

L'enseignement de l'oral dans le cadre de la formation des futurs-enseignants de langue française, quels défis?

Bouba BOUCHAIR.

Ecole Normale Supérieure Assia djebbar de Constantine/ Algérie

Abstract

The choice of pedagogical support has become decisive in the teaching of the French language in this case the oral. A range of support is currently available, depending on training methods and contexts. In Algeria, the teaching of French as a foreign language remains a challenge in that it is not easy to get learners to build a communication skill and to acquire new means of oral expression. Thanks to its strengths, multimedia support has always attracted teachers of the French language to the point that it has become a privileged tool in the activities of comprehension / production of the oral. Its exploitation has given full and complete satisfaction especially in relation to its ability to motivate, and individualization of learning and therefore the autonomy of the learner.

Keywords

Communication skill- teaching of oral- audio-visuel support- authentic support- autonomy-motivation.

Résumé

Le choix du support pédagogique est devenu décisif dans l'enseignement du FLE en l'occurrence l'oral. Une panoplie de support est actuellement offerte suivant les méthodes et les contextes de formation. En Algérie, l'enseignement du français langue étrangère demeure un défi à relever dans la mesure où il n'est pas évident d'amener les apprenants à construire une compétence de communication et s'approprier de nouveaux moyens d'expression orale. Grâce à ses atouts, le support multimédia a toujours séduit les enseignants du FLE au point qu'il est devenu un outil privilégié dans les activités de compréhension/production de l'oral. Son exploitation a donné pleine et entière satisfaction notamment par rapport à sa capacité de motivation, et d'individualisation des apprentissages et donc l'autonomie de l'apprenant.

Mots-clés:

Compétence communicative-enseignement de l'oral-support audiovisuel- support authentique- autonomie- motivation.

Introduction:

Faisant l'objet de nombreuses recherches, l'oral constitue, aujourd'hui, l'objet d'une réflexion poussée en didactique des langues car il s'agit d'un objet d'enseignement à part entière qui vise l'aspect communicationnel. Un professeur de langue étrangère est censé posséder toutes les compétences orales et écrites requises avec toutes les dimensions sociolinguistique, pragmatique et culturelle. Il est question en réalité d'« *un instrument de communication indispensable soit sur le plan professionnel, soit en termes de loisirs, c'est-à-dire des voyages.* » (Guimbretière, 1994, p. 87). Apprendre le français, consiste, d'une part, à apprendre à communiquer avec fluidité, ce qui signifie la maîtrise de cette langue dans sa diversité culturelle et contextuelle. D'une autre part, enseigner, consiste à *agir dans l'urgence, car selon Perrenoud (1996), cette pratique professionnelle exige qu'on soit « constamment pris dans un réseau d'interactions complexes, contextualisés, spéculatives et stratégiques, c'est manifester des compétences en situation réelle pour répondre à des situations complexes »* (Perrenoud, Altet, , 2008, p. 24). Ainsi, une double difficulté s'impose.

L'apprentissage de la langue étrangère est fondamentalement axé sur une variété de pratiques orales prédominantes en l'occurrence dans les relations humaines, lesquelles sont décidément plus importantes que celles écrites, puisque la plupart des communications en classe de langue, s'effectuent au plan de l'oral car selon cet auteur « *L'écrit conserve une pertinence mais qui, dans l'ordre de l'urgence, est devenue seconde* » (Guimbretière, 1994, p. 87). C'est la raison pour laquelle, il est nécessaire de réfléchir davantage sur les méthodes de l'enseignement de l'oral ad hoc qui pourrait vraiment aider un professeur d'une langue étrangère à atteindre un niveau linguistique confortable et faire face à toutes les situations de classe.

Dans cet article, l'investigation dont je rends compte, s'inscrit dans la didactique de l'oral, où je présente une réflexion sur ma propre pratique d'enseignement de l'oral, laquelle, me permettra de discerner avec plus de précision non seulement les difficultés que rencontrent mes apprenants, futurs-professeurs, à l'oral mais aussi les contraintes auxquelles je devrai faire face en enseignant l'oral, de façon à ce que je puisse proposer des démarches fructueuses et réalisables.

Etat des lieux:

Au niveau de l'Ecole Normale Supérieure de Constantine, désormais l'ENSC, nous formons des professeurs de français du fondamental et du secondaire. La difficulté majeure que nous rencontrons consiste à leur apprendre à parler plus qu'à écrire, car ils viennent s'inscrire à la formation avec un niveau A2-B1¹, une réticence que Rosier a exprimée à l'égard de la

scolarisation des *genres oraux*, on « ne peut nier les difficultés de l'enseignement de l'oral oscillant entre la généralisation et la pratique occasionnelle » (Rosier, 2002, 88).

