

UNIVERSITE SAAD DAHLEB DE BLIDA

Faculté des lettres et des sciences sociales

Département de langue française

MEMOIRE DE MAGISTER

Spécialité : Didactique du FLE

L'EXPRESSION ORALE EN CLASSE DE FRANÇAIS DIFFICULTES ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES

Par

SADOUNI Djamel Eddine

Devant le jury composé de :

K. AIT DAHMANE	Maître de conférence	Université de Bouzaréah	Présidente
A. LOUNICI	Maître de conférence	Université de Bouzaréah	Examinatrice
A. BENAMAR	Maître de recherche,	C.R.A.S.C d'Oran	Promotrice

Blida – Janvier 2010

DEDICACE

A mon père qui aurait été heureux de voir ce travail

A ma mère,

A Anissa,

A amira, Imad et Lydia

RESUME

Ce mémoire démarre d'un constat étayé par des observations de classe filmées : les élèves de fin de cycle moyen font montre d'un très bas niveau d'expression orale en classe de français. Quelle en est la cause ? La première hypothèse explorée est qu'il s'agit d'un problème de représentations et d'attitudes négatives vis-à-vis de la langue française tant chez les enseignants que chez les élèves. La deuxième hypothèse, elle, met en cause l'inadéquation des méthodologies mises en œuvre par les enseignants dans l'enseignement - apprentissage de l'expression orale en français.

La recherche a consisté à procéder à des enquêtes par questionnaires auprès des élèves et des enseignants ainsi que par des entretiens filmés avec des professeurs.

Les résultats obtenus montrent qu'il n'y a aucun problème au niveau des représentations et attitudes des élèves envers le français. Pour les enseignants en revanche, un gros problème de représentations pédagogiques se pose : leur culture langagière et leur culture d'apprentissage sont gravement altérées. Les enquêtes démontrent également que les méthodologies employées par les enseignants sont en inadéquation totale avec les principes et canons de la didactique moderne.

Cette recherche se conclut alors par l'indication des meilleures voies méthodologiques susceptibles de faire sortir l'expression orale de l'impasse actuelle, encouragés que nous sommes par une meilleure vision de l'oral décelée dans les nouveaux programmes de la réforme scolaire qui s'inscrivent dans l'approche par les compétences en laquelle nous mettons beaucoup d'espoirs.

ملخص

ينطلق هذا العمل من واقع ميداني عايناه و سجلناه على أشرطة فيديو يتمثل فيما يلي "إن تلاميذ السنة الأخيرة من التعليم المتوسط لا يستطيعون التحدث و التعبير شفويا باللغة الفرنسية". فما سبب ذلك

افترضنا أولا أن السبب يرجع للتصورات السلبية للتلاميذ و المعلمين إزاء اللغة الفرنسية و افترضنا ثانية أن السبب يرجع للمناهجيات و الطرق المستعملة لتدريس التعبير الشفوي.

تمثل البحث في تحقيقات أجريناها مع المتمدرسين و المدرسين و في محاورات مع بعض الأساتذة تم تصويرها كذلك على أشرطة فيديو.

أثبتت نتائج التحقيقات أن الأشكال غير قائم بالنسبة لتصورات التلاميذ بخلاف المدرسين الذين ظهرت تصوراتهم التربوية من ثقافة تعليمية و لغوية خاطئة إلى حد كبير. و توضح النتائج كذلك أن المناهجيات المتبعة لا تتفق و النظريات التعليمية الحديثة.

ينتهي هذا العمل بتوجيهات منهجية من شأنها النهوض بالتعبير الشفوي في قسم اللغة الفرنسية خصوصا و الإصلاح القائم حاليا في المنظومة التربوية يستند نظريا إلى المقاربة بالكفاءات مما يجعلنا نلتزم نظرة متجددة للجانب الشفوي في تعليم اللغات.

LISTE DES TABLEAUX, SCHEMAS ET PLANS

Plan 2.1 la classe A	31
Plan 2.2 la classe B	34
Plan 2.3 la classe C	36
Plan 2.4 la classe D	38
Tableau 3.3.1 : Ton père connaît le français.....	50
Tableau 3.3.2 : Ta mère connaît le français	50
Tableau 3.3.3 : Ton père t'encourage à apprendre le français	51
Tableau 3.3.4 : Ta mère t'encourage à apprendre le français	51
Tableau 3.3.5 : Ton père ne veut pas que tu apprennes le français	52
Tableau 3.3.6 : Ta mère ne veut pas que tu apprennes le français	52
Tableau 3.3.7 : Qui t'encourage à apprendre le français ?	54
Tableau 3.3.8 : Qui te décourage d'apprendre le français ?	55
Tableau 3.3.9 : Tu parles le français	56
Tableau 3.3.10: En classe de français, tu es bon	57
Tableau 3.3.11 : En classe, tu t'exprimes	58
Tableau 3.3.12 : Si tu ne t'exprimes pas, c'est parce que	59
Tableau 3.3.13 : Il y a beaucoup d'occasions de s'exprimer en classe	59
Tableau 3.3.14 : Tu comprends le professeur quand il parle	60
Tableau 3.3.15 : Ton professeur de français	60
Tableau 3.3.16: Quand on t'interroge en classe, c'est pour parler	61
Tableau 3.3.17 : Quand tu t'exprimes en classe, ton professeur	62
Tableau 3.3.18 : Quand on te demande de t'exprimer en classe, le sujet es	63
Tableau 3.3.19 : En classe	63
Tableau 3.3.20 : Depuis qu'il y a la parabole,	64
Tableau 3.3.21 : Quand le professeur t'interroge,	65
Tableau 3.3.22 : Tu sens que ton professeur de français t'apprend t'exprimer en français	65

Tableau 3.3.23 : Pour notre société, le français est	
66	
Tableau 3.3.24 : Le français est la langue de	67
Tableau 3.3.25 : Celui qui parle en français	68
Tableau 3.3.26 : Le français est la langue	68
Tableau 3.3.27 : Le français est contre l'Islam	69
Tableau 3.3.28 : Le français est contre l'arabe	69
Tableau 3.3.29 : Le français est la langue	70
Tableau 3.3.30 : La parabole aide à apprendre le français	71
Tableau 3.3.31 : Pour un homme, parler en français est	71
Tableau 3.3.32 : Pour une femme, parler en français est	72
Tableau 3.3.33 : Utiliser des mots de français quand on parle en arabe, c'es	72
Tableau 3.3.34 : Le français en Algérie	73
Tableau 3.3.35 : Tu aimes le français	74
Tableau 3.3.36 : Classe ces matières par ordre de préférence	75
Tableau 3.3.37 : Classe ces professeurs par ordre de préférence	76
Tableau 3.3.38 : Tu t'exprimes bien en classe de français, pourquoi ?	77
Tableau 3.3.39 : Tu ne t exprimes pas en classe de français, pourquoi?	78
Tableau 3.2.40 : Résultats du questionnaire n°1	85
Schéma 4.1.1 : Compétences	119
Figure 5.3.1 : Les Numides vs les Romains	134

TABLE DES MATIERES

DEDICACE.....	2
RESUME.....	3
LISTE DES TABLEAUX ET QUESTIONNAIRES.....	5
 INTRODUCTION.....	 8
 1. CADRE THEORIQUE.....	 10
1.1. Qu'est-ce que parler ?.....	10
1.2. Les représentations et les attitudes.....	20
1.2.1. Les représentations sociales.....	20
1.2.2. Culture langagière /Culture d'apprentissage.....	24
2. CADRE METHODOLOGIQUE.....	30
2.1. Observation de classes.....	30
2.2. Enquêtes par questionnaires.....	41
2.2.1. Questionnaire adressé aux élèves.....	41
2.2.2. Questionnaires adressés aux enseignants.....	42
2.3. Entretien avec des enseignants.....	45
3. PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSES.....	47
3.1. Résultats, analyse, commentaires et synthèse du questionnaire des élèves.....	47
3.2. Résultats, analyse, commentaires et synthèse du questionnaire n°1 des enseignant.....	85
3.3. Résultats, analyse, commentaires et synthèse du questionnaire n°2 des enseignants.....	93
3.4. Résultats, analyse, commentaires et synthèse de l'entretien avec des enseignants.....	103
3.4.1. Culture d'apprentissage.....	103
3.4.2. Culture langagières.....	107
3.4.3. Vécu des enseignants.....	109
3.4.4 Synthèse de l'entretien avec les enseignants.....	114
4. RENOUEAU INSTITUTIONNEL ET PROPOSITIONS DE REMEDIATION.....	116
4.1. Renouveau institutionnel.....	116
4.2. Propositions d'activités ludiques pour l'oral.....	122
5. REGARDS CRITIQUES SUR LES PROGRAMMES ET MANUELS DE L'IPN.....	127
5.1. Programmes de l'IPN : ambitions.....	127
5.2- Limites.....	128
5.3- Réalités.....	129
 CONCLUSION.....	 136
 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	 142
DOCUMENTS ANNEXES.....	144

INTRODUCTION

Après des années d'enseignement du français et à la fin du cycle moyen, l'élève algérien ne s'exprime toujours pas spontanément dans cette langue étrangère. Ces années devaient pourtant lui permettre de s'exercer, avec un maximum de plaisir, au maniement d'une langue lui servant à exprimer autrement sa réflexion, ses opinions et ses attentes.

Les programmes de l'institut Pédagogique National (IPN) rebaptisé aujourd'hui INRE (Institut National de la Recherche en Education), s'inspiraient jusqu'en 2006 (dernière année de l'école fondamentale dans le cycle moyen) dans une large mesure des méthodologies structuro-globales audio-visuelles (MSGAV). Celles-ci font une large part à l'oral, au point où elles ont même été critiquées pour leur négligence de l'écrit. Dans les programmes de l'IPN, les "dossiers", devaient en principe accorder le même privilège à l'oral. Dans la réalité, et nos observations quotidiennes le prouvent, le moment où l'élève s'exprime oralement est devenu un moment pénible pour les élèves et pour les professeurs, tant ceux-ci s'échinent à faire parler des apprenants qui n'ont très vraisemblablement ni l'envie ni la capacité de le faire.

Les élèves ne s'expriment donc pas en français à l'oral ou si peu. Pourquoi? Deux hypothèses se présentent à l'esprit:

Première hypothèse : le problème du "mutisme" des élèves est lié à leurs systèmes de représentations ainsi qu'à ceux de leurs enseignants. En effet, l'environnement linguistique, intellectuel, culturel, religieux et idéologique dans lequel ils baignent tous, est loin de favoriser l'apprentissage ou l'enseignement d'une langue étrangère quelle qu'elle soit, à plus forte raison lorsqu'il s'agit du français, langue de l'ex-colon avec laquelle les Algériens vivent une relation d'attraction-répulsion, tant elle est symbole d'insertion dans la modernité pour certains et d'aliénation irrémédiable pour d'autres.

Ainsi, les représentations des élèves et des professeurs, produits d'une culture et d'un environnement, déterminent des attitudes plus ou moins favorables envers l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

Deuxième hypothèse : il s'agit de carences liées aux programmes et aux méthodologies utilisés. Serait-ce parce que l'oral enseigné, qui a pour finalité l'écrit, n'a aucune ambition communicative et que l'évaluation des élèves ne porte jamais que sur leurs performances à l'écrit, que les élèves se désintéressent de l'expression orale?

Notre travail a consisté à éprouver ces deux hypothèses. Pour cela, nous avons d'abord présenté nos outils théoriques en tentant de définir l'oral, d'explicitier les notions de représentations et d'attitudes. Nous avons ensuite interrogé les pratiques de classe. Quand, comment et que disent les élèves lorsqu'ils prennent la parole et s'agit-il véritablement d'expression orale au sens des approches communicatives dont nous avons fait la matrice référentielle de notre travail. Nous avons enquêté alors auprès des élèves et des enseignants en interrogeant leur vécu, leurs attitudes et leurs représentations. L'exploitation de l'enquête réalisée a permis, du moins nous l'espérons, de lever un coin du voile sur les raisons de la réticence des élèves à s'exprimer en classe de français. Elle a désigné, ce faisant, laquelle des hypothèses émises expliquait le mieux les raisons du "mutisme" constaté. Nous avons examiné ce que proposent les programmes de l'IPN dans les livres du maître et les manuels en matière d'expression orale. Nous avons alors déterminé si les programmes officiels sont conformes aux approches communicatives et mesuré ainsi leur degré d'implication dans les performances des élèves à l'oral. Après avoir, nous l'espérons, cerné les raisons du "mutisme" des élèves en expression orale, nous avons proposé, à la lumière des résultats obtenus à l'issue de nos investigations, des directions de travail qui pourraient faire "redémarrer" l'expression orale dans nos classes sur des bases plus solides.

Etant nous-même pédagogue de vocation et de métier, nous nous excusons par avance des traces de passion et de subjectivité qui affleurent ça et là dans ce mémoire.

CHAPITRE 1

CADRE THEORIQUE

1.1 . Qu'est-ce que parler ?

Les premiers hommes découvrirent, émerveillés, que les borborygmes qu'ils émettaient, pouvaient être modulés en signes vocaux distincts, reproductibles et surtout identifiables par tous les membres du clan. Les premiers mots naquirent alors pour symboliser une pensée encore toute rudimentaire et exclusivement tournée vers le fonctionnel. Langage et pensée évolueront en étroite corrélation et porteront l'homme au sommet de l'évolution. L'écriture qui symbolisait le langage, fut pour beaucoup de peuples le vecteur principal de l'accumulation civilisationnelle. Avec l'advenue des textes sacrés, il s'ensuivit un prestige inestimable pour la langue écrite qui reléqua la langue orale dans la sphère strictement vernaculaire des échanges quotidiens.

L'école reproduisit cette inégalité de traitement et considéra que sa priorité était d'apprendre la langue écrite et que tout oral à l'école devait servir l'écrit. Il a fallu attendre les approches communicatives pour qu'un problème de l'oral soit enfin posé. En effet, quand on se fixe un objectif communicationnel, on en vient très vite à la nécessité de distinguer entre la langue utilisée en situation de communication orale et la langue utilisée en situation de communication écrite.

Pour le sens commun, oral et écrit sont très faciles à différencier. L'oral se distingue par:

- la production vocale
- la réception auditive
- l'immédiateté et la quotidienneté des thèmes et des situations
- la tolérance voire le relâchement de la norme linguistique

L'écrit serait alors caractérisé à l'inverse par:

- la production graphique
- la réception visuelle

- la permanence des thèmes et des situations voire leur universalité
- la rigidité de la norme

Pourtant, cette distinction ne résiste guère à l'observation et à l'analyse scientifique :

- Si la distinction par le canal était vraie, que penser d'un texte lu à haute voix ?
- Les thèmes et les situations peuvent être interchangeables. Deux scientifiques peuvent bien s'entretenir oralement de problèmes n'ayant qu'un très lointain rapport avec leurs préoccupations quotidiennes. Ne parlons pas d'érudits qui discuteraient de...littérature.
- La rigidité de la norme n'est pas un critère de distinction rigoureux. On peut très bien communiquer par écrit dans une langue à la norme relâchée et parler "comme un livre".

On voit donc bien que l'oral et l'écrit ont besoin de définitions et de critères de différenciation autrement plus rigoureux. C'est pour cela qu'il est nécessaire d'introduire de nouveaux paramètres, le paramètre "langue" à lui seul étant très insuffisant. Il faut réfléchir en terme d'acte de parole, de discours et de situation de communication.

- La parole étant la réalisation concrète et individuelle de la langue, le locuteur part de son interlangue propre et réalise un énoncé plus ou moins conforme à la norme.
- Le discours étant ici le texte produit avec ses performances, prosodiques, rhétoriques, stylistiques...etc.
- La situation de communication, elle, comprend le cadre spatio-temporel, l'identité des interlocuteurs, la position sociale (hiérarchie), et la situation psychologique et physique (fatigue, joie...)

Pour Monique Peytard [1] « si bulletins d'information, reportages sportifs radiodiffusés, annonces publicitaires, échanges téléphoniques, conférences, conversations, etc. sont des messages oraux qui ont une organisation discursive différente, ils possèdent néanmoins en commun des traits d'oralité qui les distinguent fondamentalement des discours écrits. L'oral se définit comme "un message produit par un enchaînement de phonèmes et perçu auditivement", le scriptural comme "un message produit par enchaînement de graphèmes et perçu visuellement" L'oral suppose l'utilisation conjointe d'unités segmentales et de traits prosodiques; sa linéarité empêche, sauf dans les cas où la parole est enregistrée, tout effacement de ce qui a été dit et tout retour en arrière; au cours d'un échange oral, l'attitude des locuteurs,

leurs mimiques et leurs gestes apparaissent simultanément à la prise de parole et en complémentarité avec le verbal. Par ailleurs, certains éléments de l'environnement référentiel commun aux locuteurs (lieu et temps de l'échange, objets...) peuvent ne pas figurer explicitement dans le discours. Ainsi dans l'exemple suivant extrait d'une conversation entre un vendeur sur un marché et un de ses clients "ça ça ne bouge pas mais ça ça devient rouge" les référents de "ça" ne sont pas précisés parce que les objets (les pull-overs) sont sous les yeux des deux interlocuteurs. Dans le domaine du scriptural, l'absence de traits prosodiques est, en partie, compensée par la ponctuation qui permet d'isoler les unités d'un discours, mais la segmentation de l'écrit et celle opérée à l'oral par l'utilisation de traits prosodiques (en particulier les pauses) ne sont pas équivalentes. L'écriture, en outre, bénéficie de la dimension spatiale, inexistante à l'oral. Je préfère l'opposition ORAL vs SCRIPTURAL à celle de français parlé vs français écrit. Cette deuxième formulation tend en effet à assimiler l'oral à un registre de langage, marqué par une syntaxe relâchée, et à en faire le synonyme de français populaire. »

Il est clair que "la réalisation concrète de langue" [2] comporte en fait deux éléments principaux: "texte" et "situation". Ceux-ci sont en interaction profonde. Pensons à l'effet d'une mimique seulement sur le sens: Une personne parlant d'un met qu'on lui présente et qui s'écrierait "J'aime beaucoup" avec une mine souriante et la même phrase dite avec une moue de dégoût. Il est dès lors plus logique de parler de "*discours oral*" et de "*discours écrit*". Le premier se caractérisant par l'improvisation et l'oralité, Le second par la préparation et la graphie. Les discours qui chevaucheraient les deux seraient des formes hybrides. Du fait de la spontanéité de l'oral, il y a très peu de distanciation du locuteur, ce qui le rend plus "transparent", il découvre facilement sa personnalité réelle.

Pour C. Boulanger et R. Etienne [2], « les caractéristiques formelles du texte oral sont des:

- a) phénomènes prosodiques: il s'agit essentiellement de l'intonation et du rythme.
- b) phénomènes paralinguistiques: vocalisation, qualité de voix...
- c) fragments et propositions mineures: le texte oral comporte une certaine proportion de fragments et de phrases inachevées et de propositions dites mineures, auxquelles

manquent un ou plusieurs éléments de structure (sujet, prédicat etc.)

d) pauses: le texte oral est entrecoupé d'un certain nombre de pauses. Certaines d'entre elles sont inhérentes aux conditions de production du texte (pauses d'hésitation, de respiration etc.). D'autres sont purement fortuites (pause nécessaire pour allumer une cigarette).

e) Divers: le texte oral présente des répétitions, des parenthèses, des substitutions, des accumulations lexicales, des corrections etc.

f) caractéristiques sémantiques: celles-ci tiennent essentiellement au mode d'encodage du texte oral. L'information qu'il apporte est plus ou moins diffuse, plus ou moins précise, plus ou moins complète et s'organise d'une manière plus ou moins logique. »

De ce fait, le texte oral est « *un discours qui montre sa construction, à la différence* » du texte écrit « *qui se présente le plus souvent comme un produit fini* » [3]. C'est pour cela que le discours écrit présente une grande cohérence et une grande cohésion alors que le discours oral présente de la cohérence mais pas beaucoup de cohésion s'il est analysé au niveau phrastique. Ceci conduit à distinguer deux grammaires, une de l'écrit et une de l'oral [4].

Cette distinction faite, la confusion entre l'enseignement-apprentissage de l'oral et celui de l'écrit devrait être levée. L'oral et l'écrit constituent deux domaines largement différenciés. Ils ne peuvent s'enseigner de la même manière et encore moins être mis au service l'un de l'autre.

Si on prend comme repère cette définition de la parole : « *La production orale est le comportement interactif d'un individu particulier intéressé par un enjeu dans des circonstances déterminées* » [5], prendre la parole dans une situation donnée, nécessite de savoir encoder des énoncés intelligibles¹, produire les actes de paroles appropriés, composer des productions cohérentes², gérer l'interaction³

Laissons ici de côté les deux premiers aspects, pour lesquels on dispose de nombreuses solutions méthodologiques, pour constater que les deux autres (rhétorique et gestion de l'interaction) sont le plus souvent négligés. Les simulations, les jeux de

¹ Savoir-faire "phrastique" composé de connaissances lexicales, grammaticales, phonétiques et prosodiques.

² Savoir raconter une histoire, décrire, mettre en valeur un argument, ordonner les idées, etc.

³ Travailler en groupe, échanger de l'information, s'adresser à un groupe, participer à une discussion, etc.

rôle, les travaux de groupe, les débats mettent pourtant en jeu ces savoirs et savoir faire, mais on fait comme s'il allait de soi qu'ils étaient déjà acquis en langue maternelle.

Or, non seulement le transfert de ces compétences à l'utilisation d'une langue étrangère ne va sans doute pas de soi, mais encore il n'est pas du tout certain qu'ils soient effectivement acquis par les élèves dans leur langue maternelle.

« La meilleure preuve est que des stages de techniques d'expression, qui visent précisément ces savoirs et savoir faire, sont organisés à l'intention des adultes, cadres ou étudiants en fin d'études, dans leur langue maternelle! (...) Ces formations consistent en des activités d'observation, de prise de conscience et d'acquisition de critères, d'une part, et de mise en oeuvre dans des activités centrées non pas sur des contenus (de société, de littérature ou autre) mais sur la forme et les modalités de prise de parole.(...) Un enseignement plus efficace de l'expression orale dans les classes passe par une action au niveau des représentations sociales (image du français, représentations de ce qu'est apprendre une langue), au niveau des institutions (systèmes d'évaluation entre autres), au niveau de la formation des enseignants, au niveau enfin de la recherche en didactique des langues »[5]

Pour expliciter davantage ces notions nous emprunterons encore ces caractérisations de l'expression orale à Carton et Duda [6]

« La production orale constitue une forme de participation à la pratique sociale que représente le discours, le discours étant défini comme un comportement social réalisé de manière langagière (verbale et non verbale). (...)

C'est une activité interactionnelle : elle implique au moins deux partenaires, co-producteurs, ou dont l'un est producteur et prend en compte l'autre.

C'est l'activité d'un sujet social et psychologique non stéréotypé, non prévisible, non statique ; c'est donc une activité toujours plus ou moins idiosyncrasique. C'est une activité constructive, créatrice : la situation après le discours est différente de la situation avant le discours. C'est donc une activité "intéressée" : celui qui s'y engage le fait pour atteindre un objectif, c'est-à-dire pour changer la situation, par exemple se faire comprendre, se faire entendre, faire faire, faire avec autrui, établir des relations psychosociales, etc...

Le discours oral se pratique dans certaines conditions : en face à face ou à

distance ; avec ou sans préparation ; avec des partenaires plus ou moins coopératifs ; en situation d'implication plus ou moins grande ; en des circonstances plus ou moins contraignantes ; avec une maîtrise plus ou moins grande des moyens appropriés, etc...

La production orale se réalise par la mise en œuvre stratégique et en temps réel de savoirs et de savoir-faire de différents types : phrastiques (lexique, grammaire, phonétique, prosodie, mouvements gestes et mimiques,...) ; textuels (cohérence, cohésion,...) ; rhétoriques (argumentation) ; pragmatiques (gestion de l'interaction, réalisation d'actes de parole,...) ; culturels (connaissance du monde, connaissance de l'autre et de son monde,...). »

Au niveau cognitif, les mécanismes en œuvre en expression orale et écrite sont différents. A l'oral, quand on va s'exprimer, des réseaux de concepts sont d'abord activés, il y a mobilisation des représentations (ce qu'on sait sur la situation de communication et les formes linguistiques y afférent), puis on passe à la réalisation langagière des intentions de communication par la mise en mots des concepts (lexicalisation), on enchaîne alors les unités linguistiques en séquences (linéarisation).

« On considère généralement que les choix lexicaux et les opérations syntaxiques ne se font qu'exceptionnellement de façon consciente, d'où la nécessité pour le locuteur de contrôler après coup le résultat obtenu. Le sujet évalue le texte produit à la lumière des représentations qu'il a du but à atteindre (pour l'écrit, ces opérations de révision se font au cours des pauses).

Du point de vue des processus cognitifs, la différence entre la production écrite et la production orale tient essentiellement au facteur temps : l'encodage oral se déroule généralement dans le temps (bien que le discours oral puisse être plus ou moins préparé, sinon quelquefois rédigé d'avance), alors que, dans le cas de l'écrit, seul le produit final compte, son élaboration n'étant le plus souvent pas soumis à d'importantes contraintes de temps. C'est ainsi que les textes écrits sont le produit d'une construction plus consciente.

De façon fondamentale, l'écrit comporte une dimension grapho-motrice qui

entraîne un débit beaucoup plus lent. Cette caractéristique comporte des répercussions sur le fonctionnement des processus conceptuels, lexicaux et syntaxiques, du fait que le locuteur doit conserver beaucoup plus longtemps en mémoire de travail les éléments à formuler. C'est une explication au phénomène de "surcharge cognitive" [7] décrit par les spécialistes de l'expression écrite: faute de parvenir à gérer en même temps toutes les composantes de l'acte d'écrire (activation de réseaux de concepts, lexicalisation, linéarisation, structuration textuelle en fonction de ce qu'il sait du type de texte à produire, cohérence, cohésion, production graphique), celui qui rédige a plus ou moins tendance à laisser de côté un ou plusieurs aspects (orthographe, prise en compte du lecteur, par exemple), ou à perdre des informations. Cette tendance dépend de son entraînement à rédiger qui a rendu plus ou moins automatiques les procédures à suivre. Par ailleurs, la lenteur de la production graphique a probablement pour effet d'"inhiber le mécanisme spontané des associations entre concepts et/ou items lexicaux" (Foulin et al, 1989 p. 11). » [8]

Il reste maintenant à l'enseignant de français à évaluer les productions orales des élèves. Il dispose de deux niveaux d'évaluation : le niveau linguistique et le niveau pragmatique. Le niveau linguistique permet de juger d'une production orale selon les critères d'intelligibilité, d'acceptabilité, d'aisance, de pertinence, de cohérence, de cohésion, de complexité, de longueur etc. Le niveau pragmatique évalue les qualités de rhétorique, d'interactivité, d'adaptation à la situation, à la culture etc.

Il nous semble quant à nous qu'un critère est particulièrement efficace pour rendre compte des caractéristiques d'une production orale, il s'agit du critère d'*aisance*. Selon Hilde Schmitt-Gevers que nous citerons assez longuement, il faut distinguer quatre degrés, du degré inférieur au « summum » de l'aisance dans l'expression en langue étrangère:

❖ S'exprimer avec aisance : Un locuteur de ce premier degré d'aisance est capable de :

- encoder ses idées avec les moyens qu'il a déjà acquis (un vocabulaire réduit et des phrases toutes simples) sans qu'importent les fautes, les répétitions, les pauses, les hésitations, les interjections, etc. Il peut même parler "petit nègre", car la non-aisance à

ce premier niveau serait de se bloquer, voire se taire, faute de moyens.

- résoudre ses problèmes lexicaux en employant des descriptions, des paraphrases, des gestes, des mimiques, des dessins, voire des mots d'une autre langue étrangère.
- transmettre un message, malgré les fautes et les mauvaises prononciation et intonation.
- parler en tant qu'individu : le locuteur ne répète plus les phrases des exercices structuraux, mais crée son propre discours.
- parler sans complexes, sans se soucier de son expression défectueuse et sans avoir peur d'être ridicule.
- utiliser le vocabulaire de la langue étrangère parlée standard.
- parler de sujets quotidiens afin de survivre dans le pays étranger.

❖ Parler avec aisance : comprend, outre les caractéristiques de "s'exprimer avec aisance", les éléments suivants :

- se sentir à l'aise dans son expression : le locuteur est sûr de lui, a confiance en lui et en son expression.
- parler par "habitude" : les mots et les constructions lui viennent sans qu'il doive réfléchir ni fournir trop d'effort. Il se fatigue de moins en moins en parlant la langue étrangère.
- penser dans la langue étrangère : il ne traduit presque plus de sa langue maternelle en langue étrangère.
- avoir une production proche d'une production naturelle : par exemple, s'il doit téléphoner à un ami étranger, le locuteur parle comme s'il s'exprimait dans sa langue maternelle, abstraction faite de la forme de sa production évidemment.
- construire des phrases cohésives, c'est-à-dire, créer des liens syntaxiques et lexicaux entre les différentes phrases en employant, par exemple, des subordinations. Il ne parle plus "petit nègre".
- posséder un style coulant : le locuteur fait moins de pauses et d'hésitations et a moins recours aux interjections ou aux allongements de syllabes que le locuteur qui "s'exprime avec aisance". "Cela avance". Le débit est acceptable pour le récepteur.
- pouvoir parler de sujets plus difficiles que ceux de la vie quotidienne, par exemple, de sujets plus abstraits.
- pouvoir dire plus que l'essentiel sur un certain thème, pouvoir entrer dans les détails.
- pouvoir défendre son opinion

❖ **Converser avec aisance** : pour converser avec aisance, il faut :

- améliorer les caractéristiques de "parler avec aisance" et posséder, de plus, une compétence interactive. L'expression d'un locuteur qui "converse avec aisance" se rapproche de plus en plus de la production d'un locuteur natif.
- ne pas gêner le décodage par trop de fautes, répétitions, pauses, hésitations, interjections ou allongements de sons ou de syllabes par une trop mauvaise prononciation, intonation ou accentuation par trop de bafouillages ou de phrases interrompues ou par l'accumulation de trop de détails. Le locuteur varie son vocabulaire et peut recourir à des stratégies de compensation pour cacher ses quelques difficultés d'encodage. Ainsi, le récepteur qui ne perçoit plus les difficultés d'expression du locuteur ne s'irrite plus en l'écoutant.
- avoir un débit encore plus régulier que celui qui "parle avec aisance". Le locuteur ne marque presque plus de pauses ni d'hésitations à l'exception de celles qui sont linguistiquement permises ou dues à un manque d'idées. Il a un débit facile et peut même l'augmenter s'il le désire.
- pouvoir parler de sujets spécialisés.
- pouvoir raconter des histoires drôles.
- pouvoir "broder" sur un sujet : le locuteur peut parler longtemps sur un certain thème.
- pouvoir créer un récit cohérent, énoncer ses idées clairement, logiquement et intelligemment, bien construire son argumentation, ne pas sauter d'une idée à l'autre et ne pas perdre le fil. Ce locuteur est déjà un locuteur entraîné.
- pouvoir retenir l'attention de l'interlocuteur, par exemple, en créant une tension ou une gradation dans son récit.
- posséder une compétence interactive verbale aussi bien que non verbale (contact visuel, mimiques, gestes, etc.). Le locuteur peut, par exemple, prendre la parole ou répondre immédiatement dans une conversation entre plusieurs interlocuteurs. Il est capable de présenter des arguments lors d'une discussion. En un mot, il interagit "normalement".
- pouvoir adapter sa langue et son registre à la situation et à l'interlocuteur

❖ **Avoir de l'aisance** : si le locuteur veut avoir de l'aisance, il doit en plus avoir des capacités et une personnalité qui ont une influence psychologique positive sur son public. Il doit :

- parler comme un locuteur natif, c'est-à-dire se sentir aussi à l'aise dans son

expression en langue étrangère qu'en langue maternelle.

- être loquace.
- posséder une voix attrayante, c'est-à-dire avoir une voix expressive, suffisamment forte, une bonne tonalité et parler sans nervosité.
- être cordial, mettre son public à l'aise.
- pouvoir ajouter une pointe d'humour à son propos.
- pouvoir s'adapter à toute situation et à tout interlocuteur tant en langue qu'en attitude.
- être reçu par son public, ne pas l'irriter, pas même par sa personnalité, et laisser une bonne impression. » [9]

Ce critère nous servira à formuler le constat de la situation de l'expression orale dans nos classes après l'observation de cette séance dans quatre classes différentes de fin de cycle moyen. Quel degré d'aisance atteignent nos élèves en classe ? Nous essayerons d'y répondre plus loin.

1.2. Les représentations et les attitudes

Dans ce travail, nous avons utilisé aussi comme outils théoriques les notions de représentations et d'attitudes. Nous commencerons d'abord par cerner les notions de représentation sociale et d'attitude en général, puis nous aborderons le domaine particulier des représentations en jeu dans le monde de l'éducation où nous expliciterons les concepts de culture langagière et de culture d'apprentissage.

1.2.1. Les représentations sociales :

Tout être vivant dispose d'organes lui permettant de percevoir les caractéristiques du milieu dans lequel il évolue. Les informations recueillies lui permettent de se confectionner une sorte de "carte" du territoire qui lui permet de moduler son comportement en fonction des données reçues. Aux degrés supérieurs de l'animalité, nous remarquons que cette "carte" sert aussi à "anticiper" les événements. Reprenons l'expérience de Pavlov et demandons-nous si le chien qui bave et frétille d'impatience à l'heure de son repas et au bruit de sa gamelle se "représente" déjà l'image, l'odeur et le goût de ce qu'il désire manger. Nous ne

pouvons, hélas, que spéculer sur la réponse puisque le chien ne pourra jamais nous l'apporter. L'homme, lui, grâce au langage, peut attester qu'il évoque telle ou telle représentation.

