'élève était privé de lire l'élève parlait il était plus libre il doit découvrir le thème alors que maintenant en compréhension de l'écrit on part d'un texte et là le texte c'est à nous de le choisir et l'élève parle plus libre pourquoi parce que va l'aider par des questions et l'élève est obligé de chercher la réponse dans le texte il répond il formule et le professeur va le guider va corriger jusqu'à la fin et le prof. va au début on ne savait pas comment la mener mais maintenant je comprends que la séance de compréhension de l'écrit m'aide à préparer et suivant le choix du texte et la leçon de grammaire de conjugaison et d'orthographe parce que là l'enseignant va tout puiser toutes les notions qu'il doit étudier durant l'unité didactique.

SI Donc vous voyez qu'elle n'est plus rentable que. L'expression orale

L1/ Franchement, oui, si vous voulez puisqu'on est obligé de la travailler, oui, je positive la règle. L'élève assimile plus, cherche plus, il y a un mot mal compris, on cherche un synonyme, le professeur donne la construction des phrases avec le vocabulaire acquis, moi, je la trouve positive, voilà.

L3/ Par contre moi, je suis pour l'expression orale, comme on l'enseignait avant parce que le but, l'objectif, c'était de débloquent l'assurance la confiance en soit lors de la prise de parole. Quand on parle d'un support visuel et que l'élève s'exprimait on lui apprend à s'exprimer on adapte le ton et le rythme et là on voit la vraie expression orale et à la fin on finit par une dramatisation, l'élève parlait et bougeait en même temps ; je trouve que l'expression orale avait vraiment un objectif bien précis.

SI Merci, comment envisagez-vous l'évaluation des compétences orales, comment vous évaluez les compétences de vos élèves ?

L3/ Par exemple en lecture, l'élève lit couramment, il s'exprime dans le temps, il adapte le rythme, le temps, il adapte le ton dans le texte quand il s'agit d'un dialogue en récitation, il lit en s'exprimant en vivant sa récitation aussi en expression orale, il arrive à prendre la parole lors d'un débat ou prendre la parole pour dire ce qu'il a envie de dire.

SI Maintenant en dehors de la séance de compréhension de l'écrit, quelle situation d'enseignement mettez-vous en œuvre pour développer l'oral ?

L1/ Je pense que l'élève parle dans toutes les séances peut être plus en séance de compréhension de l'écrit parce que le professeur lui pose des questions sur ce qu'il a lu seul, voir ce qu'il a compris ; la deuxième

séance d'entraînement là il va lire. Je vais corriger sa diction en phonétique, je vais poser des questions là, il va y avoir une sélection, si non je

L3/ Même en grammaire

L1/ Même en grammaire en employant correctement certains mots comme dont, que, même dans toutes les séances sont là pour aider les élèves à s'exprimer. Là la finalité en expression écrite à faire à la maison où l'élève sera aidé mais en correction l'élève parle en fait il parle durant toutes les séances

SI Vous voulez dire que l'élève parle dans toutes les séances ?

L1/ Un peu plus en séance de compréhension de l'écrit et en séance de préparation à l'écrit si non en d'autres séances il parle quand même.

L4/ Surtout en séance de compréhension de l'écrit et en séance de préparation à l'écrit

L1/ Pour lire s'exprimer correctement comprendre j'essaie de les faire parler dans toutes les séances.

7.3 - Fiche technique du professeur

7.3 Fiches techniques du professeur.

Séance : Compréhension de l'écrit

Unité didactique : II

Objectif de communication : Lire un récit historique

Objectifs spécifiques de la séance :

Comme lecteur support prendre le texte du manuel de l'écrit militaire de Jugurtha

Illustrer Guerre de Jugurtha dans l'histoire romaine T
cité par Manfred Kaddad
L'Algérie dans l'antiquité

- Faire l'étude typologique du texte.

Repérer le schéma narratif (situation initiale - péripétie situation finale)

- Mettre en évidence les articulatoires logiques.
- Repérer le temps employé : Le présent historique.
- Rappeler le champ lexical qui tourne autour du thème "guerre", repérer également les verbes d'action du texte.
- Relier les noms composés employés (La leçon a été faite)
- Faire remarquer l'emploi de noms propres et d'adjectif formés à partir de noms propres. (emploi de majuscule ou m)

Relier les phrases complexes employées. (gr)

* Revenir aux notions étudiées précédemment pour les utiliser dans un souci d'évaluation.

- Préparer les notions à étudier lors de l'unité didactique cela est possible.