Dans le cadre de cette formation, un module de pratique de l'oral est explicitement affiché sur l'emploi du temps des futurs-professeurs, un enseignement des techniques orales, est proposé afin d'installer des compétences langagières visant la performance linguistique. Toutefois, l'activité de l'oral se limitant à ce module de *pratique de l'oral*, ne représente de cette façon que 13% du contenu de la formation. Tandis que dans les autres modules proposés, il s'agit d'un savoir académique beaucoup plus théorique, où l'interaction en français est minime. Il en résulte que le temps consacré à l'oral demeure dérisoire « 03heures de cours » par semaine durant lesquelles l'enseignant formateur travaille avec ses étudiants la compréhension/production de l'oral. La compréhension orale est donc un passage obligatoire pour travailler la production orale et le temps est très insuffisant pour un apprentissage de qualité. En outre, lors de cette séance de l'oral, les formateurs recourent à des supports textes et peu de supports audio ou audiovisuels, à travers lesquels ils pourraient développer l'oral des étudiants, futurs-professeurs de langue française. Un vrai dilemme renforcé par le sentiment d'impuissance à amener ces derniers à s'exprimer convenablement à l'oral.

Problématique:

Tout au long de cette esquisse, je remettrai en question le dispositif systématique actuellement adopté dont le but consiste à installer chez nos futurs-professeurs un nombre considérable de compétences langagières, et ce dans l'intention d'une bonne maîtrise de la langue. En effet, ce dispositif n'échappe pas à l'écueil, dans la mesure où l'oral demeure partiellement insaisissable. Il importe aussi de se préoccuper de l'adéquation du dispositif d'enseignement actuel avec les orientations conceptuelles du programme de formation où les attentes de formation et celles des apprenants doivent être également redéfinies et convergentes.

Traditionnellement, l'oral est abordé comme une pratique classique durant laquelle, la production orale s'appuie sur une compréhension de l'écrit, on propose donc aux apprenants une dominante thématique ou parfois un acte de discours autour desquels des interactions ont lieu, d'où le primat de la compétence discursive. D'ailleurs, la didactique des langues a mis à l'écart durant ces 30 dernières années des principes de base des méthodes audiovisuelles, en d'autres termes, la SGAV est abandonnée, et on a accordé une priorité à l'aspect communicationnel actionnel relativement à l'avènement de l'approche communicative.

En revanche, restreindre l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à l'énoncé a bien montré ses limites. Quoique cette démarche persiste jusqu'alors dans les établissements algériens, le moment est venu pour introduire de nouveaux instruments d'apprentissage. Les cadres théoriques qui l'inspirent ont, néanmoins, donné naissance à de nouvelles conceptions qui recouvrent de plus en plus des méthodes extrêmement hétérogènes et dont les fonctions sont capables d'installer une compétence communicative nécessitant l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être, tels que l'exploitation du support audiovisuel et des TIC en vue d'une compréhension/production en langue française. La première question que je me poserai consiste donc à savoir comment aider théoriquement mes étudiants, futurs-professeurs de français, à acquérir un discours de formation adéquat «*suffisamment proche de la pratique pour être utilisable*» (Guimbretière, 1994, p. 87).

Dans cet article, j'essayerai de répondre à d'autres questions corrélatives à un état des lieux alarmant ; Quel support faut-il exploiter dans le cours de la pratique de l'oral ? Comment didactise-t-on un support audiovisuel et l'inscrire dans une démarche d'enseignement/apprentissage pertinente permettant d'installer une compétence de communication orale ? Ne faut-il pas réintégrer dans la pratique de l'oral l'exploitation des sources authentiques médiatisées, auxquels on a toujours attribué une place réduite (Virginie Viallon : 2002) ?

Ce sont les questions auxquelles je voudrais répondre. L'objectif de cette contribution tel qu'énoncé ci-dessus, consiste donc à remettre en question le processus systématique actuellement adopté, en repensant les pratiques en cours, de *modestes tentatives fondées sur l'énoncé*, afin d'en proposer d'autres plus efficaces et tester un ensemble de méthodes appropriées permettant de rendre encore plus efficace une situation d'apprentissage alternée entre la SGAV et l'approche communicative, ayant pour objet le support authentique médiatique.

Hypothèse:

Si on souhaite atteindre un certain confort langagier, et que le locuteur ait une faculté de communiquer en FLE aisément, il serait indispensable de privilégier une approche éclectique, laquelle saura répondre aux besoins de notre public et remédier à leurs lacunes. D'un point de vue théorique et méthodologique, un brassage de deux méthodes d'enseignement du FLE, la SGAV et l'approche communicative serait sine qua non, la mise en œuvre de la première préconise le visionnage d'un document audiovisuel, où l'apprenant accède au sens et s'offre un bagage linguistique varié, dont il se sert, dans un second temps, pour communiquer avec ses interlocuteurs. Dans cette perspective, la vidéo authentique constitue un bain linguistique d'immersion, où l'apprenant plonge dans un environnement visuel et sonore authentique qui

répond, en effet, à ses besoins langagiers, il apprend à exprimer ce qu'il n'a pas su dire avant. A cet effet, en me référant aux théories de l'approche communicative, l'apprenant, s'il désire réellement parler une langue, devrait être exposé à des *exemples de langue authentique et naturelle*, par opposition à « *la langue des manuels jugés artificielle* » (Narcy-Combes M.-F. , 2005, p. 72). L'apport du document authentique médiatique serait incontestable dans la mesure où ce support, en plus de son aspect motivant, aiderait l'apprenant d'une langue étrangère à mieux comprendre le sens grâce au contexte suffisamment explicite. Il s'agit en fait d'une aide en soi, qui faciliterait la compréhension et donnerait plus facilement accès au sens à travers les éléments non verbaux. Et puis, cette compréhension, qui est dans la plupart du temps partielle, prépare l'apprenant à parler, il s'agit au départ d'un processus d'imitation suivi d'appropriation des phrases, des structures et du lexique.

