



UNIVERSITÉ D'ORAN 2
Faculté des Langues Étrangères

THESE pour l'obtention du diplôme de DOCTORAT

Option : Didactique du français Langue Etrangère

L'acquisition de la compétence langagière orale à travers
2 manuels scolaires : 6^{ème} A.F & 5^{ème} A.P. Etat des lieux

Présentée et soutenue publiquement par :

Mme : Talbi FARIDA OTHMANIA

Devant le jury composé de :

Mme. Medjad F.Z. Prof Université d'Oran 2..... Présidente
M. Touati Mohamed. M.C.A Université d'Oran 2..... Rapporteur
M. Aït Menguellet Salah. M.C.A Université d'Oran 2..... Examineur
Mme. Belhandouz Amina. M.C.A Université de Béchar..... Examineur
Mme. Ouahmiche Ghania. M.C.A Université d'Oran 1..... Examineur
Mme. Benbachir Naziha. M.C.A Université de Mosta..... Examineur

Année universitaire 2018/2019



UNIVERSITÉ D'ORAN 2
Faculté des Langues Étrangères

THÈSE pour l'obtention du diplôme de DOCTORAT

Option : Didactique du français Langue Etrangère

L'acquisition de la compétence langagière orale à travers
2 manuels scolaires : 6^{ème} A.F & 5^{ème} A.P. Etat des lieux

Présentée et soutenue publiquement par :

Mme : Talbi FARIDA OTHMANIA

Devant le jury composé de :

Mme. Medjad F.Z. Prof Université d'Oran 2 Présidente
M. Touati Mohamed. M.C.A Université d'Oran 2 Rapporteur
M. Aït Menguellet Salah. M.C.A Université d'Oran 2 Examineur
Mme. Belhandouz Amina. M.C.A Université de Béchar Examineur
Mme. Ouahmiche Ghania. M.C.A Université d'Oran 1 Examineur
Mme. Benbachir Naziha. M.C.A Université de Mosta Examineur

Année universitaire 2018/2019

REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier ici tous ceux qui de près ou de loin m'ont encouragée à entreprendre ce travail et m'ont aidée en m'apportant critiques et suggestions.

Je tiens à exprimer toute ma profonde gratitude à Monsieur Touati MOHAMED qui a fait en sorte que ce travail ait pu être accompli.

Je voudrais aussi exprimer toute ma reconnaissance aux membres du jury. Je n'oublie pas de remercier les élèves de la 6^{ème} A.F & de la 5^{ème} A.P.

Je remercie infiniment Monsieur Toumi MOHAMED d'avoir consenti à prendre en charge la saisie de mon travail.

S O M M A I R E

PREMIÈRE PARTIE : Le français en Algérie : États des lieux

Chapitre premier :

Le statut de la langue française :.....7

Chapitre 2 :

Les partenaires dans le processus de l'enseignement /apprentissage :.....17

DEUXIEME PARTIE : Le manuel scolaire

Chapitre premier :

L'importance du manuel scolaire :.....29

Chapitre 2 :

L'expression orale en classe de F.L.E :.....96

TROISIÈME PARTIE : Expérimentation : Etat des lieux

Chapitre premier :

Enquête sur le terrain : le corpus :.....118

Chapitre 2 :

Propositions d'activités pédagogiques :.....179

AVANT-PROPOS

« Je parle en tant que personne dans un contexte d'expérience et d'apprentissage personnels.»

Carl. R. ROGERS

Dans l'histoire de la race humaine, la parole est première. Notre aptitude à parler est inscrite dans notre nature biologique. Si tout acte d'apprentissage est une réponse à un besoin de vie ou de survie, satisfaire ce besoin est le devoir qui incombe à tout enseignant de langue. Toute une suite d'expériences nous a lancé dans une piste de recherche passionnante. Nous avons laissé notre expérience nous guider dans une direction que nous avons souhaitée positive.

Nous avons essayé de trouver une réponse à notre problématique et de prendre en compte la réalité de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous pensons avoir mené notre travail avec une attitude d'esprit aussi conforme que possible à celle que doit avoir toute personne qui se livre à une investigation scientifique.

Mais c'est aussi avec fougue que nous avons cherché une piste pour trouver la solution à une situation problème.

Nous avons essayé de baliser notre piste de recherche mais elle s'est avérée être une véritable « mise en abysse » qui nous a permis de mettre à jour des faits concernant les enseignants, ce qui est loin d'être une critique, et d'autres concernant les finalités et les programmes que nous nous sommes contentés de signaler. Nous avons constaté que la réalité est complexe. Nous espérons avoir ouvert une voie susceptible de se muer en action effective.

INTRODUCTION

Introduction

Ils sont là entre trente et quarante dans les classes de 5^e AP, les situations d'apprentissage conçues pour eux les invitent à des activités interactives qu'ils réalisent péniblement, ou qu'ils n'arrivent pas à accomplir.

Communiquer en langue étrangère est l'objectif que l'enseignant de français entreprend d'atteindre. La pratique de l'oral en FLE se caractérise par une pesanteur due aux contraintes d'ordre scolaire (surtout) et social. Le premier contact avec la langue étrangère se fait en classe à l'exception des enfants issus d'un milieu francophone. Un repérage socio-culturel relatif aux échanges sociaux ordinaires dans le quotidien de l'apprenant a permis de mettre à jour des pratiques langagières hybrides ayant un point commun au départ, l'objet de la communication. Un signifié homogène qui emprunte des trajectoires différentes constituées de langages intra personnels et que le locuteur parvient à décoder lors de la réception d'un langage interpersonnel. Nous citons à titre d'exemple une conversation entre deux adolescents : «sahbiblokit» dit l'un deux auquel répond l'autre : « sakra,rien,tzaguet. »

Ces stratégies langagières sont-elles la preuve d'une compétence langagière ou de carences lexicales ?

Elles permettent de dénoncer le problème des dérives méthodologiques.

En classe le problème « des enfants silencieux » démontre que l'enseignement/apprentissage tel qu'il est conçu occulte toute procédure d'aide à la co-construction des savoirs déclaratifs et procéduraux.

L'oral est actuellement l'objet de toutes les attentions, cependant nous constatons qu'un élève de 5^e AP éprouve d'énormes difficultés souvent insurmontables en expression orale en dépit de la place que cette compétence occupe dans l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est ce qui donne, nous semble-t-il à l'école primaire un rôle

primordial dans l'acquisition de ce savoir linguistique « grâce auquel ils sont capables de comprendre et de prononcer un nombre infini de phrases inédites. »¹

A l'école Algérienne, le français est enseigné comme langue étrangère, son enseignement est obligatoire dès la 3^e année primaire.

L'enseignement/apprentissage de la langue étrangère vise la maîtrise de deux fonctions, à travers un processus, où de plus en plus, la pensée personnelle occupe une place prépondérante.

En effet il considère que l'enfant « doit apprendre au préalable à communiquer des informations objectives, pour accéder plus tard à un niveau supérieur qui devra lui permettre d'impliquer ses sentiments, de faire part de ses opinions et d'aller jusqu'à poser des jugements »² Ces deux fonctions correspondent dans la pratique de la classe aux domaines de la communication et de l'expression.

« Les programmes de français au deuxième palier de l'école fondamentale, en vigueur depuis 1995 dans les établissements scolaires. »³ Expliquent la distinction communication//expression au triple plan didactique, psychologique et linguistique. Ainsi traduisent-ils le premier domaine par la fonction référentielle du langage alors que le second est assimilé à la fonction émotive.⁴ Les niveaux de motivations seront donc différents chez l'apprenant et les moyens linguistiques qu'il s'appropriera de plus en plus nuancés.⁵

L'autonomie d'expression en classe de langue est une des objectifs principaux de l'enseignement/apprentissage.

1. Dictionnaire de linguistique, Jean Dubois, Larousse : 2001.

2. Martinet (A) 1980. *Eléments de linguistique générale*. Paris, Armand Colin.

3. Depuis 1995, les programmes de français sont destinés aux établissements du deuxième palier (c'est-à-dire le cycle primaire) sous une forme réaménagée Nous développons ce point à un stade plus avancé dans notre recherche

4. Ces deux fonctions sont empruntées à la linguistique fonctionnelle. (Martinet A .Ibid.)

5. Ministère de l'éducation national (Juillet 1995). Réaménagement apportés aux programmes de français du deuxième palier de l'école fondamentale, Alger, pp 17,18.

Les modèles linguistiques, présentés dès les premiers mois dans des situations simulées, constituent ensuite des modèles figés, devenus des stéréotypes parce que l'enfant est incapable de les utiliser dans d'autres contextes que ceux-là mêmes qui lui sont présentés. La progression de la formulation objective à l'expression subjective devient difficile voire impossible.

La classe est un contexte contraignant de la parole. La langue sollicitée est loin de la langue de la vie quotidienne de l'enfant algérien, loin de l'expression de soi. Il faut introduire les mouvances, les conflits de la réalité sociale dans cet univers « classe » pour développer la science de la parole « c'est une belle folie : parler » avec cela l'homme sautesur et par-dessus toute chose » a dit NIETZSCHE.

Comment l'école peut-elle prendre en compte tout ce qui compose l'univers sonore de l'apprenant ?

« Le fondement de la connaissance intersubjective ne se trouve pas que dans la parole, en outre un geste, un regard, une attitude signifient autant, parfois plus que la valeur intrinsèque des termes d'une langue qui constitue la trame d'un discours »¹ Il faut provoquer un discours spontané dans un cadre formel. L'école n'est pas naturelle. On remarque en classe de FLE un type d'échange au cours duquel la parole de l'élève est essentiellement réponse à des sollicitations. Seuls quelques élèves savent prendre place dans cet échange. Les autres élèves restent silencieux. Silence impuissant.

Pour ces élèves la langue est une « langue silence »² et c'est toute la constitution du sujet (il ne peut y avoir dimension du sujet s'il n'y a pas de plaisir) dans le champ scolaire ainsi que la notion même d'apprentissage qui s'en trouve affectés.

Nos préoccupations se cristallisent sur les dysfonctionnements qui perturbent les activités orales en classe, « les difficultés que rencontrent les élèves en production orale »³, les facteurs qui interfèrent lors de l'acquisition de la compétence langagière

1. Holec H 1972 Apprendre à apprendre et apprentissage in « Les auto apprentissages », le Français dans le monde, recherche et application. P 47. Traduction de H et AR TOUZARD, PUF, 1970, P636.

2. New Comb Turner Converse, Manuel de psychologie sociale, traduction de H et AR Touzard, PUF, 1970, P 636

3. Dictionnaire de linguistique, Jean Dubois, Larousse, 2000

orale, les dispositifs employés pour son acquisition et ceux utilisés dans la construction des activités d'impression orale.

Si de nombreux enseignants mettent en place des dispositifs leur permettant de passer du « dialogue magistral » au dialogue tout court, si le chantier de la didactique de l'oral est largement ouvert, force est de constater que le problème des « enfants silencieux » est toujours celui que les enseignants soulèvent majoritairement.

- Peut-on rendre un apprenant autonome dans un cours de langue ?
- Comment se représente-t-il l'apprentissage ?
- Quels sont les éléments qui peuvent lui permettre d'accéder à cette autonomie ?
- Comment l'école peut-elle prendre en compte positivement tout ce qui compose cet univers sonore ?

Nonobstant les réaménagements apportés depuis 2003 aux programmes scolaires, l'apprentissage de l'expression orale pose un problème épineux qui perdure.

L'élève ne s'exprime pas en classe de FLE. Quels sont les éléments qui manquent pour libérer sa parole ? S'il acquiert sa langue maternelle, il doit apprendre la langue étrangère. Son premier stock lexical lui est fourni par les textes proposés dans son manuel scolaire. Souvent il s'avère être son premier et unique livre de lecture. Ce dernier constitue pour l'enseignant le matériel didactique. Est-il adapté au niveau des élèves ? À leur contexte ? À leur histoire ? À leur identité ? Les textes proposés permettent-ils à l'apprenant d'exprimer son quotidien ? D'appréhender le réel ? Les manuels semblent trop riches et dépasser la capacité des élèves même les plus doués.//Le travail auquel nous nous sommes attachés s'inscrit naturellement dans ce cadre.

Notre recherche s'intéresse aux choix des dispositifs didactiques adéquats pour l'acquisition de la compétence langagière communicative orale.

Les didacticiens s'interrogent depuis les années 70 sur les activités permettant une véritable communication dans un contexte qui dans un premier temps est celui du vécu

de l'apprenant pour ensuite utiliser la langue comme instrument d'interaction sociale dans un contexte autre.

Cependant le constat est triste, les apprenants des différents paliers scolaires présentent de sérieuses lacunes. Ils éprouvent d'énormes difficultés à s'exprimer et le vocabulaire dont ils disposent est très pauvre.

Si l'élève algérien manie sa langue maternelle avec dextérité et s'il est à l'origine de ce flux de néologismes pourquoi n'arrive-t-il pas à s'exprimer pendant le cours de langue ? Des erreurs d'ordre phonétique, morphologique, syntaxique et lexical sont présentes dans ses discours.

L'apprentissage de la langue orale pose un problème considérable puisque l'apprenant se trouve dans une situation d'échec permanent. Pourtant parmi les objectifs de l'enseignement/apprentissage, la pratique langagière apparaît indéniablement essentielle à la scolarité de l'enfant et à la construction de sa personne.

Mais comment donc faire acquérir aux apprenants d'une langue étrangère une compétence langagière ? Quels seraient les moyens adéquats pour aider les apprenants à acquérir cette compétence ? Il s'agit donc de cerner les dysfonctionnements qui entravent l'expression orale de l'apprenant ? Comment travailler le niveau lexical et sémantique ? Quelles sont les activités susceptibles de conduire à une véritable communication ? Quelles sont les facteurs qui interfèrent lors de l'expression orale ? Quelle influence ont-ils sur l'expression de l'apprenant ?

L'objet de cette recherche est d'étudier les sources de l'échec de la compétence communicative, relatives à la nature même de l'apprenant, à la qualité de l'enseignement/apprentissage de l'oral, aux manuels scolaires. Nous nous intéresserons donc aux choix des dispositifs didactiques adéquats pour l'acquisition de la compétence langagière orale. Nous tenterons une approche par le contenu qui constitue le rapport didactique, le pacte liant deux partenaires dans cet acte.

PREMIÈRE PARTIE

Le français en Algérie : État des lieux

Chapitre premier : Le statut de la langue française

Chapitre 2 : Les partenaires dans le processus de

l'enseignement /apprentissage

CHAPITRE PREMIER

Le statut de la langue française

Il est important de définir le statut du français enseigné aujourd'hui en Algérie et sa place dans le contexte sociopolitique.