- A la fin de la séance donner le schéma de communication (à voir à l'élève qui doit l'établir sous forme de tableau :
Qui parle ? - Quand ? - Où ? - de quoi ? de qui ? Comment ? A

Déroulement de la leçon

Demander aux élèves d'observer le texte.

Comment est présenté le texte ?

Réponse attendue : Le texte est présenté sous forme de trois paragraphes.

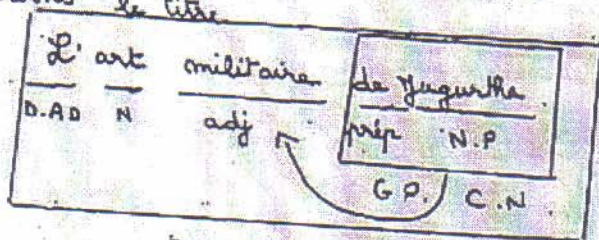
Comment est écrit le premier paragraphe ?

Réponse attendue : Le premier paragraphe est écrit en "italique".

Comment appelle-t-on ce paragraphe ?

Réponse attendue : introduction - préambule - avant-propos
il s'agit plutôt d'un chapeau.

Observons le titre



G.N

est un titre à base nominale. Il est mis en évidence, écrit en caractères gras et en couleur.

avant la lecture du chapeau ; quelles sont les informations portées par le titre ?

réponse attendue : Le titre renferme toujours l'idée générale du texte.

le texte va parler de Jugurtha.

qui est Jugurtha ?

réponse attendue : Jugurtha est un chef guerrier.

Jugurtha est un roi, il a fondé la Numidie

ce que le texte va nous raconter le royaume fondé par Jugurtha ?

Lecture d'une partie du 3^{ème} paragraphe

En début ni attendre l'adversaire

Comment les Numides combattent-ils les Romains ?

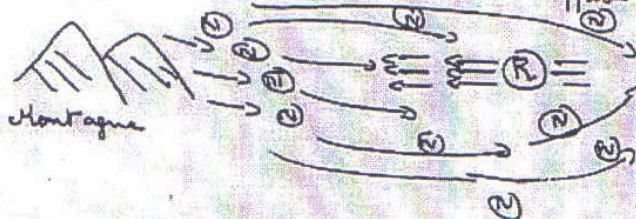
Les Numides attaquent à droite à gauche, ils entourent l'arrière-garde des Romains. Ils pressent, harcèlent, bouleversent les rangs de l'ennemi.

Lecture de la dernière partie du paragraphe.

C'est la stratégie de Jugurtha qui est relatée.

Qu'avait recommandé Jugurtha à ses hommes ?

Il leur avait demandé "de battre en retraite" (expliquer) en se dispersant dans les directions opposées.



* Quels sont les résultats de la stratégie militaire de Jugurtha ?
Les Romains sont vaincus, ils subissent une défaite, ils perdent la bataille.

* Qui sont les "vainqueurs" ? (de cette victoire)
Les (vainqueurs / victorieux) sont les Numides.

Ils remportent la bataille.

D'après la source d'information, expliquer aux élèves que le récit est raconté par un Romain (justification dans le texte)

Mathfoud Kaddacha, historien algérien

dans "Histoire Romaine Tome I"

a puisé l'information

dans de nouvelles

L'élève à la fin de la séance doit être capable de résumer les événements en respectant l'ordre chronologique.

La que doit porter l'élève sur son cahier.

Titre L'art militaire de Jugurtha
 DAS NC adjectif prép N.P
 G.P.C.N

① Le titre est à base nominale, il est mis en valeur (évident) écrit en caractères gras en rouge

② Le corps du texte

Il est présenté sous forme de paragraphes.

Paragraphe n° 1, il est écrit en italique appelé un chapeau.

Il nous donne des informations sur deux principaux personnages (guerriers)

L'un est romain, l'autre est numide. Ils se déclarent la guerre à Metellus en Tunisie. (109 AV. J.-C.)

Indicateurs de lieux

Metellus - Montagne - colline - plaine

Indicateur de temps 109. AV. J.-C.

Les deux héros	un guerrier	Romain	Metellus
	un guerrier	Numide	Jugurtha
		adjectifs	noms propres

Articulateurs logiques : quand - puis - en effet - mais - ainsi ensuite à chaque instant. Les faits sont racontés en ordre chronologique.

Les verbes : voit fait - vient - fonça - attaquent (présent de narration ou historique)

Utilisation de noms composés avant-garde / arrière-garde.

Utilisation du champ lexical propre au thème guerre :

Armées - fantassin - soldats - attaquent - exterminent - combat - adversaires blessés.