Les médias pourraient être au service de l'apprentissage du FLE, lorsque les apprenants désirent travailler sur de nouveaux supports pédagogiques moins traditionnels que le texte. D'ailleurs, vu le caractère novateur du support médiatique, de nouvelles situations d'apprentissage authentiques favoriseraient éminemment l'installation d'une compétence communicative mais surtout culturelle. D'ailleurs, l'interactivité avec le support audiovisuel permettrait à l'apprenant *d'être opérationnel* (M. Narcy-Combes: 2005). Et puis, le recours à ce support, qui dans mon cas, est le débat télévisé, cette source multimédia (Hartwell, 2010) serait congruente dans la mesure où leur richesse permet d'approcher la langue en situation, en mettant l'apprenant en contact direct avec un discours en langue française, celui-ci peut interpréter puis répéter une structure authentique restituable. Le support médiatique représenterait un instrument d'autonomie pour l'apprenant « *L'apprentissage avec les médias offrent des alternatives autonomisantes* » (V. Viallon, 2002: 10).

Méthodologie de la recherche et cadre théorique:

Dans le souhait d'expérimenter l'efficacité du débat télévisé comme un support authentique médiatique à l'apprentissage de l'oral, et voir si son exploitation, telle que je l'ai conçue, répond aux objectifs de la séance grâce à ses potentialités de remotivation et de réinvestissement, j'ai procédé à l'analyse d'un protocole expérimental afin d'en mesurer les effets sur l'apprentissage de l'oral, les résultats obtenus m'ont permis d'évaluer le bien-fondé de ma réflexion. En m'inscrivant dans le sillage de la didactique de l'oral, je la définis, en me référant à (Guimbretière, 1994), comme un carrefour qui permet à « *plusieurs domaines de se retrouver et de s'apporter aide mutuelle autour d'un objet d'étude commun : l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture ; et ces domaines vont aller de la phonétique à la psychologie cognitive et à la psychologie du langage* » (Guimbretière, 1994, pp. 8-9). Parler une langue, c'est également écouter et comprendre pour converser, c'est notamment

se faire comprendre pour agir tout en étant assujetti à des règles, d'un côté, et à des jugements, d'un autre côté. Entre la phonétique et la psychologie, se situe l'oral et oser l'oral, plusieurs facteurs entrent donc en jeu et contraignent l'enseignement/ apprentissage d'une langue. Ma problématique *inséparable d'enjeux idéologiques et axiologiques* (Elisabeth, 1999, p. 193), se situe donc au carrefour de plusieurs théories et disciplines de la didactique de l'oral jusqu'à l'analyse du discours.

Si nous revenons un peu en arrière, l'enseignement de l'oral, dès l'apparition de la méthodologie directe au début du 20^{ième} siècle, avec l'enseignement de la prononciation ont pris une importance capitale dans le cours de langue. D'ailleurs, aux États-Unis, la méthode audio-orale a été développée à partir des années 40, elle aussi a privilégié l'enseignement de l'oral et intégré un enseignement systématique de phonétique correctrice (Germain, 1993). Plus tard, ce sont les méthodes audio-visuelles des années 60 et 70 qui ont donné une place de premier plan à l'apprentissage de la prononciation. Ce qui signifie que l'oral ne se réduit pas à l'expression volontaire de son opinion, il s'agit d'un moyen de communication qui permet à l'individu d'exprimer sa pensée, de construire un savoir ou même se faire connaître.

En amont de mon analyse, j'ai procédé à une identification de besoins au moyen d'un questionnaire destiné à un groupe de 25 étudiants futurs-professeurs. A partir des réponses obtenues lors de l'enquête menée, j'ai circonscrit de plus près les besoins de ceux-ci, ainsi que les moments de défaillance constatés durant la séance de la pratique de l'oral. Et c'est corrélativement à ces mêmes résultats que j'ai conçu mon protocole expérimental.

Identification des besoins (résultat de l'enquête):

Difficultés auto-diagnostiquées par le futur-professeur	Difficultés générales identifiées par l'enseignante formatrice
<ul style="list-style-type: none"> ♦ S'exprimer oralement ♦ Comprendre un message oral ♦ Trouver les mots adéquats ♦ Comprendre les sujets inédits ou sociopolitiques ♦ Parler durant quelques minutes ♦ S'exprimer oralement en continu ♦ Difficulté d'expression solennelle ♦ Trac, timidité 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Structurer avec cohérence son discours ♦ Recours à un vocabulaire adéquat ♦ Communiquer dans un contexte spécifique (situation authentique) ♦ Exprimer un oral spontané ♦ Prononcer mal ♦ Niveau de langue convenable ♦ Insécurité linguistique <p style="text-align: center;">Difficultés spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Trouver son vocabulaire/ Problème d'insécurité linguistique/ Langue stérile/ Tournure syntaxique normative écrite plus qu'orale