1.1. Le Statut Politique Et Social :

Le passé colonial qui a souvent déterminé le statut actuel de la langue, pèse de manière diffuse mais importante sur la représentation du français. Apprendre le français, ce n'est apprendre une langue étrangère quelconque, c'est apprendre certes une langue de communication universelle mais aussi la langue de l'ancien colonisateur. Le français était perçu comme un instrument de domination, comme un outil pour se faire comprendre dans le but de se faire obéir, comme le véhicule d'un discours vertical venant de haut, le révélateur d'un comportement colonialiste. Cette représentation a engendré ces dernières années un rejet de la langue. Mais fort heureusement le sentiment s'est estompé et actuellement même si certains le pensent, ils ne le manifestent pas.

De plus le français est dans tous les cas associé à une réussite sociale, le statut plus ou moins élevé est lié au degré de maîtrise du français.

Actuellement nous constatons un vif intérêt porté à l'enseignement du français dans les écoles (crèches, petites et grandes sections). Nombreux sont les lycéens et étudiants inscrits aux cours du DELF, DALF. Ils veulent améliorer leur niveau en langue française car à l'université, les matières techniques et scientifiques sont enseignées dans cette langue. Selon les textes officiels, depuis 1978, année de l'introduction de l'école fondamentale (d'inspiration allemande³ RDA) le français est considéré comme langue étrangère. Cette décision fut à l'origine de changements inhérents aux horaires, aux matières et à l'apprentissage des langues. Il était enseigné dès la 4^{ème} année à raison de 5 heures par semaine pour le 2^{ème} palier (4^{ème}, 5^{ème}, 6^{ème}) et 6 heures pour le 3^{ème} palier (7^{ème}, 8^{ème}, 9^{ème}) du brevet de l'enseignement fondamental. Concernant le cycle secondaire, l'horaire hebdomadaire était de 4 heures pour la filière lettres et langues étrangères, de 3 heures pour les filières littéraires et scientifiques et de 2 heures pour les filières techniques. Actuellement depuis la refonte du système en 1995, le français est enseigné en 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année

primaire à raison de 1 heure30mn en3ème et 4^{ème} AP et de 4heures et demi en 5^{ème} AP par semaine. La séance de remédiation hebdomadaire est de 45minutes. Le volume horaire est de 5 heures pour la 1^{ère}, 2^{ème},3^{ème} et 4^{ème} année moyenne. Au lycée le volume horaire et le suivant : 3heures de français par semaine sont dispensées aux filières scientifiques, littéraires et techniques et 5heures pour les langues étrangères. .

1.2.La société algérienne : Une société multilingue :

Le paysage linguistique de l'Algérie est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières. Le spectre est si vaste que cela va du substrat berbère aux différentes langues étrangères qui l'ont plus ou moins marqué, en passant par la langue arabe. Cette coexistence a toujours été dynamique dans les pratiques et les conduites des locuteurs. Ces derniers adaptent toujours cette diversité qui constitue en réalité une richesse à leurs besoins expressifs. Nous n'aborderons pas dans le cadre de ce travail purement didactique les problèmes de rapports de domination et de stigmatisation linguistique aggravés par les effets du politique.

Le multilinguisme en Algérie s'organise autour de trois sphères langagières. Ce phénomène sera étudié en fonction des trois types d'environnement dans lesquels il apparait : la famille, la société, l'école.

La sphère arabophone est la plus étendue par le nombre de ses locuteurs mais aussi par l'espace qu'elle occupe. En Algérie et dans le monde arabe, elle aurait tendance à se structurer dans un continuum de registres (les variétés langagières) qui vont du registre le plus normé au moins normé. En premier lieu vient l'arabe "**fous'ha**"¹ ou classique, puis vient l'arabe standard ou moderne, véritable langue d'intercommunication entre tous les pays arabophones, ensuite il y a l'arabe parlé par les personnes scolarisées ou le "**dialecte des cultivés**", enfin vient le registre dont

1. L'arabe fous'ha qui signifie littéralement arabe clair et éloquent est devenu au fil du temps, synonyme de registre le plus normé de la langue arabe et le plus proche du modèle parfait que représente le texte coranique. Il respecte les règles coraniques de construction des mots et des phrases, fait apparaître les désinences casuelles ainsi que celles du genre et du nombre et constitue enfin une référence incontournable en matière de lexique.

l'acquisition et l'usage sont les plus spontanés. C'est ce que l'on nomme communément les dialectes ou parlers citadins qui se distribuent dans tous les pays en variantes locales et régionales.

En Algérie, cette répartition permet de distinguer les parlers ruraux des parlers citadins (en particulier ceux d'Alger, Constantine, Jijel, Nédroma et Tlemcen) et de voir se dessiner quatre grandes régions dialectales : l'Est autour de Constantine, l'Algérois et son arrière-pays, l'Ouest puis le sud de l'Atlas saharien aux confins du Hoggar, qui connaît lui-même une grande diversité dialectale d'est en ouest.

Ces dialectes constituent la langue maternelle de la majorité des algériens et sont le véhicule d'une culture populaire riche et variée.

La sphère berbérophone est constituée par les dialectes berbères actuels, prolongement des plus anciennes variétés connues dans le Maghreb, ou plus exactement dans l'aire berbérophone qui s'étend de l'Égypte au Maroc et de l'Algérie au Niger. Ces parlers constituent le plus vieux substrat linguistique de cette région et sont de ce fait, la langue maternelle d'une partie de la population.

Face à l'islamisation et l'arabisation du Maghreb, les parlers berbères amazighs¹ ont reculé et se sont réfugiés dans les contrées des Aurès, Djurdjura (Kabylie), Gourara (sud-ouest oranais), Hoggar, Tassili et M'Zab, ainsi que quelques îlots disséminés ici et là dans le pays (Ksours des monts de l'Atlas saharien). A cette extension géographique correspond une diversité étonnante. Les principaux parlers amazigh algériens sont le kabyle (Kabylie), le chaoui (Aurès), le M'Zabi ou mozabite, le Targui (Hoggar, Tassili et grand Sud), ainsi que le Chleuh (Atlas saharien et Ksours du Gourara).

Minoritaires parlers, confinés à un usage strictement oral, ces dialectes n'ont été soumis que tardivement à des tentatives de codification et d'uniformisation (avec la

1-Certains chercheurs préfèrent le terme Amazigh qui signifie originellement "homme libre" à celui de berbère qui ne serait qu'une des formations barbare hérité de la distinction barbare/jean de la cité Rome l'antique. Le mot amazigh a donné plus tard le terme générique de Tamazight qui regroupe tous les différents parlers berbères.

création d'une variété normée, standardisée (le Tamazigh) .Toutefois, après le printemps berbère en 1980 et le boycott de l'année scolaire 1994-1995, il a été décidé d'introduire le Tamazigh à l'école et la création du Haut-Commissariat à l'Amazighité en mai 1995.

1.3. Les Langues dites étrangères, la place du français :

Le Maghreb, et peut-être l'Algérie, a de tout temps, de par sa situation géographique et son histoire mouvementée, été en relation avec l'autre¹, à des degrés et à des moments divers de son histoire. Ces relations ont permis aux langues usitées par les étrangers d'être en contact plus ou moins long avec celles des locuteurs autochtones. Celles qui ont ainsi marqué de leur empreinte les parlers algériens, furent notamment l'espagnol dans l'ouest du pays (présence d'une forte proportion de colons d'origine espagnole, de réfugiés de la guerre civile de 1936, occupation de la ville d'Oran par des colons Espagnols.), puis l'italien à l'est du pays pour des raisons presque identiques (présence de colons d'origine italienne et vieux contacts commerciaux le long de la côte orientale avec les ports italiens.).

Mais c'est surtout le français qui, parmi les autres langues étrangères, a le plus perduré et influencé les usages. Il a dès lors acquis un statut particulier dans la société algérienne. Le français, langue imposée au peuple algérien a constitué un des éléments fondamentaux utilisés par la France dans sa politique de dépersonnalisation et d'acculturation menée à l'égard de l'Algérie.

-C'est après 1962 que l'usage du français s'est étendu : les immenses efforts de scolarisation, le recours à tous les algériens diplômés ou instruits et à la coopération étrangère (surtout française), a entraîné l'institution d'un état de bilinguisme de fait, sinon de droit, dans le système éducatif et dans la société en général.

Jusqu'en 1978, date effective de l'apparition de l'école fondamentale totalement arabisée, la dualité linguistique caractérisait le système scolaire : pour un tiers des classes, l'enseignement s'effectuait entièrement en arabe alors que pour les deux tiers

1. Les étrangers.

restants, il était dispensé en langue arabe pour les matières littéraires et en langue française pour les matières scientifiques. Après cette date, le français ne fut plus enseigné dans le primaire qu'à partir de la troisième année, il le fut en quatrième année et depuis 2011 il est enseigné à nouveau en troisième année.

Quant à l'enseignement secondaire, il a été complètement arabisé à la fin de l'année scolaire 1988- 1989. Actuellement ; le français n'est pratiquement plus enseigné qu'en tant que langue étrangère. Au même titre que l'anglais, l'allemand ou

l'espagnol(1) .La langue française reste dominante à l'usage dans la vie économique et occupe encore une place importante dans les médias écrits : ce sont les quotidiens et périodiques de langue française qui ont la plus large diffusion dans le domaine de l'édition et de la diffusion du livre, la langue française continue à bénéficier d'une place non négligeable.

-Toutes ces données nous amènent à poser le problème de la place de la langue française dans la société algérienne depuis l'indépendance. Elle oscille entre le statut de langue seconde et celui de langue étrangère privilégiée.

L'ambiguïté de la place assignée à la langue de l'ancienne puissance colonisatrice est un des traits marquants des sociétés postcoloniales dont l'Algérie fournit un cas exemplaire.

Nous sommes donc confrontés en Algérie, à une situation de multilinguisme complexe par l'imbrication des variétés en présence. Ainsi, les locuteurs ont à leur disposition un riche répertoire verbal et ils savent en user à leur convenance, en modulant cette utilisation selon les différents contextes, les interlocuteurs, les sujets et

les objets de la communication. Mais ils le font en bousculant les schémas classiques de la diglossie et du bilinguisme.¹

1. Diglossie qui désigne une configuration où une langue connaît, dans son utilisation, une distribution binaire entre un registre de prestige (ici l'arabe fous'ha) et un registre familier (ici les parlers arabes) est souvent confondue avec bilinguisme.

1.4. La langue française en classe de fle et dans l'environnement de l'apprenant :

On a souvent évoqué le bilinguisme pour décrire la situation algérienne en pensant à la coexistence des langues arabe et française et on a tendance à occulter un état de bilinguisme plus ancien et qui concerne la coexistence depuis quatorze siècles de l'arabe et des parlers amazighs.

Ce faisant les locuteurs algériens montrent une formidable liberté dans l'utilisation de ces ressources langagières et ont une formidable capacité à créer du sens, des mots, des « langues » en jouant justement avec elles et en se jouant d'elles.

1.5. La langue de l'école :

« Les discours scolaires identifiés comme discours de l'école et discours dans l'école, ne sont pas empêchés pour autant d'entrer en rapport avec ceux qui viennent hors de l'espace ou de l'institution scolaire, en d'autres termes les discours dans l'école ne sont pas seulement les discours de l'école. »¹

On ne peut nier qu'une grande part dépend des paramètres socioculturels (graffiti, tags, affiche publicitaire, chanson, télévision...), la famille, la doxa ont également une contribution dans le discours scolaire. Ces discours s'interpénètrent et forment une « infra langue »² pleine de vitalité, en continuelle réorganisation selon les époques, les événements et surtout les crises.

1.6. Des représentations complexes, diverses :

Chaque apprenant dessine un portrait plus ou moins conscient de l'image de la langue commune à tous. Il y a autant de représentations que de sujets parlants. Le statut du français est singulier. L'élève ne parle pas la langue mais sa langue « il ne lit pas le texte d'un auteur qui utilise la langue mais résout dans sa langue la production de

1. Anne Marie PAUVEAU, Image de la langue dans les discours scolaires dans le français d'aujourd'hui N°124, 1998.

2. Roland Barthes, in Le degré zéro de l'écriture suivi de nouveaux essais critiques. Edition du Seuil 1953-1972.

quelqu'un qui parle sa langue. Un individu, qu'il soit apprenant ou non, n'utilise pas une langue comme outil pour agir sur le monde. Il ne communique pas non plus à l'aide d'un instrument qui serait cette langue [...] Il peut évoquer le réel dans l'usage d'une langue et exprimer sa pensée dans cette langue [...] »¹. Pour les élèves, la langue sert à dire le monde, la réalité comme le souligne E Bautier : «Les mots ne semblent être importants que dans la mesure où, pour l'élève, ils traduisent au mieux son expérience, ce qu'il veut dire [...] Le langage écrit, comme l'oral est fait pour dire le vrai, ce qui est, ce qui s'est passé »²

C'est une très ancienne conception de la langue « miroir du monde ». Cet aspect est identifiable en lecture et en production écrite mais lorsque la langue ne reflète pas le monde, et c'est l'objet de notre recherche de quel ordre alors dépend le son ? Le mot ? La phrase ? Et surtout quel est cet ordre du monde soudain privé de son miroir ?

L'école « ment » à l'apprenant, le système et son représentant « le maître » mentent également. L'école semble aliénée. La prégnance de cette image doit être prise en compte par un véritable travail de réflexion, quel type d'enseignement l'école permet-elle et ne permet-elle pas ?

« Le signe, le mot est la traduction tangible, concrète de la réalité »³ souligne Charles Bouton. A cela s'ajoutent les contraintes de la norme. Si pour les élèves la langue sert à dire « le vrai » elle doit pour les enseignants le dire bien. De quelle norme s'agit-il ? S'agit-il de restreindre l'usage de la norme ? L'école n'autorise qu'une partie des usages possibles de la langue. Restreindre ainsi la langue entraîne une invariabilité ; stéréotyper la langue c'est la tuer.

1. Davids-J. (1997), Quelle conception de la langue en didactique du français ? La lettre de la DECM N°20 Namur.

2. Bautier E, 1995, AIDFLM, p46 Activité d'écriture ou production écrite « le point de vue d'un sujet socialement situé » dans Bouchard R Meyer JC, les métalangages de la classe de français, actes du 6° colloque DFLM, pp 184-186.

3. Bouton Charles, Etudes linguistiques -la signification- Contribution à une linguistique de la parole Edition Klinek- Si Eck 1979.

Du fait des pratiques langagières qui existent dans les cités, la rue, la cour de l'école, une langue émerge entre la langue arabe parlée, la langue arabe classique et la langue française. Les locuteurs jeunes et moins jeunes sont parfaitement conscients de cette mixité langagière et ils savent parfaitement user de cette langue maîtrisée, à des fins identitaires, (aux groupes sociaux) ainsi que l'affirme R. Barthes : « il n'y a que l'invention d'une langue qui permet d'échapper à l'usure linguistique, à ce que la langue m'oblige à dire, car comme l'argent, le langage est une structure symbolique qui règle les relations entre les hommes en prenant ces formes particulières qui sont les langues. »¹

Les jeunes apprenants algériens tiennent à se démarquer de leurs aînés. « Dans le système linguistique dominant de l'école, se développe une volonté permanente de créer une diglossie qui devient la manifestation langagière d'une révolte avant tout sociale. Il existe bien un sociolecte générationnel. »² Certaines formes de cet ensemble linguistique se propagent dans le français scolaire, et l'arabe scolaire.