Utilisation de phrases complexes : Quand Jugurtha voit descendre P. S. C. de temps

Source d'information : Gallien ; historien romain qui a assisté à la bataille -
 Le comprennent : explication des mots difficiles écrits en gras dans le texte.

7.4.. Programme de la 9^{ème} année avant la réforme.

Tableau général des activités de langue

Objectifs de communication et d'expression	Situations d'emploi	Formes des productions orales et écrites
1) Recherche d'informations : a) la fiche d'enquête	- Connaissance du pays : a) la géographie	- Texte descriptif
2) b) lecture et interview	b) l'histoire	- Texte narratif
3) Présentation d'informations : l'exposé	- Thèmes divers	- Exposé
4) Lecture et exploitation d'œuvre	- La Grande Maison	- Compte rendu de lecture oral et écrit
5) Lecture documentaire avec prise de notes	- Articles de presse	- Rédaction d'article(s)
6) Description d'un objet technique	Observation et description d'objets techniques	- Texte descriptif
7) Lecture documentaire : textes de vulgarisation scientifique.	Lecture d'ouvrages de vulgarisation	- Analyse et résumé de texte
8) Demande de renseignements	- Le monde du travail : organisation du travail	- Demande ou lettre administrative
9) Lecture et exploitation d'œuvre	- L'expédition du Kon-Tiki	- Texte narratif
10) Lecture et analyse de texte	- Le monde du travail : valeur du travail collectif ou individuel	Analyse et résumé de texte
11) Connaissance et présentation d'un personnage	- La culture : thèmes de culture nationale	- Présentation d'un personnage
12) Présenter des informations : l'exposé	- La culture : thèmes de culture populaire	- Exposé

	Objectifs généraux	Techniques d'expression		Thèmes	
Dossier I	Demander des informations	Elaboration d'une fiche d'enquête	Notre patrie	Paysages d'Algérie	
Dossier II		L'interview		Notre histoire	
Dossier III	Rechercher, réunir et présenter des informations	Lecture documentaire avec prise de notes	Moyens de découvrir le monde	Livres et revues	
Dossiers IV				Les médias : Presse, télévision, cinéma	
Dossier V				Présentation orale et écrite d'information	Voies de communication : terre, air, mer
Dossier VI				Exposé	Publicité : affiches, prospectus, cartes postales
Dossier VII	Analyser et résumer un document écrit	Analyse de texte	Le monde du travail	Le mode du travail	
Dossier VIII		Le résumé de texte		Valeur du travail	
Dossier IX	Observer et décrire d'une manière objective	La description objective La description : éléments en mouvement	Science et technique	La recherche scientifique	
Dossier X				Les grandes réalisations	
Dossier XI	Ra conter et rapporter des faits	Conduite et élaboration d'un récit	La culture	Arts et artistes	
Dossier XII		Conduite et élaboration d'un récit		Culture populaire	

Lexique	Conjugaison et Orthographe	Lectures suivies
<ul style="list-style-type: none"> — Thématique — Préfixes : in, multi. 	<ul style="list-style-type: none"> — Orthographe d'usage : dictée — Accord verbe - sujet 	La Grande Maison 1 ^{er} texte
<ul style="list-style-type: none"> — Thématique — Les privatifs : in - de - de 	<ul style="list-style-type: none"> — Les valeurs du présent de l'Indicatif 	La Grande Maison 2 ^{ème} texte
<ul style="list-style-type: none"> — Thématique — Nominalisation à partir d'une base verbale 	<ul style="list-style-type: none"> — Les valeurs du passé Composé 	La Grande Maison 3 ^{ème} texte
<ul style="list-style-type: none"> — Thématique — Préfixes « télé » et « radio » 	<ul style="list-style-type: none"> — Orthographe d'usage : noms féminins en « té » — Orth. Gram. : Accord des Part. passés. Accord de « tout » 	La Grande Maison 4 ^{ème} texte
<ul style="list-style-type: none"> — Thématique — Nominalisation à base adjectivale 	<ul style="list-style-type: none"> — Les valeurs du futur antérieur 	La Grande Maison 5 ^{ème} texte
<ul style="list-style-type: none"> — Thématique — Les mots composés 	<ul style="list-style-type: none"> — Orth. d'usage : le démonstratif « et » — Orth. gram. : l'infinitif après à, pour, sans..., le gérondif 	La Grande Maison 6 ^{ème} texte
<ul style="list-style-type: none"> — Thématique — Les suffixes dans les noms d'agent - L'adjectivation 	<ul style="list-style-type: none"> — Les valeurs du plus-que-parfait 	Le Kon-Tiki 1 ^{er} texte
<ul style="list-style-type: none"> — Thématique — Préfixes intensifs : Supériorité, infériorité 	<ul style="list-style-type: none"> — Les valeurs du passé simple 	Le Kon-Tiki 2 ^{ème} texte
<ul style="list-style-type: none"> — Thématique — Préfixes : micro-macro — Suffixe : Scope 	<ul style="list-style-type: none"> — L'emploi du subjonctif présent 	Le Kon-Tiki 3 ^{ème} texte
<ul style="list-style-type: none"> — Thématique — Etude des préfixes : péri, para, para-, post-pré... 	<ul style="list-style-type: none"> — Dictée de contrôle 	Le Kon-Tiki 4 ^{ème} texte
<ul style="list-style-type: none"> — Thématique — Etude des suffixes : « iste » et « seur » 	<ul style="list-style-type: none"> — Les valeurs du conditionnel présent 	Le Kon-Tiki 5 ^{ème} texte
<ul style="list-style-type: none"> — Thématique — Noms composés d'origine anglaise 	<ul style="list-style-type: none"> — Les valeurs de l'impréatif présent 	Le Kon-Tiki 6 ^{ème} texte