Dans ce tableau, et plus précisément au niveau des résultats de l'autodiagnostic, les futurs-professeurs sont conscients de leurs lacunes, ils ont pu les discerner. Quoique le groupe soit hétérogène, la plupart des besoins sont convergents, situés entre compréhension orale d'un certain niveau de langue *courant et soutenu*, et expression orale en continu. En parallèle, en évaluant mes étudiants, le besoin majeur, en plus des lacunes communes éprouvées par des apprenants non natifs de la langue, se résume dans la langue stérile. Certes, ils s'expriment correctement dans un registre familier sur des thèmes de la vie quotidienne, mais ils sont incapables de produire des énoncés sur des sujets sociopolitiques d'actualité. En réponse immédiate à l'ensemble des besoins exprimés de la part de mes étudiants, j'ai jugé utile d'exploiter des supports audiovisuels, *un débat télévisé algérien*, où on débat des sujets d'actualité susceptibles de les sensibiliser, étant les citoyens de demain, à des problèmes sociopolitiques qu'ils vivent tous les jours en Algérie. Ce choix se justifie explicitement, car durant trois mois de l'enseignement de l'oral, j'ai exploité des supports audiovisuels authentiques pour les niveaux intermédiaires ou avancés qui traitent des institutions sociales et culturelles à savoir ; le sport, l'école, la lecture, les transports, la mode, famille... En revanche, la difficulté qu'ont affrontée les futurs-professeurs apprenants du FLE a consisté dans leur incapacité à comprendre le discours des locuteurs natifs de la langue (problème de rythme, d'accent, d'articulation, de registre familier très relâché ou parfois trop soutenu, de thème désintéressant, de culture étrangère). Cette compréhension relativement défaillante n'a, à aucun moment, catalysé la production orale des apprenants, une incapacité de restitution est fortement constatée.

Protocole expérimental:

Pour ce faire, un protocole expérimental a été mis en place avec un groupe d'étudiants de 3^{ème} année durant le cours du module de Pratique de l'écrit et de l'oral, le groupe est constitué de 25 étudiants de niveau hétérogène, lors de l'expérimentation, je leur ai présenté une pratique de l'oral en suivant deux démarches différentes. La première est classique (interaction à partir d'une question), la seconde est réalisée en m'appuyant sur un document audiovisuel. Les séances d'une durée de 03heures chacune ont été filmées. Les détails du déroulement ne seront pas tous abordés systématiquement ici, j'en évoquerai quelques-uns en fonction des besoins de la démonstration. Il a été difficile de définir avec précision les objectifs d'autant plus que le nombre d'heures dont je disposais était fort limité (03 heures par semaine durant 02 mois). Afin de conduire à bien mon expérimentation et pour y attribuer plus de crédibilité, j'ai mené d'abord une enquête auprès d'eux, portant sur leur perception et leur appréciation de l'enseignement de l'oral tel qu'il a été dispensé durant les trois ans de formation, consistant en un questionnaire anonyme.

Moments de l'expérience	Objectif de la séance	Déroulement de la séance	Intervention de l'enseignant	Interventions des apprenants	Difficultés des apprenants
Séance1 : 01h30, Niveau visé B1-C1	-Apprendre à justifier et illustrer une réalité sociopolitique polémique : « <i>Pourquoi l'Algérien ne s'engage pas dans la politique de son pays ?</i> »	90 mn d'enregistrement : - 23 mn de silence -17mn : temps d'animation -10mn d'interactions autorisées entre 4 étudiants -34 mn : temps consacré aux tours de parole sollicités.	-Interagir avec les apprenants -Animer le débat et conduire l'échange, -distribuer la parole -équitablement solliciter les étudiants -aider l'étudiant à compléter son idée silencieusement	-Interventions plus sollicitées qu'autorisées -Prise de parole volontaire minimale -Quelques interventions timides - Expression en tâtonnant, -Phrases incohérentes, -Interaction bilatérale entre enseignante et apprenant	-difficultés lexicales -vocabulaire thématique sociopolitique pauvre -potentiel expressif limité
Séance2 : 01h30 Niveau visé B1-C1	-Comprendre la question polémique et Préparer sa production orale : Comprendre la question polémique « <i>l'Algérien et la politique</i> » QCM de compréhension	90 mn de visionnage d'un débat télévisé sur « <i>l'Algérien et la politique</i> » QCM de compréhension	- poser des questions de compréhension - aider l'étudiant à ajuster son discours - corriger les mal dits	-répondre aux questions -construire du sens -reformuler les éléments de sens	-longueur des tours de parole (11m30s-02m50s) -comprendre la langue soutenue/de spécialité
Séance3 : 01h30 Niveau visé B1-C1	-Prendre position dans le débat et la justifier -Exprimer son opinion et convaincre son adversaire	90 mn d'enregistrement : 47mn d'interaction entre 13 étudiants - 10mn de silence au début du débat -10 mn d'animation distribution de la parole - 23mn : temps consacré aux tours de parole sollicités.	- distribuer la parole équitablement - aider l'étudiant à ajuster son discours	-exprimer son opinion en l'étayant par des arguments reformulés des lors avancés dans le débat télévisé -reproduire des énoncés de débatteur (dire comme) -Prendre position dans le débat (allié d'un débatteur) -S'identifier aux débatteurs	-reformuler aisément -enchaîner ses idées -colleterence des énoncés