C'est dans le domaine lexical que « les choses ont toujours bougé et bougent le plus vite ».³

1. Roland Barthes, Contre le langage-sens-corps et société.

2. H. Boyer - Et le langage des jeunes? Le français aujourd'hui N°124 la langue et ses représentations.

3. Breal, in le français d'aujourd'hui N°124 op.cit.

CHAPITRE 2

Les partenaires dans le processus de l'enseignement/apprentissage

Nous avons défini dans le premier chapitre le statut de la langue française et montré l'évolution de cette dernière. De langue d'enseignement, langue seconde, elle est actuellement enseignée en tant que langue seconde. Nous consacrons le second chapitre à l'enseignant et à l'apprenant, partenaires à part entière dans ce pacte qui est l'enseignement/apprentissage.

2.1.L'enseignant :

Le rôle de l'enseignement de la langue s'inscrivait dans ce que HOLEC appelle « la version la plus dure des systèmes traditionnels où l'enseignant définit l'apprentissage, en détermine les modalités de réalisation, en évalue le résultat et la gestion. Il fournit la tâche à l'apprenant, qui n'a plus qu'à l'effectuer.

L'enseignant est à la fois le médecin qui établit l'ordonnance et le pharmacien qui délivre les remèdes. L'apprenant est le patient, il s'administre les remèdes conformément à l'ordonnance. »¹

Dans cette répartition des rôles, non seulement l'apprenant ne se préoccupe pas de la définition, des modes de réalisation, de l'évaluation ou de la gestion de l'apprentissage. Il n'est pas censé s'en préoccuper ; l'enseignant est là pour cela, il faut se fier aveuglément à ses décisions, « aucune capacité d'apprendre au sens de capacité de prendre les décisions concernant l'apprentissage, n'est en principe requise de l'apprenant. »²

Trois facteurs entrent en jeu dans toute pédagogie : **la qualification de l'enseignant, l'aptitude de l'élève, la nature de l'examen** qui a pour but d'évaluer les résultats obtenus en fonction des objectifs recherchés (ce qui remet en cause le programme et l'orientation des études, la méthode et le matériel pédagogique utilisé). Le bon professeur est capable de triompher de ces obstacles (élèves, programme, matériel pédagogique.).

La tâche qui incombe à l'enseignant d'une langue étrangère est lourde de responsabilité. Il s'agit d'apprendre à des enfants et à des adolescents, voire des

1. HOLEC H, Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé In les autos apprentissage, le français dans le monde, recherche et application p 47.

2. Ibid.

adultes, une langue et une culture qui leur sont étrangères avec toutes les difficultés que cela implique, c'est-à-dire les conditions et l'impact intellectuel et psychologique de l'accès à une langue et une culture autres que maternelles (langue et culture intrinsèquement liées).

Nous tenons à rappeler que l'enfant, l'étudiant peuvent soit s'épanouir soit s'étoiler selon que la culture leur est habilement ou maladroitement rapportée. Ils peuvent souffrir intellectuellement, moralement ou sentimentalement de l'impact mal reçu de la culture, et leur réaction risque alors d'être agressive et violente. Il y a, comme nous l'avons dit plus haut, dans toute situation d'apprentissage trois éléments fondamentaux : l'élève, le professeur et la méthode. C'est d'une adaptation de la méthode au contenu et du contenu à l'élève qu'il s'agirait. Il est important de rappeler que l'enseignant Algérien est non natif de la langue qu'il enseigne. Il semblerait que le corps enseignant se compose actuellement de deux générations. La compétence linguistique et culturelle des plus anciens est plus proche de celle francophone. C'est le cas des enseignants qui sont nés avant les années 80. Les jeunes enseignants qui sont nés après les années 80 possèdent une connaissance de la langue et de la culture qui est très variable. Dans les zones rurales, éloignées des grandes villes, ils ont peu de contact avec la langue et la culture étrangères qu'ils enseignent ; aussi, ils partagent avec leurs élèves une insécurité linguistique. Cependant, l'enseignant non natif a l'avantage de connaître la langue de ses élèves, et par conséquent, il est en mesure d'identifier les zones de la langue qui posent un problème d'appropriation. Les plus jeunes partagent la même expérience d'apprentissage avec leurs apprenants. Cependant, les enseignants des deux générations sont confrontés quotidiennement aux difficultés qui entravent l'apprentissage de l'oral de leurs élèves. Ils doivent avoir des connaissances sur la langue et son fonctionnement mais aussi gérer des programmes et guider un groupe afin de l'aider à développer la compétence d'apprentissage.

Le bon professeur est capable de triompher de ces obstacles (élèves, programme, matériel pédagogique.).

La tâche qui incombe à l'enseignant d'une langue étrangère est lourde de responsabilité. Il s'agit d'apprendre à des enfants et à des adolescents, voire des adultes, une langue et une culture qui leur sont étrangères avec toutes les difficultés que cela implique, c'est-à-dire les conditions et l'impact intellectuel et psychologique de l'accès à une langue et une culture autre que maternelles (langue et culture intrinsèquement liées).

Nous tenons à rappeler que l'enfant, l'étudiant peuvent soit s'épanouir soit s'étoiler selon que la culture leur est habilement ou maladroitement rapportée. Ils peuvent souffrir intellectuellement, moralement ou sentimentalement de l'impact mal reçu de la culture, et leur réaction risque alors d'être agressive et violente.

Il y a, comme nous l'avons dit plus haut, dans toute situation d'apprentissage trois éléments fondamentaux : l'élève, le professeur et la méthode. C'est d'une adaptation de la méthode au professeur, et du professeur à l'élève que dépend avant tout le succès.

2.2.L'apprenant :

L'élève nous est donné : nous ne le changerons pas, il vient dans une classe tel qu'il est, avec ses aptitudes plus ou moins grandes, ses intérêts plus ou moins éveillés, sa faculté d'attention et d'assimilation et ses attitudes vis-à-vis de la langue étrangère et de l'apprentissage. Selon la définition de NEW COMB : « L'attitude d'un individu envers quelque chose est sa prédisposition à agir, percevoir et sentir par rapport à cette chose. »¹

Du point de vue psychologique, l'attitude désigne une disposition psychique d'ordre affectif. Elle peut être bienveillante, hostile, indifférente. C'est de cette dernière que se plaignent les enseignants de FLE. Souvent elle est traduite corporellement. Les élèves abreuvés d'ennui, subissant un enseignant auquel ils sont étrangers, un enseignement qui se veut apprentissage mais qui selon les observations faites dans les classes et les résultats obtenus, demeure enseignement dans la mesure

1. New CombTurenr, Converse manuel de psychologie sociale, traduction de H et AM Touzard-PUF, 1970, p636.

où les connaissances sont dispensées dans un sens unilatéral. L'objectif de notre travail n'est pas toute la problématique de l'enseignement des langues vivantes telle qu'elle se pose actuellement en termes toujours aigus mais nous ne pouvons nous empêcher de le rappeler par cette citation :

« Observez un enfant qui apprend à parler ou mieux, observez un enfant de cinq ans assimiler une langue étrangère. Cet enfant vit un pays étranger, il a la possibilité de jouer abondamment et sans contrainte avec les enfants du voisinage, sans le moindre cours, quel qu'il soit, et vous le voyez apprendre sans effort cette nouvelle langue. Imaginez le résultat que l'on obtiendrait si l'on mettait cet enfant dans une classe, en ne l'autorisant à quitter sa place qu'en des temps réglementés, en lui présentant que quelque mots par séance, mots qu'il lui faudrait apprendre par cœur avant d'en aborder d'autres, en lui infligeant des exercices de prononciation, en corrigeant ses erreurs, en lui enseignant la grammaire, en lui donnant des devoirs à la maison, en le soumettant à des interrogations de contrôle, et pis que tout, en lui mettant dans la tête que tout ceci constitue un travail et non un amusement.

Dans ces conditions, l'enfant apprendrait la langue en question avec autant de dégoût et de difficulté qu'un adolescent ou un adulte. Si un adulte se risquait à apprendre une langue étrangère en jouant et en dialoguant de façon intensive, il ferait sans doute beaucoup plus de progrès que dans une salle de classe ordinaire mais il n'accomplirait pas cependant la performance de l'enfant. Pourquoi ? Parce que l'adulte a déjà appris et bien appris les leçons si parfaitement enseignées par l'école traditionnelle : inhibition, gêne, classification, perte de toute souplesse et surtout la conviction bien ancrée qu'apprendre est une tâche longue et pénible. »¹

2.3.L'enfant et l'apprentissage :

« En même temps que les enfants apprennent dans les prisons scolaires ce que la vie seule leur enseignait autrefois et mieux, ils perdent sous la peur de la grammaire cette liberté d'esprit qui faisait une part si agréable à la fantaisie dans l'évolution verbale. »

1. MC LUHAN, cité par René Richerich et Nicolas Scherrer dans Communication orale et apprentissage des langues, Hachette France 1975.

Rémy de Gourmont, Esthétique de la langue française.

« L'enfant n'est pas ce vase où l'on peut mettre tout ce qu'on veut et que l'on renverse ensuite pour trouver ce que l'on y a jeté ». ¹ Avec les novateurs il n'est plus cet être subissant mais l'apprenant qui va jouer un rôle actif dans des connaissances. La psychologie sous-jacente à l'enseignement traditionnel était celle des facultés naturelles.

Une difficulté pédagogique ne pouvait être due qu'à une déficience des facultés. Le constructivisme met l'accent sur l'élaboration personnelle par l'élève de son propre savoir par le jeu de l'assimilation et de l'accommodation.

L'enseignant sait, sent qu'il se passe quelque chose dans le non-dit de la classe. Les études psycholinguistiques, attirent notre attention sur le non verbal et sa signification.

Le maître n'est plus le seul modèle de langage, les médias rivalisent avec l'école pour l'occupation du temps de l'enfant.

L'enseignant devra remettre en question ses certitudes sur la langue. La découverte du monde par l'enfant est globale. Il faut ajouter à ce principe de Decroly « que l'enfant ne se réalise que s'il trouve des stimulants dans le milieu où il grandit » ²

Il est nécessaire d'intéresser l'élève à l'enseignement dispensé et de tout mettre en œuvre pour le rendre attrayant. Selon Herbart : « L'intérêt est involontaire et précède l'éclosion du désir qui seul déclenche l'acte ». ³

L'enseignant devra s'allier à l'intérêt de l'enfant.

1. Grégory Girard, De l'enseignement régulier et la langue maternelle dans les écoles et dans les familles, 1844, p 484

2. Valdi José BASSAN, comment intéresser l'enfant à l'école, la notion des centres d'intérêts chez Decroly, 1976, PUF.

3. HERBART, 1776-1841 XIX° siècle dans Comment intéresser l'enfant à l'école, Valdi José Bassan PUF, Paris 1976.

Claparède considère le développement de l'enfant en fonction de ses intérêts, c'est-à-dire de ses besoins.

« On n'a pas, dit-il, pour l'esprit de vos enfants les mêmes égards qu'on a pour leurs pieds.

On leur fait des souliers sur mesure : à quand l'école sur mesure ?»¹

Il fallait donner à tous les enfants une culture générale et identique aussi que possible. Les lois, les principes aussi condensés que desséchés ont été pris à tous les domaines des sciences sans se demander si ce programme convient aux enfants.

2.4. Interaction ou co-construction du sujet et du savoir :

Dès qu'on tente de décrire et d'analyser l'activité des élèves, on se trouve en présence d'enclassement de composantes linguistique, cognitive, psychoaffective, mais aussi sociale et didactique.

De 75 à 85, à la langue pensée en terme syntaxique et lexical, se substitue une conception sociolinguistique de la langue référée à ses emplois en situation de communication.

Mais c'est la question des formes et de leurs variations et non de leur valeur sociale qui fait son entrée en classe.

La production linguistique se réduit à un transfert d'information plus ou moins réussi mais non à un acte qui modifie la situation, qui construit des relations entre interlocuteurs.

Ce sont ces actes et les **modalités, conversationnelles de leur réalisation** qui ont motivé notre travail de recherche.

L'influence de recherches linguistiques, sociolinguistiques, philosophiques sur les contenus d'enseignement reste faible.

1. Claparède, E. Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. 1909.

Le rang social des élèves peut déterminer le type d'interaction que les enseignants ont avec eux, c'est-à-dire que c'est dans l'interaction que s'illustrent et se construisent les classements sociaux qui vont entraîner à leur tour les comportements des élèves.

Si l'on considère les sujets dans leur spécificité individuelle et sociale et si l'on accepte les possibilités d'échanges langagiers (souvent inutilisées et méconnues comme compétences par les enseignants.) on améliorerait sans doute les compétences de nos élèves.

Aujourd'hui, la plupart des écoles de la psychologie des apprentissages ont mis en évidence l'importance des situations d'interaction sociale dans la construction des savoirs des apprenants.

Le langage produit dans des situations d'interaction est important pour la construction du sujet comme sujet apprenant et comme sujet du langage, selon VYGOTSKI le savoir et la culture s'acquièrent dans un processus intersubjectif (02 personnes) puis intra subjectif, (appropriation et intériorisation des savoirs.)

Le rôle de la parole partagée dans la classe est essentiel dans la construction identitaire, culturelle et sociale du sujet.

2.5.L'enseignement fonctionnel du français et l'accès a une compétence de communication en fle :

Le didactique actuelle se réclame de ce qu'il est convenu d'appeler « l'approche communicative » ; à des contenus essentiellement linguistiques sont venus se substituer des objectifs et des contenus de communication : il ne s'agit plus d'enseigner le français mais d'enseigner à communiquer en français.

« La communication humaine ordinaire ne se limite pas à un mécanisme d'encodage et de décodage d'une information circulant à travers un message limpide entre deux partenaires parfaitement sur la même longueur d'ondes et partageant un

Codehomogène. L'acte de langage [...] peut être considéré comme une expédition et une aventure. »¹

Entre la production d'un discours par un sujet et l'interprétation de ce discours pas son interlocuteur correspondant, il n'y a pas de symétrie. « En effet, le sujet communiquant est amené à construire une certaine image du sujet interprétant à laquelle il va adapter son propos, sans toutefois être totalement sûr de son fait.