« Si un ami me dit; "J'imagine un éléphant", ceci a pour moi un sens précis: il se donne de cet animal une image qu'il situe sans ambiguïté dans son espace représentatif interne. Je suis capable de la même opération, et c'est précisément ce qui me fait accepter qu'il y ait chez lui représentation. Autrement dit:

Il y a représentation lorsque l'image est évoquée en l'absence de sa perception actuelle. L'activité représentative crée une existence comme contrepartie d'une absence. La représentation est attestée lorsqu'elle est communicable. Mais il y a plus. Si nous sommes confortablement installés dans un salon et que mon ami donne les signes de la plus vive frayeur en s'écriant; "Je vois un éléphant!", je conclurai non à une représentation mais à une hallucination. L'hallucination est une représentation qui se donne frauduleusement pour une perception, c'est à dire que l'image, faute d'être située dans l'espace interne, est projetée dans l'espace extérieur en l'absence du stimulus invoqué. D'où une troisième caractéristique fondamentale de la représentation. Il y a représentation si le sujet situe clairement l'image qu'il forme dans son espace interne, que dès lors nous pouvons appeler "l'espace représentatif", par différence avec l'espace extérieur où il situe ces perceptions. L'opposition-complémentarité intérieur-extérieur est fondamentale à toute compréhension de la représentation.» [10]

Ainsi donc, nous percevons le monde qui nous entoure par le biais de nos sens. Nous nous représentons ensuite cette réalité en nous-même. Nous avons alors notre "idée" sur le monde, sur les autres, sur nous-même. La "carte" que nous forgeons par notre imagination et notre intelligence nous figure la réalité et nous oriente dans notre action. Comment la forgeons-nous?

Commençons d'abord par revenir sur le terme même de "représentation". Il a acquis un statut sociologique avec DURKHEIM, qui, en 1898, dans un célèbre article de *La revue de métaphysique et de morale* intitulé "représentations collectives" [11], affirme qu'il y a spécificité de la pensée collective par rapport à la pensée individuelle. Mais cette pensée n'est pas rigoureusement cernée, elle intègre toute forme de

pensée sociale. "On ne sait ni en quoi ces représentations se différencient des mentalités ou des idéologies, ni ce qui fonde leur singularité, ni les modalités de leur construction ou de leur transmission. Elles désignent un phénomène mais ne sont pas vraiment un concept opératoire". (Dictionnaire de sociologie, 1991)[12] C'est avec MOSCOVICI que cette notion s'affine lorsqu'il étudie en 1961 les représentations que se font divers groupes sociaux de la psychanalyse. Selon lui, "*la représentation sociale est le produit et le processus d'une activité de construction mentale du réel par un appareil psychique humain*" (Moscovici, 1961). [13]

Envisagée comme produit, elle se structure, en trois éléments:

- *L'information*: celle que reçoit l'individu sur un objet particulier, elle n'a pas de valeur scientifique puisqu'elle n'est qu'interprétation du réel par soi-même ou par les autres, chacun ayant sa propre sensibilité, sa propre expérience et son rapport particulier à l'objet.
- *l'attitude*: qui est la "structure d'orientation de la conduite" favorable ou non à l'objet de la représentation.
- *le champ de représentation*; c'est la structuration dynamique de l'ensemble des informations et des attitudes; une représentation sociale pouvant être examinée sous l'angle du sujet (l'ensemble des attitudes envers l'objet ou bien sous l'angle de l'objet (l'ensemble des informations sur cet objet).

La représentation sociale est processus dans le sens où elle est à appréhender comme phénomène dynamique. En effet, les représentations évoluent, se transforment au fil de l'expérience et des informations nouvelles que nous engrangeons. Elles sont en perpétuelle formation et re-formation même si les unes sont plus durables et plus figées que les autres. Ce processus de formation comporte en fait, toujours selon MOSCOVICI, un processus d'objectivation et un processus d'ancrage.

Le processus d'objectivation: c'est la sélection d'informations en vue de se constituer un "noyau modèle central" d'opinion sur l'objet.

« Est considéré comme central tout élément qui donne à la représentation sa signification et sa cohérence. En termes opératoires, il s'agit d'un élément dont l'absence ou la suppression changerait la signification de la représentation ou

entraînerait une désarticulation de sa structure. Deux fonctions sont attribuées au noyau central: puisqu'il constitue le lien entre les éléments, il a un rôle unificateur et stabilisateur. C'est sa fonction organisatrice. Et dans la mesure où il donne un sens aux autres éléments, il a une fonction génératrice. Il constitue ce par quoi les autres éléments prennent un sens spécifique. (...) Dans la perspective structuraliste, une représentation ne change que lorsque des éléments du noyau central sont remis en cause ou disparaissent. (...) Dans la perspective des réseaux, le changement est plus facile à concevoir : un élément sélectionné peut être remplacé par un autre et la représentation évoluer progressivement ». [12]

Les informations sont ainsi donc triées de façon à renforcer, étayer et conforter cette opinion. Les deux moments de ce processus fondamental qu'est l'objectivation sont ainsi la « rétention sélective » et la « schématisation structurante ». C'est ce qu'a observé MOSCOVICI dans son étude sur les représentations de la psychanalyse: le public part de notions simples, intérieur/extérieur, caché/apparent, conscient/inconscient; de la pression qui résulte de ces notions antinomiques (répression / refoulement) surgit le complexe sur lequel on va agir. Ce schéma élimine le facteur, pourtant essentiel de la libido sans le remplacer. Le résultat est que le public s'est totalement éloigné de la théorie initiale.

Le processus d'ancrage: le travail d'objectivation expliqué plus haut ne peut se concevoir sans un dispositif qui intégrerait la nouveauté dans notre univers familier. Cette nouveauté devrait s'harmoniser avec nos valeurs, nos croyances coutumières. « C'est le propre du processus d'ancrage; que de fournir un contexte d'intelligibilité, d'incorporer ce qui nous est étranger dans des catégories qui nous sont familières, de faire glisser l'inhabituel dans le coutumier. C'est lui qui, par exemple, face à une pratique thérapeutique bien éloignée des formes médicales habituelles, nous fera assimiler le psychanalyste à un prêtre et la situation psychanalytique à une confession.

Un premier effet de ce double travail d'objectivation et d'ancrage est de donner l'apparence du naturel à ce qui, à l'origine, était le produit de l'activité intellectuelle des concepteurs de la théorie... » [12]

L'analyse de Moscovici est restée unique en son genre. Elle a inspiré

néanmoins, du point de vue de la méthodologie proposée, les recherches sur la compréhension d'une pensée sociale en mouvement lorsque de nouvelles situations doivent être incorporées dans la pensée commune. C'est le cas de l'Algérie, par exemple, qui fait face à un phénomène de violence inconnu jusque là pour la société.

Ce phénomène, pour être combattu efficacement, doit être compris et analysé. Son étude permettra des prises de position claires et décisives en vue de l'action. Les représentations sociales peuvent donc servir à éclairer et à mettre à jour les phénomènes sociaux les plus profonds. Les représentations pouvant alors être considérées comme des clés pour accéder à l'univers de l'idéologie. Elles peuvent être aussi *"le résultat de la contradiction qui se développe entre une condition objective et un imaginaire nourri par les désirs de changement qu'une situation insupportable ne manque pas de provoquer. Une dernière approche attribue aux représentations sociales une efficacité propre"*. Elle ne sont plus médiateurs donnant accès au social, elles sont elles-mêmes *"une forme de pensée dont l'élaboration tend à définir l'objet même par rapport auquel les sujets se situent"*. [12]

Nous terminerons par une note d'humour qui, en même temps qu'elle vulgarise la notion de représentation, permet de se rendre compte du danger des représentations sociales multiples.

"Un jour, Le Roi fit venir en son palais des aveugles du royaume. Il les invita à entrer dans la salle où se tenait l'éléphant sacré. Quand ils furent rassemblés, il leur présenta l'animal qu'ils purent toucher:

- Le premier toucha une défense et pensa à une lance.
- Le second toucha un côté et pensa à un mur.
- Le troisième toucha une jambe et pensa à un tronc d'arbre.
- Le quatrième toucha la trompe et pensa à un serpent.
- Le cinquième toucha une oreille et pensa à une large feuille.
- Le sixième toucha la queue et pensa à une liane. Etc.

Le roi leur demanda alors de s'entendre sur ce qu'ils avaient touché. En quelques minutes, les aveugles s'entretuèrent". [14]

1.2.2. Culture langagière /Culture d'apprentissage

Dans les représentations sociales, termes somme toute génériques puisqu'ils concernent tous les aspects de la vie sociale, il existe un domaine spécifique qui est celui des représentations en jeu dans le monde scolaire. Celles-ci, fonctionnant dans un contexte d'enseignement-apprentissage, constituent pour les enseignants comme pour les élèves une « culture » de spécialité. Dans le domaine de l'enseignement des langues, on parlera de culture d'apprentissage et de culture langagière.

La culture d'apprentissage :

Ce sont toutes les représentations que l'on se fait sur l'apprentissage d'une langue. En termes plus simples, *c'est l'idée que l'on a de la façon dont se fait l'apprentissage*. Elles sont à observer selon deux angles différenciés, celui de l'apprenant et celui de l'enseignant. L'apprenant arrive en classe avec une culture d'apprentissage modelée par son expérience, son entourage, ses enseignants et son intuition. Prenons l'exemple d'un apprenant qui viendrait en classe avec comme culture d'apprentissage les représentations suivantes (nous n'en prenons que deux, elles peuvent être très nombreuses) :

L'apprenant croit par exemple « qu'apprendre, c'est apprendre par cœur (c'est une question de réflexes) ; que l'on apprend en imitant (d'où l'importance du modèle) ». Ces représentations, erronées bien sûr, vont freiner son apprentissage et le rendre pénible. L'enseignant doit alors être là pour transformer ces représentations préjudiciables à l'apprentissage pour en installer de nouvelles plus justes et plus à même de faciliter l'apprentissage telles que « apprendre, c'est construire des règles incomplètes et temporaires et que l'on apprend par la découverte et l'essai et donc que l'erreur est révélatrice de progrès dans l'apprentissage.

Pour expliciter un peu plus ces notions, nous citerons Jean-Claude Mégret Conseiller Pédagogique, Circonscription de Brive-Nord [15]. Parlant de l'acquisition linguistique, il énumère les représentations erronées qui la concernent en posant « ce qu'elle n'est pas :

- Une formation d'habitudes ou de réflexes plus ou moins automatisés.

- La reconnaissance ou la référence à une grammaire universelle. Il n'existe pas de langues parfaites, de langues modèles, idéales. Croire qu'une telle langue est possible est une erreur philosophique qui a été testée et éprouvée tout au long de l'histoire, y compris durant la période contemporaine. La langue réelle est toujours un compromis entre la précision de la communication et une économie de moyens, deux aspects contradictoires en soi puisque les symboles ne peuvent être attribués à des objets uniques sous peine d'inflation des signifiants.

- Une accumulation quantitative d'éléments langagiers. »

Nous emprunterons aussi à M. F.CARTON un florilège de représentations biaisées tiré d'un de ses cours et constituant des exemples de culture d'apprentissage très fréquents chez les apprenants :

« Apprendre c'est se faire enseigner
 Apprendre c'est apprendre par coeur
 Apprendre c'est imiter
 Nous sommes tous les mêmes apprenants
 Il faut éviter de faire des erreurs
 Seul un expert peut évaluer
 La seule évaluation nécessaire c'est la certification »

La culture langagière :

La culture langagière est l'ensemble des savoirs, des valeurs et des attitudes qu'a un apprenant face à une langue, c'est un rapport personnel à la langue à travers son histoire et sa place dans le monde par rapport aux autres langues. L'enseignant contribue dans une très large part à façonner la culture langagière des apprenants. C'est pour cela qu'il est impératif de donner une « bonne » culture langagière à ses élèves. Il s'agira de :

- « - Faire passer des règles socio-culturelles du statut inconscient au statut conscient.
- Distinguer langue orale et langue écrite : on n'écrit pas comme l'on parle.
- Savoir qu'une langue est une culture.
- Savoir se donner des objectifs d'apprentissages langagiers : on apprend toujours une langue pour au moins une raison et il faut expliciter laquelle.
- Savoir que pour toute langue vivante :

- Il existe des règles.
- Celles-ci sont régulières.
- Il existe des procédures d'analyse :
- Celles-ci sont variées.
- Cela implique de réfléchir sur sa langue maternelle.
- Que l'on infère toujours de la langue maternelle à la langue vivante. » [15].

Il sera plus facile de comprendre ces notions à travers des exemples de « mauvaises » et de « bonnes » cultures langagières puisés d'un document du CRAPEL de Nancy :

- « - Savoir une langue, c'est pouvoir la parler.
- Parler une langue, c'est pouvoir faire des phrases correctes.
- Quand on sait construire des phrases correctes, on peut aussi bien parler qu'écrire.
- La langue écrite, c'est la version graphique de l'oral.
- Quand on sait les mots justes, on peut parler avec aisance.
- On ne peut pas exprimer les idées pour lesquelles on n'a pas les mots justes.
- A chaque mot de ma langue correspond un mot en langue étrangère.
- Comprendre à l'oral c'est discriminer les mots.
- les savoirs culturels, ce sont les arts, les systèmes politiques et institutionnels, l'histoire et la géographie.
- Pour comprendre un texte, il faut être capable de traduire tous les mots.
- Le sens va exclusivement du texte au lecteur.
- Il faut essayer de parler comme on écrit.
- On ne peut pas dire n'importe quoi à n'importe qui n'importe quand.
- On n'écrit pas comme on parle.
- On ne parle pas toujours de la même façon.
- La langue c'est aussi une culture.
- Quand on communique on s'appuie sur des implicites.
- Quand on est non-natif on a besoin de stratégies de compensation.
- Quand on écoute, on n'écoute pas tout, on écoute pour réaliser un objectif.
- Quand on lit, on lit pour réaliser un objectif; lire c'est manipuler le texte.
- S'exprimer c'est savoir formuler différemment la même chose.
- Le discours écrit n'est pas une simple suite de phrases. »

Dans le cadre de l'approche par compétences que l'école algérienne fait sienne depuis peu, la culture langagière et d'apprentissage s'éclairent d'une lumière nouvelle. Ainsi, la première compétence à mettre en place est maintenant celle... d'apprendre. Pour illustrer cela, nous citerons Anne-Catherine DIDIER de l'université de Gadalajara [16] dans un article publié sur Internet : « *La compétence d'apprentissage constitue la toute première condition pour qu'un apprenant apprenne (...) pour cela il doit compter sur des savoirs et des savoir-faire appropriés qui lui permettent de le faire. (...)* »

Les savoirs sont des connaissances que l'apprenant va utiliser pour prendre les décisions concernant son apprentissage. Or, tous les apprenants ont déjà des idées sur ce qu'est l'apprentissage d'une langue de par leur expérience et la manière dont on leur a enseigné cette langue. Il faut donc tout d'abord qu'ils prennent conscience de ces représentations pour pouvoir ensuite les actualiser ou les compléter grâce à la formation « apprendre à apprendre ». Les savoirs sont de deux types : les savoirs appartenant à la compétence langagière et les savoirs appartenant à la compétence d'apprentissage.

Les connaissances liées à la culture langagière sont celles qui définissent ce qu'est une langue et son fonctionnement. Il s'agit de faire prendre conscience à l'apprenant par exemple que l'on n'écrit pas comme on parle, que l'écrit et l'oral sont deux codes différents et que le premier n'est pas la transcription du second et celui-ci l'oralisation du premier. L'apprenant se rendra compte également qu'il n'y a pas une seule et unique manière de « s'exprimer » qui constituerait l'expression juste mais qu'il faut adapter ce qu'on veut exprimer à la situation, que « comprendre » ne veut pas dire comprendre tous les mots mais qu'il s'agit de reconstruire l'information et qu'on écoute ou qu'on lit pour une raison particulière, et également que la culture est partie intégrante de la langue.

Les connaissances liées à la culture d'apprentissage sont celles qui définissent un comportement d'apprentissage. Il s'agit de savoir ce que signifie apprendre une langue, c'est-à-dire ce qu'est le processus d'acquisition d'une langue et ce que signifie être apprenant. Il est capital par exemple que les apprenants sachent qu'acquérir et apprendre ne sont pas synonymes ; que le premier est un processus interne et

inconscient alors que le second est externe, observable et conscient. Ils doivent prendre conscience également que l'on n'apprend pas une langue en apprenant par cœur mais en construisant la connaissance. Ils doivent découvrir les différentes techniques d'apprentissage et dans quelles situations et pour quoi elles peuvent être utilisées. Ils doivent savoir à quoi sert l'évaluation, comment procéder et quelles ressources et techniques utiliser pour s'autoévaluer mais aussi savoir quelle progression choisir selon la situation et enfin prendre conscience que tout le monde n'apprend pas de la même manière car il existe différents styles d'apprentissage. Certains apprenants par exemple sont plutôt visuels, d'autres plutôt auditifs, d'autres encore sont plus kinésiques, certains sont analytiques alors que d'autres appréhendent la langue de façon plus globale, certains prennent des risques et d'autres sont plus réflexifs et perfectionnistes. Il ne s'agit pas ici de limiter et d'enchaîner les apprenants à un style d'apprentissage déterminé mais plutôt de leur permettre de se connaître et de leur faire prendre conscience de la manière dont ils apprennent le mieux et éventuellement leur permettre de développer d'autres façons de faire pour optimiser leur apprentissage. Cela leur permettra d'adapter les stratégies les plus efficaces aux situations spécifiques d'apprentissage et à leurs objectifs.

Il est essentiel de développer ces connaissances car cela permettra aux apprenants d'être plus objectifs et de faire évoluer leurs représentations sur ce qu'est une langue et apprendre une langue. Et ceci permettra de guider leur réflexion pour prendre des décisions plus appropriées sur leur apprentissage, décisions d'ordre méthodologique

Les savoir-faire sont les savoirs (langagiers et d'apprentissage) mis en pratique lorsque les apprenants déterminent leur programme d'apprentissage. Henri Holec parle de « savoirs opérationnalisés » (1994 p.12). Les savoir-faire viennent donc des représentations que les apprenants ont sur la langue et l'apprentissage de la langue. Ils sont observables. Développer ces savoir-faire permet de multiplier et d'améliorer les techniques méthodologiques des apprenants. Cette compétence est très vaste puisqu'elle englobe depuis la faculté à utiliser un appareil (vidéo, magnétophone, ordinateur, etc.), la faculté de faire des exercices, de choisir et de réaliser des activités et même d'en fabriquer jusqu'à la faculté d'élaborer tout un programme d'apprentissage

à savoir de définir des objectifs, de déterminer des moyens et des modalités de réalisation, de savoir comment s'autoévaluer et de gérer le tout. « *L'apprenant apprend à apprendre en apprenant* » (Gremmo : 1995 pp.15-16). » [16]

CHAPITRE 2 CADRE METHODOLOGIQUE

Afin d'observer le comportement réel des élèves en expression orale, nous nous sommes déplacés au collège (CEM) Hamza Ibn Abdel Moutalib de Raïs Hamidou à Alger, dans ce quartier relativement populaire où les élèves peuvent être représentatifs de l'ensemble des élèves concernés par ce travail.

Nous avons filmé quatre séances d'expression orale dans quatre classes de fin de cycle moyen que nous appellerons A, B, C et D. La classe A est composée de 23 élèves dont 11 filles et 12 garçons. La classe B compte 20 élèves dont 15 filles et 5 garçons. La classe C compte 12 élèves, 7 filles et 5 garçons. Quant à la classe D, elle compte 29 élèves dont 8 garçons et 21 filles.

Les enseignants sont au nombre de quatre, trois femmes et un homme. Il s'agit de Melle C (classe A), de Melle R (classe B), Mme B (classe C) et M. F (classe D). Ce sont des PEF titulaires ayant pour la première dix-huit années d'ancienneté, la seconde quinze, la troisième et la quatrième une dizaine d'années.

Les séances ont été filmées. Elles figurent sur compact disc (fourni en annexe n°4).

2.1. Observation de classes

Nous avons choisi pour l'observation de la classe les quatre critères suivants :

a) Disposition matérielle : Ce critère montre si la disposition matérielle des classes est propice ou non à l'expression.

b) Combien d'élèves prennent la parole ? Cet élément permet de vérifier si le professeur sollicite et travaille avec l'ensemble des élèves ou alors ne sont concernés que quelques élèves.

c) Pendant combien de temps ? Il s'agit ici de mesurer les performances des élèves en terme de durée.

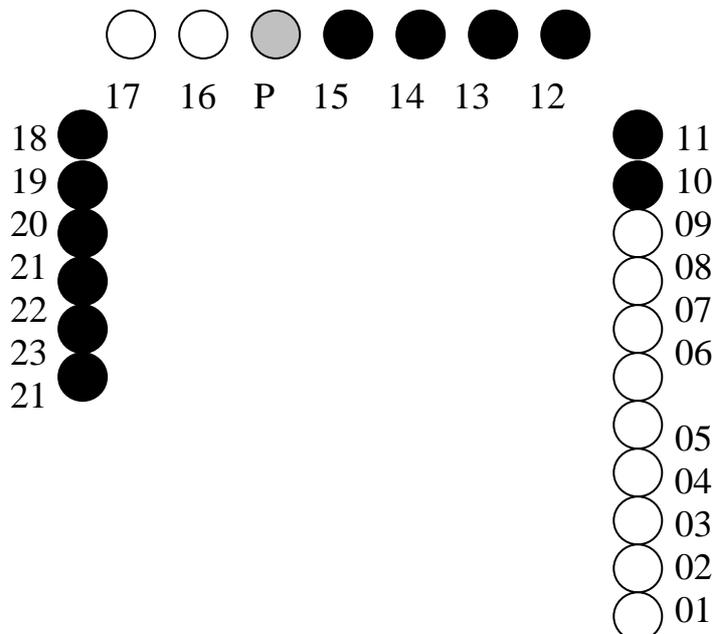
d) Comment parlent-ils ? Nous observons ici les qualités linguistiques (les savoir-faire phrastiques) et les qualités pragmatiques des productions des élèves.

e) De quel oral s'agit-il ? Ils répondent à une sollicitation ou ils interviennent spontanément ? Nous observons ici si l'oral en question comporte un enjeu de communication. Les élèves parlent-ils pour répondre au professeur ou ont-ils quelque chose à dire ? S'agit-il d'un oral interactif, individuel ou alors strictement pédagogique ?

❖ *La classe A*

- *Disposition matérielle* : La classe est composée de 23 élèves dont 11 filles représentées par des cercles blancs et 12 garçons représentés par des cercles noirs. L'enseignante, elle, est représentée par un cercle gris avec la lettre P (Professeur). Les élèves sont disposés en carré ouvert avec la maîtresse au milieu. Cette disposition est effectivement propice à l'expression mais l'ordonnancement des tables aurait gagné à être organisé en rond. Ainsi l'on aurait éliminé les angles morts et tout le monde aurait pu voir tout le monde. L'enseignante s'est placée au milieu des élèves dans l'intention d'être plus animatrice que professeur. Nous remarquons que les garçons et les filles se regroupent entre eux et ne se mélangent pas.

(Plan 2.1 : la classe A)



Comme c'est la fin de l'année, l'enseignante demande aux élèves de dire ce qu'ils aimeraient faire plus tard après le bac. L'élève n° 19 prend la parole spontanément pour dire :

- « Madame je souhaite d'être un pilote. »

L'enseignante intervient alors immédiatement pour corriger : « un pilote d'avion ! Sur quelle base as-tu choisi ce métier? »

« Madame j'aime cette métier depuis... »

-« Ce métier ! »

- « Ce métier depuis... »

- « Depuis ton jeune âge ! »

-« Oui madame »

Dès le départ, l'enseignante nous montre comment on mène, mal, les séances d'expression orale. En effet, à peine l'élève a-t-il ouvert la bouche que l'enseignante se précipite pour lui corriger d'abord ses phrases puis pour les compléter à sa place. Nous remarquons bien, après l'interruption, que l'élève a perdu le fil de ces idées et qu'il renonce en fin de compte à ce qu'il allait dire pour accepter la proposition de la maîtresse. Celle-ci ne se rend même pas compte de la déception et du renoncement de l'élève qui a pourtant pris spontanément la parole. Elle a ainsi brisé son élan.

3'24" : la maîtresse sollicite l'élève n°8 mais l'empêche encore de parler par ses interventions.

06' : la maîtresse interroge l'élève n°6 (« pourquoi tu ne deviens pas une spécialiste ? ») L'enfant est intimidée, elle ne dit plus rien.

7' : l'élève numéro 14 est sollicité, il répond :

- Je veux être médecin parce que c'est un bel métier.

- Ah d'accord ! (La maîtresse l'interrompt brutalement) ; c'est un beau métier !

9' : un élève dit qu'il veut être chirurgien parce que c'est bien payé. La maîtresse l'interrompt encore : Ah d'accord, c'est une question d'argent ! L'élève est tout confus d'avoir été accusé implicitement de cupidité.

12' : L'enseignante : « Tu disais que tu allais t'investir dans le domaine de l'hôtellerie ? » ce genre de phrase, pédante, est souvent employé par le professeur qui n'essaye pas d'adapter son vocabulaire à celui de ces élèves.

40' : Un élève rêve d'être pilote, mais avant qu'il ait pu placer un mot, la maîtresse s'empresse de gommer toute poésie à ce projet en le « cassant » : « Si tu

fais Oran-Alger et Alger-Oran tout le temps, ce n'est pas intéressant ».

La maîtresse ici, impose ses propres réflexions et montre qu'elle fait peu cas de ce que disent ses élèves.

Tout au long de la séance, l'enseignante s'est écouté parler. Elle a sermonné ses élèves, les a corrigés tant au niveau linguistique qu'au niveau de ce qu'ils pensaient. Elle a fait des phrases à leur place, sans s'intéresser à ce qu'ils voulaient dire réellement. Elle a systématiquement combattu toute spontanéité, toute expression personnelle. La séance devenait pénible et par moment ressemblait à un interrogatoire policier.

- Combien d'élèves prennent la parole ?

Sur les 23 élèves, trois seulement ont pris la parole spontanément, il s'agit des numéros 19, 20 et 23. Neuf autres élèves ont pris la parole sur sollicitation de la maîtresse. Il y a donc eu 12 élèves qui ont participé sur 23, ce qui donne un taux de participation de 50 %.

- Pendant combien de temps ?

Le temps de parole des élèves se chiffre en secondes. Ils ne peuvent pas parler pendant plus d'une minute.

- Comment parlent-ils ?

Les élèves qui s'expriment spontanément font des phrases complètes à la syntaxe correcte. Ils se trompent sur le genre des noms et adjectifs et confondent les temps de conjugaison. Leur production est compréhensible mais l'enseignant ne les laisse pas aller jusqu'au bout de leurs idées. A force de les interrompre, l'enseignant leur fait perdre le fil de leurs idées et leur ôte toute envie de continuer à s'exprimer. Quant aux élèves que l'on sollicite, certains s'expriment de la même manière que ceux qui prennent la parole spontanément. Ils sont rares, et donnent visiblement l'impression qu'ils ne voulaient pas parler, que tout ça ne les intéressait pas, et qu'ils sont prodigieusement ennuyés de devoir répondre. Les autres élèves qui répondent après sollicitation, utilisent des mots isolés. Ils sont incapables d'en aligner trois d'affilée. Il ne font pas de phrases complètes et donnent l'impression d'être confrontés à un interrogatoire de police tant la maîtresse s'échine à leurs soutirer des réponses qu'ils

n'arrivent pas à donner. Le reste de la classe donc près de la moitié ne s'expriment pas du tout.

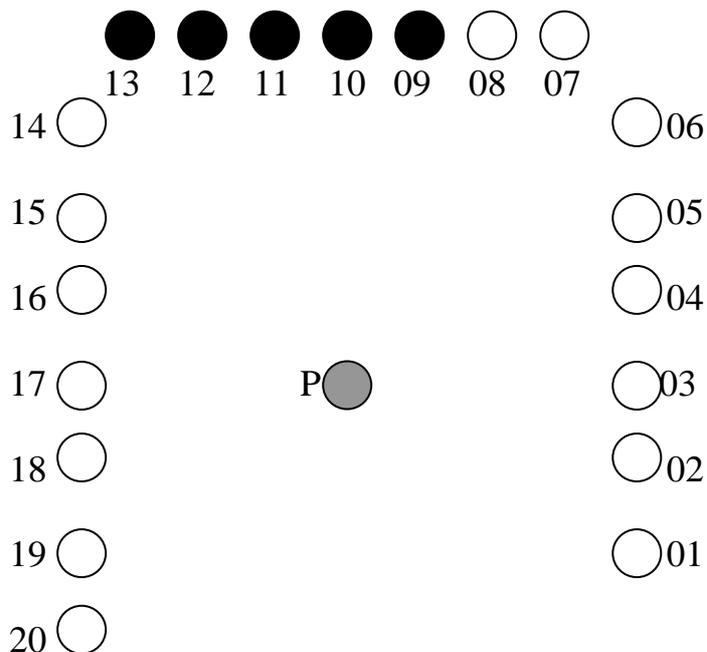
- *De quel oral s'agit-il ?*

Il s'agit d'un oral caricaturalement scolaire, sans enjeu, sans aucune dimension communicative. Les élèves répondent à la maîtresse sans plus. Ils sentent que celle-ci n'a aucune envie de savoir ce qu'ils pensent, qu'elle est là juste pour corriger ce qu'ils disent. Pire, c'est l'enseignante qui parle le plus souvent. Elle pose ses questions et y répond elle-même quand elle n'impose pas ses propres réponses aux élèves.

❖ *La classe B*

- *Disposition matérielle* : La classe compte 20 élèves dont 15 filles et 5 garçons. L'enseignante est debout au centre de la classe. L'enseignante adopte la disposition en rond mais ne se sent pas concernée elle-même, elle veut continuer à être la Maîtresse qui domine ses élèves et régente tout.

(Plan 2.2 : la classe B)



L'enseignante entame sa séance par l'énoncé de l'activité : « on va faire de l'expression orale. On va parler du monde du travail. Que signifie avoir une profession ? » Cette entrée en matière confère immédiatement un statut de scolarité à tout ce qui va être dit. Il ne s'agit ni de discuter de choses qui nous plaisent ni d'exprimer des idées ou des opinions personnelles. Personne ne répond. L'enseignant insiste : allez parlez ! Timidement, des doigts se lèvent.

« ingénieur »

« mécanicien »

Les élèves répondent avec des mots isolés.

La maîtresse insiste encore :

« Faites des phrases s'il vous plaît ! quels sont les employés de l'établissement ? »

« le directeur » « les professeurs » « l'intendant »

Les élèves continuent à répondre avec des mots isolés. Il s'agit de leur univers, ils lèvent tous le doigt. De toute façon, il n'ont qu'un mot à dire, c'est faire plutôt des phrases qui n'est pas du tout évident pour eux.

L'enseignante a préparé des phrases que les enfants doivent retrouver telles quelles. Elle n'en tolère pas d'autres. Elle s'empresse de corriger la moindre faute, elle décourage, elle aussi, toute velléité d'expression de la part des élèves. Les élèves répondent par bribes, la maîtresse parle alors à leur place.

Le sujet intéresse visiblement les élèves, ils veulent s'exprimer mais ils se bloquent dès que la maîtresse leur demande de faire des phrases, c'est-à-dire dès qu'elle leur rappelle les obligations strictement scolaires de l'expression.

11' : l'élève n°1 est interrompu au moment où il est lancé.

13' : le numéro s'est fait interrompre. Les élèves lèvent le doigt mais c'est la maîtresse qui répond.

16' : la maîtresse interrompt un élève pour finir ses phrases, les corriger et récapituler.

21' : la maîtresse reprend un élève et le ridiculise.

23' : On n'entend que la maîtresse qui passe en revue le personnel d'entretien et de gardiennage.

33' : À la fin de la séance, une élève veut enfin dire quelque chose de vrai : « je souhaite que tout le monde passe au lycée », là encore la maîtresse l'interrompt et brise son élan.

- *Combien d'élèves prennent la parole ?*

13 élèves ont participé. 7 élèves en réponde plus d'une fois en raison de l'intérêt que représentait pour eux le sujet. Le reste n'a pas participé.

- *Pendant combien de temps ?*

Les élèves restent incapables d'aller au-delà de la minute d'expression.

- *Comment parlent-ils ?*

Les élèves répondent avec des mots la plupart du temps. Ils sont dans l'ensemble incapables de construire une phrase.

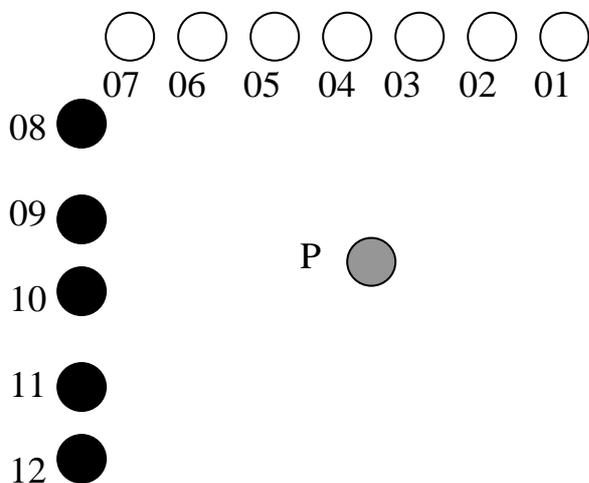
- *De quel oral s'agit-il ?*

Il s'agit toujours d'un oral totalement scolaire sans aucune visée communicative. L'enseignant ne détecte même pas les moments où l'enfant a quelque chose à dire réellement.

❖ *La classe C*

- *Disposition matérielle* : La classe compte 12 élèves, 7 filles et 5 garçons, l'enseignante est debout au centre de la classe. L'enseignante adopte spontanément la posture du maître qui domine physiquement ses élèves. On remarque encore que les garçons et les filles se sont regroupés par sexe.

(Plan 2.3 : la classe C)



La maîtresse commence par demander aux élèves de se présenter. L'élève n° 6 prend la parole spontanément : « Bonjour, je m'appelle x j'ai treize ans... » et elle se bloque. La maîtresse lui demande : « quelle école ? ». L'élève continue alors : « Je fréquente l'école Hamza Ibn Abdelmotalib ». Elle s'arrête à nouveau n'ayant rien d'autre à dire.