Cette expérimentation de 04h30 a été répétée cinq fois, les 04 thèmes travaillés sont; les énergies renouvelables en Algérie, la politique bancaire, la formation professionnelle et enfin la crise économique. Comme il a été identifié dans le tableau ci-dessus, les difficultés majeures se situent dans l'incapacité des futurs professeurs à communiquer commodément en français, parler plus d'une minute par séance. Cette incapacité se répercute sur leurs propos éventuellement inachevés ou incompréhensibles, sur le niveau de langue employée aussi et les tournures syntaxiques purement élémentaires, bref leur langue demeure stérile notamment quand il est question d'un thème inédit. En plus des besoins auto-diagnostiqués, j'ai identifié l'inaptitude de mes étudiants à s'exprimer spontanément, en parlant, ils sont esclaves de leurs notes, ce qu'on appelle en d'autres termes de *l'écrit oralisé*. Outre la mauvaise prononciation, ceux-ci utilisent un vocabulaire impropre. Toute cette défaillance n'incombe pas uniquement aux futurs professeurs, s'ils éprouvent toujours des difficultés à s'exprimer en français après 02 ans de formation de FLE et en FLE, c'est parce qu'ils sont dépourvus d'une langue de communication multithématique d'un côté. Et d'un autre côté, ceux-ci sont exposés à une langue étrangère beaucoup plus scripturale *le texte*, qu'orale car ils font plus de l'écrit qu'à l'oral en terme de compréhension et de production. Cependant, en passant par un support audiovisuel et authentique à la fois, l'apprenant procède à une compréhension orale qui lui sert de boîte à outils et lui permet de s'exprimer plus longuement, il s'agit en fait d'un *travail d'expression spontané/préparé* (Narcy-Combes J.-P. , 2005, p. 196). De par la systématisation de l'écoute répétée des interventions des débatteurs, l'apprenant s'offre un exercice structural *dire comme* inscrit dans ce que Guimbretière (1994) appelle une « *relation de communication, c'est-à-dire que les répliques soient les plus naturelles possibles en situation de communication* » (Guimbretière, 1994, p. 51). Un nouveau concept émerge, celui du *paysage sonore* emprunté à R. Murray et exploité par Elisabeth Lhote (1990)², qui permet d'articuler les trois pôles perception, compréhension et production.

Au bout de la 2^{ème} semaine, le changement du comportement des apprenants, qui s'avèrent plus impliqués, plus intéressés, acteurs de leur apprentissage démontre que la nature du support exploité ainsi que l'entraînement efficace dans un contexte de communication très proche de son identité socioculturelle, ont favorisé leur motivation, les ont sensibilisés d'avantages voire les ont responsabilisés. Il en résulte en effet, que ces apprenants s'approprient volontairement ce qu'ils écoutent, et le rendent utile dans leur discours, ils ont même imité la gestuelle des débatteurs donc ils s'approprient également de *la posture*.

L'enseignement de l'oral en Algérie ; quelle méthode ?

Minoré durant longtemps, les concepteurs de programmes du FLE en Algérie, en s'inscrivant dans le créneau de mondialisation, se sont rendus compte que l'apprentissage d'une langue étrangère ne pourrait s'effectuer que lorsque le formé apprendra à lire et comprendre un message en français, à dire et à écrire dans cette langue. Autour de ces quatre compétences fondamentales, les référentiels des trois cycles d'enseignement sont élaborés, autant d'importance à l'oral qu'à l'écrit, dans le cas échéant l'apprentissage demeure lacunaire. On a opté pour une immersion linguistique, laquelle représente un principe élémentaire des méthodologies audio-orales et audio-visuelles, où l'apprenant, se heurtant à une situation de communication néanmoins réelle et directe, doit parler. En voulant s'ouvrir sur le monde, l'Etat algérien a exprimé via la réforme du système éducatif, son désir de réintégrer les fluctuations technologiques et économiques internationales, car selon F. Ferhani (2006)

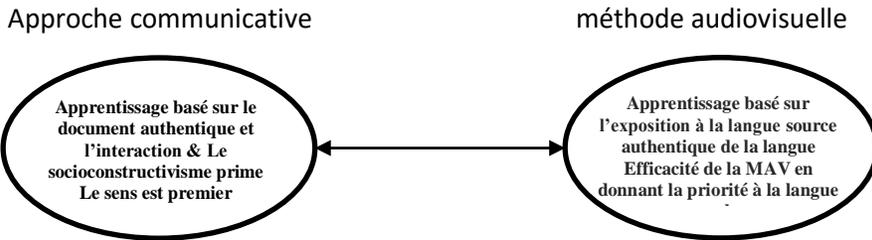
« La focalisation sur les langues étrangères pouvait se justifier dans la mesure où la volonté d'ouverture ainsi exprimée constituait une rupture marquée avec le système éducatif précédent. Cela explique sans doute qu'elle ait été perçue et considérée comme un symbole de changement dépassant le seul cadre scolaire, au moment où l'Algérie, après une décennie tragique, revenait sur la scène diplomatique et s'engageait dans un processus d'intégration économique internationale (accord d'association avec l'Union européenne, entré en vigueur en 2005 ; poursuite des négociations en vue de l'adhésion à l'Organisation mondiale du commerce...) » (Ferhani, 2006)