Le sujet interprétant, qui ne correspond jamais à ce qui a été imaginé, (ou à ce que croit savoir de lui le sujet communiquant) va devoir à son tour construire un certain nombre d'hypothèses lui permettant ou non d'accéder au sens du message qui lui est adressé. »²

Les aptitudes et les attitudes de deux partenaires ne sont pas identiques : elles dépendent de leurs savoirs respectifs, de leurs systèmes de valeurs, mais aussi de leur histoire et de leur vécu personnel. La communication peut échouer si le décalage (psychologique, linguistique, culturel et social...) est trop grand, si l'intercompréhension n'est pas au rendez-vous. « Apprendre à communiquer dans une langue étrangère c'est tout autant apprendre à maîtriser en particulier des fonctionnements linguistiques, apprendre à savoir faire des paris raisonnables ou/et des hypothèses correctes depuis un univers de discours étranger. En effet il faut mettre en évidence l'importance de l'implicite dans les échanges langagiers. Qu'il s'agisse des implicites qui tiennent à une appartenance ethnoculturelle ou simplement sociale ou à des implicites qui relèvent de rapports interpersonnels, on ne peut négliger cette dimension déterminante de la communication. »³

1. P.CHARAUDEAU : Langage et discours, p50, Hachette, Paris 1983.

2. P.CHARAUDEAU : op.cit.

3. P.CHARAUDEAU : « Elément de sémio linguistique, d'une théorie de langage à une analyse du discours, connexions. »38, 1982.

2.6.La redécouverte des cultures dans l'enseignement/apprentissage du FLE :

On observe actuellement un vif regain pour la promotion des cultures chez les enseignants. De nombreux ouvrages et numéros de revues attestent que la place réservée aux cultures à l'école suscite des réflexions. En effet, comme le note S.Benavada dans ce domaine : « Enseignants, chercheurs, concepteurs de matériels didactiques ont encore du mal à s'accorder sur le sens et la portée de quelques définitions de base, sur le statut et la finalité de la civilisation dans le cours de langue étrangère, sur ces rapports avec certaines pédagogies reconnues (motivation, progression, créativité...), sur ces liens avec la langue, littérature, les médias, etc... »¹

Les recherches menées par le conseil de l'Europe autour « des pédagogies interculturelles » ont permis à chacun de mieux mesurer l'importance de la culture maternelle comme [« Vision du monde et référence incontournable », et aussi comme possible « monnaie d'échange » avec les cultures étrangères.]²

De la langue de l'école qu'elle était, la langue française est devenue langue étrangère. Elle n'entrave plus la langue autochtone qui est sans conteste la langue de l'école. Or à partir du moment où un pays a confiance en son identité, où la culture d'un autre n'est plus une menace pour la sienne propre, il a tout intérêt à s'appropriier les richesses potentielles de cette autre culture.

Il ne s'agit pas d'algérieniser le français, bien au contraire, il faut faire découvrir à l'élève algérien la culture de l'autre comme différente de la sienne. Le manuel scolaire doit prendre en charge la prégnance des phénomènes culturels.

L'observation des faits montre que la langue est un obstacle beaucoup moins insurmontable que la culture à l'acceptation de l'autre.

Mais qu'en est-il de la culture propre à l'élève algérien ?

Le référent culturel est-il présent dans les textes ?

1. Avant-propos, Le français dans le monde, N°188, intitulé « civilisation encore » p32.

2. R.GALISSION : Didactique de la langue à la culture des mots des langues étrangères, Paris 1991, p112

Nous pouvons parler d'inter culturalité en Algérie et « c'est dans la conjoncture externe (développement des sociétés) que la culture trouve son intérêt. »¹

Il nous semble que le manuel scolaire ait été conçu dans une vision maximaliste. Selon R.Galison « ils assimilent la culture à la connaissance d'auteurs (littérature), de créateurs (arts), de dates, de faits, de monuments (histoire), que le milieu d'origine, l'école imprime dans la mémoire des natifs privilégiés... »². Les concepteurs du manuel auraient dû s'inscrire dans la vision « minimaliste » qui s'interroge sur les aspirations des étrangers dans le domaine de la culture. Mais, si pour les maximalistes et les minimalistes, l'élève apprend la langue et la culture étrangères dans le pays d'accueil, il bénéficie d'un bain linguistique, l'élève algérien les apprend dans son pays d'origine. Une culture comportementale, directement liée au vécu quotidien des locuteurs faciliterait l'acquisition de la compétence de communication. Après cet aperçu sur le statut du français en Algérie, nous consacrerons la deuxième partie au manuel scolaire, nous démontrerons l'importance qu'il représente pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous essaierons de le démontrer dans le premier chapitre. Dans le deuxième chapitre, nous traiterons l'expression orale en classe.

1. R. GALISSON, P : 111.

2. R. GALISSON. OP Cit..

DEUXIÈME PARTIE

Le manuel scolaire

Chapitre premier : L'importance du manuel scolaire

Chapitre 2 : L'expression orale en classe de F.L.E

CHAPITRE PREMIER

L'importance du manuel scolaire

Les concepteurs du manuel scolaire auraient dû s'inscrire dans la vision « minimaliste » qui s'interroge sur les aspirations des « étrangers » dans le domaine de la culture.

Mais si pour les maximalistes et les minimalistes, l'élève apprend la langue et la culture étrangère dans le pays d'accueil, l'élève algérien les apprend dans son pays d'origine. Une culture comportementale, directement liée au vécu quotidien des locuteurs faciliterait l'acquisition de la compétence de communication.

Comme les langues sont marquées de culture, les étrangers qui doivent apprendre la langue étrangère indissociablement liée à sa culture, les apprennent « de l'extérieur », par conséquent, fournissent l'effort de les acquérir contrairement aux natifs qui les ont acquises spontanément.

1.1. Le manuel scolaire :

L'école est le lieu où se focalisent les lignes de forces de la société. La place faite au français et à l'arabe est évolutive depuis l'indépendance (arabisation, français langue étrangère) mais elle se caractérise de façon forte par la primauté des paramètres idéologiques et politiques sur les paramètres sociaux et linguistiques fortement marqués dans le manuel de 6^o année.

On peut donc affirmer avec MuwataMusanguiNgalosso que :« L'aménagement linguistique est une opération, qui parce qu'elle nécessite un large consensus, peut et doit être conduite non seulement par le gouvernement ou les organisations constitutionnelles mais aussi par la société civile dans sa globalité par une action ouverte (travaux de recherche individuels ou collectifs, rédaction de manuels, dictionnaire, grammaires scientifiques ou pédagogiques en vue de l'enseignement formel ou informel des langues...etc.) ou souterraine (acceptation plus moins passive de nouvelles norme) »¹

1. MuwataMusanguiNgalosso, Les politiques linguistiques et le droit aux langues, dans actes de 6 états généraux des langues, Vol 1, Bilans et perspectives, pp 109-126.

La situation méthodologique faite à la langue française dans les établissements est un peu paradoxale comme le montrent les manuels scolaires. Ils sont loin de présenter une originalité qui les ferait apparaître comme le produit d'une pédagogie nouvelle ou nationale.

Dans les classes de cinquième AP et sixième AF, le livre unique de français est d'inspiration structuro-globale mais malheureusement pas audio-visuelle.

Bien que marquée d'une méthodologie d'enseignement de langue étrangère, ce manuel est vieilli aujourd'hui et est l'objet de beaucoup de critiques de la part de bon nombre de ses utilisateurs qui préféreraient un manuel de français plus adapté aux besoins des apprenants. La situation semble marquée par un certain éclectisme, puisque les élèves passent successivement par une méthode syllabique de type français langue maternelle, puis par une méthode structuro globale de type français langue étrangère et enfin à un niveau avancé (3° AS le manuel utilise des techniques comme la grammaire de texte par exemple) par une méthode qui se rapproche très fortement de celle de la langue maternelle.

Une harmonisation méthodologique serait sans doute bénéfique. Paradoxalement c'est le maillon intermédiaire, typiquement marqué par une méthodologie de langue étrangère, qui est plus controversé aujourd'hui. Une véritable réflexion paraît être essentielle sur la place de la « conceptualisation ». Dans certains établissements scolaires, les enseignants sont conscients de la vétusté du contenu des manuels et tentent d'innover en proposant à leurs apprenants des textes plus adaptés, plus congruents. Ils devraient être associés à la conception des programmes et manuels, partenaires de l'action éducative en premier plan.

1. Analyse du manuel :

« Aimer, c'est agir » Victor HUGO

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de l'étude relationnelle programme/élève, sachant que le programme n'est pas seulement une transmission de savoir. Il est par ailleurs considéré comme base de l'apprentissage. Plusieurs recherches pédagogiques

et psychologiques ont évoqué la relation programme/élève en montrant que la motivation de l'élève est fonction de ses intérêts et que le point de départ de cette motivation est l'école. Il est important de savoir ce que l'élève désire et veut étudier, d'être capable d'attirer son attention. Or l'enfant n'a le droit de s'alimenter qu'aux

programmes officiels, aux livres réglementaires, aux leçons et aux applications ex cathedra. Ni les événements de la cité, ni ceux que rapporte le journal n'ont le droit de pénétrer jusqu'à lui.

On veut ignorer l'indéfini trésor de curiosité et de sympathies qui ne demanderaient qu'à s'exprimer. Ainsi la vie scolaire apparaît à l'enfant comme étrangère à sa nature et hostile à ses besoins. Il sent vite le conflit permanent entre deux mondes distincts : l'école, la vie. Au premier, il donnera en rechignant un peu de son esprit, jamais son cœur. Pour accomplir notre projet d'étude, nous avons établi une analyse des contenus des manuels scolaires.

Cette analyse portera sur :

- Les différents thèmes fondamentaux que véhicule le livre de lecture de 6°AF et celui de la 5AP.
- L'analyse des contenus du point de vue lexical et référentiel, contenus élaborés pour organiser et structurer les connaissances des apprenants. On s'intéressera au fossé qui existe entre le vécu et le contenu du manuel scolaire d'une part et entre les besoins et le contenu d'autre part.

Les questionnaires proposés aux enseignants et aux élèves nous serviront de guide pratique pour notre travail en même temps de source d'informations. Les questions sont choisies selon les données de la problématique posée :

- Les thèmes du manuel scolaire de 6°AF sont-ils en harmonie avec le milieu socio culturel dans lequel vit l'élève ?
- Répondent-ils aux possibilités cognitives, à l'âge, aux besoins et aux intérêts de l'apprenant ?
- Le vocabulaire permet-il à l'apprenant d'exprimer ses besoins ?

1.2.Descriptif du manuel de 6ème AF :

En poésie, sont proposés dix- huit textes dont une fable (la cigale et la fourmi de Jean de la Fontaine) et une prose poétique (moi qui parle d'Algérie, extrait d'Ombre gardienne de Mohamed Dib). Les animaux constituent le thème dominant.

L'inventaire en prose est plus riche. Le récit d'aventures (cinq semaines en ballon de Jules Verne et Robinson Crusoé de A Defoe et le de la jungle de Rudyard Kipling) représente les deux tiers de la thématique.

L'espace (histoire de l'aviation et la conquête de l'espace), la flore, le journal, les vestiges du passé de libération et l'Islam constituent le sixième de la thématique ; la vie animalière le sixième également. Les animaux sauvages, dotés d'un caractère humain évoluent en société, « Le message » dans sa quasi-totalité relève de la fiction.

Nous constatons une pérennité au niveau du contenu extra linguistique. Nous vivons dans un monde en pleine évolution économique, industrielle et sociale où les moyens de communication bouleversent les modes de vie. A l'ère de la nouvelle technologie (portable, internet, numérique), l'apprenant continue à subir des programmes totalement anachroniques. Par contre, on assiste à une mobilité extraordinaire de l'environnement et à une mutation des représentations, « tout énoncé est relativisé par des concepts appelés à évoluer, rien n'est plus anachronique que la notion de programmes fixés imposant un héritage de connaissances. Cette conception des programmes fixés et encyclopédiques, est au regard d'une pensée moderne, anti pédagogique. Elle est en contradiction flagrante avec les données nouvelles de la psychologie de l'intelligence. »¹

L'enfant entre sept ans et douze ans, a une intelligence concrète. Il ne peut apprendre que si le contenu du manuel scolaire s'appuie sur le concret.

1.Suzanne CITRON, L'école bloquée, P135, Collection Bordas, Connaissance Paris Montréal.

Lorsque l'élève constate une contradiction, entre le contenu des textes de son manuel et le vécu, il déduira que l'école...« ment ». Il lui sera impossible de se projeter, ce qui l'oblige à enregistrer, mémoriser. Souvent il est touchant d'entendre l'élève restituer textuellement « le discours de l'institution » (le livre et le maître). Satisfait de ce psittacisme, le maître l'encourage au point où l'élève désireux de plaire et d'être gratifié par une bonne note, n'hésitera pas à copier. Le copiage en classe est devenu une stratégie d'apprentissage. L'apprenant copie lorsqu'il ne peut produire. L'apprentissage a développé la compétence de mémorisation alors qu'il vise des objectifs de savoir, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir devenir. Les objectifs ont été déviés et le résultat obtenu est répréhensible. Il semble que durant la scolarité, un dérapage s'est produit.

Est-ce les contenus des manuels scolaires qui sont à l'origine de cette déviation des objectifs ? Est-ce la méthode qui ne convient pas au public auquel elle est destinée ?

L'activité tant intellectuelle que physique de l'élève, se manifeste toujours en vue d'un but, qui correspond à ses intérêts. Quels que soient leurs objets, ces intérêts sont générateurs d'une dynamique considérable que nous constaterons dans la partie expérimentale. « Il est essentiel de considérer l'enfant dans l'enfant, »¹ pour reprendre Rousseau « l'enfant est un être en évolution et cette dernière passe par des stades et dans chaque stade, il y a des périodes d'intérêts. »²

Grâce l'extrospection (conduite, œuvres, dessins produits par l'enfant) et à la méthode introspective (questions posées à l'enfant sur la nature de ses goûts), Claparède dresse un tableau de l'évolution des intérêts. Il distingue « six périodes qui s'organisent autour de trois stades »³

L'instigation que nous allons mener concerne l'enfant de dix à douze ans. Il se situe à la quatrième période du premier stade, celui de **l'acquisition** et de **l'expérimentation** et à la cinquième période, celle du deuxième stade de

1. J.J Rousseau. Emile ou L'éducation. Ed Flammarion. Paris 1966.

2. CH. CHARRIER. Pédagogie vécue dans cours complet et pratique, Fernand Nathan.

3. Edouard CLAPAREDE. Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, 1909, p 200.

l'organisation et de **l'évaluation**. Ces périodes se caractérisent par l'apparition d'intérêts spéciaux et objectifs et d'intérêts ethniques et sociaux. A ce stade correspond donc l'éveil d'une activité nouvelle. L'enfant s'intègre à son environnement et par conséquent son observation s'exerce en premier lieu sur **le réel, le vivant** et tous ses efforts se fondent sur cette observation. Il serait intéressant de lui proposer des thèmes qui s'accorderaient avec l'activité enfantine. Nous citons des thèmes qui nous ont semblé susceptibles d'intéresser l'apprenant :

- Thème sur la nature qui règle le cycle des saisons.
- Thème lié au milieu dans lequel il évolue (l'école, la ville, le village).
- Thème se rapportant à la vie des animaux familiers (et/ou extraordinaires) quoique nous sachions que peu d'enfants possèdent un animal de compagnie.
- Thème des activités privilégiées (en fonction des différences, des civilisations, des besoins)
- Les contes merveilleux qui constituent même pour l'adulte l'univers de l'imagination, de la projection, du rêve et du symbolique
- Les inventions technologiques telles que l'ordinateur.