Une deuxième élève prend la parole à son tour pour se présenter mais avec la volonté réelle de parler d'elle-même. Elle veut être pilote. Les phrases sont correctes, la fille se corrige d'elle-même. D'autres élèves se présentent tout aussi correctement. On remarque ici que la maîtresse ne dit rien et ne les interrompt pas. Le résultat s'en fait sentir immédiatement, les élèves s'expriment plutôt bien. Les filles ont pris la parole jusque-là spontanément. La maîtresse se tourne alors vers les garçons et les sollicite. Le premier garçon interrogé ne veut pas répondre. Ses camarades rient de lui. L'élève interrogé finit par répondre par oui ou non. La maîtresse insiste encore, finalement il se bloque. La maîtresse essaie de poser de vraies questions. L'élève répond avec des mots puis il essaie de faire des phrases : « Je marque les buts ». Le professeur essaie à chaque fois de faire parler réellement les élèves de leurs goûts, de leurs penchants. Il y réussit partiellement. Hélas, les garçons trouvent visiblement que parler français est ridicule. Il se rient au nez et sont très gênés. La maîtresse insiste beaucoup trop avec eux et les voilà complètement bloqués. À ce moment-là, les questions ont un air inquisiteur et un certain malaise s'installe en classe. La maîtresse est visiblement immature affectivement, elle prend la situation sur le mode de l'affrontement. Pendant ce temps-là, les autres élèves s'ennuient. Les filles lèvent le doigt pour répondre à la question : « que voulez-vous faire pendant les vacances ? »

21' : une élève répond : « j'aimerais partir en campagne », la maîtresse qui jusque-là laissait passer les incorrections se précipite en criant : « A la campagne ! ». Elle n'a pu résister à la tentation de la correction.

24' : La maîtresse finit les phrases à la place de l'élève n° 2 (Chassez le naturel, il revient au galop).

- *Combien d'élèves prennent la parole ?*

Six élèves en tout ont pris la parole dont quatre filles. Les autres n'ont rien dit.

- *Pendant combien de temps ?*

Le temps de parole reste toujours de l'ordre de la minute à la minute et demie.

- *Comment parlent-ils ?*

Les élèves ont toujours du mal à aligner plusieurs phrases d'affilée. Pour les filles, la syntaxe est néanmoins globalement bonne, le lexique aussi mais pour des productions très courtes. Les garçons, quant à eux, semblent réfractaires au français mais il nous a semblé que cela était surtout dû à un mauvais rapport psychologique avec l'enseignante.

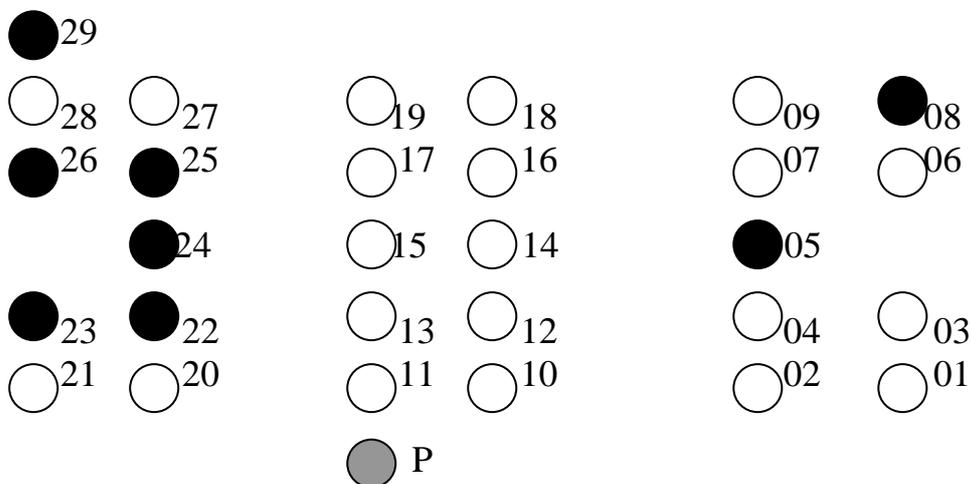
- *De quel oral s'agit-il ?*

Pendant un bon moment, la maîtresse a laissé entendre qu'elle s'intéressait à ce que disaient les élèves en faisant abstraction de la correction de la langue. Le résultat ne s'est pas fait attendre, les élèves se sont exprimés plutôt correctement pour exprimer des choses personnelles. Peu à peu, le relâchement aidant, les mauvaises habitudes se sont réinstallées et la séance a commencé à ressembler à toutes les autres. L'oral a donc d'abord été communicatif puis il s'est transformé en oral strictement scolaire.

❖ *La classe D*

- *Disposition matérielle* : Cette classe compte 29 élèves dont 8 garçons et 21 filles. Les élèves sont en rangs d'oignons et le professeur sur son estrade. L'enseignant a adopté la disposition traditionnelle en rangs d'oignons. Il faut dire que le nombre d'élèves ne permet pas beaucoup d'autres dispositions.

(Plan 2.4 : la classe D)



Le professeur commence sa séance en posant les questions : « Est-ce que vous avez réussi cette année ? Est-ce que vous serez lycéens l'année prochaine ? Qui doute de lui ? (sic) »

A ce moment-là, l'élève n° 8 prend la parole spontanément pour dire : « je pense que oui, les profs disent que le BEF est difficile ». Cet élève parle en faisant des mimiques pour illustrer des phrases très correctes mais il ne peut toujours pas aller au-delà de 2 à 3 phrases à la fois. Le professeur pose encore des questions auxquelles les élèves répondent par des bribes de phrases ou des mots. La plupart du temps, l'enseignant répond lui-même à ses questions, on le sent visiblement énervé et contrarié par la difficulté à s'exprimer de ses élèves. Il répète sans arrêt : « Allez, les autres, les autres ! ». Il crée ainsi une atmosphère de nervosité qui ne sied guère à l'expression orale. Le brouhaha et la cacophonie s'installent pendant que le professeur s'échine à corriger systématiquement toutes les erreurs et à compléter les phrases des élèves.

- Combien d'élèves prennent la parole ?

Six élèves seulement sur 29 ont pris la parole. Les autres « participaient » avec des réflexions en langue maternelle qu'ils s'échangeaient en messe basse créant une atmosphère de désordre et d'impatience très désagréable.

- Pendant combien de temps ?

Les élèves restent toujours incapables de parler pendant plus d'une minute.

- Comment parlent-ils ?

Les élèves sont très volubiles quand il s'agit de répondre par des mots ou des bribes de phrases. Leurs enseignants les ont habitués à compléter les phrases à leur place et à se contenter de réponses sous forme de mots isolés et de segments incomplets.

- De quel oral s'agit-il ?

Il s'agit encore d'un oral strictement scolaire, sans enjeu et sans visée communicative.

Après avoir observé quatre classes différentes, nous pouvons affirmer que

l'enseignement-apprentissage de l'oral va mal, très mal dans nos écoles tant du côté des élèves que de celui des enseignants.

Le premier constat à tirer concerne les élèves. Pour les quelques élèves qui arrivent à dire quelque chose en français, ne parlons pas de la moitié restante qui ne dit rien, aligner deux phrases consécutives constitue déjà un exploit. Nous ne pouvons juger des savoirs phrastiques (lexique, grammaire, phonétique, prosodie, mouvements gestes et mimiques,...), textuels (cohérence, cohésion,...), rhétoriques (argumentation), pragmatiques (gestion de l'interaction, réalisation d'actes de parole,...), culturels (connaissance du monde, connaissance de l'autre et de son monde,...) puisque les élèves répondent en général par des mots décontextualisés ou des bribes de phrase que l'enseignant leur arrache presque tant la séance d'oral ne repose sur aucune motivation. Les élèves sont plutôt soumis à une sorte d'interrogatoire. Il y a alors désaffection des élèves et acharnement de l'enseignant, le tout débouchant sur une pénibilité croissante de la séance d'expression orale.

Dans ces conditions, le critère d'aisance que nous avons choisi pour mesurer la production orale des élèves est devenu incongru puisque les élèves, dans leur immense majorité, n'en atteignent même pas le premier degré qui est « s'exprimer avec aisance ». Ils sont dans la non-aisance puisqu'ils se bloquent au bout de quelques secondes faute de motivation d'abord mais aussi de moyens linguistiques et paralinguistiques. Dès lors, nous ne pouvons plus parler d'aisance du tout mais bien plutôt et carrément de « mutisme » des élèves.

Le deuxième constat est relatif aux enseignants. Ces derniers n'arrivent pas à créer de motivation chez les élèves. Ils n'arrivent pas à les intéresser et à leur donner envie de parler. Ils n'arrivent même pas à faire semblant d'être intéressés eux-mêmes par ce que les enfants ont éventuellement à dire. Ils s'acharnent alors à « faire parler » les élèves au sens presque policier du terme. N'ayant pas ce souci « communicatif », ils passent leur temps à corriger les quelques productions « rachitiques » des élèves et se prennent alors à se « raconter » eux-mêmes, à émettre et imposer leur point de vue et leur avis souvent moralisateurs. Les enseignants ne savent pas ce qu'est une séance d'expression orale et ils la pratiquent de ce fait très mal, le résultat est clair : inefficacité et pénibilité.

2.2. Enquêtes par questionnaires

Les repères théoriques sur les représentations et les attitudes nous permettant de mieux appréhender la réalité psychologique dans nos classes, nous avons procédé à une enquête auprès d'élèves de fin de cycle de l'enseignement moyen afin de connaître leurs représentations et leurs attitudes envers le français langue et discipline scolaire en relation avec leur vécu en classe et dans leur vie familiale et sociale.

2.2.1. Questionnaire adressé aux élèves

Nous avons ainsi choisi de mener notre enquête dans trois CEM à Alger (l'équivalent des collèges français). Nous avons distribué cent exemplaires du questionnaire (voir annexe n°1) dans les établissements suivants:

- Le CEM Aïssat Idir, place du 1er Mai, Alger, avec 25 questionnaires distribués dans une classe de 16 filles et de 09 garçons.

- Le CEM Oasis, Hussein Dey, Alger, avec 50 questionnaires destinés à deux classes de 25 élèves chacune composées dans l'ensemble de 28 filles et de 22 garçons.

- Le CEM Tripoli, Hussein Dey, Alger, avec 25 questionnaires distribués dans une classe de 15 filles et de 10 garçons.

Les classes auxquelles nous avons distribué les questionnaires sont des classes de fin de cycle moyen.

Le questionnaire est écrit en arabe et en français pour contourner d'éventuelles difficultés de compréhension de l'écrit en langue française chez les élèves. Nous avons eu raison de le faire puisque la moitié seulement des élèves a répondu au questionnaire en français.

Ce questionnaire est composé de 47 items comprenant 13 questions à choix simple (QCS), 22 questions à choix multiple (QCM), 02 questions de classement, 02 questions ouvertes et 08 questions à renseignements. Il s'organise en 04 rubriques:

Rubrique 1 : Identification des enquêtés

Elle regroupe les huit premiers items qui constituent une fiche de renseignements permettant de situer l'élève par le biais de la profession de ses parents,

de la taille de sa famille et de ses conditions d'habitat (maison, quartier).

Rubrique 2 : Vécu des enquêtés

Après traitement, cette rubrique permet de faire la lumière sur la place qu'occupe le français dans la vie privée et sociale de l'élève. Elle nous apprend comment l'élève vit le rapport à cette langue au sein de la cellule familiale, dans la rue ainsi qu'à l'école. Sachant que notre école privilégie abusivement l'écrit, nous avons cherché à savoir quelle est la part de l'oral en classe et de quel oral il s'agit. Est-ce celui de l'écrit oralisé, est-ce celui qui consiste à régurgiter des règles de grammaire à la demande, introduit-on l'esprit des approches communicatives tout au moins au niveau de la motivation, est-ce que l'attitude du professeur est conforme aux objectifs? Bref, les réponses permettent de donner un aperçu de ce qui se passe en classe en expression orale et des opinions des élèves sur le sujet.

Rubrique 3 : Les représentations

Cette rubrique comprend sept questions servant à mettre au jour les représentations des élèves vis à vis du français et à éclairer les causes qui sont à l'origine de leurs attitudes favorables ou non envers cette langue.

Rubrique 4 : Les attitudes

Cette rubrique permet de dévoiler les attitudes des élèves envers le français en tant que langue et en tant que discipline scolaire.

2.2.2. Questionnaires adressés aux enseignants

Présentation du questionnaire n°1

Après étude des réponses des élèves au questionnaire qui leur a été adressé, il nous a paru nécessaire de lorgner du côté des enseignants pour connaître leurs attitudes, leur vécu, leur culture langagière et leur culture d'apprentissage, tant il est vrai que l'enseignant est le premier responsable dans toute défaillance de l'apprentissage.

C'est ainsi que nous avons voulu savoir si le comportement pédagogique des enseignants était favorable à l'expression orale ; si eux-mêmes, les programmes et l'institution accordaient assez d'importance à l'oral ; si leurs conceptions de l'enseignement de l'oral étaient conformes aux attentes ; en un mot s'il participaient à la valorisation de l'Oral ou au contraire s'ils contribuaient à sa marginalisation dans les classes.

C'est dans cette optique que nous avons préparé un premier questionnaire (voir annexe n°2) à l'intention des enseignants. Il devait servir à révéler des attitudes et des comportements qui éclaireraient notre recherche. Après l'avoir distribué et renseigné, il nous est apparu qu'un deuxième questionnaire était nécessaire pour mieux appréhender la complexité de la problématique à traiter. En effet, ce sont les cultures d'apprentissage et langagière des enseignants qui déterminent leur efficacité dans la conduite de leurs activités pédagogiques. Ce deuxième questionnaire s'est alors donné pour but de mettre au jour la culture d'apprentissage et la culture langagière des enseignants toujours en rapport avec le vécu scolaire. Dans le souci d'affiner encore plus les résultats et de ne rien laisser au hasard, nous avons aussi organisé un entretien oral filmé avec des professeurs de collège. Ces questionnaires et cet entretien s'additionnant, ils nous éclairent mieux sur les conditions psychopédagogiques dans lesquelles se pratique l'enseignement de l'oral en classe de français au collège.

Pressés par le temps car nous étions à la fin de l'année scolaire, nous avons confectionné, à la hâte, le premier questionnaire, reproduit à vingt exemplaires et nous avons profité d'une journée pédagogique de préparation de l'examen du BEM (Brevet d'Enseignement Moyen) organisée par l'inspecteur de l'éducation et de l'enseignement fondamental de la daïra (sous-préfecture) de Sidi M'Hamed (Alger Centre) à laquelle nous étions invités, pour les distribuer à vingt professeurs de 4[°]AM qui y ont répondu en dix minutes. Ce questionnaire très court, distribué en très petit nombre à un public restreint (nous ne voulions pas trop importuner les enseignants en pleine période d'examens), ne répond qu'à une petite partie des préoccupations de l'enquête, mais les éléments d'informations qu'il apporte, aussi modestes soient-ils, sont, à notre sens, suffisamment révélateurs d'une pratique et d'un comportement pédagogique assez répandu chez nos professeurs.

Ce questionnaire sur les attitudes des enseignants s'articule comme suit :

- *quatre questions concernent des attitudes intellectuelles.
- *trois questions concernent des attitudes pratiques.
- *deux questions montrent le vécu pédagogique.

Présentation du questionnaire n°2

La culture langagière et la culture d'apprentissage explicitées plus haut, il nous est plus facile de saisir l'importance du deuxième questionnaire des enseignants dans la poursuite de notre recherche des causes conduisant aux mauvaises performances des élèves à l'expression orale. En effet, nous avons vu que la culture langagière et la culture d'apprentissage que l'on acquière à travers l'enseignant déterminent pour beaucoup la réussite ou l'échec de l'apprentissage. Qu'en est-il alors de la culture langagière et de la culture d'apprentissage de nos enseignants eux-mêmes et qu'il transmettent sciemment ou non à leurs élèves? C'est ce que nous avons essayé de mettre au jour à travers le questionnaire n°2.

Quelques jours après la distribution du premier, nous avons ainsi distribué un deuxième questionnaire (voir annexe n°3) à vingt autres enseignants lors d'une réunion de préparation de l'examen du BEM. Ce questionnaire, renseigné en une demi-heure est organisé en trois rubriques : culture d'apprentissage ; culture langagière et vécu des enseignants. Certaines questions sont reprises du questionnaire N°1 en particulier celles concernant "Le vécu des enseignants"). Nous les avons reposées pour profiter du nouvel échantillon à sonder et avoir ainsi un maximum d'informations sur des points qui nous paraissent très importants pour notre enquête.

Rubrique 1 : Culture d'apprentissage

Elle est constituée de 10 questions / 8 fermées et 2 ouvertes. Ces questions ont pour but de révéler comment les enseignants considèrent l'apprentissage de leur discipline. Il s'est agi de savoir si leur propre culture d'apprentissage est conforme aux théories de l'apprentissage. Nous en déduisons par conséquent les « idées » qu'ils transmettent aux élèves sur l'apprentissage. Celles-ci facilitent-elles l'apprentissage des élèves ou alors au contraire le rendent-elles plus ardu?

Rubrique 2 : Culture langagière :

Elle compte 8 questions (6 fermées et 2 ouvertes). Comme pour la 1^{ère} rubrique, elle sert à révéler la culture langagière des enseignants. Ont-ils une saine perception de la communication en langue étrangère ? Nous déduisons, ce faisant, ce qu'ils transmettent aux élèves en la matière.

Rubrique 3 : Vécu des enseignants :

Cette rubrique comporte 11 items. Les deux dernières questions sont ouvertes. Dans cette rubrique, nous observons comment la culture d'apprentissage et la culture langagière des enseignants rejouent sur leur pratique réelle en classe. C'est le sens du mot « vécu » ici.

2.3. Entretien avec des enseignants

Après avoir distribué les questionnaires d'enquête, nous avons voulu en confirmer les résultats par l'entremise d'un entretien oral avec les enseignants. Nous avons pensé que, de vive voix, certains aspects de notre problématique, qui auraient pu ne pas apparaître dans les questionnaires, pouvaient être soulevés par ce moyen. Nous avons, par conséquent, organisé un entretien filmé avec des professeurs d'enseignement moyen. Nous avons choisi pour ce faire, le CEM Salah Eddine El Ayoubi dans la commune des Eucalyptus dans la daïra de Baraki à la périphérie d'Alger. Nous avons invité les quatre enseignants de l'établissement, il s'agit, dans l'ordre où ils apparaîtront dans l'entretien de:

- 1° - Mme M
- 2°- Mme A
- 3°- Mme M
- 4°- M. B

L'entretien a duré une heure et cinquante minutes (1H 50'). Les enseignants

n'ont pas été destinataires des questionnaires. Nous leur avons donc posé les mêmes questions quasiment que celles du questionnaire N°2 en prenant le soin de les poser une par une et de laisser les enseignants s'exprimer en toute liberté à chaque fois qu'ils répondaient à une question. Nous avons visionné la cassette vidéo (fournie en annexe) et nous avons transcrit (avec quelques corrections) les réponses les plus emblématiques sur un brouillon (fourni en annexe). Dans les résultats et l'analyse de cet entretien, nous avons donné des numéros aux intervenants et nous avons indiqué le moment où les réponses ont été données par rapport au début de l'entretien (exemple : 18' ; il s'agit de la 18^{ème} minute à partir du début de l'entretien).

Cet entretien sur support DVD (fourni en annexe), est d'une durée d'une heure cinquante minutes.

CHAPITRE 3 : PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSES

3.1. Résultats, analyse, commentaires et synthèse du questionnaire des élèves :

Résultats et commentaires :

Quelques jours après la réception des questionnaires, et après lecture des réponses obtenues, nous avons organisé une séance de discussion avec un groupe d'élèves d'une même classe. Ce groupe se composait de dix élèves: cinq garçons et cinq filles, nous avons alors demandé aux élèves de nous éclairer sur certains points qui nous paraissaient obscures ou encore de lever certaines ambiguïtés dans les réponses. Cette discussion avec les élèves n'a rien apporté que nous ne sachions déjà à travers la première lecture des réponses au questionnaire. Elle s'est néanmoins révélée utile pour la compréhension du fond de la pensée des élèves. Nous n'avons donc pas cru utile d'en faire état d'une manière détaillée ici mais nous en retrouverons des traces tout au long de l'exploitation de cette enquête.

Pour ce qui est du dépouillement statistique, nous signalons que :

- L'échantillon sondé étant composé de 100 élèves, les chiffres obtenus correspondent au taux quand le nombre des sans opinions est négligeable (1 à 2). S'il est plus important, le taux est calculé hors sans opinion.
- Si les chiffres donnés dépassent le chiffre cent c'est parce que les élèves ont coché plusieurs réponses à la fois quand il était possible de le faire. Ils ont, par exemple souvent classé des matières ou des professeurs ex-aequo, comme ils ont cité plusieurs personnes à la fois à la question de savoir qui les encourageait à apprendre le français. Et ainsi pour plusieurs autres questions.
- Des réponses ont été groupées et commentées ensemble car répondant au même thème ou à la même problématique.
- Les réponses ont été traitées statistiquement par sexes. Toutefois, cette distinction

garçons/filles ne s'est pas toujours avérée pertinente, nous l'avons relevée quand elle nous paraissait représentative d'une différence de perception importante et significative.

Rubrique n°1 : extraction sociale des élèves sondés :

La première rubrique à remplir par les élèves a trait à leur origine sociale. Les informations fournies nous éclairent sur les conditions socio-économiques dans lesquelles évoluent ces élèves. Voici les conclusions:

Pères :

- la majorité des pères (48%) sont des cadres ou des fonctionnaires. Cette catégorie participe activement à l'éducation et à l'instruction de ses enfants. Ce sont en fait des élèves privilégiés car baignant dans un environnement psychologique et financier généralement très favorable aux études.

-22% sont des ouvriers, cette catégorie se décharge sur l'école de ses responsabilités éducatives mais espère une amélioration, par les études, du niveau social de ses enfants. Ceux-ci sont bien sûr moins favorisés que les précédents car malgré toute leur bonne volonté, leurs parents n'ont guère les moyens financiers leur permettant de leur offrir les tous les outils nécessaires au travail scolaire : livres, revues etc.

-Les retraités ou les sans profession constituent 16% de l'ensemble. Ils contribuent très peu, compte tenu de leurs maigres revenus, à l'épanouissement scolaire de leurs enfants.

-Les commerçants (12%),eux, ont théoriquement les moyens d'assurer à leurs enfants une scolarité sereine du point de vue matériel.

Mères :

Elles sont 23% à être cadres ou fonctionnaires, 02% seulement ouvrières et 73% sans profession c'est à dire femmes au foyer. Ces femmes ne sont pas forcément au chômage, ni analphabètes comme va nous le montrer la suite du questionnaire mais elles constituent la majorité dans notre société très conservatrice où le travail des femmes ne s'est pas encore entièrement généralisé et banalisé.

Taille de la famille :

Il s'agit en majorité de familles ne dépassant guère trois à quatre enfants. Les statistiques scolaires montrent, en effet, que depuis quelques années déjà, le nombre d'enfants à scolariser baisse considérablement d'année en année. Le taux de croissance démographique est en net recul, il frôlerait en ce moment les deux pour mille alors qu'il caracolait allègrement à trois et demi pour mille il y a encore quelques années. La chute du pouvoir d'achat, l'accès à la contraception et l'élévation du niveau d'instruction des femmes en particulier expliquent sans doute ce renversement spectaculaire de tendance.

Ses effets s'avèreront sans doute très positifs sur l'enseignement avec un allègement des effectifs et un meilleur suivi de la scolarité des élèves de la part des parents.

Quartier :

Les quartiers que nous avons ciblés sont des quartiers de niveau "intermédiaire", le quartier du 1er Mai est au centre-ville d'Alger et celui d'Hussein Dey à sa périphérie immédiate. Les deux quartiers sont à caractère populaire. Les habitants font partie de la classe moyenne.

Habitation / nombre de pièces

72% des sondés habitent des appartements HLM, 16% des villas et 11% des maisons traditionnelles. Le nombre de pièces varie de deux à quatre.

Toutes ces données confirment bien que l'échantillon sondé fait bien partie de la classe moyenne. Cette classe sociale qui a pendant longtemps constitué la majorité de la population, se fait actuellement laminer, à la suite du virage à quatre-vingt-dix degrés amorcé vers le capitalisme sauvage appelé pudiquement "économie de marché", préconisé par les instances monétaires internationales à la suite des rééchelonnements successifs de la dette extérieure algérienne. Ces réformes n'ont de résultats positifs qu'au niveau macro-économique, celui des grands équilibres. Au niveau micro-économique, celui qui intéresse le commun des mortels, rien, sinon la dégradation continue des conditions de vie, ne pointe à l'horizon. La classe moyenne n'a plus les moyens d'assurer son standing d'antan, mais elle s'efforce tout de

même de continuer à assurer l'éducation et l'instruction des enfants.

Nous pouvons donc dire que les élèves sondés vivent à 60% au moins dans des conditions

socio-économiques qui leur permettent tant bien que mal de se consacrer à leurs études loin des contraintes matérielles que pèsent sur les enfants de contrées moins favorisées du pays et de parents moins épargnés par la conjoncture difficile que traverse le pays.

Rubrique n°2: le vécu de l'élève :

1) Ton père connaît le français (Tableau 3.3.1)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL
OUI	38	51	89
NON	03	08	11

2) Ta mère connaît le français (Tableau 3.3.2)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL
OUI	34	40	74
NON	07	19	26

Le verbe "connaître" est sciemment utilisé ici pour désigner une compétence moyenne (c'est le sens de "connaître" en arabe) à l'oral ou à l'écrit.

Les réponses à ces questions montrent que la majeure partie (89 et 74 %) des élèves ont des parents qui "connaissent" le français. S'agit-il d'une minorité de privilégiés? Nous ne le pensons pas. D'abord parce que l'échantillon étudié n'a pas été choisi dans des quartiers réputés privilégiés; ensuite parce que ces parents font partie

de cette catégorie d'âge des 30/50 ans ayant fréquenté l'école algérienne post-indépendance qui a formé la génération qui gère l'Algérie d'aujourd'hui. Cette école toute "traditionnelle" qu'elle ait pu être a quand même su donner une compétence

linguistique plus ou moins efficace en arabe et en français à toute une classe d'âge dont nous faisons nous-même partie. Il est aussi à remarquer que cette "connaissance" est partagée dans une très large mesure par les femmes, ce résultat est, il faut en convenir, plus qu'élogieux pour cette école.

Nous pensons que cette situation induit des effets très positifs quant aux représentations et attitudes des élèves vis à vis du français. En effet, avoir des parents qui "connaissent" le français constitue, pour les élèves un puissant stimulant.

3) Ton père t'encourage à apprendre le français (Tableau 3.3.3)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL
OUI	37	49	86
NON	04	10	14

4) Ta mère t'encourage à apprendre le français (Tableau 3.3.4)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL
OUI	36	48	84
NOM	05	11	16

Les réponses à ces deux questions font ressortir que la majorité des parents (86 et 84 %) encourage ses enfants à apprendre le français. Cette réponse était du

reste prévisible au regard des réponses obtenues aux deux questions précédentes. Des parents sans complexes vis à vis d'une langue car la maîtrisant peu ou prou ne peuvent qu'encourager leurs enfants à l'apprendre à l'école. Ceci constitue, à n'en pas douter, pour les élèves, une précieuse motivation de départ à l'apprentissage du français.

Néanmoins, les 14 % de pères et les 16 % de mères qui n'encouragent guère leurs enfants à apprendre le français constituent assurément un sérieux motif d'inquiétude.

5) Ton père ne veut pas que tu apprennes le français

(Tableau 3.3.5)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL	
OUI	05	19	24	25
NON	36	37	73	75

Sans Opinion 03

6) Ta mère ne veut pas que tu apprennes le français

(Tableau 3.3.6)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL	
OUI	03	17	20	22
NON	37	37	74	78

Sans Opinion 06

Nous devons signaler ici que nous avons proposé un "oui" et un "non" à une

question à la forme négative. Nous avons en fait calqué cette forme sur l'arabe, parce que nos élèves maîtrisent très mal ce point de langue française. En effet, l'équivalent de "si" qui infirme la proposition de départ, n'existe qu'en arabe classique dans des formulations très emphatiques, alors que l'arabe moderne et dialectal dispose de la même forme de réponse à une question à la forme affirmative ou négative : le "oui" qui

confirme l'affirmation ou la négation et le "non" qui les infirme. Ce système est, on le voit, exactement opposé au système français. Par souci de ne pas embrouiller l'élève dans sa réponse et quitte à ne pas faire oeuvre de pédagogie sur ce point précis, nous avons donc préféré la solution de facilité, nous nous en excusons vivement auprès des puristes.

Ceci dit, les réponses obtenues ici confirment les observations précédentes, à savoir que les parents sont dans leur majorité pour l'apprentissage du français à l'école. Par contre, le pourcentage de "oui" montre que certaines appréhensions étaient justifiées: oui, il existe des parents qui déconseillent à leurs enfants l'apprentissage du français. Les proportions (autour des 20 %) recourent bien les données recueillies dans les premières questions et montrent bien que ce sont ceux-là même qui ne connaissent pas le français qui y sont hostiles et qui voudraient l'interdire à leurs enfants n'était son caractère obligatoire à l'école. Ceci prouve bien à contrario que la haine de l'Autre, fut-ce une langue, émane d'abord et avant tout de la méconnaissance de cet Autre. D'où la quadrature du cercle: il faut connaître l'Autre que l'on n'a pas envie de connaître parce qu'on ne le connaît pas. Et c'est tout le drame de notre société qui a ses prolongements à l'école. Notons quand même que ces parents là ne représentent que (?) le quart de l'échantillon.

Nonobstant, Les réponses apportées confirment encore une fois que les parents, dans leur grande majorité, ne constituent nullement un frein à l'apprentissage du français, et que contrairement à ce que craignent certains professeurs, tous les parents ne détournent pas systématiquement leurs enfants de l'apprentissage du français. Il faut dire qu'avec la montée de l'intégrisme, les enseignants de français, se retrouvant sur la défensive face à un discours qui les rend responsables de l'occidentalisation "effrénée" de la société, source de tous les maux, sont arrivés à des comportements à la limite du paranoïaque dans la mesure où ils

soupçonnent, entre autres, tous les parents ou presque, d'inciter leur progéniture à rejeter le français et ceux qui l'enseignent. Cette attitude des enseignants est compréhensible à bien des égards, mais les résultats obtenus ici infirment largement cette idée très répandue et contribueront, nous l'espérons, à lever cette suspicion envers les partenaires privilégiés de l'enseignant que sont les parents d'élèves.

7) Qui t'encourage à apprendre le français ? (Tableau 3.3.7)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL
Ton professeur de français	34	39	73
Tes amis	13	18	31
Tes camarades	10	12	22
Tes frères	18	20	38
Tes soeurs	20	24	44
Tes autres professeurs	13	18	31

Sans Opinion

02

A cette question, 73 % des élèves reconnaissent que le professeur de français est le premier motivant à l'apprentissage du français, de toute manière, cela tombe sous le sens et c'est le contraire qui aurait été inquiétant. Par contre, ce qui est intéressant à noter, c'est que les soeurs et les frères viennent en deuxième et troisième position, cela montre que la cellule familiale dans son ensemble, et dans le

prolongement des observations précédentes, reste un allié sûr de l'enseignant de français. Viennent ensuite les amis et les autres professeurs.

Cela rassure quant à l'honnêteté intellectuelle de l'encadrement général dans nos écoles, puisque des professeurs de disciplines différentes prennent quand même le soin de motiver les élèves pour d'autres disciplines que les leurs, cela les honore grandement. L'attitude des amis, de certains amis sans doute, reste dans l'ensemble positive.

Les camarades de classe, eux, sont ceux qui encouragent le moins. Cette attitude nous intrigue beaucoup car la tonalité générale des réponses individuelles est plutôt favorable au français, alors qu'au niveau de la classe, les choses semblent se passer autrement

8) Qui te décourage d'apprendre le français ? (Tableau 3.3.8)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL
Ton professeur de français	03	05	08
Tes amis	10	13	23
Tes camarades	08	17	25
Tes frères	01	05	06
Tes soeurs	02	03	05
Tes autres professeurs	01	07	08

Les réponses à cette question recourent en fait les précédentes. Elles montrent qu'il existe effectivement en classe une certaine froideur collective envers le français que l'on ne retrouve pas au niveau individuel. De quoi s'agit-il? Dans les discussions

que nous avons eues avec les élèves, il ressort que la majorité des élèves se sentant faibles en français adoptent, par dépit, une attitude d'indifférence ou de feinte hostilité vis à vis du français. C'est l'attitude typique de "Certain Renard Gascon..." qui trouvait les raisins trop verts parce que de toute façon inaccessibles. Il en est de même pour la catégorie des amis. Quant aux professeurs qui décourageraient l'apprentissage du français (autour de 16 %, ce qui est énorme), ils sont sans doute jugés à partir de l'interprétation que font les élèves de leur comportement « blasé » et désabusé vis à vis

de leur propre discipline et de leur métier d'enseignant en général. Il est vrai que la situation socioprofessionnelle des enseignants a atteint les limites de l'indignité et de l'indécence, à l'instar, certes, de larges couches de la société qui vivent une paupérisation vertigineuse, conséquence des réformes économiques engagées. Beaucoup, hélas, parmi les enseignants, accusent le coup, et n'ont plus la force de continuer à prêcher des valeurs auxquelles eux-mêmes croient de moins en moins face au règne de l'argent. Bien entendu, ce découragement et cette démobilisation sont interprétés par l'élève comme des incitations au désintérêt envers la matière et l'enseignement en général.

11) Tu parles le français

	GARÇONS	FILLES	TOTAL
En famille	13	33	46
Dans la rue	03	13	16
Avec tes copains	09	20	29
Avec tes copines	16	2?	45
Jamais	12	10	22

(Tableau 3.3.9)

46 % déclarent parler le français en famille. Il ne s'agit pas de parler systématiquement en français à la maison mais d'avoir souvent des échanges en langue française, soit en continu, soit en bribes formant ce code-switching qu'est le "francarabe".