7.5. Programme de ma 9^{ème} année après la réformeU.D. 1. 9^e AF
12 heuresObjectif de communication (compétence) :
Raconter des faits

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
Textes narratifs	1- Compréhension de l'écrit Texte du manuel ou autre 2- Lecture entraînement Performances de lecture sur le texte précédemment exploité + synthèse : Chronologie des événements 3- Lecture : Support du manuel ou autre 4- Lecture suivie et dirigée 1 ^{er} extrait de « la grande maison » de Med DIB, ou autre	La substitution lexicale et grammaticale liée au personnage.	- La phrase simple : rappel des constituants fondamentaux (G.N. + G.V.) - La proposition indépendante + exercices	Le présent de l'indicatif (les trois groupes + avoir et être).	- Particularités orthographiques des verbes en « oir » au présent de l'indicatif (vouloir – pouvoir – valoir) - Accord sujet – verbe : * sujets communs – un verbe. * un sujet – plusieurs verbes * verbe éloigné du sujet.	Exercices d'application + Dictée	Exercices de transcoding (du schéma au texte) ou traitement collectif d'un sujet.	Production d'un récit cohérent.	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D. 2. 9^e AF
10 heuresObjectif de communication (compétence) :
Décrire un paysage, un lieu

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit + Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe			
Textes descriptifs	1- Compréhension de l'écrit : support du manuel ou autre 2- Lecture entraînement : Même support. Performances de lecture + synthèse : (plan de la description ou schéma). 3- Poésie : (poème en relation avec le modèle si possible). 4- Lecture suivie et dirigée :	Etude d'un champ lexical : situation dans l'espace, décors, formes, dimensions, couleurs... + exercices.	- La phrase complexe : - proposition principale - proposition subordonnée * Relative par qui/ que (révision). * Relative par dont/ où + exercices	- L'imparfait de l'indicatif. (révision). - Le plus-que-parfait de l'indicatif + exercices	Accord de l'adjectif avec le nom + exercices	Ø	Reconstitution ou construction d'un texte descriptif (paysage)	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D. 3. 9^e A^D
9 heures

Objectif de communication (compétence) :
Condenser l'information

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit + Expression écrite	Évalué
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe			
Télégramme, petites annonces et curriculum vitae (C.V.)	<p>1- Compréhension de l'écrit + Lecture entrainement : Télégramme, petites annonces et C.V.</p> <p>2- Poésie : un poème.</p> <p>3- Lecture suivie et dirigée : 3^{ème} extrait de « la grande maison » ou autre</p>	<p>- Les abréviations :</p> <p>- Les abréviations mathématiques.</p> <p>- Les abréviations communes :</p> <p>abréviations conventionnelles dont le code de correction</p> <p>- Les abréviations courantes (bcp-cpdt-tt-tjrs-qq.cb...)</p> <p>- Quelques sigles courants</p>	<p>- Le conditionnel présent.</p> <p>+ exercices</p>	L'expression de la condition	Ø	Exercices pratiques (vocabulaire + grammaire)	Rédaction de son propre C.V. (curriculum vitae) et / ou celui de ses parents. - ou condensation d'un texte sous forme de petite annonce. - ou condenser un message sous forme de télégramme	Comprend l'expression et l'exercice de rédaction

U.D. 4. 9^e A^D Objectif : Prendre des notes à partir de textes documentaires :
textes explicatifs portant sur la pollution, la démographie, l'ordinateur...
9 heures