Nous pensons que les thèmes cités ci-dessus devraient être pris en charge par le programme de 6°AF et de 5èmeAP, ils traduiraient les sentiments confus qu'éprouve l'enfant à cet âge et répondraient peut être aux questions qu'il se pose. « L'école est enfin dans la vie et elle ne peut constituer un ensemble clos indifférent aux actions extérieures, produits de la société. »¹

D'autre part, il faut prendre en considération l'évolution constante du milieu en continuelle mutation générée par les multiples inventions et innovations.

Il est impossible d'éduquer un enfant en vue d'un état social fixe car la vie actuelle exige un minimum de connaissances précises sans lesquelles notre adaptation au monde est difficile, sinon impossible. Nous ne sommes plus au temps où il suffisait de réfléchir un peu pour trouver la plupart des solutions aux problèmes pratiques qui se posaient quotidiennement. La superposition et la substitution de plus en plus complète

1. Louis Not, Qu'est-ce que l'étude du milieu, Le Centurion/ Science Humaines, 1973.

d'un monde technique au monde dit « naturel » nous imposent l'acquisition de nouveaux réflexes, de nouvelles habitudes, d'un ensemble de connaissances précises. « Ne pas armer l'enfant, c'est trahir notre mission d'éducateur. »¹

Selon les psychologues, l'éducateur doit tenir compte de « l'âge des sujets ». « On ne voit bien qu'avec son cœur. », disait Antoine de Saint Exupéry.

1. Louis Not, op. cit p118.

1.3. Inventaire du lexique du manuel de 6ème A :

« La plupart des troubles du monde sont grammairiennes. » Montaigne, Essais II, 12.

Notre étude porte sur les substantifs. Nous proposons un inventaire lexical du premier chapitre : « cinq semaines en ballon » de Jules Verne.

Nous avons inventorié les substantifs contenus dans 19 textes.

Les mots relevés sont classés par ordre alphabétique. Nous donnons également la fréquence de chaque mot.

Nous aurions souhaité faire un travail digne de lexicométrie. Nous déplorons le manque de moyens qui ne nous a pas permis de faire une liste exhaustive de tous les substantifs contenus dans le manuel.

Nous dégagerons ceux qui se rapportent au quotidien, au réel, au vécu de l'apprenant. Le rôle du vécu de l'enfant est extrêmement important. Selon J. Beaudichon : « percevoir, c'est retrouver quelque chose que l'on a vécu et que l'on réorganise à l'occasion de la prise de conscience qui constitue cette perception. »¹

Ce qui signifie que l'enfant ne pourra rien percevoir lors de son premier contact avec la langue surtout si elle véhicule un contenu de ce qui lui est totalement étranger.

1.3.1- Les substantifs :

Nous présentons le tableau suivant dans lequel les mots sont classés par ordre alphabétique :

1. BEAUDICHON J. Cité par Evelyne Charmeux, la lecture à l'école, cinquième édition, CEDIC Paris, 1975.

Les substantifs	Leur fréquence	Les substantifs	Leur fréquence
A : 22 Mots	Fois :	B : 19 Mots	Fois :
Amis	16	Ballon	53
Atterrissage	01	Bateau	03
Appareil	04	Bagage	01
Avion	01	Briquet	01
Animaux	12	Brousse	01
Avis	08	Braise	01
Ancres	13	Bois	01
Antilopes	03	Branches	01
Arbres	12	Bruit	02
Aventure	04	Baromètre	02
Aérostat	02	Baignoire	01
Altitude	03	Basse	04
Air	03	Balle	06
Attaque	01	Bouteille	02
Animal	02	Bête	02
Appât	01	Bec	04
Aile	02	Brasse	01
Aigle	01	Bras	01
Aires	01		
Aigrette	01		
Ascension	01		

Les substantifs	Leur fréquence	Les substantifs	Leur fréquence
C : 41 Mots	Fois :	D : 14 Mots	Fois :
Cris	05	Docteur	75
Carabine	07	Départ	04
Clairière	02	Danger	08
Chasse	02	Diner	01
Construction	05	Détente	01
Ciel	06	Doigt	01
Charbon	01	Défense	01
Cap	02	Direction	03
Cale	01	Désert	07
Chaleur	01	Dune	02
Cordes	09	Dromadaire	01
Caille	01	Désespoir	02
Chasseurs	02	Détonation	01
Coups	02	Déjeuner	01
Couverture	02		
Canon	01		
Champ	01		
Carte	01		
Chaleur	01		
Côtes	04		
Chalumeau	07		
Calme	01		
Caisse	06		
Chance	01		

Compagnon	13		
Courage	02		
Chameau	09		
Contenu	01		
Corps	01		
Chair	03		
Crinière	01		
Cœur	01		
Cou	02		
Chouette	01		
Chute	01		
Courant	01		
Crocodile	01		
Contacte	01		
Côté	01		

Les substantifs	Leur fréquence	Les substantifs	Leur fréquence
E : 16 Mots	Fois :	F : 18 Mots	Fois :
Eléphant	04	Folie	01
Eau	03	Faim	02
Eclair	04	Froid	01
Eclat	01	Fleuve	01
Endroit	01	Fatigue	01
Effroi	01	Foyer	01
Etres	01	Fièvre	01
Estomac	01	Feu	06
Eponge	01	Fond	02
Espoir	01	Famine	02
Escalier	01	Fusil	01
Epaule	01	Foret	02
Enveloppe	01	Ferme	01
Epervier	01	Fond	02
Espace	01	Fauves	03
Effort	01	Flèche	02
		Faucon	01
		Forme	01

Les substantifs	Leur fréquence	Les substantifs	Leur fréquence
G : 09 Mots	Fois :	H : 09 Mots	Fois :
Garde	01	Hommes	04
Gommiers	01	Heures	06
Garçons	01	Hauteur	02
Gaz	03	Horizon	02
Goutte	03	Habitants	02
Graisse	02	Hâte	01
Gypaètes	13	Hibou	01
Griffes	01	Histoire	02
Gaillards	01	Herbe	01

Les substantifs	Leur fréquence	Les substantifs	Leur fréquence
I : 05 Mots	Fois :	J : 03 Mots	Fois :
Ile	06	Journaux	02
Intention	01	Jour	05
Incendie	01	Joue	01
Instrument	01		
Immensité	01		

Les substantifs	Leur fréquence	Les substantifs	Leur fréquence
L : 10 Mots	Fois :	M : 27 Mots	Fois :
Leste	09	Manceuvre	01
Longue vue	02	Moyen	01
Litre	01	Matériel	07
Lueur	01	Mètre	04
Lion	05	Morceau	02
Lièvre	01	Maladie	04
Lionne	03	Milieu	01
Lunette	02	Montagne	01
Lac	01	Monde	01
Larme	01	Main	01
		Marche	01
		Mission	01
		Mer	01
		Maïs	01
		Minute	01
		Moteur	02
		Moment	02
		Mot	01
		Muscle	01
		Mer	02
		Minerai	02
		Marches	01
		Mulots	01
		Mouvement	01
		Mâchoires	01
		Monsieur	01
		Matelot	03

Les substantifs	Leur fréquence	Les substantifs	Leur fréquence
N : 09 Mots	Fois :	O : 14 Mots	Fois :
Nacelle	13	Occasion	01
Nom	01	Oreilles	02
Nouvelle	01	Orage	04
Nuit	04	Oiseau	05
Nature	01	Ouragan	01
Nuage	02	Obstacle	01
Nid	01	Opération	01
Nord	01	Orge	01
Nacre	01	Obscurité	01
		Oasis	03
		Océan	01
		Ouverture	03
		Ordre	02
		Objet	01

Les substantifs	Leur fréquence	Les substantifs	Leur fréquence
P : 25 Mots	Fois :	Q : 01 Mots	Fois :
Prairie	01	Quart	01
Partie	01		
Patience	01		
Pied	02		
Papillon	01		
Préparatifs	05		
Port	03		
Projet	05		
Préциpe	01		
Peau	01		
Pierre	03		
Pays	01		
Provision	05		
Place	01		
Paradis	01		
Pièce	01		
Puits	10		
Palmier	10		
Peur	01		
Prudence	02		
Posture	01		
Patte	02		
Proie	03		
Plume	03		
Pensée	01		

Les substantifs	Leur fréquence	Les substantifs	Leur fréquence
R : 18 Mots	Fois :	S : 26 Mots	Fois :
Rideau	01	Singe	01
Route	07	Signal	03
Rivière	02	Secousse	02
Région	01	Serpent	03
Risque	01	Spectateurs	02
Rocher	05	Soie	01
Rapidité	02	Soir	01
Roulement	01	Sol	03
Ruine	01	Soif	10
Réservoir	01	Sac	06
Regret	02	Sable	06
Rugissement	10	Savane	01
Rapace	01	Soleil	04
Rongeur	01	Silence	01
Rats	04	Semaine	01
Rivage	01	Sang	01
Recherche	01	Simoun	05
Rencontre	01	Source	02
		Stupéfaction	01
		Situation	02
		Serre	01
		Sifflement	01
		Surface	01
		Sentiment	01
		Sort	01
		Surprise	01

Les substantifs	Leur fréquence	Les substantifs	Leur fréquence
T : 15 Mots	Fois :	V : 17 Mots	Fois :
Troupe	04	Visite	01
Tente	02	Vent	10
Tentative	01	Vivres	03
Troupeau	01	Voyageurs	08
Tempête	03	Violence	01
Torrent	02	Ventilateur	01
Tabac	01	Voie	01
Transport	01	Vie	02
Tête	04	Vague	01
Tourbillon	02	Vitesse	01
Trombe	01	Verdure	01
Trace	01	Veste	01
Tactique	02	Volatile	01
Tissu	01	Vue	01
Terre	01	Vautour	01
		Vol	02
		Vide	02

Les substantifs	Leur fréquence	Les substantifs	Leur fréquence
W : 00 Mots	Fois :	X : 00 Mots	Fois :

Les substantifs	Leur fréquence	Les substantifs	Leur fréquence
Y : 01Mots	Fois :	Z : 01 Mots	Fois :
Yeux	01	Zone	01

1.3.2-Les champs lexicaux :

Nous avons constitué à l'aide des substantifs recensés les différents champs lexicaux.

Le voyage	62 Mots
Avion	Projet
Aventure	Provision
Bateau	Place
Bagage	Paradis
Cap	Routes
Carte	Rivières
Départ	Région
Détente	Rocher
Direction	Rapidité
Endroit	Ruine
Espace	Rivage
Fatigue	Recherche
Horizon	Rencontre
Histoire	Sol
Ile	Semaine
Immensité	Source
Jour	Situation
Moyen	Surface
Matériel	Surprise
Milieu	Tente
Montagne	Tentative
Monde	Transport
Marche	Terre
Mer	Visite
Mouvement	Vivre
Nouvelle	Voyageur
Nord	Vie
Prairie	Vitesse
Partie	Vol

Préparatifs Port	Vue Zone
Le ballon La montgolfière	33 Mots
Atterrissage Appareil Ancre Aérostat Altitude Air Ascension Ballon Briquet Braise Baromètre Bouteille Chaleur Chalumeau Ciel Cordes	Direction Enveloppe Flamme Gaz Hauteur Lest Manœuvre Moteur Nacelle Pied Réservoir Secousse Sac Sable Vent Ventilateur Vol
Les animaux	61 Mots
Animaux Antilope Attaque Animal Appât Aile Aires Aigrette Brousse Bête Bec Bosse Caille Chameau Chasse Chasseurs Cris Corps Crinière Cou Chouette Crocodile Dromadaire Eléphant Epervier Foret Fauve Faucon	Gypaètes Griffes Graisse Hibou Lion Lionne Mulots Mâchoires Nid Oreilles Oiseau Peau Papillon Patte Proie Plume Rugissement Rapace Rongeur Rat Signe Serpent Serre Sifflement Troupe Troupeau Tête Trace Volatile Vautour Yeux

La nature : le monde physique	45 mots
Arbre	Minerai
Air	Maïs
Brousse	Nature
Bois	Nuage
Branche	Obscurité
Clairière	Orage
Ciel	Ouragan
Champ	Paradis
Chaleur	Prairies
Désert	Précipices
Dune	Palmier
Eau	Rivière
Eclair	Rocher
Fleuve	Rivage
Fruits	Simoun
Gommiers	Source
Horizon	Tempête
Herbe	Terre
Ile	Torrent
Lac	Vague
Lueur	Vent
Montagne	Verdure
Mer	

L'homme	36 mots
Ami	Maladie
Brasse	Mot
Bras	Muscles
Compagnon	Mâchoires
Corps	Matelot
Cœur	Nom
Cou	Oreille
Docteur	Pied
Doigt	Peau
Etre	Spectateurs
Estomac	Sang
Epaule	Sport
Garde	Voyageur
Garçon	Voix
Gaillards	Vie
Homme	Veste
Habitant	Yeux
Joue	

Les sentiments/ sensations	15 mots
Avis Espoir Effroi Faim Fatigue Folie Froid	Fièvre Maladie Patience Pensée Prudence Sentiment Soif Violence

L'aventure	16 mots
Ascension Chance Courage Effort Hâte Intention Obstacle Opération	Projet Posture Risque Recherche Rencontre Surprise Tactique Tentative

Les objets	35 mots
Appareil Arme Avion Balle Ballon Bateau Bagage Baignoire Baromètre Bouteille Briquet Cale Carabine Corde Couverture Canon Carte	Caisse Chalumeau Eponge Escalier Flèche Fusil Instrument Journaux Longue-vue Lunette Matériel Moteur Objet Réservoir Rideau Tabac Tissu Ventilateur

Les sons/ bruits	06 mots
Bruit Cris Coups	Détonation Roulement Rugissement

1.3.3-Les noms familiers :

Nous avons recensé les noms familiers et nous les avons classés par ordre alphabétique

A	06 Mots
Animaux Arbre Avion	Appareil Air Armes

B	11 Mots
Ballon Bateau Bagage Bois Branches	Baignoire Balle Bouteille Bête Bras Bec

C	19 Mots
Cris Chasse Ciel Chaleur Cordes Chasseurs Coup Couverture Chaud Champ	Calme Caisse Courage Corps Cœur Coup Crocodile Chose

D	06 Mots
Docteur Départ Danger	Dîner Doigt Déjeuner

E	08 Mots
Eléphant Eau Endroit Estomac	Eponge Escalier Epaule Enveloppe

F	08 Mots
Faim Froid Fatigue Fièvre	Feu Fond Forêt Flèche

G	04 Mots
Garçon Gaz	Goutte Graisse

H	05 Mots
Homme Heure Habitant	Histoire Herbe

I	01 Mot
Incendie	

L	06 Mots
Litre Lion Lièvre	Lionne Lunette Larme

M	17 Mots
Matériel Mètre Morceau Maladie Montagne Monde Main Marche	Mer Mais Minute Moteur Mot Muscle Mer Mouvement Monsieur

N	04 Mots
Nom Nuit	Nuage Nid

O	06 Mots
Oreilles Oiseau Opération	Ouverture Ordre Objet

P	13 Mots
Partie Pied Papillon Préparatifs Port Peau Pierre	Pays Place Pièce Palmiers Patte Plume

Q	01 Mot
Quart	

R	04 Mots
Rideau Route	Rocher Réservoir

S	13 Mots
Surprise Suite Serpent Spectateur Soir Soif	Sol Sac Sable Soleil Silence Semaine

T	06 Mots
Troupeau Tabac Transport	Tête Trésor Terre

V	09 Mots
Visite Vent Voyageurs Voix Vie	Vague Vitesse Veste Vol

Y	01 Mot
Yeux	

1.3.4. Commentaire :

Il nous a paru essentiel d'établir la liste des noms familiers, ceux appartenant au langage quotidien. 151 substantifs constituent le stock lexical des apprenants de 6°AF. Ce n'est cependant pas le cas de tous ceux qui ignorent par exemple les mots : bois, herbe, bec, fond, préparatifs, objets. Mais, même si les apprenants connaissent la signification des mots, ils sont incapables de les associer à d'autres vocables.