45 % le parlent avec les copines. Cette réponse est la plus importante (16%)

chez les garçons. Dans les deux cas, l'élément féminin a un rôle primordial dans l'utilisation du français en dehors des salles de classes. Les discussions entre sexes opposés sont celles qui font le plus appel au français. En effet, notre société a tellement bien séparé les sexes depuis des siècles que le langage et les codes amoureux n'existent pas en langue algérienne. C'est ainsi que pour avouer leur flamme, les jeunes gens et les jeunes filles font appel au français. Se dire "je t'aime" dans cette langue paraît plus crédible qu'en arabe en raison de l'absence de traditions discursives amoureuses arabes hormis celles des siècles antéislamiques dans lesquelles les jeunes ne se reconnaissent plus. La crédibilité du français a été forgée par le cinéma et la télévision qui proposaient un discours amoureux plus en rapport avec le vécu des jeunes que les déclamations d'il y a deux mille ans. C'est ce que confirment les pourcentages recueillis ici: 20 % des filles parlent français avec leurs copains et 16 % des garçons avec leurs copines. Dans la rue, il n'y a plus que 16 % de personnes qui parlent le français et 22 % qui ne le parlent jamais. Ces constatations confirment par contre le déclin du français dans l'environnement algérien.

22) En classe de français, tu es bon (Tableau 3.3.10)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL	%
A l'oral	21	28	49	50
A l'écrit	24	36	60	61
Ni à l'oral ni à l'écrit	06	07	13	13

Sans Opinion 01

49 % des élèves déclarent être meilleurs à l'oral, 60 % à l'écrit et 13 % ni à l'oral ni à l'écrit. Ces chiffres montrent que la majorité des élèves est plus à l'aise à l'écrit. C'est normal, dans la mesure où l'enseignement prodigué en classe est centré quasi-exclusivement sur l'écrit et quel écrit! Les élèves écrivent des kilomètres de règles

de grammaire et d'orthographe, de conjugaisons systématiques, de séries lexicales, bref, un travail à mille lieues de l'utilité communicative. A force d'écrire, les élèves ont l'impression qu'ils sont bons à l'écrit, mais dès qu'ils sont confrontés à l'expression écrite réelle, c'est la panne sèche. Il en est de même pour l'expression orale, nos observations ont montré que les élèves qui s'exprimaient "bien" en classe ne faisaient en fait que réciter, quand le professeur le leur demandait (stimulus), les règles de grammaire et autres, apprises par coeur au préalable. Les 13 % qui avouent honnêtement n'être bons ni à l'oral ni à l'écrit se font, en réalité, les porte-parole de l'ensemble des élèves.

23) En classe, tu t'exprimes (Tableau 3.3.11)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL
Beaucoup	11	18	29
Moyennement	21	28	49
Peu	00	09	09
Pas du tout	07	03	10

Ici, les élèves, dans leur majorité trouvent qu'ils s'expriment moyennement. Avec des classes de quarante élèves, le temps imparti à chaque élève en une heure est d'une minute et demie. Trouver que l'on s'exprime moyennement dans ces conditions relève d'une grande bienveillance. Néanmoins, cela montre que les

professeurs de français arrivent quand même à entretenir une certaine animation en classe. Les 10 % qui déclarent ne pas s'exprimer du tout mériteraient, eux, une plus grande attention. Ce sont peut-être ceux-là qui ont des représentations négatives envers le français, et c'est au professeur d'agir sur celles-ci en leur apportant des informations (au sens des représentations) différentes de celles qu'ils ont engrangées jusque là.

24) Si tu ne t'exprimes pas, c'est parce que (Tableau 3.3.12)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL	%
Le professeur ne te le demande pas	08	12	20	24
Tu ne le veux pas	18	25	43	51
Tu ne le peux pas	10	11	21	25

Sans Opinion 16

La réponse majoritaire ici est "je ne le veux pas". Après éclaircissement de la part des élèves, il est apparu qu'en vérité, "vouloir" et "pouvoir" se confondaient. C'est l'orgueil spontané des élèves qui s'exprimait dans le questionnaire. Le nombre élevé de "sans opinions" conforte cette explication, dans la mesure où les élèves ressentent une certaine gêne à reconnaître qu'ils ne sont pas capables de s'exprimer. Ceux qui ne tiennent pas à s'exprimer n'en ont tout simplement pas la capacité. Les pourcentages se modifieraient dès lors pour donner 77 % d'élèves incapables de s'exprimer. Si l'on ajoute à tous ceux-là les 23 % qui sont boudés par l'enseignant, on arrive au résultat effarant de classes entières d'aphasiques. Cette orientation de l'interprétation des chiffres est bien sûr exagérée, mais elle n'est pas très éloignée de la réalité si l'on veut parler d'expression réelle des élèves en classe.

25) Il y a beaucoup d'occasions de s'exprimer en classe
(Tableau 3.3.13)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL	%
OUI	30	43	73	76
NON	10	13	23	24

Sans Opinion

04

76 % des élèves trouvent qu'il y a beaucoup d'occasions de s'exprimer en classe. C'est vrai que le professeur commence par faire rappeler le cours précédent, qu'il fait lire les modèles à étudier au tableau, qu'il fait rappeler les règles apprises précédemment. Mais tout cela ne constitue nullement une expression orale tournée vers des objectifs de communication. Les élèves ont l'impression qu'ils s'expriment en classe à l'oral, en fait c'est d'une pseudo expression qu'il s'agit.

26) Tu comprends le professeur quand il parle (Tableau 3.3.14)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL	%
OUI	32	51	83	85
NON	08	06	14	15

Sans Opinion 03

Le pourcentage de OUI à cette question montre que les élèves ne souffrent pas d'un problème de compréhension orale. L'expérience nous l'a prouvé: même en première année de français, les élèves arrivent à comprendre tant bien que mal ce qu'on leur dit dans cette langue. Cela est certainement dû à l'environnement (la télévision surtout), qui, bien qu'appauvri, offre encore assez de ressources pour que les élèves aient une compétence de compréhension orale assez importante. Ce résultat

montre bien à contrario que la carence à l'oral est bien celle liée à l'expression et que c'est à ce niveau qu'il y a lieu d'axer les efforts de remédiation.

27) Ton professeur de français (Tableau 3.3.15)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL	%
t'encourage à parler	35	53	88	SS
Ne t'encourage pas	03	05	08	09
Te coupe la parole	02	00	02	02

Sans Opinion 02

Les élèves sont dans leur majorité d'accord pour considérer que le professeur de français fait tout ce qu'il peut pour les encourager à s'exprimer en français, ceci est à mettre à l'actif de ces professeurs. Il reste cependant que 9 % d'entre eux disent le contraire. Il y a là un travail à faire au niveau des professeurs pour inciter l'ensemble des élèves à l'expression.

28) Quand on t'interroge en classe, c'est pour parler (Tableau 3.3.16)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL	%
De choses réelles	21	19	40	42
De grammaire et de conjugaison	24	47	71	74

Sans Opinion 04

Cette question est pour nous capitale car elle permet de se rendre compte si l'oral pratiqué en classe de français est conforme à l'esprit de l'enseignement du français langue étrangère, c'est à dire un apprentissage de l'oral qui serve à communiquer. Les résultats montrent que l'expression orale en classe est, hélas, détournée de sa vocation originelle pour servir un enseignement désuet et dépassé

de la grammaire explicite traditionnelle. Toutefois, 42 % des élèves disent qu'ils utilisent le français en classe pour parler de choses réelles. C'est bon signe mais il faudrait que cette finalité de l'enseignement du français langue étrangère se généralise davantage. Il ne sert à rien de prévoir des séances d'expression orale si c'est pour faire retrouver les structures figées des manuels de l'Institut Pédagogique National.

29) Quand tu t'exprimes en classe, ton professeur

(Tableau 3.3.17)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL	%
Te laisse parler	17	30	47	49
T'arrête tout le temps pour te corriger	13	08	21	22
T'arrête de temps en temps	15	27	42	44

Sans Opinion 04

A cette question, les élèves ont répondu, qu'en général, le professeur de français leur laissait la liberté de s'exprimer sans entraves même si beaucoup (44%) disent qu'il les interrompait de temps en temps pour les corriger. Nous avons posé cette question pour savoir si les professeurs tenaient encore à la correction systématique des erreurs en cours d'expression, même libre, des élèves. Le résultat montre que 21 % des professeurs le fait encore et oublie que les erreurs font partie de l'apprentissage, et que le meilleur moyen de brimer et de décourager l'expression spontanée des élèves est encore de les reprendre systématiquement à chaque fois qu'ils commettent des erreurs. La séance de correction de la langue et celle de l'expression libre et spontanée n'est pas à confondre. Il n'en est pas encore ainsi dans les classes.

30) Quand on te demande de t'exprimer en classe, le sujet est
(Tableau 3.3.18)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL
Toujours intéressant	21	24	45
Rarement intéressant	15	29	44
Jamais intéressant	04	04	08

Sans Opinion 02

Ici, les avis sont partagés presque à égalité, il y a presque autant d'élèves qui considèrent que les sujets d'expression en classe de français sont toujours intéressants que d'élèves qui les trouvent rarement intéressants. Cette moitié est celle qui nous intéresse car notre tâche est justement de faire en sorte que les sujets proposés soient tous ou presque motivants, et quoi de meilleur pour cela que le choix de situations de communication authentiques ou virtuellement authentiques (jeux de rôles, simulations) qui intéresseront l'élève au plus haut point car ayant un rapport étroit à la vie réelle, celle de tous les jours.

31) En classe, (Tableau 3.3.19)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL
Tu parles beaucoup	12	29	41
Tu écris beaucoup	24	30	54

Sans Opinion 05

Indubitablement, les élèves écrivent beaucoup plus qu'ils ne parlent. En effet, tout l'enseignement prodigué dans les écoles a pour finalité l'écrit. L'oral lui-même est

utilisé pour retrouver les structures de l'écrit. Joint à cela la multitudes de règles à transcrire sur les cahiers et nous avons en fin de compte des élèves qui passent leur temps en classe à faire de la copie sans pour cela que leurs performances à l'expression écrite ne soient améliorées.

33) Depuis qu'il y a la parabole, (Figure 3.3.20)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL
Tu t'exprimes mieux en français	17	28	45
Tu comprends mieux le français	30	45	75

Sans Opinion 01

Les réponses à cette question confirment que l'antenne parabolique contribue très efficacement à la connaissance des langues étrangères, le français tout particulièrement. La majorité (75%) trouve que sa compréhension de l'oral s'est améliorée tandis que le reste (45%) trouve que c'est plutôt sa capacité d'expression en langue française qui s'est accrue. Quoi qu'il en soit, et même s'il ne s'agit que d'un sentiment diffus et non encore d'une réalité observable en classe, l'effet de la réception satellitaire sur l'enseignement-apprentissage du français est des plus bénéfiques, ne serait-ce que pour dissiper le sentiment d'étrangeté que les élèves ressentiraient envers la langue française, s'il n'y avait dans leur environnement que la rue et la télévision algérienne entièrement arabisée depuis quelques temps .

34) Quand le professeur t'interroge, (Tableau 3.3.21)

	GARCONS	FILLES	TOTAL
Tu es gêné par tes camarades	09	05	14
Tu as peur du professeur	04	02	06
Tu as peur de commettre fautes	18	27	45
Tu es très à l'aise	15	25	41

Les élèves, dans leur majorité, disent qu'ils sont un peu paralysés par la peur de commettre des fautes quand ils ont à s'exprimer en classe. Le professeur est ici responsable de cet état de fait, lui qui n'a pas su convaincre les élèves que l'erreur est l'indice que l'on est bien en train d'apprendre et que ne se trompe jamais que celui qui n'entreprend rien. La deuxième contrainte invoquée (14%) est celle de la gêne éprouvée devant les camarades lorsque l'on fait l'effort de s'exprimer. Là aussi, le rôle du professeur est primordial dans la mesure où il doit s'efforcer de réduire les tensions psychologiques dans le groupe-classe. Pour cela, lui-même devra se mettre au courant des études effectuées sur le sujet par les spécialistes de la question. La peur des réprimandes du professeur vient en dernier lieu.

35) Tu sens que ton professeur de français t'apprend à t'exprimer en français (Tableau 3.3.22)

	GARCONS	FILLES	TOTAL	%
OUI	30	43	73	85
NON	03	10	13	15

SansOpinion14

La majorité des élèves (85%) trouve que, somme toute, le professeur de français lui apprend « à s'exprimer dans la langue de Molière », 15 % pensent le contraire et quatorze élèves n'ont pas d'opinion. Ces deux catégories posent le problème de tous ces élèves qui assistent au cours de français sans avoir jamais l'impression d'y apprendre une langue étrangère. Il faudrait que le professeur de langue exerce l'ensemble des élèves au maniement du français pour qu'il n'y ait plus d'élève qui ait l'impression d'être en classe pour servir de décor à une pièce qui se joue sans lui. Qu'un seul élève dise que le professeur de français ne lui apprend pas à parler français et c'est déjà un élève de trop. Cela nous ramène au contenu de l'enseignement du français dans les classes. Les élèves peuvent avoir "appris" des processions de règles, ils peuvent avoir percé tous les secrets du fonctionnement de la langue, ils ne se sortiront pas pour autant de la moindre situation de communication réelle qui demande d'autres savoirs que grammaticaux et d'autres savoir-faire que les récitations systématiques des verbes du deuxième groupe. Pour les élèves, c'est cela ne pas avoir appris à s'exprimer.

Rubrique n°3 : les représentations :

9) Pour notre société, le français est (Tableau 3.3.23)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL	%
Bénéfique	38	51	89	90
Nuisible	01	00	01	01
Inutile	03	06	09	09

Sans Opinion 03

La majorité écrasante des réponses prouve que le français est perçu comme un

atout important pour le développement de la société. Ceci est réconfortant quand on sait le travail de sape dont est précisément victime le français dans le pays. Cette langue est considérée au mieux comme inutile dans la mesure où elle n'est pas comme l'anglais, à la pointe des sciences et de la technologie, au pire nuisible car charriant une culture contraire aux « valeurs et constantes nationales ». Il reste que les élèves tranchent pour dire qu'ils la trouvent bénéfique pour la société.

10) Le français est la langue de (Tableau 3.3.24)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL
De la science	20	33	53
De la débauche	02	04	06
De la culture	12	32	44
Du savoir-vivre	11	18	29

Ici, la majorité des élèves (53%) trouve que le français est la langue de la science, suivie immédiatement après (44%) de ceux qui trouvent que le français est la langue de la culture. Ceci montre un double prestige rattaché au français. D'une part, cette langue est vécue comme tremplin pour l'acquisition du savoir scientifique. Les élèves savent que dans les disciplines scientifiques, les études supérieures se font encore, pour une grande part, en français et qu'une riche documentation est disponible dans cette langue. Sa maîtrise leur ouvre donc de réelles possibilités de promotion sociale par les études. D'autre part, cette langue possède une aura culturelle spéciale dans l'inconscient collectif, elle représente la modernité, le savoir-vivre, la bonne éducation, le luxe, la liberté, bref tout ce qui fait rêver dans une société tiers-mondiste. Les 6 % qui trouvent que le français représente la débauche et le relâchement des moeurs sont minoritaires.

15) Celui qui parle en français (Tableau 3.3.25)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL
Pense comme un Français	07	11	18
Pense toujours comme un Algérien	14	47	61

Sans opinion 02

Cette question, en fait, pose le problème de l'acculturation par la langue. L'un des principaux reproches faits au français en Algérie est qu'il représente un facteur d'acculturation. Les élèves ont tranché ici par 61 % contre cette conception. Une langue, à travers la vision du monde qui la sous-tend, peut, certes, influencer sur les conceptions, mais elle le fait dans le sens d'un esprit critique plus aiguisé puisque enrichi d'autres points de vue. La relativité dans le jugement qui en résulte apporte un enrichissement intellectuel.

16) Le français est la langue (Tableau 3.3.26)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL
De la rigueur	12	15	27
De l'ordre	25	41	66
Du désordre	03	02	05

Sans Opinion 01

66 % des élèves ont répondu que le français était la langue de l'ordre. Toujours après les discussions avec les élèves, nous avons compris qu'ils voient dans le français un symbole de l'occident qui a bâti sa prospérité sur les valeurs de sérieux, de rigueur, d'ordre, et de discipline, valeurs très appréciées car trop peu présentes sous nos latitudes.

18) Le français est contre l'Islam (Tableau 3.3.27)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL	%
OUI	13	17	30	33
NON	24	37	61	67

Sans Opinion 09

A cette question, 67% des élèves ont répondu par l'affirmative, 33% par la négative et 09 élèves n'ont pas émis d'opinion. Le principal enseignement à tirer ici est que la majorité des élèves n'a pas succombé à la propagande intégriste ambiante faisant du français un ennemi de l'Islam. C'est vrai que dans l'optique des fanatiques, une langue qui charrierait des valeurs de démocratie, de droits de l'homme, de liberté ne saurait convenir à leurs projets totalitaires. 30 élèves partagent cette croyance. Les 09 élèves sans opinion préfèrent, eux, ne pas s'impliquer dans un débat qui sent par trop le souffre. En effet, nous vivons dans une société où il est malaisé, voire dangereux, d'affirmer des choses aussi simples que la nécessaire prise en charge du français en priorité parce qu'il a, chez nous, du fait des vicissitudes de l'Histoire, plusieurs longueurs d'avance sur les autres langues étrangères.

19) Le français est contre l'arabe (Tableau 3.3.28)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL	%
OUI	12	21	33	36
NON	26	33	59	64

Sans Opinion 08

Ici aussi, 08 élèves se gardent de répondre à une question aujourd'hui encore taboue. 33 élèves pensent qu'effectivement, le français se pose en adversaire de

l'arabe. 59 élèves, (la majorité) estiment que le français n'est pas en situation de confrontation avec l'arabe. En effet, depuis l'indépendance, l'arabisation qui devait permettre la réappropriation de l'identité et de la culture du peuple algérien trop longtemps niées et déniées, s'est vue en pratique réduite à une entreprise de "défrancisation" systématique. Il importait et importe toujours plus de "défranciser" à tout prix au risque d'hypothéquer gravement la bonne marche de secteurs entiers de l'économie nationale que de préparer et appliquer une arabisation sereine et scientifique qui procéderait d'abord par la mise à disposition de cette tâche d'envergure civilisationnelle et de portée historique, des moyens tant humains que techniques, scientifiques et financiers qui permettraient à l'arabe de rattraper tout ou partie de son retard et de s'insérer progressivement mais sûrement dans "le marché linguistique national". Au lieu de cela, le français est diabolisé et les francophones marginalisés et chargés de tous les maux parce qu'ils entravent la marche forcée vers l'uniformisation de la langue, de la pensée et la culture. C'est pour cela que les 59 élèves sur cent qui ont répondu que le français n'était pas antinomique de l'arabe montrent, et c'est heureux, qu'ils ont une vision plus saine de la concurrence entre les langues.

20) Le français est la langue (Tableau 3.3.29)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL
De la "Tchi-Tchi", des riches	15	08	23
Des pauvres	02	00	02
De tout le monde	28	55	83

Sans Opinion 02

Les réponses à cette question montrent que la majorité des élèves interrogés trouve que l'usage du français n'a pas une connotation idéologique de classe. C'est la langue de tout le monde disent-ils, autrement dit, il est passé le temps où parler en français était réservé aux classes sociales aisées. Maintenant, le français est

revendiqué comme langue étrangère accessible et ouverte à tous, pourvu que l'on fasse l'effort de l'apprendre. Le français n'est ainsi plus marqué idéologiquement comme il l'était il y a quelques années encore. Pour 23 % des élèves, il continue quand même à être associé à la frange aisée de la société.

32) La parabole aide à apprendre le français (Tableau 3.3.30)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL
OUI	32	49	81
MON	08	09	17

Sans Opinion 02

Les élèves sont presque unanimes à déclarer que l'antenne parabolique; qui permet de recevoir les émissions étrangères par satellites et notamment celles des chaînes françaises les aide à apprendre le français dans l'intimité de leurs foyers.

Rubrique n°4 : les attitudes :

12) Pour un homme, parler en français est (Tableau 3.3.31)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL
Honteux	02	02	04
Une bonne chose	15	14	29
Normal	30	45	75

Sans Opinion 01

13) Pour une femme, parler en français est (Tableau 3.3.32)

	GARÇONS	FILLES	TOTAL
Honteux	03	02	05
Une bonne chose	20	32	52
Normal	23	30	53

Les réponses à ces deux questions montrent un changement radical dans les représentations. Parler français n'est plus mal vu que ce soit chez les garçons ou chez les filles. Alors qu'il y a à peine deux décennies, un homme qui parlait publiquement en français surtout s'il grasseyait les "r" perdait toute virilité aux yeux de son auditoire et les femmes qui en faisaient autant étaient taxées dans le meilleur des cas de "frimeuses" ou alors de dévergondées; aujourd'hui grâce à la scolarisation, à la parabole et aux contacts culturels, il est devenu tout à fait "normal" de parler en français (75 et 53 %). C'est même une bonne chose pour les hommes à 29 % des réponses et pour les femmes à 52 %. Notons que pour les femmes, parler en français est ressenti comme une bonne chose plus que chez les hommes (52% contre 29%), nous y voyons, soutenue par les garçons, cette volonté d'émancipation des femmes qui passe aussi par l'acquisition d'autres langues pour bien affirmer l'ouverture sur de nouveaux horizons et le rejet de tous les enfermements.

14) Utiliser des mots de français quand on parle en arabe, c'est (Tableau 3.3.33)

	GARCONS	FILLES	TOTAL
Bien	12	14	26
Mauvais	09	22	31
Normal	19	25	44

Les réponses à cette question montrent que la majorité des adolescents ne voient aucun mal à mêler des mots de français et par extension d'espagnol, de tamazight ou autres, quand ils parlent en arabe, l'essentiel étant de bien pouvoir se faire entendre; aucune langue ne pouvant se targuer de se suffire à elle-même, bien au contraire, les emprunts, leur "algérianisation" prouve la vitalité de la langue et de ses utilisateurs. C'est cela qui a créé l'arabe algérien, cette langue qui mobilise "les ressources phonétiques, lexicales et syntaxiques des systèmes de l'arabe, du français et du berbère. Ce parler bien singulier a même donné naissance à des structures idiomatiques du type "faire la chaîne" pour "faire la queue", ou "taxieur" pour "chauffeur de taxi", quand il n'a pas créé de néologismes du type "les parabolés" (ceux qui disposent d'une antenne parabolique). Le langage des jeunes aime à user du plus d'affect apporté par le français. (...) Le génie linguistique national a su ainsi tirer partie des ressources phonétiques, des virtualités de la langue française pour construire toutes sortes de blagues, d'anecdotes et trouver dans l'usage du français un moyen "d'ex-pression aux vertus cathartiques". (BOUGUERRA, 1995)[17]. Il reste qu'à travers nos discussions avec les élèves, nous avons pu déduire que les 31 % d'entre eux qui ont répondu "mauvais" n'ont fait que répéter ce que les professeurs d'arabe leur serinent à longueur d'année : l'arabe dialectal est une langue "bâtarde" car "infiltrée" par les autres langues. D'ailleurs, il s'est trouvé parmi les objectifs officiels assignés à l'enseignement de l'arabe à l'école, la volonté, via les enfants, de corriger la langue des parents (sic).

17) Le français en Algérie

(Tableau 3.3.34)

	GARCONS	FILLES	TOTAL
Est une langue d'avenir	29	41	70
N'a aucun avenir	10	14	24
-			

Sans Opinion 02

A cette question, 70 % des élèves répondent que le français est une langue d'avenir en Algérie. En effet, depuis "la révolution d'octobre" de 1988, un vent de réelle liberté d'expression souffle sur l'Algérie. Cela s'est traduit par une floraison de journaux. Quotidiens, hebdomadaires, presse partisane, locale, régionale, du coeur, etc., ont envahi les étals des libraires. Ils suscitent un engouement extraordinaire auprès d'un public qui en était sevré depuis trop longtemps. Dans ce bouillonnement prometteur, nous remarquons que la majorité de ces nouveaux médias sont francophones et ne rencontrent -bien au contraire- aucune résistance populaire à leur diffusion, surtout que les chaînes satellitaires ont préparé silencieusement, et depuis quelques années déjà, le terrain à l'utilisation du français dans le domaine médiatique.

21) Tu aimes le français ? (Tableau 3.3.35)

Sans opinion 06

	GARÇONS	FILLES	TOTAL	%
OUI	32	50	82	87
NON	04	08	12	13

82 élèves répondent ici qu'ils aiment le français, 12 qu'ils ne l'aiment pas et 06 n'ont pas d'opinion. Ces derniers ont sans doute un rapport tout à fait scolaire à la langue française, ils l'apprennent parce que c'est une discipline scolaire, un point c'est tout. Quant aux autres, les 87% qui déclarent aimer le français et les 13% qui déclarent ne pas l'aimer, il est clair que, de toute évidence, cette langue ne les laisse pas indifférents. Ils ont un réel rapport sentimental avec elle. La prédisposition affective, majoritairement favorable au français, devrait rassurer les professeurs de français quant à la motivation des élèves pour l'apprentissage de cette langue. Il leur reste à gérer au mieux cet inestimable atout qui faciliterait tant l'enseignement-apprentissage de cette langue, en définitive, pas si étrangère que cela aux élèves.

36) Classe ces matières par ordre de préférence
(Tableau 3.3.36)

	ANGLAIS				ARABE				FRANÇAIS				MATHS			
RANG	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4 ^e	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4°
GARÇONS	14	12	08	05	08	07	11	13	06	16	13	04	14	04	07	14
FILLES	14	15	14	14	14	15	15	13	12	19	14	12	19	07	13	18
TOTAL	28	27	22	19	22	22	26	26	18	35	27	16	33	11	20	32
%				20			27			36			34			

Pour le 1er rang, le plus fort taux est celui des mathématiques avec 33 % de suffrages.

Pour le 2ème rang, le plus fort taux est celui du français avec 35 %. Pour le 3ème rang, c'est toujours le français qui recueille le maximum de suffrages, mais il est déjà classé deuxième, le troisième rang sera donc occupé par la matière qui se classe immédiatement derrière c'est à dire l'arabe. Pour le 4ème rang et malgré de très bons scores pour les trois premières places, la loi des chiffres veut que ce soit l'anglais qui occupe le dernier rang.

Le classement se fera donc comme suit

- 1ère place : Les Mathématiques
- 2ème place : Le Français
- 3ème place : L'Arabe
- 4ème place : L'Anglais

Ces résultats, qui placent le français en deuxième position dans les préférences des élèves, montrent que malgré l'appauvrissement de l'environnement et son hostilité, la médiocrité des programmes et le faible niveau

pédagogique des enseignants, la français reste une discipline scolaire très prisée par les élèves. Cet engouement des élèves pour une langue étrangère considérée à juste titre comme étant la plus accessible, car la plus familière, montre qu'ils ont soif d'ouverture sur le monde et qu'ils vivent cette langue comme "sésame" idéal pour l'accès aux sciences mais aussi et surtout aux autres cultures, aux Autres en un mot. Aux enseignants de français, de savoir tirer parti de ces bonnes dispositions des élèves envers le français.

37) Classe ces professeurs par ordre de préférence (Tableau 3.3.37)

	ANGLAIS				ARABE				FRANÇAIS				MATHS							
RANG	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4 ^e				
GARCONS	16	08	09	06	11	05	04	16	07	16	15	01	12	08	08	11				
FILLES	20	10	20	07	13	15	09	19	11	19	17	10	16	12	10	19				
TOTAL	36	18	29	13	24	20	13	35	16	35	32	11	25	20	18	30				
%	37								36				36				19			

Sans Opinion 04

Les résultats obtenus ici se répartissent comme suit :

Pour le 1^{er} rang, le meilleur score est celui du professeur d'anglais (37 %)

Pour le 2^{ème} rang, le meilleur score est celui du professeur de français (56 %)

Pour le 3^{ème} rang et en supprimant le français qui se classe encore meilleur troisième puis l'anglais, c'est le professeur de mathématiques qui se place.

Pour la 4^{ème} et dernière place, c'est le professeur d'arabe.

Les élèves préfèrent donc le professeur d'anglais suivi du professeur de français. Ces résultats montrent que les professeurs de langue sont préférés par les

élèves sans doute pour la note d'exotisme qu'ils apportent à travers leur enseignement. Le professeur d'anglais d'abord, parce qu'il enseigne sa discipline dans une véritable optique de langue étrangère, avec donc un programme allégé, débarrassé des scories grammaticales et tourné vers la communication.. Le professeur de français ensuite qui suscite moins de sympathie sans doute à cause de son enseignement éternellement englué dans une gangue métalinguistique et qui crée chez les élèves l'attente jamais satisfaite d'apprendre enfin une langue qui serve de véritable outil de communication. C'est dommage que le professeur de français perde du terrain alors qu'il n'y a pas si longtemps, il était considéré comme le professeur le plus proche des élèves. Avec sa personnalité ouverte et tolérante, il constituait pour les élèves un confident parfait et un modèle à suivre.

38) Tu t'exprimes bien en classe de français, pourquoi ?

Dans les deux questions qui suivent, nous avons voulu donner l'occasion aux élèves de s'exprimer dans un cadre moins contraignant que les questions fermées. Des données que le questionnaire n'a pas prises en charge pourraient être recueillies par ce biais. Voici les résultats obtenus classés par idées forces avec 5 élèves sans opinion pour l'ensemble des deux questions :

REPONSES	%
J'aime le français	27
J'aime le professeur de français	16
Mes parents m'encouragent à parler en français	11
La parabole m'incite à apprendre le français	09
C'est une langue utile	03
Je suis parti en France	01

(Tableau 3.3.38)

Pour ceux qui estiment bien s'exprimer en français ou à tout le moins de bien le vouloir, la majorité (27%) invoque l'amour du français comme raison, confirmant encore une fois l'attachement affectif des nouvelles générations à la langue française, 16% plébiscitent le professeur de français qui, en se faisant aimer, fait aimer sa discipline, mettant ainsi en relief l'importance du rapport psychologique maître-enseignant dans tout acte d'enseignement et illustrant l'adage : "Que voulez-vous que je lui apprenne? Il ne m'aime pas". Le reste des réponses est une redite des principales réponses recueillies tout au long de notre enquête. Une réponse signale toutefois l'importance des voyages dans la motivation à l'apprentissage d'une langue étrangère et pose le problème des échanges, des correspondances et des séjours scolaires internationaux complètement ignorés dans nos écoles.

39) Tu ne t'exprimes pas en classe de français, pourquoi?

Le tableau des réponses récurrentes est le suivant :

(Tableau 3.3.39)

REPONSES	%
J'ai un niveau trop faible, des lacunes à la base	14
Le milieu linguistique est pauvre et guère encourageant	08
C'est une langue difficile	03
Je n'aime pas le français	03
Le français fait « snob »	01

La majorité (14%) des élèves accuse la faiblesse de son niveau de base pour expliquer ses mauvaises performances à l'expression orale, ce qui exclut les problèmes de représentations négatives envers le français. 08% incriminent l'environnement linguistique qu'ils trouvent pauvre en français et parfois mène

hostile à cette langue comme nous l'avons vu plus haut. La difficulté intrinsèque de la langue française est aussi évoquée. Il faut reconnaître que la langue française, paraît très compliquée au premier abord, C'est par la pratique systématique que cette langue perd son aspect rébarbatif et difficile car axer son enseignement sur sa grammaire explicite ne fait qu'accentuer chez les élèves cette image d'ésotérisme que n'a pas l'anglais par exemple parce qu'enseigné différemment et avec d'autres méthodes. La "haine" du français intervient dans 3% des cas et le "snobisme" inhérent à cette langue dans 01% des cas seulement alors que cette image que l'on croyait étroitement accolée au français est beaucoup moins importante que ce que nous pensions au départ et confirme l'évolution générale plutôt positive des mentalités.

Les réponses aux deux dernières questions n'apportent pas d'éléments vraiment nouveaux par rapport à tout ce qui a été traité dans le questionnaire mais il y a sûrement d'autres aspects de la question que nous n'avons pas entrevu et qui ont échappé aux élèves.

Synthèse du questionnaire des élèves :

Lorsque nous avons entrepris de mener cette enquête auprès des élèves, nous ne savions pas qui des représentations du français, de l'environnement de l'élève ou des pratiques pédagogiques était responsable du "mutisme" des élèves en expression orale. C'est pour cela que nous avons organisé notre questionnaire de manière à repérer parmi ces causes probables celle ou celles qui répondraient à notre questionnement. Nous avons ainsi procédé par rubriques. Les réponses obtenues ont apporté les enseignements suivants:

Rubrique n°1 : extraction sociale :

Les résultats du questionnaire montrent que la majorité des élèves est issue de milieux sociaux assez favorisés. Les parents sont en majorité cadres et fonctionnaires. Les élèves ne souffrent ni d'une trop nombreuse fratrie ni d'une trop grande exigüité des logements. Ce qui constitue en Algérie une situation idéale pour étudier. Nous pouvons donc dire que les conditions socio-économiques des élèves sondés sont très favorables à l'enseignement-apprentissage du français.

Rubrique n°2 : le vécu des élèves :

Dans cette rubrique, les réponses obtenues montrent que le bilinguisme en Algérie est plus vivace que jamais. En effet, alors qu'il ne concernait que les hommes à l'indépendance, il se généralise maintenant à toute la société par le biais de l'école. Les 74% de femmes qui parlent le français sont un gage de progrès et d'ouverture très important en raison du rôle de la femme dans l'éducation des nouvelles générations.