A l'orée des années 70, la réflexion sur l'enseignement de l'oral a interpellé plusieurs chercheurs, E. Bautier-Castaing (1977) par exemple, a soulevé la question de la place de l'oral dans la pratique de la classe. Quant à Dolz & Schneuwly (1998/2002), ils ont souligné la difficulté à enseigner l'oral du moment qu'à cette époque, l'oral n'était pas un objet d'enseignement proprement dit. Toutefois, avec l'approche communicative, l'oral a changé de statut, d'un moyen d'apprentissage en un objectif à part entière, qui pour l'atteindre, une diversité de techniques et de moyens complètement innovées est proposée, à savoir les supports audiovisuels numérisés, les jeux de rôle,...

Selon cette approche, la langue étrangère doit être apprise dans une perspective communicative, autrement dit, elle est enseignée comme étant un instrument de communication et d'interaction sociale. Basée sur la compétence de communication, que D. Hymes (1962) a introduite pour la première fois et qu'on considère « *comme étant une composante socioculturelle de l'instrument de communication « langue »* » (Bouchair, 2015, p. 132). En important cette nouvelle préoccupation d'outre-mer, les concepteurs de méthodes et de contenus du FLE algériens, s'inspirent sans aucun doute de ce qui se fait en

France et ailleurs. On essaye de mettre en œuvre les mêmes processus d'apprentissage, d'ailleurs dans ce même sens, Elisabeth Nannon (1999), emploie le terme de *résurgence* au lieu d'*émergence*. Ce constat peut être mis en relation avec les réformes du système éducatif qui ont lieu durant cette dernière décennie. L'enseignement de l'oral, qui s'appuie sur les principes de l'approche communicative, préconise que toutes les compétences linguistiques doivent se décliner en compétences lexicale, orthographique, grammaticale, phonologique, communicationnelle et sociolinguistique, qu'on ne pourra installer qu'à travers l'exploitation d'une situation de communication contextualisée authentique. D'ailleurs, selon le CECR (2000), enseigner une langue étrangère exige qu'on mette en valeur les deux dimensions situationnelle et culturelle, lesquelles aident l'apprenant à développer son répertoire communicatif. Par ailleurs, la nature du support à exploiter, qui est en fait, audiovisuel, me fait référer à une approche plus ancienne qui était sans doute un soubassement pour l'approche communicative, c'est la méthodologie structurale globale audiovisuelle au centre desquelles se sont développées les méthodes vidéo et multimédia.

Comment allier ces deux approches?



Le choix du support didactique est décisif dans la transposition didactique, un choix réussi signifie qu'un transfert est garanti. En revanche, ce choix doit être en connivence avec la théorie adoptée. Si je m'inscris dans une approche SGAV, afin de donner sens à l'apprentissage, la nature du support est donc prédéfinie, il s'agit d'un support audiovisuel. Recourir en même temps à l'approche communicative stipule que mon support soit authentique. Un document authentique est selon Marie-Françoise Narcy-Combes (2005)

« de par sa nature même mieux susceptible de susciter l'intérêt des apprenants que ne l'est une page de manuel ou tout autre document fabriqué pour les besoins de la leçon. Il permet d'observer la langue dans sa pratique réelle, et donne une ouverture sur ce qui est produit dans le même domaine par un autre pays, une autre culture, suscitant curiosité et intérêt. » (Narcy-Combes M.-F. , 2005, p. 57).

C'est la raison pour laquelle, j'ai opté pour le débat télévisé car, d'une part, il s'agit d'un support médiatique reconnu qui « *éduque à la citoyenneté* » Perrenoud (1998), et symbolise *la démocratie et la libre expression* P. Charaudeau (1991). D'une autre part, visionner un tel support, donne également l'occasion aux apprenants d'être confrontés à une variété thématique, à plusieurs niveaux de langue, un français standard de locuteurs spécialistes dans différents domaines, une langue normée voire soutenue dont ils ont vraiment besoin et qui répond aux exigences institutionnelles de la formation. Par ailleurs, un professeur de langue doit transmettre à ses élèves ses propres compétences linguistiques et doit, en même temps, être capable de répondre aux sollicitations de ceux-ci. En outre, la langue d'enseignement est censée être riche et variée entre français familier, courant et soutenu. Mes étudiants futurs-professeurs qui possèdent un français beaucoup plus familier au vu de leur âge et de leurs centres d'intérêts³, éprouvent des blocages quant au français standard, qui demeure la langue d'enseignement expressément obligatoire en Algérie. D'une autre part, j'ai choisi un débat télévisé algérien, où l'apprenant assiste à une confrontation d'opinions entre des débatteurs non natifs de la langue, mais très éloquents qui interviennent en situation de communication formelle en offrant un véritable français convenable à la formation des professeurs de langue étrangère.