Nous avons constaté que les textes contiennent de nombreux mots appartenant au français de spécialité. Ainsi : aires, aigrettes, caille, épervier, gypaètes, faucon, mulot, rongeur, appartiennent au domaine de la zoologie.

Altitude, ascension, aérostat, nacelle, lest, manœuvre... à celui de l'aéronautique. Ce qui est attendu de l'apprenant de langue étrangère est de « fabriquer » du discours avec du discours répété, « redire » avant d'être en mesure de créer un langage original, personnel.

Pour cela, il faudrait qu'il **comprenne** et qu'il **apprenne** ce qu'il lit et entend autour de lui.

Les mots tels que nous les avons recensés facilitent-ils l'accès au langage oral ? Quels sont les mots indispensables pour garantir aux apprenants « un seuil de survie » ?

Il ne s'agit pas d'apprendre n'importe quoi, n'importe quand, mais de faire un choix, « d'établir un ordre d'urgence »¹

Quels sont les mots qui demeurent constamment à notre disposition ?

La fréquence des mots est fonction du besoin qu'on a d'eux mais aussi de leurs possibilités d'association.

Ainsi le substantif **départ** n'admet que « prendre le départ » et « donne le signal de départ », Et ballon n'admet que « jouer au ballon » et « lancer le ballon ».

Les collatifs limités et les mots isolés se révèlent être très nombreux. Nous citerons quelques-uns :

Avion, ancre, air, bruit, cris, déjeuner, effort, fusil, hauteur, milieu, rocher, tabac.

Nous avons cité les mots ci-dessus et nous avons proposé aux apprenants de les associer à d'autres mots. Voici les réponses que nous avons obtenues :

- Avion :**
- 1- L'avion vole (4 fois).
 - 2- L'avion atterrit (1 fois).
 - 3- L'avion décolle (1fois).

Ancre : Le docteur jette l'ancre (3 fois). Il ne s'agit guère de production dans ce cas mais de répétition de ce qui a été lu dans le texte du manuel.

Air : Le ballon monte dans l'air (6 fois)

Bruit : Il y a du bruit dans la classe (2 fois)

Déjeuner : A midi, c'est le déjeuner (1 fois) Maman prépare le déjeuner (5 fois)

Baignoire : Nous avons une baignoire (1 fois)

Fusil : -----

Milieu : Je ne suis pas dans le milieu.

Rocher : Le rocher qui marche (1 fois). Cette phrase est contenue dans le texte.

1. Robert Galisson, Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental, op.cit.

Tabac : -----

D'une part la majeure partie des substantifs n'expriment pas de notions familières et d'autre part les co-occurents qui leur sont indispensables n'appartiennent pas au vocabulaire de fréquence. Par conséquent les mots ne sont pas utilisés, le vocabulaire contenu dans les textes de lecture n'est pas un vocabulaire actif.

1- Définition du texte :

A la suite de Jean Paul Sartre, l'objet littéraire est une étrange toupie qui n'existe qu'en mouvement. Pour la faire surgir, il faut un acte concret qui s'appelle la lecture, et elle ne dure qu'autant que cette lecture peut durer. Hors de là, il n'y a que des tracés noirs sur le papier.

Le dictionnaire de linguistique donne la définition suivante : « On appelle texte l'ensemble d'énoncés linguistiques soumis à l'analyse.¹

Le texte est un échantillon de comportement linguistique qui peut être écrit ou parlé. (Synonyme corpus.)

Cela implique que toute personne qui s'exprime oralement ou par écrit, produit un texte. Louis Hjelmslev désigne par le mot texte : « Un énoncé quel qu'il soit, parlé ou écrit, long ou bref, ancien ou nouveau. »²

Il découlerait de ces définitions que l'énoncé est synonyme de texte. Quelle est la définition de l'énoncé ? « L'énoncé désigne toute suite finie de mots d'une langue émise par un ou des locuteurs. La clôture de l'énoncé est assurée par une période de silence avant et après la suite de mots, silence réalisé par les sujets parlants. »³

1- Dubois J, 1989, dictionnaire de linguistique, Paris Larousse.

2- Hjelmslev L, essais linguistiques, in dictionnaire de linguistique, Op . cité p486.

3. Dictionnaire de linguistique, ibid.

On distingue également : « L'énoncé » (Les faits racontés, les arguments...) et la façon d'énoncer, le discours... »¹.

La définition de l'énoncé ne désigne que les sujets parlants, or le texte est un énoncé oral ou écrit. L'ambiguïté relevée démontre la difficulté à définir le texte.

La citation d'Escarpit semble résoudre le problème : « afin d'éviter tout erreur de terminologie, nous dirons que le langage oral produit des discours alors que l'écriture produit des textes. »².

« Dans un texte sont présents divers aspects que la lecture saisit d'emblée » :³.

- Un texte a d'abord un aspect matériel : long ou bref, en vers ou en prose, avec ou sans titre, complet ou fragmentaire. Cet aspect est un premier ensemble d'indications sur sa nature.
- L'aspect verbal permet une pratique raisonnée de la lecture grâce à la compréhension des mots (leur phonétique et leur morphologie) des phrases (leur syntaxe).
- L'aspect sémantique du texte vise le sens du texte. Phonétique, vocabulaire et syntaxe y sont envisagés dans la mesure où ils produisent des effets de sens.
- L'aspect pragmatique, celui de la pratique de communication, implique que l'ont fait appel pour sa compréhension à des éléments relevant des sciences humaines (histoire, sociologie, psychologie, théorie de la communication...) même si on les utilise sans songer à leur analyse scientifique.
- L'aspect symbolique du texte révèle les attitudes, les comportements, les valeurs de la société qui le produit. Il est un fait culturel significatif de situations sociales et historiques.

1. Schmitt M Paviola , savoir lire, précis de lecture critique 5^{ème} édition corrigé Didier p27.

2. Escarpit R, l'écrit et la communication , coll que sais- je Puf Paris.

3. A viala , en collaboration avec M P Schmitt , précis de lecture critique ,5^{ème} édition corrigé , Ed Didier.

1.4. Le descriptif du manuel scolaire de la 5^{ème} a. p :

En 5AP, en plus du manuel scolaire, l'élève utilise également un cahier d'activités. Ces dernières proposent de nombreux exercices de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe des quatre projets qui constituent le programme et qui sont : faire connaître des métiers, lire et écrire un conte, lire et écrire un texte documentaire et lire et écrire un texte prescriptif : les activités sont congruentes à l'exception d'une à la page 22 (la tournure impersonnelle : il faut/ il ne faut pas) qui semblerait relever plutôt de la grammaire et non du vocabulaire. Le manuel destiné à l'élève est d'un abord aisé. Un effort méritoire est à mettre à l'actif des concepteurs pour ce qui est de la présentation. Les pages sont bien aérées. Les caractères typographiques permettent une bonne visibilité. Les couleurs sont attrayantes. L'utilisation de couleurs différentes pour chaque projet est judicieuse et permet à distinguer les différents projets. C'est un manuel « tout en couleurs ». Les caractères typographiques utilisés permettent une bonne lisibilité. Les caractères en gras mettent en valeur ce qui jugé essentiel et attirent l'attention de l'élève. Des illustrations accompagnent les textes de compréhension de l'écrit. Elles sont assez représentatives du thème. Le contenu du manuel est très riche, 144 pages sont consacrées aux quatre projets. Le premier projet s'étale sur 32 pages (de la page 10 à la page 42) le deuxième sur 32 pages (p44 – p 76) le troisième sur 32 pages (p78- p110) et le quatrième sur 32 pages (p112- p 144) pour chaque projet deux pages sont réservées à la récitation de textes d'auteurs (JEAN DE LA FONTAINE, JAQUES CHARPENTIER , GEORGES DUHAMEL, MAURICE Carême , GILLAUME APPOLINAIRE, FRANCIC JAMMES, R. DESNOS et JAQUES Prévert) Le manuel dénote de l'éclectisme .

1.4.1. Le programme proposé en 5^{ème} a.p :

La 5^{ème} AP est une classe charnière, elle termine le cycle primaire et prépare l'élève à accéder au collège, c'est la troisième année d'apprentissage de français. Le profil d'entrée en 5^{ème} AP tel qu'il est spécifié dans les guides pédagogiques des

manuels de français de 3^{ème} AP, 4^{ème} AP, 5^{ème} AP de juin 2012 est le suivant : « au terme de la 4^{ème} AP, l'élève sera capable d'insérer en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre donné »¹

Les compétences développées en 4^{ème} AP permettent d'atteindre l'objectif terminal d'intégration du cycle primaire qui est défini comme suit « OTI : au terme de la 5^{ème} AP, l'élève sera capable de produire, à partir du support oral ou visuel (texte, image) un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication »²

Pour atteindre cet OTI, les objectifs de la 5^{ème} AP précisent ce dont l'apprenant doit être capable. Nous citons intégralement le programme de 5^{ème} AP de janvier 2009.

A l'oral- l'élève doit être capable de :

- Adopter des stratégies adéquates de locuteur.
- Réagir à des sollicitations verbales par un énoncé intelligible et cohérent.
- S'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles.
- Réagir à partir d'un support écrit ou sonore.
- Prendre la parole de façon autonome pour questionner, répondre, demander une information, donner une consigne, donner un avis.
- Produire un énoncé pour raconter, décrire, dialoguer ou informer.
- Dire des textes poétiques en s'appuyant sur des éléments prosodiques.
- Synthétiser l'essentiel d'un message oral dans un énoncé personnel.
- Marquer son propos à l'aide d'adverbes, d'interjections et de traits prosodiques.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à l'acquisition de la compétence langagière orale, aussi nous allons commenter le tableau de compétences disciplinaires de fin de 5^{ème} AP, compte tenu de ce que nous avons constaté en classe

A l'oral/compréhension (écouter)

1. guide pédagogique des manuels de français 3^{ème} AP- 4^{ème} AP – 5^{ème} AP direction de l'enseignement fondamental – juin 2012.

2. IBID.

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Construire le sens d'un message oral en réception.	Mobiliser ses connaissances du système phonologique et prosodique.
	Identifier la situation de communication.
	Saisir la portée du message oral.

A l'oral / expression (parler)

Compétence de fin d'année	Composante de la compétence
Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.	Prendre la parole pour raconter, donner un avis.....
	Produire un énoncé intelligible pour communiquer en réponse à une consigne, à une question.
	Savoir prendre sa place dans un jeu de rôle, dans une situation conversationnelle.

En annexe figure en détail le programme de 5^{ème} AP. En compréhension orale, les élèves étaient en mesure d'identifier la situation de communication, de saisir la portée du message oral aidés par l'enseignante à force de répétitions (questions et réponses correctes d'élèves). Cependant, certains élèves ne maîtrisent pas le système phonologique et prosodique. En expression orale, ils prenaient spontanément la parole. Généralement, ils arrivaient à répondre à une question ou consigne. Néanmoins, il leur était difficile de prendre place dans un jeu de rôle. Ce qui nous a interpellée dans le manuel scolaire c'est la séance de compréhension de l'oral. Le manuel scolaire propose pour la séance de compréhension de l'oral un texte écrit accompagné de questions pour définir la situation de communication. Le texte est préparé à la maison (très souvent). L'oral doit être enseigné comme objet autonome et non comme oralisation de l'écrit. Sur le plan thématique, le contenu intéresse les élèves. Ils concernent en général l'environnement de l'enfant de l'âge de dix, douze ans. Les animaux sont présents (généralement, ceux connus des enfants) Cinq contes font appel à l'imaginaire de l'enfant. Ce qui fait obstacle à la compréhension et à l'expression orale des supports est le lexique thématique. Nous citons à titre d'exemples le texte à la page 20 (texte adapté – collection en savoir plus) « l'apiculteur et à la page 21, le boulanger de J. AIGARD extrait de la chanson de l'enfant)

Nous avons demandé aux élèves quels étaient les mots dont ils ignoraient la signification. Dans « l'apiculteur » dix termes étaient méconnus des élèves et

qui sont : l'apiculteur, élève (verbe), obtenir, ruches, abritant, colonie, faux bourdons, produire, récolte, les alvéoles. Au total quatre verbes et six substantifs font obstacle à la compréhension, alors que le texte entier contient quatorze verbes conjugués à l'infinitif et treize substantifs. Les termes méconnus constituent le tiers du contenu global du texte. Nous pensons que cela constitue un handicap majeur pour la compréhension et l'expression orales. Le deuxième texte « le boulanger » était plus ardu. Le lexique utilisé est constitué surtout de verbes. La deuxième séquence du premier projet concerne la description des actions d'un métier. Le choix du support est approprié. Cependant huit(8) verbes font obstacle aux compétences visées. Les verbes : pétrir, se hâter, gémir, brasser (l'emploi de ce dernier au gérondif complique d'avantage la signification) encourager, dorer, pouvoir, (le présent de ce verbe fait partie du vocabulaire des apprenants mais employé comme semi- auxiliaire au futur, il constitue une difficulté. Nous avons demandé aux élèves de conjuguer le verbe « pouvoir » au futur simple de l'indicatif, aucun n'a réussi à le faire. En effet certains modalisateurs devraient être pris en charge par le programme, ceux qui sont employés couramment tel que « pouvoir » Dans la première séquence du quatrième projet , cinq exercices sont proposés dans le cahier d'activités de l'élève (page 22, 23) en vocabulaire. L'enseignante a insisté sur l'emploi de la tournure impersonnelle « il faut » « il ne faut pas » au cours de la séance d'oral. Dans la première séquence du quatrième projet (P112) pour donner des conseils, elle a introduit de manière occasionnelle le verbe devoir qui ne figure pas au programme. Ce qui nous intéresse est le bien évidemment les séances de l'oral. Nous présentons le contenu dans le tableau suivant :

projets	séquence	Actes de parole
1	1-2-3	Présenter –informer- donner son avis.
2	1-2-3	Donner des informations sur des évènements – sur des personnages.
3	1-2-3	Donner des informations – expliquer.
4	1-2-3	Expliquer- donner des conseils- donner des ordres.