Technique d'expression	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe			
La prise de notes	<p>Compréhension de l'écrit : Support du manuel ou autre.</p> <p>2- Lecture entrainement : même support avec prise de notes : titre, sous-titres (plan du texte).</p> <p>3- Lecture suivie et dirigée : 4^{ème} extrait de « la grande maison » de Med Dib, ou autre</p>	<p>1) La nominalisation.</p> <p>Révision de :</p> <p>- la nominalisation à base verbale.</p> <p>- la nominalisation à base adjectivale.</p> <p>2) Etude des verbes et des expressions introducteurs dans le texte explicatif : c - à - d - cela signifie, cela veut dire...</p>	L'expression de la cause	Le futur simple / le futur antérieur (morphologie verbale).	Ø	Ø	Prise de notes à partir d'un texte déjà étudié (Nominalisation + abréviations). (Recherche des informations essentielles leur notation sous forme d'abréviations et de nominalisation)	Structuration sous forme de plan, des notes prises en séance de préparation de l'écrit

U.D. 5. 9^e AF
11 heures

Objectif : Apprendre à résumer

Technique d'expression	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
Le résumé	<p>1- Compréhension de l'écrit : Support du manuel (extrait 5 de l'œuvre « la grande maison » de Med Dib) ou autre.</p> <p>1- Lecture entraînement : Même extrait (performances de lecture) + Synthèse : dégager un plan comme préalable au résumé.</p> <p>3 - Lecture suivie et dirigée : extrait suivant.</p>	Les familles de mots par dérivation et par composition (utilisation du dictionnaire).	L'expression de la conséquence	<ul style="list-style-type: none"> - Le présent de l'indicatif (révision) - Le passé composé de l'indicatif. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formation et accord des participes passés (révision) - Participe passé de quelques verbes irréguliers 	<ul style="list-style-type: none"> - Grammaire et orthographe : exercices + Dictée 	Elaboration collective du plan du résumé à partir du relevé des informations et du plan du texte. + résumé oral.	Mise en texte à partir du plan du résumé dégagé.	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D. 6. 9^e AF
11 heures

(compétence) :
Expliquer un fait, une notion.

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit + Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe			
Textes de vulgarisation scientifique	<p>1- Compréhension de l'écrit : support du manuel ou autre</p> <p>2- Lecture entraînement : Même support + Synthèse orale : Des informations essentielles</p> <p>3- Lecture complémentaire : un nouveau support du manuel ou autre.</p> <p>4- Lecture suivie et dirigée :</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formation d'adjectifs avec les suffixes « able » et « ible ». - Formation et emploi des verbes d'action en iseriflier. Utilisation du dictionnaire 	<p>L'expression du temps.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La simultanéité - L'antériorité - La postériorité. 	<ul style="list-style-type: none"> - La conjugaison passive. Révision des temps simples et des temps composés de l'indicatif déjà étudiés : - présent - imparfait - futur simple. passé composé - plus que parfait 	Le pluriel des noms composés	<ul style="list-style-type: none"> - Grammaire - Conjugaison (Manipulations linguistiques) + Dictée 	Expliquer un fait naturel simple (cf. sciences physiques et sciences naturelles.)	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D. 7.

9^e AF
11 heuresObjectif de communication (compétence) :
Raconter des événements réels ou fictifs

Support	Activités de lecture	Contenus méalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
Le récit d'un travail collectif. (TIWIZI Touiza).	1- Compréhension de l'écrit : Support du manuel ou autre. 2- Lecture entraînement : Même support (performances de lecture + plan du texte). 2- Poésie : 4- Lecture suivie et dirigée : extrait suivant.	Champ lexical de solidarité (les buts, les moyens par lesquels s'exerce la solidarité) et champ lexical des sentiments. Utilisation du dictionnaire.	L'expression du temps : - chronologie - datation - durée - époque	- Le passé simple de l'indicatif.	Ø	- Grammaire - Conjugaison + Dictée	* Prise en charge d'un sujet : travail collectif. (La cueillette des olives, la cueillette des dattes, la cueillette des cerises, le dallage, rouler du couscous, le reboisement ... selon région).	Raconter l'organisation et le déroulement d'un travail collectif.	Compréhension de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D. 8.