En ce concerne le document authentique, il me semble important de le définir. Un support authentique est un support qui n'a pas été conçu pour une fin pédagogique. Tout support iconique, écrit, audio ou audiovisuel illustrant une situation réelle de la vie quotidienne ou professionnelle en langue française, présente un contexte sociolinguistique et culturel à exploiter en classe. Ces supports qu'il faut privilégier, en l'occurrence le débat télévisé, fournissent un modèle linguistique à imiter et à reproduire. Toutefois, la théorie d'apprentissage préconisée doit dépasser le schéma béhavioriste stimulus-réponse-répétition-renforcement, il est impératif de comprendre les énoncés et associer forme/sens selon la situation de communication en question.

En souhaitant atteindre *l'autonomie linguistique* (Narcy-Combes M.-F. , 2005), l'enseignant doit orienter ses apprenants vers la construction de savoir à partir de la matière première que le support audiovisuel leur procure, en se basant sur leurs prérequis, la méthode doit être constructiviste où ils sont suffisamment impliqués, il faut leur apprendre à apprendre à parler en français. D'ailleurs, ce même auteur affirme que cet outil est en réalité une « *solution pour pallier l'insuffisance des temps d'exposition à la langue et développer l'individualisation des parcours et l'autonomie, dans une pédagogie centrée sur l'apprenant* » (Narcy-Combes M.-F. , 2005, p. 88). Lors de l'exploitation du débat télévisé dans un laboratoire de langue, l'accès au sens est immédiat, le pouvoir motivant de ce support grâce à la multi modalité, aide les apprenants à

mieux comprendre le fonctionnement d'une variété linguistique et culturelle en langue française. Ce support permet aux apprenants, selon les capacités cognitives de chacun, de produire seuls ou en groupe, mais surtout « *conduire l'élève à remettre en cause ses représentations, à déconstruire ce qu'il pense savoir pour reconstruire un nouveau savoir* » (Narcy-Combes M.-F. , 2005, p. 89)

Les exercices structuraux, dire comme:

Dans le cadre de la méthodologie SGAV, les exercices structuraux, appelés de systématisation, sont fortement préconisés, dans la mesure où ils sont utilisés afin de *systématiser la production des énoncés* (Guimbretière, 1994), même si cette pratique risque d'installer un certain mécanisme béhavioriste, elle permet en revanche à un certain nombre d'étudiants, grâce à la répétition d'énoncés ou d'expressions de mieux apprendre l'expressivité et l'intonation. Ils arrivent même, comme l'a déjà montré mon expérimentation, à force de prononcer à maintes fois la même structure, à s'en approprier puis à la restituer dans de nouvelles situations de communication. En me méfiant de la décontextualisation nocive engendrant la monotonie, les exercices de production que j'ai proposés s'inscrivent dans un même contexte « thématique traitée », j'ai essayé en quelque sorte de recontextualiser les énoncés en jouant sur les variables lexicales, à partir d'un modèle de départ (discours d'un invité au débat). L'étudiant de son côté, s'est montré actif tout en restant éveillé, on a même proposé des énoncés en réaction à l'exemple illustrant par conséquent un acte de parole, il a ainsi, faut-il le noter, procédé à des modifications lexicales et syntaxiques. A travers cette activité, j'ai réussi à *automatiser un réflexe langagier* (Guimbretière, 1994), de manière efficace, et préparer donc la phase de production où l'étudiant a réutilisé quelques énoncés mémorisés avec succès dans la mesure où:

« *Les apprenants ont besoin d'apprendre à bien communiquer, donc à expérimenter différentes situations de communication dans la langue. Expériences qui peuvent leur servir aussi bien à communiquer au niveau de leur environnement immédiat qu'à un plus large (communication dans l'entreprise, relations internationales). Ils ont besoin, dans tous les cas, d'établir des relations avec l'Autre* » (ALRABADI, 2011, p. 17).

Résultats de l'analyse:

En conclusion, je postule que le véritable apprentissage d'une langue étrangère passe par le contact réel avec cette langue. Au-delà de l'objectif linguistique, le support médiatisé permet également à l'apprenant d'apprendre une langue authentique et de s'ouvrir également sur d'autres cultures. Outre le modèle de prononciation à imiter que ce support lui fournit, la multi modalité constitue un enrichissement de codes et renforce l'accès à différents niveaux de

sens. Par ailleurs, l'interactivité en présentiel au laboratoire optimise la performance langagière de l'apprenant (Aline Germain et Philippe Martin, 2000). Aujourd'hui, on connaît une véritable explosion d'outils multimédia notamment avec l'introduction des TICE et du e-learning, d'ailleurs toutes les nouvelles méthodes d'enseignement de la langue française, ont pour outil incontournable *le support audiovisuel* enregistré sur cédéroms.