Dans le manuel de l'élève, la séance d'oral (compréhension et expression) se situe au début de chaque séquence. Le support proposé est en adéquation avec le thème du projet.

Il s'agit d'un texte d'auteur écrit. L'enseignante lit le texte et pose cinq à six questions pour contrôler la compréhension. Le document sonore ne figure pas dans les documents d'accompagnement destinés aux enseignants du cycle primaire. De plus, aucune activité d'oral n'est prévue dans le cahier d'activités de l'élève. Que proposent donc les enseignants aux élèves comme activités d'expression orale ?

Nous avons annoncé dans notre postulat de départ que les textes supports du manuel scolaire fournissaient à l'apprenant son premier lexique. Evidemment, les élèves issus de milieux francophones ne sont pas représentatifs de l'ensemble. Nous allons proposer l'inventaire lexical du livre de l'élève que nous comparerons à celui de la sixième année fondamentale.

1.4.2.L'inventaire lexical du manuel de 5^{ème} A.P :

Ce tableau propose un inventaire contenant trois critères : le mot, sa nature et sa fréquence.

	Mot	Nature	Fréquence		Mot	Nature	Fréquence
1	Le	Dét	1050561	51	Ou	Conj	34897
2	De	Prép	862100	52	Leur	Dét	33950
3	Un	Dét	419564	53	Homme	subst	33202
4	Et	Conj	362093	54	Si	Adv	32024
5	être	Verb	351960	55	Deux	numéral	30211
6	A	Prép	293083	56	Mari	subst	30082
7	A	Pron	270395	57	Moi	Pron	30053
8	avoir	Verb	248486	58	Vouloir	verbe	29435
9	Ne	Adv	186755	59	Te	Pron	28542
10	Je	Pron	184186	60	Femme	subst	26148
11	Son	Dét	181161	61	Venir	verbe	26023
12	Que	Conj	176161	62	Quand	Conj	25592

13	Se	Pron	168684		63	Grand	adjectif	25388
14	Qui	Pron	148392		64	Celui	Pron	24270
15	En	Prép	143565		65	Si	Conj	24024
16	Ce	Dét	141389		66	Notre	Dét	23883
17	Dans	Prép	139185		67	Devoir	verbe	22703
18	Du	Dét	127384		68	Là	Adv	22695
19	Elle	Pron	126397		69	Jour	subst	22232
20	au	Dét	123502		70	Prendre	verbe	20489
21	De	Dét	119106		71	Même	Adv	19994

22	Ce	Pron	107074		72	Votre	Dét	19942
23	Le	Pron	105873		73	Tout	Adv	19915
24	Pour	Prép	104779		74	Rien	Pron	19379
25	Pas	Adv	103083		75	Encore	adverbe	19176
26	Que	Pron	99412		76	Petit	adjectif	19008
27	Vous	Pron	89623		77	Aussi	Adv	18311
28	Par	Prép	82277		78	Quelque	Dét	17953
29	Sur	Prép	80180		79	Dont	Pron	17797
30	Faire	Verb	77608		80	Tout	Pron	17486
31	Plus	Adv	75499		81	Mer	subst	17165
32	Dire	Verb	72134		82	Trouver	verbe	16833
33	Me	Pron	71086		83	Donner	verbe	16795
34	On	Pron	70246		84	Temps	subst	16785
35	Mon	Dét	70121		85	Ça	Pron	16494
36	Lui	Pron	65988		86	Peu	Adv	16251
37	Nous	Pron	62554		87	Même	adjectif	16081
38	Comme	Conj	59902		88	Falloir	verbe	16078
39	mais	Conj	57690		89	Sous	prép	15944
40	Pouvoir	Verb	55394		90	Parler	verbe	15814
41	Avec	Prép	55081		91	Alors	Adv	15639
42	Tout	Adj	47221		92	Main	subst	15540
43	Y	Pron	46031		93	Chose	subst	15524
44	Aller	Verb	41702		94	Ton	Dét	15513
45	Voir	Verb	39659		95	Mettre	verbe	15339
46	En	Pron	38935		96	Vie	subst	15241
47	Bien	adv	37171		97	Savoir	verbe	15102
48	Où	pron	36089		98	Yeux	subst	14981
49	Sans	Prép	35915		99	Passer	verbe	14976
50	Tu	Pron	35774		100	autre	adjectif	14688

	Mot	Nature	Fréquence		Mot	Nature	Fréquence
101	Après	prép	14606	151	Arriver	verbe	10288
102	Regarder	verbe	146041	152	Maison	subst	10287
103	Toujours	adverbe	14336	153	Devant	prép	9995
104	Puis	conj	14257	154	Coup	subst	9991
105	Jamais	adverbe	14255	155	Beau	adjectif	9870
106	Cela	pronom	14253	156	Connaître	verbe	9769
107	aimer	verbe	14138	157	Devenir	verbe	9759
108	Non	adverbe	14039	158	air	subst	9755
109	heure	subst	13940	159	Mot	subst	9752
110	croire	verbe	13881	160	Nuit	subst	9694
111	Cent	numér	13798	161	Eau	subst	9603
112	Monde	subst	13737	162	Sentir	verbe	9585
113	Entre	prép	13684	163	Vieux	adjectif	9515
114	Donc	conj	13562	164	Sembler	verbe	9482
115	Enfant	subst	13348	165	Moins	adverbe	9472
116	Fois	subst	13191	166	Tenir	verbe	9312
117	Seul	adjectif	13104	167	Ici	adverbe	9098
118	Autre	pronom	13063	168	Comprendre	verbe	9037
119	Vers	prép	12761	169	Oui	adverbe	9005
120	Chez	prép	12698	170	Rendre	verbe	9002
121	Demander	verbe	12597	171	Toi	pronom	8997
122	Jeune	adjectif	12593	172	Vingt	numérique	8920
123	Jusque	prép	12465	173	Depuis	prép	8907

124	Très	adverbe	12432		174	Attendre	verbe	8851
125	Moment	subst	12274		175	Sortir	verbe	8768
126	Rester	verbe	12155		176	Ami	subst	8744
127	Répondre	verbe	12063		177	Trop	adverbe	8686
128	Tout	dét	12051		178	Porte	subst	8649
129	Entendre	verbe	12009		179	Lequel	pronom	8574
130	Tête	subst	11999		180	Chaque	dét	8419
131	Père	subst	11854		181	Amour	subst	8283
132	Fille	subst	11842		182	Pendant	prép	8202
133	Mille	numér	11758		183	Déjà	adverbe	8170
134	Premier	adjectif	11731		184	Pied	subst	8040
135	Car	conj	11695		185	Tant	adverbe	7960
136	Ni	conj	11640		186	Gens	subst	7944
137	Bon	adjectif	11483		187	Parce que	conj	7824
138	Trois	numér	11372		188	Nom	subst	7795
139	Cœur	subst	11312		189	Vivre	verbe	7625
140	Ainsi	adverbe	11296		190	Entrer	verbe	7614
141	An	subst	11274		191	Reprendre	verbe	7544
142	Quatre	numér	10970		192	Porter	verbe	7499
143	Un	pronom	10941		193	Pays	subst	7451
144	Terre	subst	10786		194	Ciel	subst	7433
145	Contre	prép	10692		195	Avant	prép	7425
146	Dieu	subst	10661		196	Frère	subst	7415
147	Monsieur	subst	10489		197	Regard	subst	7399
148	Voix	subst	10469		198	Chercher	verbe	7304
149	Penser	verbe	10358		199	Ame	subst	7255
150	quel	adjectif	10343		200	côté	subst	7245

	Mot	Nature	Fréquence		Mot	Nature	Fréquence
201	Mort	subst	7182	251	Commencer	verbe	5783
202	Enfin	adverbe	7126	252	Paraître	verbe	5779
203	Revenir	verbe	7114	253	Aucun	dét	5774
204	Noir	adjectif	7038	254	Marcher	verbe	5747
205	Esprit	subst	7031	255	Milieu	subst	5706
206	Maintenant	adverbe	7024	256	Saint	subst	5702
207	Nouveau	adjectif	7019	257	Idée	subst	5686
208	Ville	subst	6983	258	Presque	adverbe	5662
209	Rue	subst	6923	259	Ailleurs	adverbe	5629
210	Appeler	verbe	6892	260	Travail	subst	5623
211	Soir	subst	6877	261	Lumière	subst	5622
212	Chambre	subst	6835	262	Long	adjectif	5562
213	Mourir	verbe	6785	263	Seulement	adverbe	5544
214	Pas	subst	6751	264	Mois	subst	5527
215	partir	verbe	6726	265	Fils	subst	5520
216	Cinq	numérique	6723	266	Neuf	numérique	5508
217	Soleil	subst	6692	267	Tel	dét	5505
218	Dernier	adjectif	6650	268	Lever	verbe	5494
219	Jeter	verbe	6610	269	Raison	subst	5481
220	Dix	numérique	6609	270	Gouvernement	subst	5470
221	Roi	subst	6588	271	Permettre	verbe	5467
222	Etat	subst	6489	272	Pauvre	adjectif	5434
223	Corps	subst	6425	273	Asseoir	verbe	5417
224	Beaucoup	adverbe	6399	274	Point	subst	5416
225	Suivre	verbe	6397	275	Plein	adjectif	5413
226	Bras	subst	6304	276	Personne	subst	5391
227	Ecrire	verbe	6256	277	Vrai	adjectif	5385
228	Blanc	adjectif	6246	278	peuple	subst	5349
229	Montrer	verbe	6195	279	Fait	subst	5343
230	Tomber	verbe	6182	280	Parole	Subst	5295
231	Place	subst	6178	281	Guerre	Subst	5273
232	Ouvrir	verbe	6169	282	Toute	Adjectif	5258
233	Ah	interjection	6138	283	Ecouter	Verbe	5216
234	Parti	subst	6102	284	Pensée	Subst	5214
235	Assez	adverbe	6090	285	Affaire	Subst	5179
236	Leur	pronom	6076	286	Quoi	Pronom	5152
237	Cher	adjectif	6059	287	Matin	Subst	5145
238	Voilà	prép	6054	288	Pierre	Subst	5127
239	Année	subst	6004	289	Monter	Verbe	5088
240	Loin	adverbe	5995	290	Bas	Adjectif	5087
241	Point	adverbe	5961	291	Vent	Subst	5002
242	Visage	subst	5954	292	Doute	Subst	4977
243	Bruit	subst	5946	293	Front	Subst	4969
244	Lettre	subst	5946	294	Ombre	Subst	4939
245	Franc	subst	5944	295	Part	Subst	4932
246	Fond	subst	5861	296	Maître	Subst	4916
247	Force	subst	5835	297	Aujourd'hui	Adverbe	4915
248	Effet	subst	5829	298	Besoin	Subst	4908
249	Arrêter	verbe	5812	299	Question	Subst	4908
250	perdre	verbe	5786	300	apercevoir	Verbe	4904

	Mot	Nature	Fréquence		Mot	Nature	Fréquence
301	Recevoir	verbe	4891	351	Livre	subst	4097
302	Mieux	adverbe	4881	352	Arbre	subst	4070
303	Peine	subst	4859	353	Courir	verbe	4059
304	Tour	subst	4836	354	Cas	subst	4058
305	Servir	verbe	4806	355	Huit	numérique	4052
306	Oh	interj	4766	356	Lorsque	conj	4041
307	Autour	adverbe	4764	357	Mur	subst	4034
308	Près	prép	4731	358	Ordre	subst	4028
309	Finir	verbe	4709	359	Continuer	verbe	4022
310	Famille	subst	4705	360	Est	subst	3994
311	Pourquoi	conj	4700	361	Bonheur	subst	3978
312	Souvent	adverbe	4665	362	Oublier	verbe	3965
313	Rire	subst	4662	363	Descendre	verbe	3955
314	Dessus	adverbe	4657	364	Haut	adjectif	3953
315	Madame	subst	4653	365	Intérêt	subst	3922
316	Sorte	subst	4635	366	Cacher	verbe	3920
317	Figure	subst	4618	367	L'un	pronom	3910
318	Droit	subst	4595	368	Chacun	pronom	3890
319	Eh	interj	4584	369	Profond	adjectif	3878
320	Peur	subst	4574	370	Argent	subst	3876
321	Bout	subst	4571	371	Cause	subst	3856
322	Lieu	subst	4554	372	Poser	verbe	3841
323	Silence	subst	4541	373	Autant	adverbe	3834
324	Gros	adjectif	4537	374	Travers	subst	3825
325	Chef	subst	4503	375	Grand	subst	3809
326	Six	numérique	4463	376	Instant	subst	3807
327	Bois	subst	4460	377	Façon	subst	3784
328	mari	subst	4457	378	D'abord	adverbe	3783
329	Histoire	subst	4451	379	Œil	subst	3783
330	Crier	verbe	4449	380	Tirer	verbe	3778
331	Jouer	verbe	4447	381	Forme	subst	3763
332	Feu	subst	4429	382	Présenter	verbe	3757
333	Tourner	verbe	4371	383	Ajouter	verbe	3755
334	Doux	adjectif	4355	384	Agir	verbe	3753
335	Longtemps	adverbe	4355	385	Retrouver	verbe	3717
336	Fort	adverbe	4350	386	Chemin	subst	3711
337	Heureux	adjectif	4332	387	Cheveu	subst	3704
338	Comme	adverbe	4324	388	Offrir	verbe	3671
339	Garder	verbe	4272	389	Surtout	adverbe	3669
340	Partie	subst	4271	390	Certain	déter	3667
341	Face	subst	4236	391	Plaisir	subst	3656
342	Mouvement	subst	4231	392	Suite	subst	3639
343	Fin	subst	4217	393	Apprendre	verbe	3616
344	Reconnaître	verbe	4198	394	malgré	prép	3612
345	Quitter	verbe	4180	395	Tuer	verbe	3598
346	Personne	pronom	4164	396	Rouge	adjectif	3576
347	Comment	adverbe	4163	397	Sang	subst	3571
348	Route	subst	4155	398	Retourner	verbe	3559
349	Dès	prép	4141	399	Rencontrer	verbe	3556
350	manger	verbe	4127	400	sentiment	subst	3548