9^e AF
11 heuresObjectif de communication (compétence) :
Justifier un choix

Support	Activités de lecture	Contenus méalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
Textes argumentatifs	1- Compréhension de l'écrit : Support du manuel ou autre. 2- Lecture entraînement : Même support + Synthèse : Relevé des arguments 3- Lecture complémentaire : un autre support (du manuel ou autre) 4- Lecture suivie et dirigée : extrait suivant.	Etude et réemploi des verbes d'opinion + exercices	L'expression du but. + exercices	Le subjonctif présent. + exercices	Les adverbes - Formation à partir d'adjectifs. - Le suffixe « ment ». - Orthographe mentalement + Dictée	Ø	Activités orales de libération de l'expression autour de la justification d'un choix	Rédaction d'un texte argumentatif pour justifier un choix	Compréhension de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D. 9.

9^e A^B

9 heures

Objectif de communication (compétence) :
Caractériser un personnage (aspects physique et moral)

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
Textes descriptifs (le portrait)	1- Compréhension de l'écrit : Support du manuel ou autre. 2- Lecture entraînement : Performances de lecture sur le texte précédemment exploité + Synthèse : Relevé des éléments caractérisants. 3- Lecture complémentaire : support du manuel ou autre 4- Lecture suivie et dirigée : extrait suivant.	Vocabulaire thématique Etude des éléments caractérisants + Antonymie : - sémantique - Anti et Mé... + exercices	L'expression de l'opposition + exercices	Ø	Ø	Ø	Portrait physique et moral d'un personnage : travail oral collectif.	Portrait physique et moral d'une personne de son choix.	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D. 10.

9^e A^B

10 heures

Objectif de communication (compétence) :
Correspondre

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Évaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe				
Lettres administratives	1- Compréhension de l'écrit + Lecture entraînement : 1- Poésie : Un poème (chanté) 3- Lecture suivie et dirigée : Suite et fin de l'œuvre : « La grande maison » ou autre	Vocabulaire relatif à ce genre de correspondance - En tête - Formule d'attaque - Formule finale	- Le style direct et le style indirect : - Identification - Passage d'un discours à l'autre (verbe introducteur au présent et au futur de l'indicatif)	La concordance des temps dans le discours indirect.		- Grammaire. - Conjugaison.	- Canevas de la lettre administrative - Rédaction collective d'une demande à partir d'une offre d'emploi	- Rédaction individuelle d'une demande à partir d'une offre d'emploi	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

7.6. Texte support de la leçon de compréhension de l'écrit.

L'art militaire de Jugurtha

Métellus, consul romain d'Africa (Tunisie actuelle) se consacre à la préparation de la guerre contre Jugurtha, Chef numide. Les Romains avancent en territoire numide pour occuper la ville de Muthul près de l'oued Tessa, affluent de la rive droite de la Medjerda - (109 AV. J.C).

(Contre Métellus devant Muthul)

Quand Jugurtha voit les derniers rangs de l'armée de Métellus dépasser son avant-garde, il fait occuper par environ deux mille fantassins la montagne d'où Métellus vient de descendre, pour l'empêcher d'y retourner dans le cas où il serait battu. Puis, devant le signal, il fonce brusquement sur l'ennemi.

Les Numides attaquent à droite, à gauche, exterminent notre arrière-garde, nous pressent, nous harcèlent, bouleversent nos rangs. Deux de nos soldats qui, plus fermes, se portent contre l'ennemi, **déconcertés** par le désordre qui règne dans le combat, n'y gagnent que d'être blessés à distance sans pouvoir répondre aux coups, ni atteindre l'adversaire. Jugurtha avait, en effet, d'avance recommandé à ses cavaliers, chaque fois qu'ils seraient attaqués par les Romains, de battre aussitôt en retraite, non pas tous ensemble ni du même côté, mais **en se dispersant** dans les directions tout opposées. Ainsi les Numides, s'ils ne pouvaient pas empêcher les Romains de les poursuivre, profitaient de leur supériorité numérique pour les forcer à se disperser et pour attaquer ensuite de dos et de flanc, en les enveloppant. S'il se trouvait que la colline pouvait favoriser leur fuite mieux que la plaine, leurs chevaux, habitués aux broussailles, s'y **frayaient** un chemin sans peine, tandis que les nôtres se heurtaient, à chaque instant, aux difficultés d'un terrain qui leur était étranger.

Saluste, Guerre de Jugurtha,
dans Historiens Romains Tome I
Cité par Mahfoud KADDACHE
« L'Algérie dans l'antiquité » page 90.

LISTE DE MOTS

Fantassin : n.m : Soldat de l'infanterie, qui combat à pied.

Déconcerté : surpris, dérouté.

Se disperser : aller de divers côtés, s'éparpiller.

Se frayer un chemin : se faire un chemin.

7.7. EXEMPLE D'UNE LEÇON D'EXPRESSION ORALE.

(Avant la réforme).

Etude et exploitation d'une œuvre « la grande maison » (M. Dib).