Exploiter un tel support avec des apprenants de langue française d'un niveau intermédiaire et avancé, favorise l'interactivité, la motivation et l'autonomie de l'apprentissage, il augmente autant l'efficacité pédagogique de la méthode de l'enseignement et leur permet d'être exposés à des situations de communication authentiques motivantes dans lesquelles ils s'impliquent et produisent par la suite, l'apprenant passe du critère minimal au critère de perfectionnement Roegiers (2005), d'un tâtonnement assisté à une construction du savoir mieux réfléchi. Le document authentique, de par sa nature, est susceptible de déclencher la motivation de l'apprenant, car il lui permet de découvrir la langue dans sa pratique réelle en l'occurrence celle parlée par un orateur authentique. Et offrir une *rééducation auditive* (Aline Germain et Philippe Martin, 2000), à l'apprenant dont il a vraiment besoin, afin de le sensibiliser avant tout à l'aspect phonétique à la langue. Le support audiovisuel télévisé offre à ce dernier une multitude de domaines de spécialités à découvrir, la richesse linguistique qui s'y manifeste, l'aide à enrichir le bagage lexical et culturel. D'ailleurs, la télévision constitue aujourd'hui une source inépuisable de supports pédagogiques

« Le développement de la télévision par satellite permet l'accès théoriquement illimité de tous aux ressources internationales, et donc à une richesse de documents susceptibles de fournir des supports pour développer l'enseignement linguistique et culturel dans les différentes langues indépendamment de l'endroit où l'on se trouve. » (Marie-Françoise Narcy-Combes, 2005: 89)

Pour répondre à ma problématique, je pense que pour améliorer les capacités langagières ou linguistiques des étudiants destinés à l'enseignement de cette langue étrangère, l'oral devrait être enseigné à partir de situations de communication contextualisées bien déterminées mais surtout évaluables, où chacun enrichit son lexique et ajustent ses phrases. C'est la raison pour laquelle *« il devient impératif d'aider les enseignants à se préparer pour une transmission renouvelée des savoir-faire relevant de l'oral »* (Guimbretière, 1994, p. 87). Par ailleurs, la sonorité de la langue permet, après avoir entendu un discours bien développé, d'apprendre à corriger sa prononciation, son rythme, son intonation et développer notamment ses expressions ; on passe d'un court échange restreint vers de belles expressions complexes. Ce faire, signifie la mise en place d'un dispositif d'enseignement permettant de créer un affect

positif entre l'apprenant et le français en suscitant ses émotions, son opinion et donc son expression. Dans cette même perspective, il est indispensable d'élaborer des séquences d'apprentissage au lieu de proposer un contenu cloisonné ne permettant pas souvent d'atteindre ses objectifs de formation, s'inscrire dans la cohérence et l'enchaînement, où l'étudiant du français acquière des compétences communicatives. Basée sur une étude des attentes de l'établissement de formation telles qu'elles s'expriment depuis les prémices de l'ENSC. Cette réflexion a proliféré et a donné suite à de nouvelles enquêtes menées au sein de l'ENS de Constantine, dont l'objectif vise la proposition de stratégies d'enseignement et d'apprentissage de l'oral plus efficaces. In fine, en voulant certifier de l'efficacité de cette modeste expérimentation et la généraliser par la suite, j'envisage de la refaire avec un public plus large, car un groupe de 25 étudiants n'est pas suffisamment représentatif.

Bibliographie:

Perrenoud, Altet, . (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants; Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles: de boeck.

Aline Germain et Philippe Martin. (2000, juin 15). Présentation d'un logiciel de visualisation pour l'apprentissage de l'oral en langue seconde. *Alsic [En ligne]*, 3(1 | 2000). doi:10.4000/alsic.1796

LRABADI, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didáctica. Lengua y Literatura* , Vol. 23 , pp. 15-34.

autier- Castaing, E. (1977, octobre). Statut de l'oral et pédagogie. *Pratiques*(17), pp. 27-30.

Bouchair, B. B. (2015, décembre). Analyse des stratégies discursives dans le débat télévisé en Algérie, le cas de l'émission Questions d'actu diffusée sur Canal Algérie. Algérie.

DOLZ, J., & SCHNEUWLY, B. ((1998/2002)). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* . Paris: ESF éditeur (3e édition).

Elisabeth, N. (1999). Note de synthèse [L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française]. *Revue française de pédagogie, volume 129*(L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales.), pp. pp. 87-131.

Ferhani, F. F. (2006, 3). Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme. *Le français aujourd'hui*(154), pp. 11-18. doi: 10.3917/lfa.154.0011

Guimbretière, E. (1994). *PHONETIQUE ET ENSEIGNEMENT DE L'ORAL*. Paris: Didier/ HATIER.

Hartwell, L. M. (2010). Visionnement de documents audiovisuels authentiques — Problématiques de contiguïté et d'interprétation culturelle., *Alsic [En ligne], Vol. 13 | 2010, mis en ligne le 14 juillet 2010.*

L, P. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette.

Lhote, E. (1990). Le paysage sonore d'une langue. *Le français*.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: Vers une recherche-action responsable*. Paris: OPHRYS.

Narcy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*. Paris: Ellipses Edition Marketing S.A.

Nonnon, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français.

Pratiques, pp. 149-150. Consulté le septembre 29, 2016, sur <http://pratiques.revues.org/1739> ; DOI : 10.4000/pratiques.1739

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Cle International.

¹ Evalués selon le CECR.

² Cité dans (Guimbretière, 1994, p. 57)

³ L'âge de ces étudiants oscille entre 21-23 ans, il s'agit d'un public jeune qui est fécond en nouvelles expressions et en néologisme.