Au bilinguisme précoce dont bénéficient déjà les enfants puisqu'ils apprennent le français à l'école avant l'âge de 10 ans, va peut-être bientôt s'ajouter un bilinguisme simultané où l'enfant apprend concomitamment les deux langues, maternelle et étrangère. Nul doute que l'environnement médiatique en général et télévisuel en particulier, joint à la maîtrise du français par les parents constitueront à l'avenir un terrain idéal pour un bilinguisme durable en Algérie. Dans ces conditions, il est inconcevable que les parents puissent constituer un frein à l'apprentissage du français, les résultats de l'enquête le prouvent bien qui incriminent les seuls camarades de classe dans l'oeuvre de démobilisation des élèves vis à vis de l'apprentissage du français. Les choses étant liées, il suffit que l'ensemble des élèves soient également motivés et de niveaux homogènes pour que cette réaction de dépit se transforme en enthousiasme envers la discipline, le reste de l'enquête va montrer que ce n'est point là une vue de l'esprit. Nous pouvons donc dire ici aussi que si "mutisme" il y a, il n'est pas à imputer à l'environnement humain immédiat de l'élève et qu'au contraire, celui-ci est tout à fait prêt, il le fait déjà, à jouer le rôle d'adjuvant au travail de l'enseignant. C'est cet enseignant par contre, et la partie « vécu en classe » le montre suffisamment, qui assume l'essentiel de la responsabilité dans le fait que les élèves ont tant de mal à s'exprimer oralement en classe de français. A vrai dire, les problèmes soulevés dans cette partie du questionnaire remettent en cause toute la pédagogie de l'enseignement du français dans les écoles. Les réponses recueillies dans ce questionnaire confirment que :

- L'écrit constitue l'alpha et l'oméga de l'enseignement du français. Il est survalorisé au détriment de l'oral.
- Les professeurs ne conçoivent pas leur enseignement dans une optique de langue étrangère. Ils continuent de privilégier un enseignement-analyse du français et sursaturent ainsi leurs séances de métalangage.

- Les approches communicatives sont ignorées. Une conception normative et élitiste de la langue est observée, servie dans une méthodologie approximative.
- Une pratique de classe dénuée de réflexion tant pédagogique que psychologique et qui s'appuie plutôt sur des clichés, des stéréotypes et du « prêt-à-porter ».
- Les professeurs font montre d'une bonne volonté manifeste malheureusement desservie par un manque de formation didactique et culturelle criard.

La genèse des problèmes que rencontre l'enseignement du français en Algérie remonte aux premières années de l'indépendance lorsque fut décidée l'Algérianisation du corps enseignant. Les finalités politiques de l'école algérienne étaient de faire "du citoyen algérien un bâtisseur du socialisme" et d'aider "au développement d'une pensée socialiste" (Charte de 1964). Les candidats les plus à même de remplir le contrat ont alors été puisés dans le réservoir des exclus du système scolaire. On recrutait des élèves ayant échoué au BEM (Brevet d'Enseignement Moyen) ou au baccalauréat que l'on envoyait par la suite en formation dans les ITE (Institut de Technologie de l'Education). Cette main d'oeuvre, sans qualification sérieuse ni compétence avérée, appliqua scrupuleusement et littéralement programmes et directives pédagogiques même les plus aberrants. C'est sur ce personnel qu'a reposé l'enseignement du français depuis au moins trois décennies. Ces professeurs sans vocation, formés à la hâte, ont eux-mêmes un faible niveau en langue, très peu de culture générale et encore moins de culture didactique. Pendant leur formation-éclair, ils ont été nourris d'idées toutes faites telles que:

- La prohibition des langues maternelles en classe de langue au nom du sacro-saint principe du bain linguistique.
- La correction systématique des erreurs de peur que l'enfant n'apprenne des erreurs en classe. Toute référence aux processus cognitifs et à l'interlangue est inconnue.
- La conception totalement dépassée qu'une langue est une liste de mots (le vocabulaire) et un mode d'emploi (la grammaire). Les professeurs enseignent alors le français comme on le leur a enseigné à eux. Il faut rappeler ici que jusqu'à l'avènement de l'école fondamentale, l'arabe n'était enseigné qu'en tant que langue et toutes les matières étaient enseignées en français. On *pratiquait* de ce fait le français en mathématiques, en sciences naturelles, etc, et l'on pouvait alors se permettre le

« luxe », en séance de langue française, de *parler du français* (métalangage, grammaire). Ces enseignants ne se rendent pas compte, hélas, que toutes les matières ont été arabisées et que continuer à enseigner le français dans son aspect théorique alors que sa pratique ne se fait plus nulle part est suicidaire pour l'enseignement de cette langue.

- La langue est un outil de communication mais on ne s'interroge jamais sur le sens que revêt la communication. Tout le monde est persuadé que l'aptitude à la communication s'apprend concomitamment à l'apprentissage du code linguistique.

- "Verba volant, scripta manent" (Les paroles s'envolent, les écrits restent). Les enseignants en sont si bien convaincus qu'ils négligent complètement l'oral et font de la "trace écrite" pour chaque activité une idée fixe.

C'est dans de telles dispositions d'esprit et sans aucune aide pédagogique ni activités de formation et de recyclage que l'enseignant de français continue courageusement à dispenser, mécaniquement certes, mais avec énormément de bonne volonté, un enseignement desséché et "périmé" de la langue française. Il est conscient de la vanité de ses efforts, les résultats des élèves le lui rappellent cruellement à chaque fois, mais il n'a pas les outils intellectuels adéquats pour pouvoir diagnostiquer le mal et en déterminer l'origine. Il se rabat alors sur toutes sortes de facteurs exogènes pour masquer sa responsabilité pédagogique, pourtant bien engagée. Le questionnaire montre aussi que, dorénavant, l'enseignant de français peut compter sur un allié de taille, tout au moins en ce qui concerne l'aptitude à la compréhension orale. Il s'agit des chaînes de télévision satellitaires françaises que les élèves considèrent d'ores et déjà comme un appui majeur à leur apprentissage du français.

Toutes ces considérations amènent à penser que le véritable responsable des blocages des élèves à l'expression orale et par delà à l'apprentissage du français langue étrangère, reste l'enseignant qui n'utilise pas de méthodologie appropriée. Son ignorance de l'actualité didactique est totale. Il ne sait rien des méthodologies d'enseignement du FLE, encore moins des approches communicatives qui cernent justement tous les aspects mis en cause dans notre enseignement. En effet, cette méthodologie pallierait à bien des insuffisances relevées. Les situations authentiques à rechercher constitueraient la meilleure des motivations et la composante discursive de la communication permettrait de s'entraîner à mettre en adéquation

types de discours et situations de communication. La séparation des aptitudes donnerait certainement un souffle nouveau à l'enseignement de l'oral. Nous sommes persuadés, quant à nous, que c'est à ce niveau que la solution est à apporter.

Rubrique n°3 : les représentations :

C'est à l'intérieur de cette rubrique que nous pensions trouver l'essentiel de la réponse à notre problématique. Vivant en tant qu'adulte dans un pays qui traverse une grave crise multidimensionnelle, la crise identitaire n'étant pas la moindre, loin s'en faut, nous pensions que les batailles qui opposent les « passéistes » aux « modernistes » allaient avoir leurs prolongements dans les représentations des élèves vis à vis du français. Celles-ci devaient être forcément négatives si l'on considère que le travail de sape et de dénigrement qui touche les intellectuels francophones est tenace. Il s'avère en définitive que le monde de l'enfance a été relativement épargné par ces luttes chauvines. On découvre une sérénité inattendue chez les élèves. Loin des bruits et des fureurs de l'arène politico-culturelle, ils répondent avec sagesse que le français en Algérie, bénéficiant de millions d'usagers, d'une imposante masse documentaire et d'un environnement médiatique en évolution permanente ne saurait être que bénéfique, en permettant l'accès à la science et à la culture, en un mot à la civilisation du vingt-et-unième siècle. Ils ne considèrent pas que la langue française soit forcément dans un rapport d'antagonisme avec la religion islamique et la langue arabe. Les élèves considèrent que le français n'aliène pas forcément celui qui l'apprend.

A partir de ces réponses, nous pouvons conclure que les représentations que nous escomptions négatives et à l'origine des blocages des élèves en expression orale de la classe de français, n'ont, en définitive, rien à voir ou si peu dans le "mutisme" des élèves en classe de français. Leurs représentations sont positives et devraient logiquement induire des attitudes très favorables à l'apprentissage du français en général et à l'expression orale en particulier. Si tel ne semble pas être le cas, il s'agit assurément d'un blocage qui se situerait à un autre niveau, celui de la pratique pédagogique des enseignants.

Rubrique n°4 : les attitudes :

Dans cette rubrique, nous constatons que les élèves, dans leur immense majorité, du moins pour ce qui est de l'échantillon observé à Alger, n'ont aucun tabou visa vis du français. Pour les hommes comme pour les femmes, le parler est perçu comme normal voire même comme une bonne chose. Le "francarabe" de tous les jours ne suscite pas de sentiment de culpabilité. Le français s'est en outre "démocratisé" dans l'univers mental des élèves, il n'est plus l'apanage de certaines classes privilégiées. Pour toutes ces raisons, les élèves croient fermement que le français a encore de beaux jours devant lui en Algérie.

Le classement des matières et des professeurs a apporté la preuve qu'au niveau affectif et représentatif, le problème du rapport au français ne se pose pas du tout en termes conflictuels. Dans les questions ouvertes, un supplément d'information était attendu. Il aurait porté sur des points que le questionnaire n'avait pas prévu.

En définitive, les questions ouvertes n'ont rien apporté que nous ne sachions déjà au travers du questionnaire, à part peut-être l'idée de l'importance des échanges internationaux dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères. Le reste a confirmé tous les résultats de l'enquête. Les élèves concluent par ce cri du cœur : «J'aime le français ». Voilà, résumée, leur principale attitude envers le français.

3.2. Résultats, analyse, commentaires et synthèse du questionnaire n°1 des enseignants :

Résultats du questionnaire n°1 :

QUESTIONS	Nombre de réponses	Pourcentage
1) Pensez-vous créer une ambiance propice à l'expression orale dans vos classes? OUI NON	19 01	95% 05%
2) Corrigez-vous systématiquement toutes les fautes en expression orale? OUI NON	14 06	70% 30%
3) Est-ce que vous notez l'expression orale? OUI NON	03 17	15% 85%
4) Un élève bon à l'oral, l'est-il à l'écrit? OUI NON	04 15	21% 79%
5) Est-ce que le programme accorde de l'importance à l'oral? OUI NON	07 12	37% 63%
6) Vous demande-t-on d'évaluer l'oral? OUI NON	02 18	10% 90%
7) Pour vous le bon élève est - Celui qui est bon à l'oral - Celui qui est bon à l'écrit	12 18	60% 90%

8) Les élèves ne parlent pas en classe		
- Par peur de paraître ridicules	10	50%
-Par peur de commettre des erreurs	10	50%
- Par peur de se faire gronder par vous	01	05%
9) Vous aimez l'élève qui est		
- Bon à l'oral	15	75%
- Bon à l'écrit	17	85%
10) En classe		
-Vous sollicitez tous les élèves		
- Vous travaillez seulement avec ceux qui participent spontanément	20 02	100% 10%

(Tableau 3.2.40)

Analyse et commentaires du questionnaire n°1 :

Question 1

Quatre-vingt-quinze pour cent des enseignants pensent qu'ils créent une atmosphère de détente propice à l'expression orale en classe. Cinq pour cent avouent ne pas y arriver. En effet, il y a des enseignants, pas trop nombreux tout de même, qui n'arrivent pas à être égaux d'humeur. Ils n'arrivent pas à se départir de leurs problèmes personnels en classe et créent une atmosphère préjudiciable à l'apprentissage des élèves. Parmi ceux-là, nous trouvons des femmes restées relativement âgées et célibataires dans une société qui n'admet de statut pour la femme qu'en tant que mère, soeur ou épouse. Au fur et à mesure qu'elles avancent en âge, ces femmes ressentent de plus en plus une pression sociale qui les confine au rang de paria. Leurs angoisses existentielles empoisonnent alors leurs relations avec les élèves et des conflits permanents les opposent à eux pour les raisons les plus futiles dans la plupart des cas. Le problème se pose aussi pour les hommes. Le problème du logement devenu insoluble dans notre pays, crée un véritable syndrome du célibat qui touche les enseignants, au même titre que le reste de la population, depuis que les logements pour enseignants ne sont plus considérés comme une priorité de l'école algérienne. Tout le monde sait pourtant qu'un enseignant qui passe ses nuits dans un "hammam" ne saurait être rentable pédagogiquement. Ces problèmes et bien d'autres encore font

qu'il est très difficile d'exiger de nos enseignants de faire preuve d'une bonne humeur à toute épreuve. Ajoutons à cela, le problème du salaire indigne qui ne permet pas de vivre décemment et à fortiori de s'acheter de la documentation. Néanmoins, le métier d'enseignant qui est aussi un sacerdoce à sa manière, oblige à placer l'intérêt de l'élève au dessus de toute considération, et dans ce cas précis, créer une atmosphère détendue et gaie est le meilleur catalyseur de l'expression orale en classe de langue étrangère. Les 95% de "oui" montrent, nous l'espérons vivement en tout cas, que la majorité des enseignants en sont conscients et font tout pour rendre leurs classes plus conviviales.

Question 2

Quand on parle d'atmosphère à créer en classe, il ne s'agit pas seulement de sourires et autres « amabilités ». Des comportements que le professeur croit être hautement éducatifs sont en fait contre-productifs. Il s'agit par exemple de cette "manie" de la correction systématique des erreurs commises à l'oral. C'est le meilleur moyen de bloquer l'expression de l'élève qui va, au mieux, se concentrer sur la correction linguistique perdant inévitablement le fil de ses idées, au pire ne plus avoir envie d'intervenir car se voyant rabrouer au détour de chaque mot. Le professeur devrait au contraire encourager l'expression des élèves même si elle est pleine d'erreurs car celles-ci montrent qu'un processus d'acquisition est en cours. Il devrait se contenter de l'intelligibilité du message dans un premier temps et réserver d'autres plages horaires que les moments d'expression libre pour la correction de la langue. Ceci dit, n'oublions pas que le code de l'oral est moins rigide que le code de l'écrit et que l'oral fait intervenir des paramètres autres que ceux de l'écrit. Les stratégies de contournement par exemple, devraient faire l'objet d'exercices lors des séances d'expression orale en classe. L'enseignant doit savoir que l'expression orale est un exercice difficile du point de vue psychologique. Citons pour cela Mathea Simons & Wilfried Decoo : « Tout au début de l'apprentissage, presque tous les élèves, surtout s'ils sont jeunes, éprouvent du plaisir à répéter les phrases de petits dialogues. Mais bientôt, quand le nombre d'éléments augmente et que des réactions plus libres sont souhaitées, l'apprenant va trébucher, provoquant parfois l'hilarité ou le taquinage. Il doit se faire corriger, reprendre, se faire corriger encore. Pour certains, l'expérience est simplement désagréable, pour d'autres, ... (on) parle alors de véritable phobie, proche

de l'agoraphobie. (...)Les activités productives sont plus angoissantes que les réceptives, car dans le premier cas l'apprenant se sait aussi jugé par le partenaire de la communication. L'oral est à cet égard plus menaçant que l'écrit parce que le jugement est immédiat » [18].

Question 3

Les réponses à cette question montrent que l'oral ne jouit d'aucune importance. Ne pas noter un travail en classe, pour les enseignants, est le signe que ce travail ne revêt pour eux ni importance ni utilité. Les 85% de "non" renseignent sur le chemin qui reste à parcourir avant que les professeurs ne se pénètrent de l'importance du volet oral dans l'apprentissage d'une langue, de surcroît étrangère, si l'on veut bien considérer que l'oral d'une langue maternelle est bien pris en charge en dehors de l'école. L'expérience nous a appris que pour les 15% qui déclarent noter l'oral, il s'agit surtout d'opérations de "charité pédagogique", puisque des notes d'oral sont octroyées, sans aucun critère objectif, aux élèves qu'on apprécie pour leur vivacité en classe; elles serviront à équilibrer leurs moyennes et dissiper la culpabilité du professeur devant des élèves brillants à l'oral mais qui n'arrivent jamais à avoir de bonnes notes à l'écrit.

Question 4

Les 79% de "non" confirment bien que nos enseignants ont bien remarqué ce paradoxe qui fait d'un élève nul à l'écrit, un enfant brillant à l'oral mais ils ne sont jamais allés plus loin que le constat. Ne leur jetons pas la pierre, car aucun formateur ne leur a parlé de la séparation des aptitudes. Ils continuent à considérer l'oral comme une activité mineure. L'élève est jugé à l'écrit aux examens officiels, pourquoi dans ce cas "perdre son temps" dans de vaines activités orales ? Ce raisonnement est façonné par des années de dirigisme pendant lesquelles l'enseignant n'était pas tenu de réfléchir à son travail, d'autres s'en chargeant pour lui. Il devait strictement s'en tenir au manuel et aux fiches de l'IPN et les sujets (retrouver un écrit oralisé) étaient de toute façon bien trop tristes pour servir d'amorce à de l'expression orale véritable.

Question 5

Le programme algérien qui s'inspire pourtant (au moment de l'enquête) des

méthodologies structuro-globales audio-visuelles qui font une large part à l'oral est axé, lui, presque exclusivement sur l'écrit. Le "dossier" dans le cycle fondamental ou "l'unité didactique" dans le cycle secondaire ont pour finalité l'expression écrite. La séance d'expression orale qui ouvre ces unités sert de prétexte pour mettre en place les structures de l'écrit que l'on va retrouver en lecture et dans les autres activités et qui vont aboutir à la séance d'expression écrite.

Question 6

Qui demanderait aux enseignants d'évaluer l'oral? Les inspecteurs? Ils sont eux-mêmes très peu convaincus de l'importance de l'oral dans l'enseignement d'une langue étrangère, les directeurs d'école? Tout à leur administration, ils ne s'occupent pour la plupart presque jamais de problèmes pédagogiques. Les carences en formation à tous les niveaux font que nos enseignants se retrouvent bien seuls quand il s'agit d'apporter des réponses à des problèmes que tout le monde constate mais que personne n'arrive ni à analyser ni encore moins à résoudre. Un immense effort de formation des enseignants est à consentir si l'on veut que les professeurs ne restent pas au stade de l'énumération des anomalies qu'ils constatent quotidiennement dans l'accomplissement de leur tâche, mais qu'ils puissent travailler à les anticiper puis à les éliminer.

Question 7

Pour la majorité des enseignants (90%), le bon élève est celui qui est bon à l'écrit. Comme dix enseignants sur vingt ont coché les deux réponses à la fois, nous avons un taux de 60% pour la première réponse (c'est celui qui est bon à l'oral). Pour la majorité donc, point de salut en dehors de l'écrit. Cette sentence dévoile certaines représentations des professeurs. Il apparaît que ces derniers vouent un incommensurable respect à l'écrit. Dans une société arabo-musulmane de tradition orale telle que la nôtre, un immense prestige est dévolu à l'écrit car pendant des siècles, le seul écrit connu était Le Saint Coran. Serait-ce des réminiscences de ce type qui poussent, encore aujourd'hui, l'école à négliger l'oral et à survaloriser l'écrit?

Question 8

Ici, les professeurs devaient donner leur avis sur les raisons des blocages des

élèves à l'expression orale. La moitié pense qu'il s'agit de la peur du ridicule. Cette assertion a été infirmée par les élèves dans le questionnaire qui leur a été adressé, puisque les questions 12 et 13 prouvent qu'il n'est pas du tout ridicule pour eux de parler français. Les professeurs continuent à avoir des représentations déjà obsolètes chez les élèves. L'autre moitié impute le blocage à la peur de commettre des erreurs. La réponse à la question N°34 du questionnaire des élèves confirme cela. en effet, 45% des élèves disent qu'ils sont paralysés par la peur de commettre des erreurs et là, la peur du ridicule prendrait un autre sens: les élèves ne se sentent pas ridicules par le seul fait de parler français, ils sont plutôt gênés d'étaler leur "ignorance" devant leurs camarades de classe surtout qu' on ne les a pas décomplexés vis à vis de l'erreur. Un enseignant pense que ses élèves ne s'expriment pas parce qu'ils ont peur qu'il ne les gronde. Il fait preuve de beaucoup de naïveté car dans les réponses à la Question N°34 du Questionnaire des élèves, seule une infime minorité d'entre ceux-ci éprouve encore de la crainte envers le professeur. Il est heureux que ce type de rapport avec l'enseignant soit, de toute manière, irrémédiablement révolu.

Question 9

Beaucoup de professeurs ont répondu très conventionnellement qu'ils aimaient l'élève qui était bon à l'oral et à l'écrit Mais même s'ils ne l'avouent pas ouvertement, les chiffres montrent quand même qu'ils sont 85% à préférer les élèves qui sont bons à l'écrit. Nous avons encore une confirmation de cette "sacralisation" de l'écrit dans les écoles au détriment du volet non moins essentiel de l'enseignement d'une langue étrangère qu'est l'oral.

Question10

Cette question telle qu'elle était posée s'est avérée inefficace, la totalité des enseignants ayant répondu que bien évidemment, ils sollicitaient tous les élèves en classe. La réalité dément pourtant tous les jours cette affirmation. Dans un très grand nombre de classes , les professeurs travaillent avec les élèves les plus motivés, ceux généralement ayant un bon niveau et qui s'asseyaient aux premiers rangs (il y aurait tant à dire aussi sur l'organisation et l'exploitation spatiale de la classe). Le reste des élèves somnole, persuadé que pour lui, les jeux sont déjà faits depuis longtemps. Il s'est

même trouvé un enseignant qui a justifié son désintéret pour ces élèves par le fait "qu'ils lui faisaient perdre trop de temps"(sic). Je citerai à ce propos Corinne Weber de l'université Paris III - Sorbonne nouvelle : « : *les usages toujours plus variés du français parlé, la diversité et l'organisation des formes orales, les facteurs structurants de la parole qui donnent sens à la communication verbale..., intégrer tous ces éléments à l'apprentissage de la langue étrangère amène certains professeurs à basculer dans l'improvisation ou vers des conduites d'évitement comme ce professeur de fle nord-américain qui déclare : « je fais de l'oral s'il me reste du temps ! ».* L'apprenant écrit plus qu'il ne parle, doit se taire quand les autres s'expriment et l'enseignant parle plus que ne s'expriment les apprenants ! La puissance du modèle de l'écrit fait donc largement partie de l'imaginaire des apprenants et des enseignants. » [19]

Synthèse du questionnaire n°1 :

Les réponses au questionnaire laissent deviner des professeurs aux conceptions pédagogiques dépassées. Ils sont obnubilés par l'écrit. Cet écrit lui-même n'est pas envisagé dans une perspective dynamique, moderne, de communication. Les sujets de rédaction des devoirs et compositions sont là pour l'attester. Des sujets tels que: "Dites combien vous aimez vos grands parents" ou "Décrivez le jardin de vos rêves" (types de sujets rencontrés très souvent) ne sont pas des modèles d'incitation à l'expression ni à la communication par voie graphique. L'expression écrite est envisagée pour elle-même, sans adéquation aux besoins réels. En toute logique, les dossiers, les unités didactiques, se donnant pour finalité ce type d'expression écrite, la langue est enseignée partout dans son plus pur aspect formel.

« *Il semble que l'on ait perdu de vue les nécessités immédiates de la vie, et l'urgence qu'il y a à mettre par avance l'enfant en état d'y faire face. (...) L'enfant, et par conséquent l'homme, est considéré comme un objet d'art qu'il faut parer, embellir, beaucoup plus que comme une force utile qu'il faut développer en vue de l'action* »[20]. Non, il ne s'agit pas de l'école algérienne, mais de l'école française de la Renaissance décrite par Durkheim. Pour l'instant, l'école algérienne n'a même pas ces préoccupations esthétiques. Il ne s'agit pour elle ni d'embellir ni de parer qui que ce soit, elle veut juste apprendre aux élèves à écrire, stricto sensu.

Quelle place pour l'oral quand l'écrit jouit d'une telle primauté ? Aucune ! Les

enseignants, guidés par l'IPN, pensent que l'oral doit servir l'écrit. Ils ne séparent pas les aptitudes, n'enseignent pas la syntaxe, le lexique, les formes discursives et la morphologie différenciés de l'oral, ils ne distinguent pas les registres de langue, ne tiennent aucun compte de l'approche communicative qu'ils ne connaissent que par ouïe dire, de là à prendre en charge ses composantes pragmatiques, stratégiques, situationnelles et autres, il y a un pas ... de géant que ne franchissent jamais ces pédagogues. Dans ces conditions, le rôle des représentations paraît à la limite superflu lorsque les règles les plus élémentaires d'un enseignement moderne "normal" ne sont pas respectées. Ceci est d'autant plus vrai que l'enseignement principal du questionnaire des élèves est que les représentations des élèves (très positives dans l'ensemble) envers le français ne constituent nullement une condition rédhibitoire à un enseignement de qualité. Ce sont surtout les carences des enseignants qui sont à incriminer dans les mauvais résultats des élèves tant à l'oral qu'à l'écrit. Les élèves ne sont pas responsables de leur mutisme. Ne dit-on pas qu'il n'y a pas de mauvais élèves mais seulement de mauvais professeurs ?

Nonobstant, des remédiations, même ponctuelles, sont nécessaires. Il faudrait par exemple et pour rester dans le questionnaire, laisser les élèves s'exprimer plus librement et s'abstenir de corriger systématiquement leurs erreurs se contentant de la lisibilité de leur message, ne plus considérer comme bons les seuls élèves qui ont de bons résultats à l'écrit, créer une atmosphère détendue propice aux apprentissages ludiques (jeux de rôles, simulations, etc.), solliciter l'ensemble des élèves, penser à organiser une évaluation rationnelle de l'oral, apprendre aux élèves à considérer que l'erreur est signe qu'un processus cognitif est en cours. Ce sont là quelques recommandations émanant directement du questionnaire. On pourrait s'en contenter dans un premier temps et rechercher chaque jour davantage une plus grande efficacité de son enseignement. En attendant une prise en charge officielle des problèmes de l'enseignement du français, c'est aux enseignants de français, qu'incombe la responsabilité première de recenser les carences et d'essayer d'y remédier le plus rapidement et le plus honnêtement qu'il sera possible de le faire.

3.3. Résultats, analyse, commentaires et synthèse du questionnaire n°2 des enseignants :

1- L'oral est à

- | | |
|---|-----|
| a) enseigner séparément de l'écrit | 30% |
| b) enseigner simultanément à l'écrit | 70% |
| c) ne pas enseigner du tout au vu de son peu d'importance | 00% |

La majorité des professeurs sondés (70%) croit que l'oral est à enseigner simultanément à l'écrit. Ce qui montre qu'ils ne connaissent pas la notion de séparation des aptitudes. L'oral pour eux n'est pas une discipline à part entière avec ses propres outils, supports, méthodes et techniques. Dans cette optique, l'oral n'est qu'un appendice de l'écrit qui doit donc s'enseigner simultanément à cet "écrit" qui est l'essentiel.

2- Apprendre aux élèves une langue étrangère, c'est leur apprendre à s'exprimer

- | | |
|---|-----|
| a) en faisant des phrases correctes | 40% |
| b) en construisant le sens avec l'interlocuteur | 60% |

60% des sondés pensent que le sens est à construire avec l'interlocuteur mais 40%, c'est-à-dire près de la moitié d'entre eux pensent correction de la langue avant de penser communication. L'aspect communicatif de l'apprentissage d'une langue étrangère est complètement évacué pour ces enseignants, ne reste plus que le strict aspect linguistique.

3- On apprend à parler en langue étrangère

- | | |
|--|-----|
| a) en imitant des modèles | 15% |
| b) par coeur pour acquérir des réflexes | 5% |
| c) par la découverte et l'essai en faisant des erreurs | 80% |

La majorité (80%) admet que l'apprentissage se fait par l'essai et l'erreur. Mais est-ce que la notion d'erreur en tant que témoin de la progression de l'apprentissage est assimilée ? C'est à voir. Il reste quand même que 20% (15 + 5) considèrent que l'apprentissage doit se faire sur des bases béhavioristes, option qui a largement démontré son échec jusque là.

4- Pensez-vous qu'il n'y ait qu'une seule façon possible d'apprendre?

OUI 0% / NON 100%

Tous les sondés s'accordent à dire ici qu'il y a Des façons d'apprendre possibles. Cela aurait été parfait si seulement la pédagogie en classe était réellement différenciée.

5- Si les élèves étaient tous attentifs aux cours, ils auraient tous un bon niveau.

OUI 45% / NON 55%

Ici, les réponses sont presque à égalité. Cette question vise à révéler si les enseignants ont une idée de la diversité des stratégies d'apprentissage chez les apprenants et par conséquent s'ils utilisent une pédagogie différenciée. Les réponses s'équilibrent. Ce qui montre qu'à l'item précédent, les réponses étaient conventionnelles.

6- Un bon élève est celui qui s'efforce de ne pas faire de fautes.

OUI 55% / NON 45%

Les réponses à cette question sont à mettre en rapport avec celles de la 2ème question. La majorité (55%) pense en terme de correction de la langue comme si l'apprentissage d'une langue était d'ordre strictement linguistique.

7- Peut-on apprendre à parler sans professeur?

OUI 80% / NON 10% NSPP 10%

La majorité (80%) pense que non après tout. Ce qui est remarquable, c'est la proportion de ceux qui ne se prononcent pas. Ils paraissent perplexes, la question les dérouté, ils n'y ont jamais pensé.

8- Evaluer l'Oral, c'est évaluer

- | | |
|---|-----|
| a) la correction de la langue | 5% |
| b) l'intelligibilité du message | 30% |
| c) la capacité générale à se faire comprendre | 85% |

80% des sondés admettent qu'évaluer l'oral, c'est évaluer la capacité générale à se faire comprendre, 30% que l'important c'est l'intelligibilité du message. Mais ils sont en contradiction avec la notion de correction de la langue qu'ils ne cessent d'invoquer et qui fait fi de l'intelligibilité en exigeant la perfection linguistique.

9- Pour communiquer, la connaissance explicite des règles de grammaire est une condition

a) nécessaire 70%

b) suffisante 35%

c) voyez-vous d'autres conditions à satisfaire, si oui, quelles sont-elles?

- Connaître le vocabulaire 15%

- Connaître la grammaire implicite 10%

70% pensent que la connaissance des règles explicites de grammaire est nécessaire pour communiquer. Ici, les enseignants dévoilent le fond de leur pensée. Pour eux, la grammaire explicite est la clé de voûte de tout enseignement. Ils en sont à la méthode grammaire-traduction. Ils le confirment lorsqu'ils n'évoquent comme AUTRES (!) conditions ... que la grammaire implicite et le vocabulaire ! La boucle est ainsi bouclée.

10- Qu'est-ce qu'apprendre à parler en français aux élèves?

- Faire des phrases correctes. 20%

- Apprendre une autre langue que sa langue maternelle. 10%

- Apprendre à communiquer. 40%

- Apprendre le code oral spécifique. 5%

- Etre intelligible. 20%

- Apprendre la compréhension et l'expression. 10%

- Ouvrir aux élèves les portes de la connaissance (Internet). 5%

Les réponses à cette question dans leur majorité font dans le "pédagogiquement correct": apprendre à parler en français aux élèves c'est leur apprendre à communiquer, à être intelligible, etc. Ce qui frappe par contre, c'est le petit nombre de ceux qui ont répondu que c'était apprendre un code spécifique, alors que tout est là. L'oral est bien un code spécifique, chose que la majorité ignore apparemment. Quant à ceux qui parlent d'Internet, c'est louable, mais Internet, pour le moment, a plus besoin de compétences d'écrit.

Culture langagière :

1- Bien parler, c'est parler comme on écrit

OUI 30% NON 70%

70% pensent que non mais 30% pensent quand même que le modèle de l'oral doit être l'écrit. La norme écrite reste donc LA référence absolue.

2- Communiquer en langue étrangère, c'est savoir faire des phrases correctes

OUI 30% NON 55%

55% pensent que non mais 30% tout de même continuent de penser que la correction de la langue est primordiale pour communiquer.

3- En parlant en langue étrangère, on ne fait que traduire sa langue maternelle

OUI 15% NON 85%

85% le pensent et oublient qu'une autre langue, c'est un autre découpage de la réalité, une autre vision du monde et qu'il faut acquérir d'autres façons de penser et d'autres réflexes.

4- pour pouvoir se faire comprendre, il faut connaître tous les mots nécessaires

OUI 50% NON 50%

Les enseignants sont partagés à égalité sur cette question. La moitié estime qu'il faut connaître tous les mots pour pouvoir communiquer. Ils oublient les stratégies de contournement. C'est pour cela qu'ils sont à l'avance découragés devant l'étendue de tout ce qu'ils doivent apprendre aux élèves (tous les mots de langue !) pour arriver à les faire communiquer. Cette conception fait que les enseignants préfèrent utiliser des supports fabriqués car simplifiés à outrance plutôt que d'utiliser des documents authentiques qui leur paraissent bien trop difficiles à exploiter puisqu'ils comportent trop de difficultés. Et c'est ainsi que le cercle vicieux s'enclenche, les élèves ont un niveau bas, donc il leur faut un enseignement à leur niveau. Ce qui fait que le niveau ne cesse de baisser et c'est le nivellement par le bas de toute l'école.

5- L'Oral, c'est de l'écrit "relâché"

OUI 70% NON 30%

Dans cette question aussi, les enseignants se dévoilent et montrent leurs

représentations profondes. Pour la plupart d'entre eux (70%), l'oral d'une langue, c'est d'abord de l'écrit qui dégénère en oral. C'est dire l'absence de culture linguistique chez eux, ce qui les amène à porter des jugements de valeur sur des notions qu'il faut analyser scientifiquement et en toute objectivité.

6- Pour communiquer de façon satisfaisante avec un étranger, il est nécessaire et suffisant de connaître sa langue

OUI 75% NON 25%

Les réponses à cette question montrent que les enseignants, dans leur majorité (75%), pensent que connaître la langue d'un étranger est suffisant pour communiquer, ils oublient qu'une langue charrie une culture, des idiotismes... Bref des dimensions culturelles, pragmatiques, praxématiques, etc. Nous retombons sur cette sacralisation du linguistique pur.

7- Que faut-il savoir pour pouvoir communiquer en langue étrangère?

- Les mots, le vocabulaire 40%
- La prononciation 5%
- Le sens 5%
- Les tournures grammaticales 40%
- Les quatre aptitudes 15%
- Lire 5%

La majorité (2x40%) pense que la langue est une liste de mots (vocabulaire) et un mode d'emploi (grammaire), conception qui avait cours aux balbutiements de la linguistique mais complètement dépassée actuellement.

8- Qu'est-ce que communiquer en langue étrangère?