Dossier V. Extrait page 200/207.

Démarche proposée par les inspecteurs formateurs :

1) Imprégnation :

Faire lire l'extrait N° 5 à la maison suffisamment en avance. Ceci est impératif vu la longueur du texte

2) Expression spontanée :

Le jour « j », faire rappeler le thème ainsi que les principales idées. Admettre toutes les réponses justes, même si elles ne suivent pas un ordre chronologique.

3) Expression dirigée :

-Le questionnaire doit être simple et très ouvert. Il faut s'aider du tableau au maximum pour permettre aux élèves de répondre facilement.

-Les 'embryons' de réponse sont écrits au fur et à mesure de l'exploitation du texte.

-Désigner deux à trois élèves par question en évitant d'interroger toujours les mêmes mais en utilisant les meilleurs au départ.

-Utiliser le même procédé pour les récapitulations partielles (mais pas plus d'un élève et pas toujours le même).

-En récapitulation générale, désigner deux à trois élèves en suivant la linéarité (chronologie) du texte mais en respectant des différents moments.

-Varier le lexique quand cela est possible en vue d'un enrichissement.

4) Structure du texte :

-Amener les enfants à découvrir (saisir) comment est structuré le texte.

-Insister sur les différents « embrayeurs et indicateurs » afin de bien faire saisir les changements d'attitude ou de discours.

-Utiliser un tableau descriptif en essayant de concrétiser (l'emploi ici, par exemple, de la météo est bien indiqué et explicite très bien les différents aspects.)

5) Dramatisation :

-Rappel des différents propos.

-Le texte peut être écrit au tableau pour une bonne mémorisation et un bon départ.

- Le choix des acteurs/intervenants est primordial dans un premier temps.

-Amener les apprenants à s'impliquer réellement afin de rendre l'atmosphère vécue. Les enfants peuvent employer leurs propres répliques si elles sont justes et appropriées.

-Mimiques, gestes, grimaces sont indispensables dans ce genre de jeu.

6) Texte à obtenir :

Les enfants d'Aini : Aouicha, Meriem et Omar luttent (combattent) la chaleur (torride, étouffante, brûlante) de cet après midi d'été en versant plein seaux d'eau sur le carrelage brûlant.

Ce va et vient va déclencher chez les voisines une très grande colère. Elles prennent à partie Aini et ses enfants à qui elles reprochent le bruit infernal qu'ils font ; mais Aini tient tête à cette ménagerie déchaînée (femme).

A ce moment précis, entre en scène la propriétaire, un personnage grotesque et vilain ressemblant à un oignon. Tout le monde se tait et on se demande ce qui va se passer. Alors elle s'engage entre la propriétaire et Aini une véritable lutte (bagarre, guerre). Chacune utilise (emploie) un vocabulaire vulgaire afin de ridiculiser l'autre (afin de se ridiculiser mutuellement).

Mais brusquement, Zina ramène le calme, au grand désespoir des autres femmes qui voulaient que la bagarre se poursuive. L'arrestation de Hamid Serradj va mettre un terme à la dispute. Ce répit (repos) va permettre à Omar de réfléchir comme un adulte et de parler

de liberté. Cette prise de conscience va lui permettre également de se poser des questions sur la condition sociale des ouvriers.

Petit à petit, Omar découvre l'existence de deux catégories de personnes : les riches et les pauvres. Dans cette dernière catégorie, la famille d'Aini tient le premier rôle. En effet, Aini ne cesse de « se crever » à la tâche pour nourrir les siens. Mais aura-t-elle toute la force pour continuer ?

La démarche paraissait bonne mais en réalité, l'enfant se sentait gavé à la fin de la séance après une dizaine de mots nouveaux entendus et répétés dans une même situation. Aussi, et suivant la démarche proposée, il est impossible de réaliser tout ça fructueusement en une heure. Pour un élève qui arrive à peine à pouvoir demander d'aller aux toilettes en français, ce n'est qu'une série de mots qui défilent dans son esprit en attendant avec impatience la fin de la séance.

Autre facteur qui participe à son tour à la démotivation des élèves, réside dans le contenu du programme (voir 5.3.) qui n'a pas tenu en compte les besoins de communication en relation avec l'âge des élèves. Aucune activité n'est ludique dans son choix ; exemple dans le dossier07, le texte support est : l'énergie solaire, proposé à des élèves dont la majorité n'ont vu l'avion que dans la télévision, la navette spatiale dans le dossier10 etc. Que peut faire l'enseignant pour adapter ?

Exemple du déroulement :

Q1. Pourquoi les enfants d'Aini versent-ils des seaux d'eau sur le carrelage brûlant en cette après midi d'été ?

R1. Afin de lutter (combattre) contre la chaleur torride (étouffante) qui envahit Dar Esbitar.

Q2. Que va déclencher ce va et vient chez les voisines ?

R2. Une grande colère.

Q3. Qui prennent-elles en partie ? Que leur reprochent-elles ?

R3. Aini et ses enfants à qui elles reprochent le bruit infernal qu'ils font.

Q4. A ce moment précis, entre en scène un nouveau personnage, qui est-il ? Comment le qualifie M. Dib et à quoi le compare-t-il ?

R4. La propriétaire, un personnage grotesque et vilain que Dib compare à un oignon

Q5. Que se produit-il lorsque la propriétaire entre ? Que se demande-t-on alors ?

R5. Tout le monde se tait et on se demande ce qui allait se passer.

Q6. Que s'engage-t-il entre la propriétaire et Aini alors ?

R6. Une véritable guerre (lutte).

Q7. Quel vocabulaire utilisent-elles ? Pourquoi ?

R7. Un vocabulaire (langage) vulgaire afin de se ridiculiser mutuellement (l'une, l'autre).

Q8. Mais brusquement, Zina ramène le silence au grand désespoir de qui ? Que voulaient-elles ?

R8. Des femmes qui voulaient que la lutte (la dispute) continue.

Q9. Quel est le motif qui va mettre un terme à la dispute ?

R9. L'arrestation de Hamid Serradj par l'armée française.

Q10. Comment ce répit (repos) va-t-il permettre à Omar de réfléchir ? De quoi va-t-il parler ?

R10. Comme un adulte (grande personne, homme) et parler de liberté.

Q11. Cette prise de conscience va-t-elle lui permettre de se poser des questions ? Sur quoi ?

R11. Sur la condition sociale des ouvriers.

Q12. Que découvre Omar petit à petit ? (Progressivement)

R12. L'existence de deux catégories de personnes : les riches et les pauvres.

Q13. Dans quelle catégorie de famille Aini tient-elle le premier rôle ?

R13. Dans cette dernière catégorie...

Q14. Pour quelle raison Aini ne cesse-t-elle pas de se crever à la tâche ?

R14. En effet, pour nourrir les siens.

Q16. Quelle est la dernière question qu'on pourrait poser au sujet d'Aini après tant de souffrances quotidiennes ?

R16. Mais aura-t-elle toute la force pour continuer ?

7) Dramatisation :

La propriétaire :

-Qui es tu ? Qui es tu, toi qui te permet de retourner ma maison ? Tu vas déguerpir d'ici au plus vite, sale crapaud.

Aini :

-C'est à moi que tu t'adresses, vieux garagouz ? Tu crois que je t'envie, vieil oignon (pomme ratatinée)

La propriétaire :

-Que la mort t'emporte, toi et les tiens. Je suis ici chez moi, lécheuse d'assiettes. Je te montrerai qui je suis.

Aini :

-Tais- toi ! Vieille gourde (vieux sac). Tu ne peux même pas marcher. Tu t'es regardée dans la glace ?

La propriétaire :

-Tu n'es qu'une mendicante, fille de chienne, bouh alik, bouh.

Aini :

-Bouh alik n'ti

La propriétaire :

- Tu oublies peut être, bouche d'égout qui déborde, que ton frère a crevé en prison ! Tas de voleurs.

La démarche de ce cours se fait généralement de la manière suivante :

- 1) Présentation du texte support en liaison avec le thème.
- 2) Lecture silencieuse par les élèves et contrôle de la compréhension globale à partir de questions orales du professeur.
- 3) Détermination du champ lexical.
- 4) Recherche et enrichissement de ce champ.
- 5) Etude sémantique par l'utilisation du dictionnaire : recherche de la polysémie, synonymie, homonymie et antonymie, le découpage des mots en racine quand c'est possible. C'est l'étude analytique.

En fin, une batterie d'exercices à faire à la maison sera imposée aux élèves comme la construction de phrases suivant les formes lexicales étudiées : la nominalisation à base adjectivale ou la verbalisation à base nominale, etc.

Le nombre d'exercices varie suivant la difficulté des consignes. Pour la réalisation, l'élève doit faire plaisir au professeur même en s'aidant de ses amis ou de ses parents. En fait, le niveau réel des élèves ne correspond pas totalement au programme, faute de l'évaluation de leurs compétences en la matière et les critères d'admission en classe supérieur est basée sur la moyenne des notes obtenues dans toutes les matières y comprise l'éducation physique et sportive.