- Parler 25%
- Avoir un langage cohérent et intelligible 20%
- Se faire comprendre 35%
- Comprendre 20%
- Ecrire 10%
- Mettre en pratique la grammaire et le lexique 10%
- Avoir une bonne prononciation 5%

- Echanger des informations 5%

Dans leurs réponses, les enseignants ont répondu d'une manière soit très "pédagogiquement correcte" mais il n'y a qu'une infime minorité (5%) qui a déclaré que communiquer en langue étrangère c'est ECHANGER des informations avec tout le poids que prend le mot échanger. En effet, cette notion d'échange est essentielle dans les approches communicatives où l'on se doit d'être en interaction permanente avec l'environnement.

Vécu :

1- Corrigez-vous systématiquement les fautes en expression orale?

OUI 75% NON 25%

La grande majorité des enseignants interrogés (75%) corrigent *systématiquement* les fautes en expression orale. C'est normal avec leur conception normative donc répressive de la langue que nous avons mis au jour dans les items précédents. Ils confirment qu'ils ont une vision dominée par l'écrit. Ce qu'ils veulent, c'est que les élèves " parlent comme des livres" alors que l'objectif recherché en expression orale de langue étrangère, c'est de pouvoir transmettre un message intelligible à un interlocuteur natif de la langue cible.

2- Un élève bon à l'Oral, l'est-il à l'écrit?

OUI 0% NON 85%

Les enseignants se rendent tout de même compte que les élèves peuvent être de niveau différent à l'oral et à l'écrit. Mais, ils n'en tirent pas les conséquences au niveau de leur enseignement.

3- En classe

a) vous sollicitez tous les élèves 100%

b) vous ne travaillez qu'avec ceux qui participent volontiers 00%

Evidemment que l'on fait participer tous les élèves, qui oserait affirmer le contraire? C'est la réponse que tout le monde donne. Et pourtant...

4- Vous demande-t-on d'évaluer l'Oral?

OUI 40% NON 60%

La majorité déclare que personne ne lui demande d'évaluer l'oral, cela montre le peu d'intérêt manifesté par l'Institution envers l'oral.

5- Évaluez-vous l'Oral vous-même?

OUI 85% NON 15%

Tout le monde ou presque (85%) affirme évaluer l'oral spontanément mais il s'agit d'une évaluation "au pif" sans critères rigoureux. Quand l'enseignant a un élève brillant à l'oral mais nul à l'écrit, il se prend de pitié pour lui et "évalue" son oral pour augmenter sa moyenne. L'enseignant sent confusément que l'élève est lésé quelque part même s'il ne voit pas très bien où puisque pour lui, c'est l'écrit qui détermine le bon élève.

6- Le programme accorde suffisamment d'importance à l'Oral

OUI 35% NON 65%

Les programmes ne s'intéressent pas suffisamment à l'oral. Ce qui montre que l'institution elle-même fait peu cas de l'oral dans les classes de langue étrangère alors qu'il entre pour moitié dans son enseignement.

7- Sans tenir compte des notes, vous préférez l'élève

a) qui est bon à l'oral 50%

b) qui est bon à l'écrit 65%

Là, les enseignants avouent leur préférence pour l'élève bon à l'écrit, ils ne font que confirmer par là, la prééminence de l'écrit dans leurs représentations. Celui qui n'est pas bon à l'écrit ne peut prétendre à la reconnaissance encore moins au mérite.

8- Les élèves qui ne s'expriment pas en classe

a) ont peur de faire des fautes 30%

b) ont peur de paraître ridicules 75%

75% des sondés pensent que les élèves ne s'expriment pas en classe par peur de paraître ridicules. Ils ne voient pas que toutes les réponses qu'ils ont données dans le questionnaire jusqu'à présent montrent plutôt que les élèves ont peur de faire des fautes puisque l'enseignant ne cherche pas à savoir ce qu'ils ont à dire mais surtout et exclusivement comment ils le disent.

9- Est-ce que vous tolérez que la classe soit bruyante pendant la séance d'Oral?

OUI 60% NON 40%

Dans leur majorité, les enseignants se montrent magnanimes et tolèrent un certain relâchement à l'oral. C'est bien tant il est vrai que l'on ne peut avoir envie de s'exprimer sous la contrainte.

10- Est-ce que vous aimez les séances d'Oral?

OUI 80% NON 20%

- Pourquoi?
- Cette séance permet de s'exprimer, les élèves y sont plus à l'aise, c'est plus facile de parler que d'écrire. 65%
- La séance permet au professeur de mieux connaître ses élèves. 10%
- Elle permet une meilleure évaluation lexicale et grammaticale. 5%
- Pour bien écrire, il faut bien parler. 5%
- Non! Cette séance est sans intérêt pour les élèves vu leur faible niveau. 15%
- Non! Ce sont toujours les mêmes élèves qui participent. 15%

Ceux qui disent oui, ils sont une majorité (80%) trouvent que les élèves sont plus à l'aise en séance d'oral parce qu'il est plus facile de parler que d'écrire et que l'on connaît mieux ses élèves lors de ces séances. 5% d'entre ceux-là campent toujours sur leur position quant à l'écrit, ils ne conçoivent l'intérêt de ces séances que comme galop d'entraînement à l'écrit qui reste l'objectif principal de leur enseignement (Pour bien écrire, il faut bien parler).

Ceux qui disent non, eux, trouvent que c'est une séance ennuyeuse qui n'apporte rien vu le faible niveau des élèves. Qu'ont-ils donc à apprendre aux élèves si ces derniers doivent déjà tout savoir avant de venir en classe?

11- Si vous étiez libres de vos mouvements, que préconiserez-vous pour l'enseignement de l'oral? (Méthodes, supports, évaluation...)

- L'approche, les méthodes communicatives. 10%
- Des supports vivants et d'actualité, motivants (audio-visuels). 65%
- Des situations concrètes, pas de littérature (écrit), des objectifs limités. 15%
- Le conditionnement et l'imitation (Béhaviourisme) (exercices structuraux) 5%

- Une approche ludique 10%
- Evaluer l'Oral par des notes. 5%
- Organiser des sorties. 15%

L'ensemble des réponses à cette question montre que les enseignants attendent une remédiation extérieure aux problèmes qui se posent à eux à l'oral. Ils ne s'interrogent pas sur leur pratique pédagogique mais ont plutôt tendance à croire que l'amélioration pédagogique viendra d'abord du renouvellement et de la modernisation des supports et pas d'une remise en cause de leurs pratiques pédagogiques. Quand certains revendiquent une approche ludique, qui les empêche de le faire? En vérité, ils ne s'interrogent jamais sur leur pratique et ne prennent aucune initiative. Il faut dire, à leur décharge, que le système qui a fonctionné jusque là ne tolère ni autonomie ni initiative personnelle.

Quelques uns pensent qu'il faut plus de répression (noter l'oral) pour s'améliorer ou préconisent encore plus de dressage (béhaviourisme). Ce sont des conceptions d'un autre âge.

Synthèse du questionnaire n°2 :

Rubrique n°1 : culture d'apprentissage :

A la lecture des réponses des enseignants aux questions de cette rubrique, il apparaît clairement que l'apprentissage des élèves est pour eux homogène et lisse, tout le monde apprend de la même manière et quelle que soit la matière, le tout est d'être attentif. Ils ne conçoivent pas que l'oral est à enseigner différemment de l'écrit puisqu'il en est justement différent. Le contenu linguistique tant en syntaxe qu'en lexique est spécifique puisque la situation de communication est différente. A l'oral, en situation, on n'a pas le recul et le temps nécessaire pour faire des phrases correctes, les référents sont en situation, ils peuvent être visuels, olfactifs ou tactiles et les noms qui les désignent peuvent être remplacés par des présentatifs. Les pauses, les mimiques, la gestuelle sont signifiants et remplacent les messages linguistiques. Pour les enseignants, même à l'oral, il faut parler comme on écrit. L'apprentissage passe obligatoirement par la connaissance des règles explicites de grammaire et leur application scrupuleuse. Ils ne réfléchissent pas en terme d'approche communicative, ils en sont plutôt à l'ère de la grammaire-traduction et les réflexes d'apprentissage qu'ils

souhaiteraient trouver chez les élèves, partant de leurs propres représentations, sont l'imitation de modèles supposés parfaits ainsi que leur mémorisation systématique pour une hypothétique utilisation dans la réalité qui, hélas, n'offre pas la complaisance des simulations artificielles de classe.

Rubrique n°2 : culture langagière :

A travers les réponses aux questions de cette rubrique, il nous est apparu clairement que les enseignants ont un manque de formation didactique criard. En effet, ils ne connaissent pas les objectifs dévolus à chaque activité de la discipline. L'enseignement du français langue étrangère s'articule en deux parties d'égale valeur: l'Oral et l'Écrit. Aucune partie n'est au service de l'autre, chacune a ses objectifs et ses méthodes spécifiques. Pour les enseignants, l'Écrit est l'objectif ultime vers lequel doivent tendre toutes les activités. Si l'on fait de l'Oral, c'est pour le mettre au service de l'écrit. L'écrit lui-même est vu sous l'angle exclusivement grammatical sans aucune portée communicative. L'obsession est de ne pas faire de fautes et pour cela, il faut connaître toutes les règles de grammaire. C'est la conception de la grammaire préexistante à la langue complètement dépassée. Bien parler, c'est parler comme on écrit, c'est le credo. A partir de là, il faut enseigner l'écrit puis l'oraliser. Cette logique ne correspond pas aux orientations méthodologiques de notre époque. Les enseignants sont familiers des terminologies didactiques modernes (intelligibilité, communiquer, construire le sens, supports authentiques, etc.) mais ils n'y mettent aucun contenu réel et pratique, ce ne sont que des mots vides de signification. Les élèves qui s'imprègnent de cette culture langagière pensent donc qu'il ne sert à rien de s'échiner à apprendre cette langue étrangère s'il faut passer par la connaissance exhaustive de la grammaire, incompréhensible à ce niveau. Cet à priori rébarbatif et insurmontable pour les élèves, ils le rencontrent non seulement à l'écrit où il aurait quelque raison d'exister mais dans toutes les activités même celles d'Oral. Le peu de motivation qu'ils auraient eu à vouloir s'exprimer oralement dans cette nouvelle langue pour pouvoir se débrouiller au cas où... se trouve ainsi réduit à néant.

Rubrique n°3 : le vécu:

Après analyse des réponses apportées par les enseignants aux questions de cette rubrique, nous constatons que leurs représentations sont scrupuleusement

appliquées à la réalité. Ils corrigent systématiquement les élèves qui commettent des erreurs. Nous les avons vu à l'œuvre dans les documents filmés en classe, ils découragent en leurs élèves les meilleures vellétés d'expression. A force de reprendre l'élève au détour de chaque mot, celui-ci arrive à en oublier complètement ce qu'il allait dire et ne plus vouloir parler du tout. Cela sans compter l'effet psychologique désastreux produit par l'assèchement scolaire d'un moment se voulant d'expression spontanée et l'humiliation provoquée chez les élèves par cette « raillerie » qui se veut bienveillance professorale. Les enseignants ne se rendent pas compte que s'il y a peur du ridicule chez l'élève qui veut s'exprimer, elle est d'abord engendrée par ce comportement « inquisitoire » de leur part. Devant l'échec pourtant patent de ces comportements à faire parler les élèves "correctement", les professeurs, ne se remettent jamais en cause et attendent un hypothétique salut qui viendrait par le biais d'un soudain enrichissement de l'école qui mettrait à leur disposition une profusion de moyens modernes et attractifs. Ils ne se disent pas que si c'est pour les utiliser de la même manière que les, certes, pauvres moyens d'aujourd'hui, l'échec sera recommencé. Il faut faire remarquer ici que les réponses apportées au questionnaire N°2 (par un autre échantillon de sondage pourtant) sont identiques à celles apportées au questionnaire N°1. Il se confirme donc que les échantillons d'analyse que nous avons choisis sont représentatifs de la réalité de nos écoles.

3.4. Résultats, analyse, commentaires et synthèse de l'entretien avec des enseignants :

3.4.1. Culture d'apprentissage :

(01'15") 1- L'oral est à

- a) enseigner séparément de l'écrit
- b) enseigner simultanément à l'écrit
- c) ne pas enseigner du tout au vu de son peu d'importance

A cette question, les enseignants, et dès le début de l'entretien, ont commencé à exprimer leurs représentations erronées de l'apprentissage de l'oral. Pour eux, on ne doit pas et on ne peut pas séparer l'oral de l'écrit, ils sont à apprendre simultanément parce que l'un ne va pas sans l'autre. Pour eux, l'oral est au service de l'écrit, puisque ce dernier est bien la finalité de leur enseignement. Voici la transcription de quelques

réponses qui expriment ce point de vue.

Mme A (N°2): "Simultanément! Il faut qu'il sache s'exprimer...Plusieurs structures... A la fin, il saura quoi écrire..."

Mme M (N°3): "...l'écrit c'est quoi? C'est un contrôle de l'oral!...Sans l'expression orale, on n'aboutirait pas à l'expression écrite. Si on ne sait pas s'exprimer clairement, aisément, automatiquement on ne sait pas écrire." (3'27")

M. B (N°4): "Il y a relation étroite entre l'oral et l'écrit. Il faut que l'élève sache écrire ce qu'il dit. On a des problèmes monstres avec des élèves qui savaient parler mais à l'écrit, ils étaient nuls..."

Mme M (N°1): " Il faut séparer...l'expression écrite vient après l'expression orale...il faut laisser le temps à l'élève...C'est vrai que l'expression écrite est l'aboutissement de l'expression orale."

N°3: "La séparation entre l'écrit et l'oral c'est récent. Avant y avait pas de distinction...dans l'ancienne méthode; C'est maintenant qu'on sépare"

N°1: "Pourquoi? Parce que avant, *on parlait* le français même à la maison...Avant, l'enfant s'exprimait partout en français. Maintenant, il faut un oral spécifique pour aboutir à l'expression écrite".

Ici, Mme M a commencé une bonne analyse du problème, en effet, avant, la pratique orale du français s'effectuait partout et dans toutes les disciplines et la séance de langue française proprement dite pouvait faire l'économie de l'oral et s'occuper de l'aspect strictement écrit de la langue. Mais avec l'arabisation, la logique voudrait que la séance de langue française intègre justement le volet oral d'une manière beaucoup plus sérieuse puisqu'il n'existe plus ailleurs. Or, Mme M, elle est représentative d'une majorité d'enseignants, dérape dans sa logique et retombe sur la nécessité d'un oral spécifique (?) qui aboutirait à l'écrit. C'est le chat qui se mord la queue.

(08'08") 2- Apprendre aux élèves une langue étrangère, c'est leur apprendre à s'exprimer

a) en faisant des phrases correctes

b) en construisant le sens avec l'interlocuteur

N°4: "Pour moi, le français est une langue étrangère. Je crois que c'est apprendre à passer des messages et pas des phrases correctes"

N°2: "...Pour moi, le français n'est pas une langue étrangère (!), tout le monde le parle, l'anglais, l'allemand, le russe, ça c'est des langues étrangères puisque personne

ne les parle." (8'36")

N°1: ...Au fond pour nous , les anciens, il faut faire des phrases correctes mais pour les petits Algériens de maintenant, l'essentiel est de faire passer un message"

N°4: "Moi je dis aux élèves: parlez comme des indiens, mais n'utilisez jamais l'arabe..."

Les réponses montrent que l'on ne prend pas vraiment le français pour une langue étrangère et pourtant on se rend compte que la réalité est "légèrement" différente. On "sait" donc que pour "les petits Algériens de maintenant", même parler comme des Indiens devient hors de portée. On sent à travers les réponses que la prise de conscience réelle de la situation n'est pas encore effectuée. Les nouvelles réalités sont encore floues, en attendant, on enseigne comme avant, en veillant à la correction de la langue avant tout.

(12'35") 3- On apprend à parler en langue étrangère

- a) en imitant des modèles
- b) par coeur pour acquérir des réflexes
- c) par la découverte et l'essai en faisant des erreurs

A cette question, les enseignants ont tous répondu que l'essai et l'erreur sont des passages obligés et qu'apprendre par cœur des modèles n'est pas rentable.

N°1: "...Si je lui donne tout, il sera passif..." (12'57")

N°4: "A partir de mon expérience, je crois qu'il faut laisser l'initiative aux bons élèves (?!). Je laisse les élèves s'exprimer, puis je corrige...Le prof doit accepter l'erreur. Il faut se mettre à la place de l'élève"

(16'29") 6- Un bon élève est celui qui s'efforce de ne pas faire de fautes.

N°3: "C'est celui qui n'oublie pas! Qui est tout le temps avec moi, qui ne fait pas de fautes"

N°1: "...il fait des fautes parce qu'il ne lit pas ..."

N°4: "J'ai une élève qui ne fait pas de fautes, elle sait utiliser le subjonctif, elle connaît les règles de grammaire (!)... excellente, elle fait des petites fautes à l'écrit...J'ai une autre élève, excellente à l'oral, à l'écrit, j'ai mis "quel gâchis!", à l'écrit, elle ne vaut rien...je ne sais pas où la classer...Pour moi, ce n'est pas une bonne élève, elle a 4/20". (20')

Tous les enseignants s'accordent ici pour considérer que le bon élève est celui

qui est bon à l'écrit. Ils expriment même un profond désarroi quand l'élève est bon à l'oral et pas à l'écrit, ils sont perdus, cela ne cadre pas avec leur représentations ("Je ne sais pas où la classer").

(22'25") 8- Evaluer l'Oral, c'est évaluer

- a) la correction de la langue
- b) l'intelligibilité du message
- c) la capacité générale à se faire comprendre

N°4: "Moi, je crois que la correction de la langue est primordiale..."

N°1: "Si on ouvre cette porte du message, on aura tout l'argot et l'arabe..."

N°2: "Le français parlé de la rue...boulot synonyme de travail!..."

N°3: "Il faut pas, il faut corriger, c'est pas faux mais..."

Les enseignants n'ont visiblement pas d'objectif de communication, leur objectif est strictement linguistique, ils ont peur de l'argot et de la langue maternelle qui s'inviteraient dans leur classe s'ils pensaient en terme de communication.

(27'34") 9- Pour communiquer, la connaissance explicite des règles de grammaire est une condition

- a) nécessaire
- b) suffisante
- c) voyez-vous d'autres conditions à satisfaire, si oui, quelles sont-elles?

N°1: "Il faut savoir que le nom vient avant le verbe tout de même. Mais la connaissance de toutes les règles, Non!"

N°3: "Moi, j'ai une tante qui parle très bien en français sans connaître la grammaire"

N°1/2/3: "Non, elle n'est pas nécessaire"

N°2: "Dans nos classes, on ne parle que de relative et de complétive, mais est-ce qu'ils savent où les placer?"

Tous: "Oui! C'est ce qu'on fait" (28')

C'est en réfléchissant aujourd'hui à la question que les enseignants se rendent compte qu'ils ne font pratiquement que de la grammaire et qu'à bien y réfléchir (N°3)

celle-ci n'est même pas nécessaire à l'apprentissage d'une langue. Cela veut dire que jusqu'à cet instant, ils pensaient le contraire.

(28'29") 10- Qu'est-ce qu'apprendre à parler en français aux élèves?

N°3: "A s'exprimer correctement"

N°4: "A faire passer le message correctement"

M. B commence à changer ses représentations. Il intègre l'idée de communication, les autres continuent de penser en terme de correction de la langue.

3.4.2. Culture langagière :

(31'41") 1- Bien parler, c'est parler comme on écrit

N°4: "Avec ce qu'on a, pas forcément"

N°3: "Pas forcément, quand on écrit, on réfléchit" (32')

N°2: "Moi, je pense que ce n'est pas possible. A l'oral, les mimiques, la gestuelle, tout est valable ...convaincre..."

N°4: "Exemple, un avocat, il a plus de résultats avec la façon... Pour moi, si on voit le résultat, la communication, c'est fifty-fifty"

(37'23") Nous intervenons à ce moment-là : puisque vous êtes arrivés à la conclusion que la façon de dire les choses est au moins aussi importante que les mots à utiliser, faut-il enseigner cette "façon" de dire?

N°2: "Ce n'est pas possible, c'est spontané, c'est inné"

N°1: "...donc, en faisant du théâtre, on peut leur apprendre"

N°4: "Nous, sincèrement, on le fait pas"

N°1: "Nos programmes sont coincés, on ne nous laisse aucune initiative" (40')

N°2: "Il y a une sœur à Mme M, chez Greffou⁴ les enfants ne la laissent pas souffler, ils ont une telle soif d'apprendre, les maîtres les guident seulement..." (42')

N°3: "Ils sont libres!"

N°1: "Ils sont libres là dedans (elle montre sa tête), ils sont pas encadrés"

⁴ la 1^{ère} école privée dirigée par Mme GREFFOU, psychologue, auteur du livre brûlot: *L'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov*

Les interventions des enseignants montrent qu'ils n'ont jamais réfléchi à ces questions, ils découvrent au fur et à mesure de la discussion que la manière de dire une chose est aussi importante que les mots pour la dire. Ils pensent alors aux moyens d'apprendre cette façon aux élèves, ils pensent au théâtre et accusent aussitôt les programmes de ne pas leur laisser assez d'initiative. Ils pensent alors avec amertume à des écoles privées où on est libres, ils veulent certainement dire autonomes. Comme pour tous les êtres humains, l'idée de liberté est séduisante, mais que faut-il y mettre? Pour les enseignants, se libérer des carcans est un rêve mais ils n'ont aucune idée de ce qu'il faut faire quand on devient autonomes. Ils pensent au théâtre, mais il ne s'agit pas d'école d'art dramatique. Cela montre le besoin énorme en formation de nos enseignants.

(43'00") 3- En parlant en langue étrangère, on ne fait que traduire sa langue maternelle

A cette question, les enseignants sont partagés, ils se reportent à leur propre expérience. Pour certains, on traduit effectivement sa langue maternelle, pour d'autres qui ont visiblement eu une éducation plus "francisée", on pense en français et on traduit parfois du français vers l'arabe.

(46'26") 5- L'Oral, c'est de l'écrit "relâché"

N°4: "Oui je le pense"

N°3: "Oui"

N°1: "Oui"

N°4: "On n'est pas à cheval sur les règles"

N°1: "On n'est pas obligés de faire des phrases soutenues, on est plus à l'aise, on peut se relâcher"

N°1: "L'oral c'est de l'écrit à la base, ce n'est pas une langue à part" (47')

N°4: "Pour moi, quand j'enseigne l'oral, il y a un aboutissement logique..."

N°1/3: "C'est l'écrit qui est l'aboutissement logique de l'oral"

N°3: "Il faut enseigner l'oral pour l'écrit" (49')

N°4: "Ce qu'on nous a appris, c'est que tout se joue pour l'écrit. Pour moi personnellement, tout est à refaire, le chemin qu'on a suivi n'est pas le bon... On fait de *l'expression orale écrite* (sic!), on leur rabâche mais pas de résultats" (52')

Les enseignants avouent qu'ils n'ont que mépris pour l'oral d'une langue. L'écrit

étant considéré comme "pur", l'oral est de ce fait considéré comme "impur". Ces jugements de valeur si nocifs pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère sont peu à peu remis en cause tout au long de l'entretien. Le N°4 fait même son mea culpa, il remet en cause tout son enseignement. Tout cela montre que pour peu qu'il y ait eu formation sérieuse et actualisée, les enseignants n'en seraient pas encore à ces représentations totalement dépassées et irrationnelles.

(53'49") 8- Qu'est-ce que communiquer en langue étrangère?

N°3: "A l'oral et à l'écrit, les deux se valent, il faut donner plus d'importance à l'oral et l'enseigner un peu plus"

N°4: "Comment enseigner l'oral?"

N°1: "Sous forme de récitation ? De théâtre ? D'émissions de télévision ? Il faut des moyens!"

Les enseignants essaient ici d'investir les réflexions qu'ils viennent d'avoir dans une nouvelle approche, ils ne répondent pas à la question et continuent à se poser des questions sur la façon d'enseigner l'oral. Ils cogitent, ils sont déstabilisés.

3.4.3. Vécu des enseignants :

(55'50") 1- Corrigez-vous systématiquement les fautes en expression orale?

N°1/2/3/4: "Oui!"

La réponse est unanime. Croyant bien faire, les enseignants reprennent les élèves à chaque mot, ce qui donne un discours haché sans cohérence puisque l'élève perd le fil de ses idées car on le force à penser à la correction de la langue plutôt qu'à l'intelligibilité du message.

(56'06") 2- Un élève bon à l'Oral, l'est-il à l'écrit?

N°1/2/3/4: "Non!"

Là aussi, la réponse est unanime: un bon élève à l'oral ne l'est pas forcément à l'écrit. C'est un constat que les enseignants font dans leur classe mais ils n'en tirent aucune leçon. Ils se contentent de regretter le fait et blâment plutôt ce genre d'élève.

(56'27") 3- En classe

a) vous sollicitez tous les élèves

b) vous ne travaillez qu'avec ceux qui participent volontiers

N°4: "Mon expérience à moi, tous les élèves s'expriment mais si on prend une minute par élève, ça me fait 40 minutes"

Tous les enseignants bien sûr répondent qu'ils sollicitent toute la classe mais la réponse du N°4 montre qu'en fait, il est impossible de le faire en raison de la surcharge des classes et de la contrainte horaire que cela induit.

57'31") 5- Evaluez-vous l'Oral vous-même?

N°1/2/3/4: "Non, jamais de la vie"

N°1: "On peut pas l'évaluer!"

N°4: "Avant, on avait une note de participation...Avec 40 élèves, ce n'est pas facile et puis comment évaluer ?" (58')

N°2: "Moi, je donne 2 parce qu'il participe"

- Donc, vous faites de la charité pédagogique.

N°2: "Oui voilà"

N°4: "Ajouter des points en conjugaison, grammaire...c'est pas très honnête donc..."

N°3/4: "Nous on a passé l'oral ce serait bien que les élèves le passent aussi au BEF" (Brevet d'Enseignement Fondamental)

N°3: "Pour donner plus d'importance à l'oral, il faut le faire rentrer au BEF"

A travers ces réponses, nous voyons que l'oral ne bénéficie d'aucune évaluation sérieuse et scientifique comme si ce n'était pas une activité "réelle" d'enseignement.

(1h01'32") 6- Le programme accorde-t-il suffisamment d'importance à l'Oral ?

N°1: "On nous donne une tranche horaire mais le contenu n'est pas intéressant"

N°1: "Le programme n'est pas intéressant"

Ici, nous observons que le programme n'est pas assimilé par les enseignants, ils y voient une tranche horaire sans plus avec des contenus rébarbatifs.

(1h02'21") 7- Sans tenir compte des notes, vous préférez l'élève

a) qui est bon à l'oral

b) qui est bon à l'écrit

N°2: "Sincèrement, à l'écrit"

N°1: "A l'écrit"

N°2: "Celui qui est bon à l'écrit a tendance à parler et pas l'inverse...celui qui écrit, tôt ou tard, il saura parler" (1h03')

N°4: "Sincèrement, s'il n'y a pas de notes, je préfère celui qui sait parler"

Les enseignants avouent tous avoir une faiblesse pour l'élève bon à l'écrit, ils sont sûrs que cet élève sera automatiquement bon à l'oral. Ils confirment donc qu'ils pensent que l'oral a pour matrice l'écrit et que donc l'oral c'est de l'écrit oralisé. Nous posons alors cette question aux enseignants: Si vous mettez un de vos bons élèves à l'écrit en situation de communication orale en France, pourra-t-il se débrouiller ? Les enseignants sont décontenancés, ils ont du mal à penser l'oral en tant que tel sans interférences avec l'écrit.

N°2: "Cet élève mettra du temps mais il finira par comprendre"

N°4: "C'est comme en anglais, si on me parle rapidement, je ne comprends rien"

N°2: "Communiquer avant tout c'est parler...L'écrit est plus difficile que l'oral, c'est évident"

Nous demandons pourquoi ces hésitations, ces contradictions dans leur discours ?

N°1: "Parce que nous sommes dans un carcan, on suit, on est guidés, l'oral n'est pas important dans le carcan scolaire"

N°4: "Comparons avec l'anglais, je vois sur les bulletins des bonnes notes. Je suis perplexe, *ce sont les mêmes caractères* (Il pense en terme d'écrit)...Ils aiment beaucoup l'anglais !" (1h09)

N°2: "Parce que nous, on ne fait que *leur apprendre, leur apprendre la grammaire...* On leur donne pas de la langue"

N°1: "En anglais, ils font de la grammaire implicitement et la grammaire française est beaucoup plus difficile que la grammaire anglaise...Rien que les accents en français, c'est tout un problème. En anglais y a pas la finalité : il faut qu'ils aboutissent à l'écrit...C'est beaucoup plus oral donc la méthode pour enseigner l'anglais est beaucoup plus intéressante...On est en train d'enseigner le français comme on l'enseignait avant, il n'y a que le programme qui a changé. Les méthodes sont restées les mêmes, on n'a pas évolué...Le français ne s'enseigne pas comme une langue étrangère...On a pas les moyens...Le programme de grammaire est le même que celui des petits français"

A ce moment de l'entretien, les enseignants expriment leur peine de comparer leur enseignement à celui de l'anglais qui réalise de meilleurs résultats. Ils n'en

comprennent pas la raison. Ils entrevoient tout à coup que c'est une question de méthode d'enseignement qui n'a pas changé depuis des lustres. Ils se rendent compte qu'ils ne font pratiquement que de la grammaire à la différence du collègue d'anglais qui n'en fait pas ou si peu. Leur désarroi est visible, ils manquent d'outils intellectuels pour comprendre et analyser.

(1h13'09") 9- Est-ce que vous tolérez que la classe soit bruyante pendant la séance d'Oral ?

N°1: "Un petit peu. Et puis on peut pas, on n'écrit rien, *ils ont toujours le stylo à la main*, il faut leur laisser le temps de bouger, *ils passent leur temps à écrire*" (1h14')

N°2: "Il faut s'asseoir en conférence pour mieux discuter...Il faut donner plusieurs sujets, travailler en groupes... J'ai assisté à une séance où la maîtresse a apporté une cassette du petit prince et le renard, c'était plus intéressant, plus riche...Nous, on mémorise une structure : je voudrais une paire de souliers..."

N°1: "On revient toujours au programme, le programme, le programme..."

Ici, les enseignants nous donnent une image saisissante de la réalité de la classe de français: "les élèves ont toujours le stylo à la main, ils passent leur temps à écrire". Cela se passe de commentaire quant à la place de l'écrit à l'école. Les enseignants sont émerveillés par le simple fait d'utiliser un document sonore (Le petit prince), mais pourquoi n'en utilisent-ils pas eux-mêmes ? Ils attendent sans doute qu'on le leur impose puisqu'ils ont appris à ne fonctionner qu'à l'injonction.

(1h18'19") 10- Si vous étiez libres de vos mouvements, que préconiseriez-vous pour l'enseignement de l'oral? (Méthodes, supports, évaluation...)

N°3:"Je prendrais des journaux, des thèmes de la vie courante, une promenade au marché, c'est à côté...L'élève va s'exprimer plus aisément...Par contre, que peut-il dire de la balance Roverbal (Un dossier sur le livre où il s'agit de décrire ce type de balance)...l'autre texte c'est l'ordinateur, les élèves n'en ont pas à la maison, comment peuvent-ils le décrire ?"

N°4: "Moi, je change de situation, avant, c'était nous qui confectionnions nos fiches et on avait des résultats"

N°2: "Moi, si j'étais libre, j'exigerais moins d'élèves"

N°3: "Les murs sont gris, le décor est triste, il faut changer, j'aurais fait mon cours dehors, dans la cour" (1h23')

N°4 : Visiter des usines, la météo

N°3 : Moi je voudrais une évaluation trimestrielle de l'oral

N°4 : J'aurais laissé beaucoup plus d'initiative aux élèves...je n'insisterais pas sur la mémorisation mot à mot...Je choisirais des thèmes plus motivants, je voudrais préparer mes fiches moi-même

A cette question, les enseignants ne répondent pas scientifiquement, ils ne proposent rien de précis du point de vue didactique et on les comprend. Par contre, ils se laissent aller à rêver du jour où ils pourront préparer eux-mêmes leurs fiches. C'est triste d'en arriver là alors que partout au monde, le « maître » d'école est justement tenu de préparer lui-même ses fiches. Les enseignants algériens, par contre, se sont vus obligés d'appliquer des fiches fournies par l'IPN, ce qui a tué en eux toute vivacité d'esprit et toute velléité d'initiative et d'autonomie. Ils ne comprennent même plus ce qui ne va pas dans leur enseignement tant ils ont le sens critique complètement émoussé par des années de dirigisme. Ils rêvent alors d'une école dehors, dans la cour, au marché, à l'usine... Les enseignants ne savent peut-être pas clairement ce qu'ils veulent mais ils savent ce qu'ils ne veulent plus : la contrainte pédagogique de l'application mécanique des programmes officiels. C'est déjà un pas vers la libération.

(1h36'53") 11- Est-ce que vous aimez les séances d'oral ? Pourquoi ?

N°1: "Sincèrement non !"

N°3: "C'est pénible"

N°4: "C'est une séance pénible"

N°1: "Même pour les élèves"

N°4: "Pour ceux qui savent parler, c'est la meilleure séance, pour les autres..."

N°3: "Ca dépend du thème, si c'est un bon thème, ça peut durer deux heures"(1h38)

N°1: "Ca fait plus de dix ans qu'on rabâche le même programme"

N°2: "*L'école fondamentale n'a fait sortir que des terroristes*" (1h39)

Les professeurs trouvent cette séance pénible pour eux et pour les élèves. C'est normal, ils la pratiquent très mal et sans aucune conviction. Retenons cette phrase terrible d'une enseignante "L'école fondamentale n'a fait sortir que des terroristes". Nous demandons à ce moment-là aux enseignants de donner le mot de la fin:

N°4: "L'oral n'a pas sa vraie place...Tout est à revoir...Ce qu'on est en train d'enseigner, c'est négatif"

N°2: "Cette séance avec vous, on devrait la copier en classe, ça donnerait de bons résultats"

N°4: "On vient de prendre conscience de l'importance de l'oral...Il faut être à la page"

N°2: "*A l'oral, le mot boulot devient juste*"

Cette dernière phrase ("*A l'oral, le mot boulot devient juste*") résume de la meilleure manière tout notre propos. L'avant et l'après cet entretien. Avant, ce mot, ne faisant pas partie du registre de l'écrit, était banni de la classe de français. A présent, on se rend compte qu'à l'oral, il répond au critère d'intelligibilité, il redevient de ce fait acceptable.

3.4.4 Synthèse de l'entretien avec les enseignants :

L'entretien que nous venons d'avoir avec les enseignants, a confirmé que les questionnaires que nous avons confectionnés étaient pertinents. En effet, les réponses obtenues ont confirmé celles apportées aux questionnaires. Il est maintenant clair que les enseignants pensent l'oral en termes d'écrit oralisé. Leur enseignement est entièrement tourné vers la grammaire explicite de la langue sans aucun souci de communication. Ils recherchent la correction grammaticale au lieu de l'intelligibilité et de la cohérence. Travailler sur le sens – et c'est le cas de le dire - n'a aucun sens pour eux. D'ailleurs, l'approche communicative est pour eux un "gadget" qui fait "pédagogiquement correct" quand on discute, mais ils n'y mettent aucun contenu concret. Comment pourraient-ils le faire puisque l'entretien a montré qu'ils n'avaient pratiquement aucune culture didactique et qu'ils enseignent au fond comme ils l'entendent, c'est-à-dire très mal. En effet, leur culture d'apprentissage et leur culture langagière sont un mélange de lieux communs qu'ils ont glanés çà et là tout au long d'une carrière où il n'a été à aucun moment question de rigueur didactique, de formation, de compétence ou d'efficacité. On les a jetés dans l'arène pédagogique sans avoir rien exigé d'eux au départ que la capacité de "garder" des enfants en leur récitant le contenu de fiches fournies par l'IPN et dont ils ne devaient s'écarter sous aucun prétexte, et pour cause... Le discours pédagogique de ces enseignants est décousu, incohérent, contradictoire et changeant. Ils n'ont aucune base théorique comme soubassement de leur travail. Ils sont dépourvus de ce fait de tout outil

d'analyse qui leur permettrait de s'interroger sur le pourquoi des mauvais résultats de leur enseignement. Ils se rendent compte que le bât blesse mais ils sont incapables de dire où. En désespoir de cause, ils se résignent et continuent à appliquer le programme de plus en plus à la lettre dans l'espoir que cela finira par donner des résultats. Alors, jamais ils ne se permettent aucune incartade, aucune liberté, aucune initiative de peur de se faire "taper sur les doigts" par des inspecteurs nourris eux-mêmes au moule de l'uniformité. Ils s'émerveillent lorsqu'un collègue « courageux » utilise une cassette du "Petit prince". Ils ne savent pas qu'il ne s'agit là que d'un support pédagogique comme un autre qu'ils peuvent eux aussi utiliser. Alors, ils se prennent à rêver d'une école plus libre où ils auraient le choix des supports, des activités, de la thématique. Mais sauront-ils utiliser à bon escient cette liberté dont ils rêvent ? Nous ne jetons assurément pas la pierre aux enseignants, ils sont eux-mêmes victimes de ce système. Tout cela montre l'immensité des tâches de formation qu'il reste à mener auprès des enseignants pour résorber le déficit didactique accumulé pendant des décennies par l'école algérienne.

CHAPITRE 4 : RENOUEAU INSTITUTIONNEL ET PROPOSITIONS DE REMEDATION

4.1. Renouveau institutionnel :

Nous sommes donc arrivés à la conclusion que l'enseignement apprentissage de l'oral dans les classes est un échec. Comment y remédier ? Nous constatons, en ce qui concerne les pratiques de classe, que les choses n'ont guère évolué depuis cette enquête. L'Oral est toujours considéré comme préparant à l'écrit qui est, lui, l'ultime finalité de l'enseignement d'une langue. Quelques temps après le début de cette recherche, l'oral a été carrément supprimé de la 9[°]AF, résolvant ainsi le problème par le vide. Toutefois, les choses ont commencé à bouger depuis l'année 2002. En effet, devant l'échec patent du système éducatif algérien dans son ensemble, un faisceau de conjonctures tant nationales qu'internationales, dont la volonté de réforme tous azimuts du Président de la République et les recommandations pressantes de l'Unesco, ont abouti au déclenchement d'un vaste processus de réformes pédagogiques du système éducatif algérien. Le français est introduit dès la deuxième année du cycle primaire (on ne l'appelle plus premier et deuxième palier) qui ne comptera que cinq années. Cette initiative ô combien prometteuse fut hélas supprimée une année plus tard pour faire démarrer l'apprentissage du français en 3[°] année. Le cycle moyen (on ne l'appelle plus troisième palier de l'école fondamentale) s'est vu rajouter une année. La nouvelle démarche didactique retenue est celle de l'approche par compétences et la pédagogie du projet.

La notion de compétence a inspiré une réécriture des programmes, plus ou moins radicale, au Québec, en France et en Belgique et en Suisse romande, au cours des années 1990. Cette approche, en Algérie, permettrait de mieux répondre aux besoins des élèves en langue étrangère. Pendant très longtemps, les parents s'offusquaient devant les résultats scolaires de leurs enfants en s'écriant : « mon enfant

est à l'école depuis tant d'années et il ne sait même pas rédiger une demande (ou lire une lettre, une notice...) ». En fait, cet enfant n'en possède pas la compétence.

« Pour certains, la notion de compétence renvoie à des pratiques du quotidien : passer une petite annonce, choisir un itinéraire de vacances, diagnostiquer une rougeole, remplir sa déclaration d'impôts, comprendre un contrat, rédiger une lettre, faire des mots croisés ou calculer un budget familial. Ces pratiques ne mobilisent que des savoirs de sens commun, des savoirs d'expérience. Pourtant, les compétences requises pour se débrouiller dans la vie quotidienne ne sont pas si méprisables que cela. Une partie des adultes, même parmi ceux qui ont suivi une scolarité de base complète, restent bien démunis devant les technologies et les règles dont dépend leur vie quotidienne. Sans limiter le rôle de l'école à des apprentissages aussi terre à terre, on peut se demander : à quoi bon scolariser chacun durant dix à quinze ans de sa vie s'il reste démuni devant un contrat d'assurance ou une notice pharmaceutique ? Ils en concluent que développer des compétences dès l'école nuirait à l'acquisition des savoirs disciplinaires qu'elle a vocation de transmettre. En fait, les compétences élémentaires évoquées ne sont pas sans rapport avec les programmes scolaires et les savoirs disciplinaires ; elles exigent des notions et des connaissances de mathématique, de géographie, de biologie, de physique, d'économie, de psychologie ; elles supposent une maîtrise de la langue et des opérations mathématiques de base ; elle font appel à une forme de culture générale qui s'acquiert aussi à l'école. Même lorsque la scolarité n'est pas organisée pour exercer de telles compétences en tant que telles, elle permet de s'approprier certaines des connaissances nécessaires. Une part des compétences qui se développent hors de l'école fait appel à des savoirs scolaires de base (la notion de carte, de monnaie, d'angle droit, d'intérêt, de journal, d'itinéraire, etc.) et aux savoir-faire fondamentaux (lire, écrire, compter). Il n'y a donc pas de contradiction fatale entre les programmes scolaires et les compétences »[21].

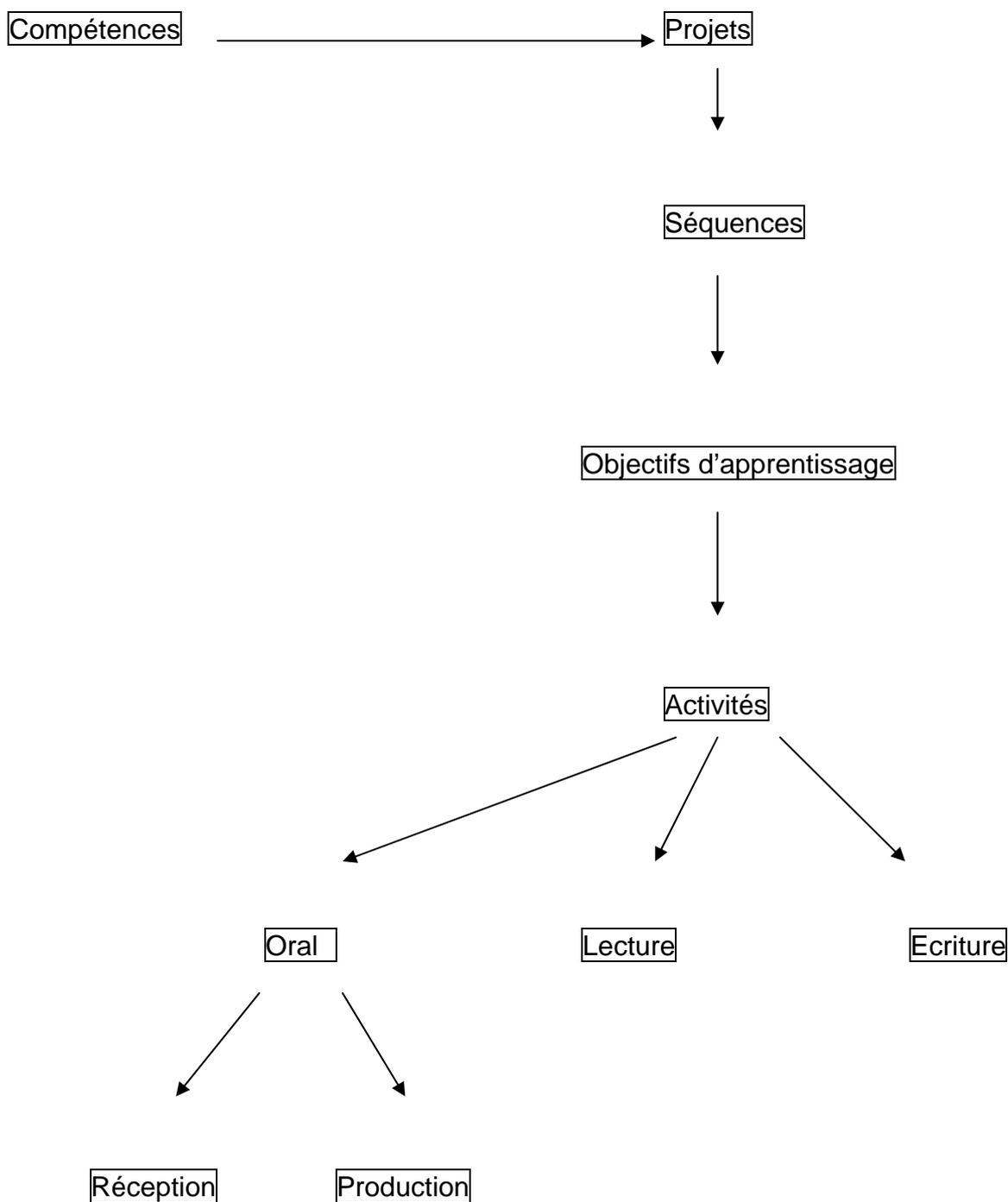
L'Institut Pédagogique National (IPN), devenu INRE (Institut National de la Recherche en Education) se met au diapason de l'actualité didactique quand il est énoncé dans le programme de français de la 2^{ème} année primaire (AP) (et non plus fondamentale, ce qui indique la radicalité de la réforme) : « depuis quelques années déjà, on parle des compétences dans le milieu de l'éducation parce que l'accent est mis

sur le développement personnel et social de l'élève. Le défi est de l'amener à utiliser ses savoirs pour réaliser des activités tant sur les plans personnel et social que sur les plans scolaire et professionnel. Ceci implique nécessairement la mise en place d'un

nouveau contrat didactique, la pratique d'une évaluation formative et l'ouverture aux autres disciplines. C'est donc dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des connaissances que s'impose l'entrée dans les programmes par les compétences. La compétence est un ensemble de savoirs, savoir faire et savoir être. Elle se démultiplie en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire. L'objectif d'apprentissage permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. C'est un instrument fonctionnel intégré dans la logique de mise en place d'unités d'enseignement/apprentissage (séquences). C'est à partir des objectifs d'apprentissage identifiés que se dégage le dispositif d'enseignement/apprentissage sur la base du triptyque : contenus, activités, tâches. Les compétences sélectionnées couvrent les quatre domaines : oral/réception ; oral/production ; écrit/réception et écrit/production. Ces compétences se démultiplient en objectifs d'apprentissage. »[22]

Vus sous cet angle, les besoins des élèves deviennent plus clairs et les remédiations aussi. Il devient plus aisé dès lors que l'on adopte cette approche de hiérarchiser leurs besoins des plus basiques aux plus sophistiqués. Ainsi à l'école primaire, on confectionnera un référentiel de compétences à faire acquérir aux élèves, ce sera le programme. « Le programme fait le choix de s'inscrire dans la pédagogie du projet. Le projet permet la maîtrise de compétences définies dans le programme. La compétence est l'aspect invariant du programme, c'est-à-dire ce que l'enseignant doit faire acquérir à l'élève. Le projet reste lié au choix de l'enseignant qui a la charge d'amener les élèves à sa réalisation en tenant compte des moyens dont il dispose et des besoins de la classe. La pédagogie du projet s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages en groupes. »[23]

Ainsi fondés théoriquement, les nouveaux programmes de langue française peuvent être schématisés ainsi :



(Schéma 4.1.1)

Nous retrouvons enfin la séparation des aptitudes avec la compréhension de l'oral (oral/réception), l'expression orale (oral/production), la compréhension de l'écrit (lecture) et l'expression écrite (écriture). La vision de l'Oral est désormais plus saine. Voyons ce qu'en dit le document d'accompagnement des programmes de 2°AP, nous soulignerons en italiques les principales nouvelles visions qui y ont été introduites telles que l'importance de la distinction entre la langue orale et la langue écrite, la notion de texte oral, le principe de la recherche d'indices pour la compréhension, l'acceptation de toutes les réponses sans correction systématique, la nécessaire dimension ludique des apprentissages, etc.:

« *Démarche pédagogique* : Les deux domaines d'enseignement/apprentissage oral et écrit seront menés parallèlement avec cependant *une priorité accordée à l'oral*.

Principes théoriques :

A l'oral : l'oral étant une forme de communication au même titre que l'écrit, une part importante lui a été accordée dans le programme comme forme première dans l'échange langagier. Cela induit l'apprentissage de l'écoute et celui de la prise de parole pour (re)produire. Par ailleurs la langue orale et la langue écrite n'étant pas parallèles, nous développerons chez l'élève une « conscience phonologique ». (...) L'apprentissage de l'oral s'organise autour d'actes de paroles sélectionnés dans le programme. (...)

Méthodologie :

Le cheminement d'apprentissage comprend quatre moments :

- *Un moment de découverte* (mise en contact avec un *texte oral* ou écrit). Les élèves découvrent pour la première fois sur *le plan auditif ou visuel un document*.

- *enregistrement d'un conte, d'une comptine*

- *affiche*

- *dessin*

- *texte écrit...*

-*Un moment d'observation méthodique* (entrée dans le *texte oral* ou écrit). Cette entrée sera guidée par un questionnement. Il est important de le préparer avec un grand soin parce qu'il constitue un instrument d'analyse.

Pour un document sonore :

La 1ère écoute est précédée par une consigne d'écoute en fonction de l'objectif visé :

- Ex : - Combien de fois entends- tu le mot « docteur » ?
 - Combien de fois entends- tu le son [a]?

Les questions permettent à l'élève de chercher une réponse dans le texte oral.

Cette recherche faite par l'élève lui-même lui permet de trouver les premiers indices qui permettront d'accéder au sens du texte oral.

La 2ème écoute est guidée par des questions plus sélectives :

- Ex : - Combien de voix entends- tu ?
 - Combien de personnes parlent ?
 - Que doit faire le malade, boire une tisane ou boire un verre de lait ?

Les réponses à ces questions mènent l'élève à un niveau plus élevé de compréhension tout en développant chez lui de *véritables stratégies d'écoute*. *Il faudra encourager les élèves à parler. (...)*

(En lecture, pour vérifier la compréhension), toutes les réponses données par les élèves sont à prendre en considération (le maître ne tranchera pas pour dire : « c'est juste ou c'est faux » mais il intervient pour amener l'élève à expliquer sa réponse. Ces moments d'interaction favorisent les apprentissages puisqu'ils permettent de confirmer des hypothèses de sens.

- *Un moment de reformulation personnelle* (dire avec ses propres mots).

A l'oral : les diverses manipulations procèdent par mémorisation, répétition, substitution, systématisation, réemploi et reformulation. Il est important d'accepter toutes les réponses : mots, bribes de phrases, mots en langue maternelle ...

- *Un moment d'évaluation* (pour faire le point).

L'évaluation formative est partie intégrante de l'enseignement/ apprentissage. Elle se fera à l'oral comme à l'écrit pendant le déroulement du projet. Dans cas, *elle doit être instrumentée à l'aide de grilles pour évaluer les progrès apprentissages*. L'évaluation portera sur les situations d'apprentissage proposées en réception et en production.

Activités ludiques :

Les apprentissages sont formalisés dans des activités ludiques parce que le jeu convient parfaitement à la tranche d'âge des élèves concernés par ce programme. En effet l'enfant de 7/8 ans manifeste un goût prononcé pour les activités ludiques.

Le jeu n'est pas envisagé comme un moment récréatif ni comme un moment de remplissage ayant pour objectif de combler un vide. C'est un outil didactique riche, efficace, favorisant les apprentissages individuels et collectifs puisque :

- il représente une amorce motivante
- il permet d'apprendre autrement
- il sollicite l'imaginaire et la créativité
- il favorise l'interaction et l'échange

Pour faciliter les opérations de mémorisation, répétition, substitution et reformulation dans un climat de détente et d'expression spontanée.

4.2. Propositions d'activités ludiques pour l'oral:

- Le jeu autour de la comptine :

- mimer une comptine
- scander le rythme d'une comptine en tapant des mains.
- compter les syllabes d'un mot
- chercher le son dans la rime
- identifier les sons entendus dans un mot choisi.

- Le jeu du téléphone :

Les élèves sont assis en cercle. Une personne choisit un message, une phrase contenant plusieurs fois le son cible et le murmure à l'oreille de son voisin, qui à son tour le transmet, et ainsi de suite. La dernière personne doit dire tout haut ce qu'elle a entendu.

- Le jeu de Kim :

On dispose sur une table devant les élèves, un petit nombre de cartes illustrées, au maximum 10. Chaque illustration contient le son-cible. On les nomme et après quelques secondes d'observation, le professeur cache les cartes sous un mouchoir et fait

disparaître une ou deux cartes. Une fois le mouchoir retiré, les élèves doivent nommer la ou les cartes disparues. » [24]

Ces approches nouvelles, révolutionnaires pour l'école algérienne, obligent, et c'est heureux, à s'approprier de nouvelles théories et ainsi à s'exercer à penser autrement nos pratiques de classe. L'oral, qui se réapproprie sa place légitime, bénéficiera d'un regard neuf. Nous citerons, à cet effet, ce que dit le conseil de l'Europe dans son cadre de références pour les langues au sujet de la production orale, de la compétence première qu'est la compétence d'apprentissage ainsi que de la compétence communicative :

« Pour produire un discours, par exemple, le locuteur doit être capable, de prévoir et d'organiser un message, de formuler un énoncé et de le prononcer ou de l'écrire ; pour écouter un discours, l'allocutaire doit être capable de percevoir l'énoncé, d'identifier le message linguistique, de le comprendre et de l'interpréter.

Les aptitudes requises sont donc tout à la fois de natures *cognitive, linguistique, phonétique, perceptive* et *sémantique*.

Ce qui se passe exactement dans le système nerveux central est peu ou mal connu. Les seules étapes observables sont celles (a) *de la planification*, (b) *de l'exécution* et (c) *du contrôle* :

a. La « planification » consiste en la sélection, en l'articulation et en la coordination des composantes des compétences langagières générales et communicatives mises en œuvre au cours de l'acte de communication pour la réalisation des intentions communicatives de l'utilisateur.

b. L'« exécution » s'effectue selon des procédures différentes suivant qu'elle consiste en une activité de *production*, de *réception* ou d'*interaction*.

c. La troisième et dernière étape observable de ce qui se passe exactement dans le système nerveux central est celle du contrôle des opérations productives. Elle consiste en une mise à jour des compétences et des activités mentales au cours de la communication notamment en fonction du retour d'information que le locuteur/scripteur reçoit à chacune des étapes (formulation, articulation et/ou perception acoustique) et

par le développement de stratégies de compensation et de remédiation lors de l'irruption de l'aléatoire, de ruptures de communication, de demandes d'aide, de malentendus, d'incompréhension, etc.

On entend par « savoir-apprendre » la capacité à observer de façon autonome de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer ainsi de nouvelles connaissances et/ou compétences.

La mise en œuvre du savoir-apprendre présuppose la conscience de la langue et de la communication, en d'autres termes, la connaissance et la compréhension de l'organisation et de l'utilisation des langues, de sorte qu'une nouvelle expérience puisse s'intégrer, au titre d'enrichissement, dans un cadre préétabli.

Cette mise en œuvre présuppose aussi une conscience et des aptitudes phonétiques facilitant la capacité à prononcer une nouvelle langue. Les aptitudes phonétiques peuvent être, par exemple, la capacité d'apprendre à distinguer et à produire des sons inconnus et des schémas prosodiques, la capacité de produire et d'enchaîner des séquences de sons inconnus, la capacité, comme auditeur, de retrouver dans la chaîne parlée la structure significative des éléments phonologiques (c'est-à-dire de la diviser en éléments distincts et significatifs) ou encore la compréhension et la maîtrise du processus de réception et de production des sons.

Le savoir-apprendre est aussi constitué par les aptitudes à l'étude telles que – la capacité d'utiliser efficacement les occasions d'apprentissage en restant attentif à l'information apportée, en cherchant à saisir le but d'une tâche à accomplir, en utilisant le plus fréquemment possible la langue étudiée, – la conscience, en tant qu'apprenant, de ses forces et de ses faiblesses et la capacité d'identifier ses propres besoins et d'organiser ses propres stratégies et procédures d'apprentissage pour y répondre, et – la capacité heuristique qui peut consister, par exemple, à s'accommoder d'une expérience nouvelle, à utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire, transmettre une information nouvelle, à utiliser les nouvelles technologies.

Compétences communicatives :

Afin de réaliser leurs intentions, les utilisateurs mobilisent les aptitudes générales énumérées dans les pages qui précèdent. Au plan strictement communicationnel, ils

mettent en œuvre 3 types de compétences : (a) *la compétence linguistique*, (b) *la compétence sociolinguistique* et (c) *la compétence pragmatique*.

a. Au plan de la compétence linguistique, en l'absence d'un modèle universel de description des langues, l'observation séparée des compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique d'un apprenant permettent de mesurer les progrès de ce dernier.

La compétence lexicale est à la fois la connaissance et la capacité à utiliser des éléments lexicaux (mots, expressions toutes faites et locutions figées) et grammaticaux.

La compétence grammaticale est entendue comme la connaissance et la mise en œuvre des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives.

La compétence grammaticale est donc la capacité de comprendre et d'exprimer du sens à partir de phrases originales, qui ne sont donc pas reproduites aveuglément.

La description de l'organisation grammaticale de la langue peut être réalisée en termes d'éléments (morphèmes, racines, affixes, mots), de catégories (nombre, genre, cas, aspect, temps, etc.), de classes (conjugaison, déclinaison, nature de mot, etc.), de structures (syntagme, proposition, phrase, etc.), de processus (nominalisation, affixation, etc.) et/ou de relations (régime, accord, etc.).

La compétence sémantique doit être comprise comme étant la conscience et le contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens. On distingue la sémantique lexicale qui se concentre sur le sens des mots (référence, connotation, synonymie, etc.), la sémantique grammaticale qui observe le sens des catégories, structures, opérations et éléments grammaticaux et la sémantique pragmatique qui traite des relations logiques telles que substitution, présupposition, implication. Les langues sont donc fondées sur une organisation interactive de la forme et du sens.

b. La compétence sociolinguistique naît de la connaissance et la détention des habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale, par exemple aux plans des marqueurs des relations sociales, des règles de politesse, des expressions de la sagesse populaire, des différences de registre, des dialectes/idiolectes et des accents.

c. La compétence pragmatique, enfin, est la connaissance que l'utilisateur a des principes selon lesquels les messages sont organisés (« compétence discursive »),

utilisés (« compétence fonctionnelle ») et segmentés (« compétence de conception schématique »).

La compétence fonctionnelle peut être décrite en termes de micro-fonctions, catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples (donner/demander des informations, faire faire, établir des relations sociales, etc.), ou de macro-fonctions, catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle d'une suite de phrases (description, démonstration, narration, etc.).

La compétence de conception schématique est la capacité à utiliser les schémas qui sous-tendent la communication (question-réponse, déclaration - accord/désaccord, requête/offre/excuses - acceptation/refus, etc.).

Stratégies :

Est dénommée « stratégie », tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir efficacement une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.

On peut voir dans l'utilisation de stratégies communicatives une application des principes métacognitifs de pré-planification, d'exécution, de contrôle et de remédiation de l'activité communicative.

- On peut aussi y intégrer la compétence de communication non-verbale, souvent négligée au cours de l'apprentissage des langues, qui se réalise par les gestes, les actions, le langage du corps, l'utilisation ou l'interprétation d'onomatopées, de traits prosodiques et/ou d'éléments paratextuels. Tous ces moyens « peuvent varier d'une culture à l'autre ». [25]

Munis d'approches plus saines et plus conformes aux canons de la recherche didactique, nul doute que les formateurs, guidés par les nouveaux programmes, se réapproprient la maîtrise de leur enseignement car plus autonomes, plus éclairés et plus responsabilisés.

CHAPITRE 5 : REGARDS CRITIQUES DUR LES PROGRAMMES ET MANUELS DE L'IPN

5.1. Programmes de l'IPN : ambitions :

Au lendemain de l'indépendance, l'école algérienne, à l'instar de toutes les autres institutions, s'est retrouvée démunie de tout. Peu d'enseignants, peu de classes et un matériel pédagogique presque inexistant. Face à cette situation, le jeune état algérien s'est vu contraint de composer avec cette réalité. On décida de reconduire pour un temps les programmes de l'école coloniale, on recruta des enseignants qu'on forma sur le tas en attendant des jours meilleurs.

La première décennie de l'indépendance fut consacrée à l'algérianisation du corps enseignant, à l'adaptation des contenus des programmes aux nouvelles réalités. Le début des années soixante-dix vit le début de concrétisation d'une nouvelle vision de l'école algérienne, plus intégrative, plus scientifique, plus ouverte sur la vie, du moins au niveau de ses aspirations : il s'agit de l'école fondamentale instituée officiellement par ordonnance n° 35/76 du 16 avril 1976.

Cette école ambitionne de donner à l'enfant les facultés de capter les messages, d'effectuer parmi eux un tri et un classement, de fixer leur sens et leur portée.

Il faut aussi lui donner la possibilité de s'exprimer à son tour de manière compréhensible et accordée aux circonstances. Il faut lui permettre de déceler l'unité dans la diversité, la permanence des inspirations dans la multiplicité des formes, l'humanité et l'universalité des thèmes derrière la variété des sensations et des émotions premières.

Pour ce qui est des principes fondamentaux de l'enseignement du français, cette langue garde une place prépondérante par rapport aux autres langues étrangères, en raison des circonstances historiques et pour répondre à une nécessité psycholinguistique d'apprentissage précoce d'une seconde langue. Cependant, elle doit

s'adapter à un contexte nouveau. Comme langue étrangère, elle doit viser essentiellement une fin pratique : l'initiation à une langue vivante, simple, instrument de

communication préparant à une ouverture plus large sur le monde. Le but de l'apprentissage d'une langue étrangère est d'en obtenir une connaissance utile. Savoir utilement une seconde langue, c'est en avoir une connaissance disponible telle que l'on puisse en mobiliser les ressources de compréhension et d'expression orales surtout, en fonction et dans la mesure de ses besoins courants, et avec assez d'aisance pour se sentir autonome à l'égard de la langue maternelle. Laisser l'enfant s'exprimer n'a de sens néanmoins que s'il a quelque chose à dire. Favoriser la communication n'a aucune valeur si les interlocuteurs n'ont rien à se transmettre.

5.2- Limites :

Les orientations générales de la politique éducative en Algérie ne sont toutefois pas exemptes de reproches. En effet, la politique éducative en Algérie s'est donnée comme projet d'utiliser les langues étrangères dans un but de transfert de technologies uniquement. La ou les cultures véhiculées par ces langues ont été bannies, toute référence humaniste, civilisationnelle ou universelle étant expurgée, la langue (française en l'occurrence) devient un outil aseptisé permettant aux apprenants d'accéder à la documentation scientifique. Ainsi, le français enseigné à l'école est-il différent de celui diffusé par les médias notamment la télévision. En ce qui concerne l'aspect psycho-sociologique, il y a, dans la société algérienne, vis à vis de la langue française, un rapport d'attraction-répulsion qui conduit à reconnaître en elle une langue de science et de progrès donc utile et même nécessaire et en même temps à voir en elle la langue du colonisateur donc à bannir et à effacer. La résultante de ces forces contradictoires a conduit à enseigner cette langue « utilitaire » mais délestée de toute référence culturelle qui rappellerait trop la France, ancienne puissance colonisatrice.

Pour ce qui est de l'aspect matériel, l'enseignement du français langue étrangère se fait sans utilisation de documents authentiques écrits, sonores ou audio-visuels, on se contente de manuels à l'aspect austère où les illustrations n'incitent guère à l'imagination, où la qualité du papier, du codage, de l'impression et de la sélection des couleurs est d'un amateurisme et d'un mauvais goût avéré.

Du point de vue didactique, les exercices et les simulations proposés par le manuel unique sont loin de constituer des amorces de situations de communication réelles ou même vraisemblables. L'uniformité de tout ce qui est proposé suppose des enseignants et des publics homogènes, or tel n'est pas le cas surtout dans ce grand pays qu'est l'Algérie où la géographie humaine est si variée. L'enseignant est ligoté et sa créativité inhibée par la pédagogie du modèle. Pour l'aspect linguistique, la langue enseignée est une langue standard axée sur un oral théâtralisé et basée sur un lexique ne renvoyant pas au delà de l'environnement scolaire ainsi que sur une syntaxe élémentaire. La langue qu'on vise à enseigner se veut standard, elle ne débouche, en définitive, que sur la langue de bois. Pour ce qui est de la pratique de la classe, l'oral est basé sur la répétition, le jeu / dramatisation de saynètes aux situations totalement invraisemblables, car bâties sur un point de langue et non sur un objectif communicationnel, et quoi de mieux pour les consolider que la répétition à l'infini. Les exercices demandés aux élèves sont des exercices de calque, de reproduction, de reconstitution de syntaxe, certes nécessaires mais d'aucune utilité si on veut apprendre à communiquer. Apprendre une langue étrangère devrait apporter une ouverture à une altérité de culture, d'être, de paraître et de penser. Chez nous, point de tout cela, le contenu culturel d'une langue étrangère tend à se bâtir sur la culture locale : les enfants entonnent un « Boonjour Monsieur l'inspecteur !!! », quand un inspecteur vient à pénétrer dans une classe, qui ressemble fort à un « Salaam oualikouum !!! ».

Quant à la formation des enseignants, l'école algérienne a, dans un passé encore récent, recyclé des recalés du système éducatif reproduisant ainsi la logique de l'échec à l'infini. Ces enseignants à la vocation douteuse, à la formation très approximative n'ont qu'une obsession pédagogique : la pratique immédiate. Ils sont sans cesse à la recherche d'un prêt à porter pédagogique (recettes, astuces et raccourcis). La présentation matérielle de la fiche (fidèle reproduction de celle de l'IPN), le respect scrupuleux du minutage des leçons importe bien plus à leurs yeux que le résultat de leur enseignement. Ils mesurent leur efficacité ou non à l'aune de leur savoir en langue française et non à celle de leur savoir-faire pédagogique.

5.3- Réalités :

L'énoncé des finalités et des buts de l'enseignement du français dans les

documents officiels est très pertinent mais les guides du maître et les manuels scolaires proposent, quant à eux, des activités n'ayant aucun rapport avec les intentions de départ. Qu'on en juge à travers les exemples suivants que nous avons choisis en expression orale. Ainsi, dans le Livre du maître de 7[°]AF, on peut lire en guise d'éclairage théorique : « Les exercices de lecture sont étroitement liés aux exercices d'expression orale et écrite.

Audition - compréhension :

Le texte écrit n'est ni le lieu unique ni le lieu privilégié de l'information. L'environnement de l'élève est de plus en plus constitué de messages oraux : informations données par la radio et la télévision, discours didactiques... Il s'avère donc important de continuer à développer l'aptitude à écouter et à comprendre des messages oraux de plus en plus complexes. Grâce à des exercices intégrés ou autonomes, on habituera les élèves à l'écoute attentive, au repérage des unités significatives au caractère pertinent des redondances, bref à tout ce qui aide à la compréhension du sens.

Parallèlement et du fait du caractère unique de l'acte de parole, on entraînera les élèves à la prise de notes, à l'utilisation de l'abréviation du croquis, etc... qui permettent le retour en arrière. Le support auditif (texte lu ou dit, extraits sonores) peut se substituer au support visuel pour une éventuelle exploitation orale. Des exercices variés peuvent être proposés aux élèves pour le contrôle de la compréhension :

— Reproduction orale de phrases, puis de textes courts pour apprendre aux élèves à reconnaître globalement la phrase (délimiter les phrases, reconnaître les groupes rythmiques, saisir l'enchaînement entre les phrases).

— Reconstitution de passages qui permettent d'adopter l'écoute, d'identifier les sources du message, de saisir l'enchaînement des faits, de sélectionner l'information, de suivre des directives orales.

—- Reconstitution de messages (brouillés) ou (lacunaires).

— Expression orale à partir d'un texte lu ou dit.

Ces exercices peuvent être réalisés par écrit et serviront d'épreuves d'auto - dictée dont l'efficacité ne fait aucun doute dans l'acquisition de l'orthographe. »⁵

⁵ Et voilà, après un début prometteur, nous retombons sur l'écrit (orthographe) alors que le sous-titre indiquait bien « Audition/Compréhension

Les concepteurs ici, n'ont pas les idées claires et sont eux-mêmes obnubilés par l'écrit. Voyons la suite :)

« Les activités d'expression :

7^{ème} AF : C'est une année consacrée à la consolidation et au perfectionnement des moyens d'expression acquise au cours des trois premières années d'enseignement de la langue française.

La reprise est indispensable pour fixer et consolider, d'autant que les élèves ont été mis en contact avec un nombre très important d'éléments linguistiques. Mais les exigences d'une progression linéaire, tout au moins au début de l'apprentissage, font qu'il est indispensable au niveau du troisième palier d'enrichir les performances des élèves en exploitant les possibilités combinatoires de la langue. C'est l'objectif essentiel que vise l'enseignement de la langue à ce niveau. Ce perfectionnement est rendu possible par le biais des thèmes proposés qui permettent une étude plus approfondie des circonstances.

L'effort portera plus particulièrement sur les moyens d'exprimer:

- Les relations de temps (successivité - simultanéité» postériorité).
- Les rapports de cause et de conséquence.
- La condition.
- Le but.
- L'hypothèse.

Parallèlement, on familiarisera l'élève, par le biais de la lecture, à la diversité des types de discours (récits, reportages, comptes-rendus, lettres etc...). On continuera de mettre l'accent sur la pratique orale de la langue qui reste encore un moyen privilégié d'acquisition. *L'expression écrite sera considérée, pendant une partie de l'année, comme une transposition, puis comme un prolongement de l'expression orale.* Une ou deux séances seront réservées à l'acquisition du code afin de faciliter le passage de la langue orale à la langue écrite. (Cela se passe de commentaire NDA).

8^{ème} et 9^{ème} Années :

La septième année a été essentiellement consacrée à l'acquisition de moyens linguistiques. Cette action sera poursuivie pendant tout le troisième palier. Mais on aborde dès la huitième année une organisation systématique des moyens acquis en proposant aux élèves des situations d'emploi de la langue de plus en plus authentiques. C'est l'initiation méthodique aux techniques d'expression. Les activités de langue n'ont

de signification que dans le cadre d'un projet : observation, enquête, compte-rendu, dialogue... Ces projets ont chacun des exigences propres qui commandent les choix linguistiques et leur organisation.

Très tôt il convient d'enseigner une langue d'action, une langue qui s'adapte et se transforme d'une situation à une autre. Nous retrouvons les préoccupations pédagogiques déjà exprimées sous forme de tableau qui regroupe les différentes possibilités d'organisation des activités d'expression. On s'y reportera. L'apprentissage oral et écrit de ces techniques sera étroitement lié aux autres apprentissages qu'il déterminera en partie : apprentissage grammatical, renforcement du lexique. ... etc...

C'est la pratique d'une activité langagière authentique qui rend le mieux compte du caractère unique et global de l'enseignement de la langue. *Ainsi la pratique de l'exposé, même dans sa forme la plus élémentaire, met en oeuvre une somme importante de moyens linguistiques et intellectuels : organisation de la pensée, choix lexicaux et syntaxiques, connaissance de l'orthographe...* Enfin, il faut insister de nouveau sur les motivations à créer pour rendre l'utilisation des techniques d'expression la plus profitable possible : ambiance de la classe, organisation des groupes de travail, enquêtes, discussions, correspondance inter scolaire, journal de classe... »[29]

Nous voyons bien que la pensée didactique qui est exprimée ici est confuse et en total décalage avec les approches modernes. En effet, en prenant simplement l'exemple de l'exposé, l'on se rend compte que l'auteur envisage l'exposé comme une activité strictement écrite, ses soucis sont de l'ordre de l'écrit et jamais de l'oral. Nous savons pourtant bien qu'un exposé est d'abord de l'oral et mobilise des compétences qui vont au-delà du strictement linguistique pour englober le praxématique, le kinésique etc.

Examinons maintenant de plus près un exemple pratique de séance d'expression orale proposé (imposé plutôt) dans le manuel de 9[°]AF. Nous avons souligné les passages qui montrent une confusion théorique entre lecture et expression orale.

Expression orale

Objectifs

- Recherche d'informations dans un texte documentaire.
- Connaissance de l'histoire de notre pays.

Support

Texte : L'Art militaire de Jugurtha.

Conduite de la leçon

— Lecture du texte et observation de la carte.

— Contrôle de la compréhension globale.

— Identification :

- des lieux : Numidie.
- De l'époque : i^e siècle avant J.C.
- Des combattants :

1) Les Numides : nom des anciens habitants de la partie centrale de l'Afrique du Nord.

2) Les Romains : les envahisseurs.

— *Lecture silencieuse* du 1^o alinéa et relevé des informations :

- Jugurtha, chef numide, livre bataille à Metellus pour se défendre.
- Cette guerre a lieu devant Muthul.
- Jugurtha occupe la montagne avec 2000 fantassins.
- Il veut empêcher Metellus de retourner à la montagne dans le cas où il serait battu.

- Il fonce brusquement sur l'ennemi.

— *Lecture silencieuse* du 1^o alinéa.

— Montrer comment les Numides combattent les Romains :

- attaquent à droite, à gauche.
- exterminent l'arrière-garde de la troupe romaine.
- pressent, harcèlent, bouleversent les rangs ennemis.

— Faire schématiser les différentes parties de l'armée.

Pourquoi Jugurtha attaque-t-il l'arrière-garde de l'armée ?

Elle est plus facile à attaquer. Il veut affaiblir l'armée romaine.

— *Faire relever les expressions* qui définissent la tactique militaire Jugurtha :

- Jugurtha avait d'avance recommandé...
- de battre aussitôt en retraite.
- en se dispersant dans des directions opposées.

— Quelles sont les conséquences de cette stratégie militaire sur les ennemis

- déconcertés par le désordre.
- blessés à distance sans pouvoir se défendre.

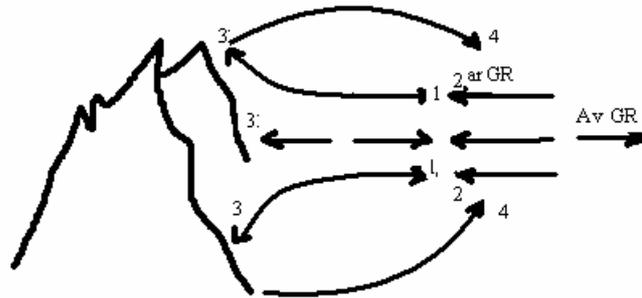
- leurs chevaux se heurtaient —

— Renvoi au titre : relevé du mot qui définit la stratégie militaire de Jugurtha "

l'art ...

— *Faire schématiser* un moment du combat.

1. Les Numides attaquent l'arrière-garde.



(Figure 5.3.1)

2. Les Romains se défendent (ripostent).

3. Les Numides battent en retraite (plusieurs directions)

4. Les Numides contre-attaquent

— Inciter les élèves à s'exprimer d'une manière personnelle à propos de stratégie militaire des Numides.

A titre indicatif:

— Les Numides battaient en retraite rapidement.

— Ils se réfugiaient dans les montagnes.

— Ils étaient insaisissables parce qu'ils prenaient plusieurs directions.

— Ils contre-attaquaient les Romains : ils les harcelaient et les forçaient à se disperser pour les attaquer ensuite par surprise.

• *Synthèse* :

— Comment nous apparaît Jugurtha dans ce texte ?

— Que font les Numides face aux Romains.

- ils se défendent.

- ils résistent malgré leur minorité.

— Comment appelle-t-on cette forme d'action ? Une résistance.

• *Extension* :

— Connais-tu d'autres résistances à des envahisseurs ?

— Lesquelles ? Donne des précisions. » [30]

Cette leçon est une lecture et pas une expression orale. C'est le type de séance

qui déroutent les enseignants dans leurs conceptions didactiques.

L'apprentissage d'une langue orale est complètement absent. Les objectifs sont d'ordre patriotique. Accessoirement, ils sont d'ordre linguistique. Il n'y a aucun souci de communication,

d'apprentissage de la langue orale dans sa spécificité et sa réalité. Tout au long du manuel, c'est le même type de leçon qui revient. Par conséquent, il est vain de vouloir mettre du sens là où il n'y en a pas, disons le mot : Il n'y a pas d'expression orale dans les manuels.

CONCLUSION

Nous nous proposons dans ce mémoire de découvrir pourquoi les élèves ne s'exprimaient pas ou si mal en classe de français. Le « mutisme » des élèves était-il dû à un problème de représentations négatives, tant chez les élèves que chez les enseignants, entravant l'enseignement et l'apprentissage de l'Oral de cette langue ? Nous ne savons pas si, comme le prétendaient les enseignants à chaque fois qu'il leur était demandé de s'expliquer sur la baisse drastique du niveau dans les classes de français, les élèves « détestaient » cette langue en raison de représentations défavorables induisant des attitudes négatives par rapport à son apprentissage. Nous nous interrogeons parallèlement sur les représentations des enseignants eux-mêmes. Etaient-elles saines et contribuaient-elles ainsi à dispenser un enseignement rigoureux et efficace ? Ou bien l'explication résidait-elle dans les méthodologies préconisées par l'institution éducative à travers les programmes d'enseignement de l'oral ?

Après avoir enquêté auprès des élèves et des professeurs au sujet de leurs représentations et attitudes, qu'en est-il de *la première hypothèse* que nous avons formulée ?

Au travers des réponses qu'ils apportent au questionnaire N°1, les élèves nous disent que s'il y a baisse générale du niveau de français et de l'aptitude à l'expression tant orale qu'écrite, les raisons ne sont point à chercher dans leur rapport psychologique avec le français. En effet, l'enquête auprès des élèves a révélé que leurs représentations vis-à-vis du français étaient saines. Ils considèrent que le français constitue une rampe idéale pour l'accession à un niveau culturel, intellectuel et civilisationnel plus conforme à leurs ambitions. Rien, ni dans leur milieu familial, ni dans la société, ni dans leurs représentations, ne s'oppose à l'apprentissage du français, en l'occurrence de son aspect oral. Ces convictions écartent la responsabilité des représentations des élèves quant aux mauvaises performances enregistrées à l'oral dans les classes de français.

Les enseignants, eux, par contre, ont des représentations complètement négatives vis-à-vis de l'enseignement-apprentissage du français. Celles-ci nuisent ainsi gravement à l'accomplissement optimal de leur mission éducative. En effet, les enseignants accomplissent leur tâche pédagogique avec pour tout bagage didactique d'anciennes représentations non actualisées. Ainsi, pour eux, la langue française est d'abord une langue écrite, que dis-je d'abord une grammaire dont il faut, au préalable de tout apprentissage, apprendre les règles par cœur. Ainsi armé, l'élève pourra s'entraîner à bien écrire en oralisant des structures de l'écrit correctes et conformes aux normes grammaticales. Tout oral ne se conçoit, dans cette optique, que comme entraînement à l'écrit. Cet écrit lui-même est d'ailleurs envisagé en dehors de toute visée communicative, il fonctionne à vide, en vase clos. Le bon élève est alors celui qui peut faire des phrases « correctes » grammaticalement même si au niveau du sens, celles-ci sont entièrement en porte à faux avec la situation de communication. Cette conception de l'enseignement de la langue française trouve peut-être ses racines dans les MAO (Méthodologies Audio-Orales) s'inspirant du béhaviorisme qui cherchait à créer des réflexes chez l'apprenant avec le schéma des exercices structuraux : stimuli, réponses, renforcement. Cette méthodologie fut initiée par l'Armée américaine pendant les guerres du pacifique. On sait ce qu'il advint de cette méthodologie quand les soldats furent confrontés à la réalité linguistique du terrain asiatique et qu'ils se révélèrent absolument incapables de communiquer réellement, habitués qu'ils étaient à réciter des réponses « correctes » à des stimuli bien définis. La méthodologie de la grammaire-traduction qui postulait la primauté de la grammaire dans l'apprentissage d'une langue (la grammaire préexistant à la langue) imprègne aussi les représentations pédagogiques des enseignants. Le reste est constitué de recettes dépassées et de « prêt-à-porter » pédagogique loin de toute rigueur scientifique. Ces conceptions pédagogiques nuisent à l'apprentissage des élèves car non conformes aux principes didactiques. Il faut, dire à la décharge des professeurs, que les programmes et manuels officiels leur proposent des séances d'expression orale ne se référant à aucune théorie nettement constituée et mêlant l'écrit et l'oral sans souci des mécanismes cognitifs en œuvre très différents à l'oral et à l'écrit. Le résultat consiste en des leçons d'expression orale ressemblant à des interrogatoires. La finalité est l'écrit et toute dimension communicative est évacuée ne laissant la place qu'au strict souci de correction linguistique. Les élèves n'ayant aucune motivation pour s'exprimer et l'enseignant pour

les écouter deviennent aphasiques et incapables d'aligner deux phrases d'affilée. Ils paraissent analphabètes et ils le sont en vérité même s'ils ont des compétences de compréhension à l'oral et à l'écrit qu'ils ont fini par acquérir par des phénomènes « d'osmose » plutôt que par des stratégies d'apprentissage bien définies. Ils ont donc, au mieux, fait la moitié du parcours d'apprentissage de cette langue étrangère qu'est le français se contentant de deux aptitudes (compréhension orale et écrite) sur les quatre qu'ils sont sensés maîtriser à l'école : la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression orale et écrite. Les enseignants assistent impuissants à une baisse de niveau généralisée. Ils sont alors désemparés car ils manquent d'outils intellectuels pour analyser la situation et y remédier au mieux. Leurs conseillers pédagogiques et inspecteurs qui auraient pu les y aider, n'ont rien à leur proposer et privilégient la casquette du contrôleur à celle du formateur qu'ils ne peuvent être puisque souffrant eux-mêmes des mêmes carences en formation.

Notre *deuxième hypothèse* était que le mal provenait des méthodes et programmes de l'IPN. Effectivement, ils sont responsables aussi des mauvaises performances des élèves. Les programmes de l'IPN imposent des dossiers conçus selon le schéma:

- Une phase de présentation ou d'imprégnation de modèles d'expression
- Une phase d'analyse et d'appropriation systématique des modèles
- Une phase de synthèse, au cours de laquelle l'élève réinvestit dans des productions longues, spontanément ou de manière dirigée, les moyens acquis".[31]

Comme on le constate, les deux premières phases sont théoriquement à dominante orale et la troisième est pleinement consacrée à l'écrit. L'oral préconisé a donc pour finalité l'écrit. Il est même précisé que "la qualité des performances orales détermine la qualité des performances écrites"[32]. Cette approche est biaisée dès le départ par sa projection vers l'écrit. Mais l'application dans les manuels va au-delà encore quand elle aboutit à la non-existence de l'oral. En effet, nous avons bien observé dans les documents officiels comment des séances de lecture sont considérées comme des séances d'expression orale.

Nous dirons donc que sauf en ce qui concerne les élèves, qui sortent complètement blanchis de notre enquête quant à leur responsabilité dans les mauvaises performances à l'oral, nos deux hypothèses de départ se sont vérifiées toutes les deux. Si nos élèves sont muets ou presque, la faute incombe aux « méthodologies » et programmes sans assise théorique clairement constituée préconisés par l'Institution éducative mais aussi et surtout aux représentations erronées des enseignants qui dispensent de ce fait un enseignement complètement inefficace.

Que faire alors pour renouer avec les normes universellement admises dans l'enseignement ? La tâche est immense, titanesque. Il faut déconstruire d'abord toutes ces représentations nocives chez les enseignants et en reconstruire d'autres, plus saines, plus conformes aux canons scientifiques de la discipline. Un énorme effort de formation est à consentir auprès des enseignants pour les amener à être capables de dispenser un enseignement efficace et moderne, enfin basé sur une méthodologie bien définie, comprise et acceptée par l'enseignant.

Sous les pressions conjuguées de l'UNESCO et des ambitions présidentielles, une réforme profonde est heureusement en cours. Pour la première fois, le ministère de l'éducation nationale a fait appel à certains inspecteurs jeunes, motivés et jouissant d'une formation honnête et de compétences avérées pour concevoir les nouveaux programmes d'enseignement. Ainsi donc, l'INRE propose enfin une vision rénovée de l'enseignement apprentissage du français langue étrangère. Avec les nouvelles approches, les leçons d'oral sont enfin cohérentes et conformes aux logiques didactiques. Ainsi, l'on passe d'abord par une phase de présentation et de compréhension d'un document oral contenant des modèles d'acte de parole (se présenter, remercier, s'excuser, etc) insérés dans un projet pédagogique puis l'on essaye d'utiliser la langue ainsi apprise dans de véritables situations de communication qui seront la réalisation du projet pédagogique. Mais de graves insuffisances demeurent. Le projet est rarement oral, l'écrit reste prégnant pour des enseignants toujours sans recyclage didactique sérieux. Ils sont restés aux mêmes représentations face à des programmes bâtis sur d'autres valeurs didactiques mais qui peut les leur enseigner ? Pour l'instant, le document oral est un document écrit, donné dans les manuels, la plupart du temps non authentique, il est lu par l'enseignant, car les manuels

ne sont pas accompagnés de supports audio pour l'oral. Le livre de première année primaire, par exemple est rempli de comptines mais les enseignants n'en connaissent pas les airs faute de CD ou de cassette audio d'accompagnement. L'école algérienne n'est pas encore à l'ère du multimédia, elle vit toujours dans la galaxie Gutenberg. Il faudrait d'ailleurs dire que la vision officielle du manuel scolaire reste inadaptée. En effet, un manuel n'est qu'un support parmi d'autres qui servent les objectifs de l'enseignant dans sa classe. Il ne saurait être la source unique de documentation puisque les nouvelles approches requièrent que l'on utilise des documents authentiques. Pour cela, il aurait même été préférable de mettre à la disposition des écoles des moyens de reprographie (photocopieurs, magnétophones, magnétoscopes) plutôt que des manuels. Ainsi, les enseignants pourraient introduire en classe tout document authentique leur paraissant de nature à s'insérer dans les objectifs d'apprentissage sur lesquels ils travaillent. Mais comme les nouvelles orientations préconisent l'autonomisation de l'enseignant, rien n'empêche ce dernier de travailler sur des documents oraux authentiques tels que les enregistrements de bulletins météorologiques, d'extraits de films, de pièces de théâtre, de flashes d'informations et beaucoup d'autres documents oraux qui nous assaillent quotidiennement dans notre vie et que l'école doit apprendre à appréhender pour mieux comprendre et mieux agir. Les orientations officielles préconisent l'autonomisation de l'enseignant et de l'élève mais personne n'insiste assez sur cette notion pourtant clé de voûte de la réforme. En effet, tout se passe comme si on avait remplacé le « manuel-programme » ancien par un autre que l'on doit suivre à la lettre quelque soient les conditions réelles de la classe du point de vue des niveaux, des rythmes d'apprentissage, etc. Le manuel aurait du être conçu comme une banque de données réunissant un maximum de supports authentiques avec les activités y afférentes dans laquelle l'enseignant puiserait selon les besoins de sa classe. Ainsi, en attendant que l'enseignant apprenne à s'autonomiser et acquérir des réflexes de recherche et de préparation personnelle de son cours, le manuel ne doit constituer qu'une aide transitoire appelée à disparaître.

L'effort de formation à faire est titanesque au regard du nombre d'enseignants à former. Un véritable enseignant ne peut travailler sur des recettes et du prêt-à-porter pédagogique, il doit maîtriser les données didactiques et les soubassements théoriques de son métier. C'est pour cela que nous trouvons illogique que l'on parle de former les

enseignants du secondaire en quatre ans, ceux du moyen en trois et ceux du primaire en deux après le bac. Pourquoi pas la même formation en bac + 4 pour tout le monde puis des formations spécifiques selon le cycle choisi cette fois-ci selon sa sensibilité et sa vocation profonde. L'école algérienne ne mérite-t-elle pas le meilleur encadrement possible ? Les représentations au niveau de l'Institution éducative même n'ont pas beaucoup évolué jusqu'ici. En attendant des jours pédagogiques meilleurs, nous avons tenté de donner quelques directions de travail tant au niveau des représentations à retravailler avec les enseignants qu'au niveau des activités de classe proprement dites. Pour expérimenter ces nouvelles démarches, il faudrait prendre un échantillon restreint d'enseignants, effectuer un travail de remise à niveau didactique avec eux puis expérimenter pendant une année ou plus les nouvelles approches méthodologiques et évaluer les résultats pour les comparer avec les résultats actuels qui sont encore ceux de l'enquête. Ce fera, nous l'espérons, l'objet d'un travail ultérieur.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. LEBRE-PEYTARD Monique ; 1991 ; Situations d'oral ; Clé International ; Paris
2. BOULANGER C. & ETIENNE R. ; 1972 ; "Le discours oral"; Mélanges n°2; CRAPEL ; Nancy.
3. DEBAISIEUX J.M.; 1997 ; "Pour une approche micro et macro du français parlé de la formation des enseignants en FLE" ; Mélanges n°23; CRAPEL ; Nancy.
4. VANOYE F., J.MOUCHERON, J.P.SARRAZAC ; 1981 ; Pratiques de l'oral ; Collection U ; Editions Armand Colin ; Paris.
5. CARTON F. ; 1992 ; « Les élèves ne parlent pas en classe » (Résumé d'intervention); CRAPEL ; Nancy.
6. CARTON Francis, DUDA Richard ; 1988 ; « Production orale : comment mettre en place des stratégies d'enseignement apprentissage » ; Mélanges n°18 ; CRAPEL ; Nancy.
7. CHAROLLES M., 1986, «L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques», in Pratiques, n°49, mars 1986
8. CARTON F. ; 1995 ; « L'apprentissage différencié des quatre aptitudes » in Didactique du Français Langue Etrangère ; Marie-José Gremmo (dir). VERBUM P.U.N.
9. SCHMITT-GEVERS Hilde ; 1991 ; « La notion d'aisance dans la production et la réception orales en langue étrangère » ; Mélanges N°21 ; CRAPEL ; Nancy.
10. PERRON-BORELLI Michèle / PERRON Roger ; 1997 ; Fantasma, action, pensée – Aux origines de la vie psychique ; Col Semailles ; Ed Société algérienne de recherche en psychologie ; Rouïba (Alger).
11. DURKHEIM Émile ; 1898 ; « Représentations collectives et représentations individuelles », Revue de métaphysique et de morale, t. VI, mai 1898, repris in Sociologie et philosophie, Paris, PUF, « Quadrige », 1996, p. 34.
12. Dictionnaire de sociologie ; 1991 ; Collection Cursus ; Ed Armand Colin ; Paris.
13. MOSCOVICI Serge ; 1961 ; La psychanalyse, son image et son public ; PUF, Paris.
14. MORIN Jean-Michel ; 1996 ; Précis de sociologie ; coll. Repères pratiques Nathan ; Nathan ; Maxéville.

15. MEGRET Jean-Claude (Conseiller Pédagogique, Circonscription de Brive Nord) ; 2002 ; « L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire » ; Université d'été 8 / 12 juillet du laboratoire de didactique des langues (CRAPEL) de l'Université de Nancy.
16. <http://sincronia.cucsh.udg.mx/didier07.htm> ; Sincronía Primavera 2007 ; « Nos Centres d'Autoapprentissage proposent-ils une formation « Apprendre à Apprendre » ? » Anne-Catherine Didier ; Université de Guadalajara ; le 01/02/2008
17. T. BOUGUERRA ; 1995 ; Communication et didactique du français langue étrangère en contexte scolaire et universitaire, Thèse de Doctorat, Montpellier III.
18. SIMONS Mathea & DECOO Wilfried ; 2007 ; « Comment vaincre l'anxiété en classe de langue ? » ; Le français dans le monde N°352 ; Juillet-août 2007.
19. WEBER Corinne ; 2006 ; « Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris? » ; Le français dans le monde N°345 ; Mai-juin 2006.
20. DURKHEIM E. ; 1938 ; L'évolution pédagogique en France ; PUF ; 1999 (1ère édition 1938) ; Paris.
21. PERRENOUD Philippe ; 1999 ; « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? » in Pédagogie Collégiale ; Vol. 12, n° 3, pp. 14-22 ; (Québec).
22. Programme de français 2°AP ; 2003 Déc ; INRE ; Alger
23. Ebauche du programme de 4°AM ; 2005 ; INRE ; Alger.
24. Document d'Accompagnement des Programmes de 2°AP ; 2003 ; INRE ; Alger. (p81)
25. Conseil de l'Europe (Division des politiques linguistiques Strasbourg) ; 2007 ; Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer ; Didier ; Paris.
26. SIMONS Mathea & DECOO Wilfried ; 2007 ; « Comment vaincre l'anxiété en classe de langue ? » ; Le français dans le monde N°352 ; Juillet-août 2007
27. WEBER Corinne ; 2006 ; « Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris? » ; Le français dans le monde N°345 ; Mai-juin 2006
28. Conseil de l'Europe (Division des politiques linguistiques Strasbourg) ; 2007 ; Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer ; Didier ; Paris.
29. Livre du Maître 7°AF (Pages10à13) ; IPN ; Alger
30. Manuel de l'élève 9°AF. Pages 33/34 ; IPN ; Alger
31. Guide du maître 6°AF ; IPN ; Alger
32. Livre du professeur 7°AF ; 1984-1985 ; IPN ; Alger

DOCUMENTS ANNEXES

Annexe 1 : QUESTIONNAIRE DES ELEVES

CEM :

QUESTIONNAIRE

Prénom :

Profession du père:

Profession de la mère:

Nombre de frères et soeurs:

Nom du quartier où tu habites:

Tu habites:

Une villa

Un appartement

Une maison traditionnelle

Nombre de pièces :

- | | | |
|---|-----|-----|
| 1) Ton père connaît le français | oui | non |
| 2) Ta mère connaît le français | oui | non |
| 3) Ton père t'encourage à apprendre le français | oui | non |
| 4) Ta mère t'encourage à apprendre le français | oui | non |
| 5) on père ne veut pas que tu apprennes le français | oui | non |
| 6) Ta mère ne veut pas que tu apprennes le français | oui | non |
| 7) Qui t'encourage à apprendre le français ? | | |

Ton professeur de français 0

Tes amis 0

Tes camarades 0

Tes frères 0

Tes soeurs 0

Tes autres professeurs 0

8) Qui te décourage d'apprendre le français?

Ton professeur de français 0

Tes amis 0

Tes camarades 0

Tes frères 0

Tes soeurs 0

Tes autres professeurs 0

9) Pour notre société, le français est :

Bénéfique 0 Nuisible 0 Inutile 0

10) Le français est la langue de :

La science 0

La débauche 0

La culture 0

Le savoir-vivre 0

11) Tu parles le français

En famille 0

Dans la rue 0

Avec tes copains 0

Avec tes copines 0

Jamais 0

12) Pour un homme, parler en français est			
Honteux	0		
Une bonne chose	0		
Normal	0		
13) Pour une femme, parler en français est			
Honteux	0		
Une bonne chose	0		
Normal	0		
14) Utiliser des mots de français quand on parle en arabe, c'est			
Bien	0		
Mauvais	0		
Normal	0		
15) Celui qui parle en français			
Pense comme un français	0		
Pense toujours comme un Algérien	0		
16) Le français est la langue			
De la rigueur	0		
De l'ordre	0		
Du désordre	0		
17) Le français en Algérie			
Est une langue d'avenir	0		
N'a aucun avenir	0		
18) Le français est contre l'Islam	Oui 0	non 0	
19) Le français est contre l'arabe	Oui 0	Non 0	
20) Le français est la langue			
De la "tchi-tchi", des riches	0		
Des pauvres	0		
De tout le monde	0		
21) Tu aimes le français	Oui 0	Non 0	
22) En classe de français, tu es bon			
A l'oral	0		
A l'écrit	0		
Ni à l'oral, ni à l'écrit	0		
23) En classe, tu t'exprimes			
Beaucoup	0		
Moyennement	0		
Peu	0		
Pas du tout	0		
24) Si tu ne t'exprimes pas, c'est parce que			
Le professeur ne te le demande pas	0		
Tu ne le veux pas	0		
Tu ne le peux pas	0		
25)11 y a beaucoup d'occasions de s'exprimer en classe	Oui 0	Non 0	
26) Tu comprends le professeur quand il parle	Oui 0	Non 0	
27) Ton professeur de français			
T'encourage à parler	0		
Ne t'encourage pas	0		
Te coupe la parole	0		
28) Quand on t'interroge en classe, c'est pour parler			
De choses réelles	0	De grammaire et de conjugaison	0

29) Quand tu t'exprimes en classe, ton professeur

Te laisse parler 0

T'arrête tout le temps pour te corriger 0

T'arrête de temps en temps 0

30) Quand on te demande de t'exprimer en classe, le sujet est

Toujours intéressant 0

Rarement intéressant 0

Jamais intéressant 0

31) En classe,

Tu parles beaucoup 0

Tu écris beaucoup 0

32) La parabole aide à apprendre le français Oui 0 Non 0

33) Depuis qu'il y a la parabole

Tu parles mieux en français 0

Tu comprends mieux le français 0

34) Quand le professeur t'interroge

Tu es gêné par tes camarades 0

Tu as peur du professeur 0

Tu as peur de commettre des fautes 0

Tu es très à l'aise 0

35) Tu sens que ton professeur de français t'apprend à t'exprimer en français

Oui 0 non 0

36) Classe ces matières par ordre de préférence (en mettant un numéro)

Anglais _____

Arabe _____

Français _____

Mathématiques _____

37) Classe ces professeurs par ordre de préférence

Professeur d'anglais _____

Professeur d'arabe _____

Professeur de français _____

Professeur de mathématiques _____

Réponds à une seulement des deux questions suivantes :

38) Tu t'exprimes bien en classe de français, pourquoi? (En quelques mots)

.....

.....

39) Tu ne t'exprimes pas bien en classe de français, pourquoi ? (En quelques mots)

.....

MERCI !

Annexe 2 : QUESTIONNAIRE N°1 DES ENSEIGNANTS

1) Pensez-vous créer une ambiance propice à l'expression orale dans vos classes	OUI	0	NON	0
2) Corrigez-vous systématiquement toutes les fautes en expression orale?	OUI	0	NON	0
3) Est-ce que vous notez l'expression orale?	OUI	0	NON	0
4) Un élève bon à l'oral, l'est-il à l'écrit?	OUI	0	NON	0
5) Est-ce que le programme accorde de l'importance à l'oral?	OUI	0	NON	0
6) Vous demande-t-on d'évaluer l'oral?	OUI	0	NON	0
7) Pour vous, le bon élève est				
- Celui qui est bon à l'oral		0		
- Celui qui est bon à l'écrit		0		
8) Les élèves ne parlent pas en classe				
- Par peur de paraître ridicules		0		
- Par peur de commettre des erreurs		0		
- Par peur de se faire gronder par vous		0		
9) Vous aimez l'élève qui est	- Bon à l'oral	0	- Bon à l'écrit	0
10) En classe :				
-Vous sollicitez tous les élèves		0		
-Vous travaillez seulement avec ceux qui participent spontanément		0		

Annexe 3 : QUESTIONNAIRE N°2 DES ENSEIGNANTS

CEM:

QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS

I-CULTURE D'APPRENTISSAGE

1- L'oral est à

- a) enseigner séparément de l'écrit
- b) enseigner simultanément à l'écrit
- c) ne pas enseigner du tout au vu de son peu d'importance

2- Apprendre aux élèves une langue étrangère, c'est leur apprendre à s'exprimer

- a) en faisant des phrases correctes
- b) en construisant le sens avec l'interlocuteur

3- On apprend à parler en langue étrangère

- a) en imitant des modèles
- b) par cœur pour acquérir des réflexes
- c) par la découverte et l'essai en faisant des erreurs

4- Pensez-vous qu'il n'y ait qu'une seule façon possible d'apprendre?

OUI / NON

5- Si les élèves étaient tous attentifs aux cours, ils auraient tous un bon niveau.

OUI / NON

6- Un bon élève est celui qui s'efforce de ne pas faire de fautes.

OUI / NON

7- Peut-on apprendre à parler sans professeur?

OUI / NON

8- Evaluer l'Oral, c'est évaluer

- a) la correction de la langue
- b) l'intelligibilité du message
- c) la capacité générale à se faire comprendre

9- Pour communiquer, la connaissance explicite des règles de grammaire est une condition

- a) nécessaire
- b) suffisante
- c) voyez-vous d'autres conditions à satisfaire, si oui, quelles sont-elles?

.....
.....
.....

10- Qu'est-ce qu'apprendre à parler en français aux élèves?

.....
.....

II-CULTURE LANGAGIERE

1- Bien parler, c'est parler comme on écrit

OUI NON

2- Communiquer en langue étrangère, c'est savoir faire des phrases correctes

OUI NON

3- En parlant en langue étrangère, on ne fait que traduire sa langue maternelle

OUI NON

4- pour pouvoir se faire comprendre, il faut connaître tous les mots nécessaires

OUI NON

5- L'Oral, c'est de l'écrit "relâché"

OUI NON

6- Pour communiquer de façon satisfaisante avec un étranger, il est nécessaire et suffisant de connaître sa langue

OUI NON

7- Que faut-il savoir pour pouvoir communiquer en langue étrangère?

.....

8- Qu'est-ce que communiquer en langue étrangère?

.....

III- VECU

1- Corrigez-vous systématiquement les fautes en expression orale?

OUI 0 NON 0

2- Un élève bon à l'Oral, l'est-il à l'écrit?

OUI 0 NON 0

3- En classe

a) vous sollicitez tous les élèves

b) vous ne travaillez qu'avec ceux qui participent volontiers

4- Vous demande-t-on d'évaluer l'Oral?

OUI 0 NON 0

5- Évaluez-vous l'Oral vous-même?

OUI 0 NON 0

6- Le programme accorde suffisamment d'importance à l'Oral

OUI 0 NON 0

7- Sans tenir compte des notes, vous préférez l'élève

a) qui est bon à l'oral 0

b) qui est bon à l'écrit 0

8- Les élèves qui ne s'expriment pas en classe

a) ont peur de faire des fautes 0

b) ont peur de paraître ridicules 0

9- Est-ce que vous tolérez que la classe soit bruyante pendant la séance d'Oral?

OUI 0 NON 0

10- Est-ce que vous aimez les séances d'Oral?

OUI 0 NON 0

- Pourquoi?

.....

11- Si vous étiez libres de vos mouvements, que préconiseriez-vous pour l'enseignement de l'oral?

(méthodes, supports, évaluation...)

.....

MERCI !