	Mot	Nature	Fréquence		Mot	Nature	Fréquence	
401	Fleur	subst	3516		451	Selon	prèp	3134
402	Cependant	adverbe	3508		452	Travailler	verbe	3133
403	Service	subst	3498		453	Propre	adjectif	3125
404	Envoyer	verbe	3482		454	Obtenir	verbe	3124
405	Plusieurs	dèt	3480		455	Rentrer	verbe	3099
406	Table	subst	3472		456	Mal	adverbe	3097
407	Vite	adverbe	3465		457	Pleurer	verbe	3096
408	Paix	subst	6446		458	Répéter	verbe	3079
409	Moyen	subst	3444		459	Société	subst	3079
410	Dormir	verbe	3438		460	Parfois	adverbe	3076
411	Pousser	verbe	3422		461	Politique	subst	3071
412	Lit	subst	3410		462	Oreille	subst	3063
413	Humain	adjectif	3393		463	Payer	verbe	3056
414	Voiture	subst	3387		464	Politique	adjectif	3054
415	Rappeler	verbe	3362		465	Apporter	verbe	3053
416	Etre	verbe	3345		466	Fenêtre	subst	3046
417	Lire	verbe	3340		467	Derrière	prèp	3019
418	Général	adjectif	3337		468	Possible	adjectif	3013
419	Nature	subst	3335		469	Fortune	subst	3010
420	Or	subst	3326		470	Compte	subst	3002
421	Pouvoir	subst	3309		471	Champ	subst	2979
422	Nouveau	subst	3307		472	Manier	subst	2961
423	Français	adjectif	3299		473	Vraiment	adverbe	2960
424	Joie	subst	3292		474	Immense	adjectif	2948
425	Sept	numérique	3289		475	Exister	verbe	2944
426	Tard	adverbe	3281		476	Action	subst	2942
427	Président	subst	3272		477	Boire	verbe	2937
428	Pourtant	adverbe	3271		478	Public	adjectif	2929
429	bouche	subst	3266		479	Garçon	subst	2914
430	Changer	verbe	3258		480	Pareil	adjectif	2914
431	Petit	subst	3256		481	Bleu	adjectif	2906
432	Essayer	verbe	3254		482	Exemple	subst	2906
433	Froid	adjectif	3250		483	Sourire	verbe	2904
434	Compter	verbe	3248		484	Couleur	subst	2890
435	Occuper	verbe	3245		485	Coucher	verbe	2889
436	Sens	subst	3245		486	Papier	subst	2875
437	Cri	subst	3240		487	D'autres	dèt	2865
438	espèce	subst	3238		488	Mal	subst	2861
439	Expliquer	verbe	3238		489	Fort	adjectif	2851
440	Cheval	subst	3237		490	Bientôt	adverbe	2839
441	Loi	subst	3236		491	Causer	verbe	2825
442	Sombre	adjectif	3234		492	Pièce	subst	2820
443	Ci	adverbe	3223		493	Montagne	subst	2818
444	Sur	adjectif	3211		494	Soi	subst	2812
445	Voici	prèp	3191		495	Œuvre	subst	2811
446	Ancien	adjectif	3190		496	Partout	adverbe	2810
447	Tandis que	conj	3189		497	Trente	numéral	2809
448	Frapper	verbe	3161		498	Cours	subst	2797
449	Ministre	subst	3145		499	Raconter	verbe	2794
450	Puisque	conj	3139		500	serrer	verbe	2792

	Mot	Nature	Fréquence		Mot	Nature	Fréquence
501	Songer	verbe	2792	551	Nombre	subst	2517
502	Désir	subst	2790	552	Debout	adverbe	2515
503	Manquer	verbe	2787	553	Mesure	subst	2514
504	Cour	subst	2776	554	Social	adjectif	2510
505	Nommer	verbe	2754	555	Souvenir	subst	2508
506	Bord	subst	2753	556	Article	subst	2507
507	Douleur	subst	2749	557	Vue	subst	2502
508	Conduire	verbe	2735	558	Couvrir	verbe	2491
509	salle	subst	2732	559	âge	subst	2490
510	Saisir	verbe	2729	560	Gagner	verbe	2485
511	Premier	subst	2722	561	système	subst	2483
512	Comment	conjonction	2721	562	Long	adjectif	2482
513	Entier	adjectif	2717	563	Former	verbe	2481
514	Projet	subst	2715	564	Plaire	verbe	2477
515	Demeurer	verbe	2709	565	Effort	subst	2468
516	Simple	adjectif	2704	566	Embrasser	verbe	2458
517	Etude	subst	2701	567	Rêve	subst	2455
518	Remettre	verbe	2700	568	Oser	verbe	2454
519	Journal	subst	2699	569	Afin de	prèp	2452
520	Geste	subst	2697	570	Passion	subst	2448
521	Disparaître	verbe	2689	571	Auquel	pronom	2440
522	Battre	verbe	2678	572	Empêcher	verbe	2427
523	Toucher	verbe	2670	573	Rapport	subst	2426
524	Situation	subst	2664	574	Refuser	verbe	2420
525	Oiseau	subst	2661	575	important	adjectif	2416
526	Nécessaire	adjectif	2654	576	décider	verbe	2415
527	Siècle	subst	2647	577	Produire	verbe	2401
528	Apparaître	verbe	2645	578	Soldat	subst	2398
529	Souffrir	verbe	2635	579	Lèvre	subst	2397
530	Million	subst	2633	580	Signe	subst	2397
531	Prix	subst	2616	581	Vérité	subst	2390
532	Groupe	subst	2312	582	Charger	verbe	2389
533	Centre	subst	2610	583	Mariage	subst	2386
534	Malheur	subst	2603	584	Mêler	verbe	2385
535	Honneur	subst	2602	585	Certain	adjectif	2380
536	Fermer	verbe	2590	586	Espérer	verbe	2371
537	Accepter	verbe	2585	587	Plan	subst	2365
538	Garde	subst	2575	588	Cesser	verbe	2349
539	Mauvais	adjectif	2570	589	Ressembler	verbe	2349
540	Tendre	adjectif	2569	590	Dos	subst	2348
541	Naître	verbe	2555	591	Marche	subst	2341
542	Sauver	verbe	2554	592	Souvenir	subst	2334
543	Parmi	prèposition	2547	593	Dame	subst	2333
544	Problème	subst	2547	594	Chanter	verbe	2332
545	Larme	subst	2546	595	Plutôt	adverbe	2328
546	Avancer	verbe	2544	596	Conseil	subst	2318
547	Chien	subst	2539	597	Sou	subst	2314
548	Peau	subst	2534	598	Triste	adjectif	2307
549	reste	subst	2530	599	Coin	subst	2306
550	traverser	verbe	2522	600	jardin	subst	2303

	2514Mot	Nature	Fréquence		Mot	Nature	Fréquence
601	Joli	adjectif	2301	651	Pourquoi	adverbe	2131
602	Soit	conjonction	2297	652	Hotel	subst	2125
603	Doigt	subst	2289	653	Semaine	subst	2124
604	Objet	subst	2288	654	Foret	subst	2122
605	Fer	subst	2284	655	Assurer	verbe	2118
606	Lendemain	subst	2281	656	Pur	adjectif	2118
607	Lentement	adverbe	2281	657	Qualité	subst	2116
608	Combien	adverbe	2280	658	Prince	subst	2108
609	approcher	verbe	2272	659	Bien	subst	2101
610	Prier	verbe	2265	660	Egalement	adverbe	2100
611	Train	subst	2259	661	Deviner	verbe	2095
612	Papa	subst	2256	662	médecin	subst	2093
613	Différent	adjectif	2254	663	considérer	verbe	2092
614	Valeur	subst	2252	664	Volonté	subst	2087
615	Jeu	subst	2247	665	Seigneur	subst	2086
616	Echapper	verbe	2240	666	Quelque	adverbe	2083
617	Glisser	verbe	2239	667	Vert	adjectif	2081
618	Secret	subst	2234	668	Art	subst	2077
619	Haut	subst	2233	669	Moindre	adjectif	2077
620	Vieillard	subst	2226	670	Demain	adverbe	2076
621	Briller	verbe	2225	671	Quarante	numéral	2073
622	Docteur	subst	2222	672	Cinquante	numéral	2072
623	Brûler	verbe	2218	673	Foule	subst	2070
624	Terrible	adjectif	2218	674	Appartenir	verbe	2069
625	Placer	verbe	2214	675	aussitôt	adverbe	2068
626	Ton	subst	2213	676	Ligne	subst	2068
627	Jambe	subst	2204	677	Représenter	verbe	2067
628	Juger	verbe	2202	678	Tromper	verbe	2065
629	Suffire	verbe	2201	679	Intérieur	subst	2061
630	Endroit	subst	2194	680	Vendre	verbe	2056
631	Minute	subst	2192	681	Beauté	subst	2054
632	Atteindre	verbe	2190	682	Riche	adjectif	2048
633	Nuage	subst	2190	683	Craindre	verbe	2047
634	Présence	subst	2187	684	Etrange	adjectif	2046
635	Fou	adjectif	2165	685	Emporter	verbe	2035
636	Epaule	subst	2163	686	Ensuite	adverbe	2032
637	Léger	adjectif	2158	687	Soin	subst	2025
638	Feuille	subst	2155	688	Naturel	adjectif	2020
639	Liberté	subst	2155	689	Hasard	subst	2017
640	Journée	subst	2149	690	Puis	adverbe	2013
641	Libre	adjectif	2147	691	Condition	subst	2006
642	Annoncer	verbe	2146	692	Quinze	numéral	2000
643	Avenir	subst	2143	693	Classe	subst	1997
644	Sourire	subst	2142	694	Voyage	subst	1996
645	Hier	subst	2141	695	Expression	subst	1990
646	Résultat	subst	2136	696	Auprès	prép	1955
647	Elever	verbe	2135	697	Présent	subst	1955
648	Acheter	verbe	2134	698	Caractère	subst	1953
649	Mener	verbe	2133	699	Ensemble	adverbe	1953
650	Préparer	verbe	2133	700	Attention	subst	1952

	Mot	Nature	Fréquence		Mot	Nature	Fréquence
701	Gris	adjectif	1952	751	Impossible	adjectif	1818
702	Exprimer	verbe	1951	752	Fête	subst	1816
703	Or	conjonction	1940	753	Indiquer	verbe	1814
704	Rouler	verbe	1939	754	Prêt	adjectif	1813
705	Faible	adjectif	1934	755	Promettre	verbe	1812
706	Posséder	verbe	1931	756	Relever	verbe	1810
707	Scène	subst	1925	757	Abandonner	verbe	1809
708	Difficile	adjectif	1921	758	Ignorer	verbe	1797
709	Français	subst	1921	759	Large	adjectif	1792
710	Réveiller	verbe	1921	760	Parent	subst	1792
711	Foi	subst	1920	761	Colère	subst	1790
712	Aider	verbe	1918	762	Etoile	subst	1788
713	Découvrir	verbe	1918	763	Devoir	subst	1787
714	Odeur	subst	1913	764	Conscience	subst	1784
715	Choisir	verbe	1912	765	Accompagner	verbe	1769
16	Musique	subst	1912	766	Immobile	adjectif	1769
717	Oncle	subst	1909	767	Adresser	verbe	1763
718	Événement	subst	1906	768	Observer	verbe	1757
719	Prononcer	verbe	1905	769	Juste	adjectif	1756
720	Village	subst	1905	770	Puissance	subst	1756
721	Taire	verbe	1904	771	Matière	subst	1755
722	Envie	subst	1903	772	sable	subst	1754
723	Midi	subst	1902	773	Séparer	verbe	1753
724	Herbe	subst	1896	774	marier	verbe	1752
725	Vieux	subst	1896	775	Prévoir	verbe	1751
726	Pluie	subst	1895	776	Vivant	adjectif	1751
727	près	adverbe	1894	777	Accord	subst	1746
728	Bas	adjectif	1892	778	Hiver	subst	1745
729	Rêver	verbe	1886	779	Retour	subst	1744
730	Appuyer	verbe	1884	780	Autrefois	adverbe	1740
731	éteindre	verbe	1884	781	Genre	subst	1736
732	après	adverbe	1882	782	D'autres	pronom	1734
733	Général	subst	1882	783	Vif	adjectif	1733
734	Lutte	subst	1880	784	Amener	verbe	1731
735	Trembler	verbe	1880	785	Obliger	verbe	1729
736	Réponse	subst	1877	786	Acte	subst	1725
737	Grâce	subst	1873	787	Image	subst	1724
738	Espace	subst	1872	788	Horizon	subst	1722
739	Habitude	subst	1866	789	Eclairer	subst	1720
740	Défendre	verbe	1864	790	Poursuivre	verbe	1719
741	Existence	subst	1861	791	Danger	subst	1717
742	Mémoire	subst	1861	792	Livre	subst	1717
743	Créer	verbe	1856	793	Rôle	subst	1716
744	Grave	adjectif	1856	794	Escalier	subst	1711
745	Maintenir	verbe	1853	795	goût	subst	1708
746	Verre	subst	1845	796	Bête	subst	1706
747	Campagne	subst	1840	797	Ceci	pronom	1706
748	Quelqu'un	pronom	1838	798	Recherche	subst	1705
749	Juge	subst	1832	799	Membre	subst	1704
750	Genou	subst	1827	800	Pain	subst	1700

	Mot	Nature	Fréquence		Mot	Nature	Fréquence
801	Phrase	subst	1697	851	Paysan	subst	1570
802	Contenir	verbe	1696	852	Remarquer	verbe	1569
803	Rire	subst	1692	853	Chair	subst	1568
804	Fuir	verbe	1688	854	Éviter	verbe	1568
805	Couler	verbe	1687	855	Soudain	adverbe	1568
806	Terme	subst	1687	856	Succès	subst	1561
807	Eau	subst	1680	857	Ile	subst	1558
808	En	adverbe	1680	858	Etablir	verbe	1556
809	Moyen	subst	1679	859	Réussir	verbe	1553
810	Police	subst	1678	860	Pencher	verbe	1550
811	Rocher	subst	1678	861	Habiter	verbe	1547
812	Proposer	verbe	1676	862	Entourer	verbe	1546
813	Tranquille	adjectif	1676	863	Déclarer	verbe	1544
814	Unique	adjectif	1675	864	Détail	subst	1544
815	Eprouver	verbe	1673	865	Arme	subst	1543
816	Retenir	verbe	1667	866	Réalité	subst	1543
817	Type	subst	1667	867	Confiance	subst	1539
818	Vin	subst	1656	868	Masse	subst	1539
819	Supérieur	adjectif	1649	869	Crise	subst	1537
820	Attacher	verbe	1645	870	Etonner	verbe	1535
821	Voler	verbe	1642	871	Poste	subst	1535
822	Sec	adjectif	1638	872	Dresser	verbe	1528
823	Entrainer	verbe	1636	873	Durer	verbe	1528
824	Justice	subst	1636	874	Depuis	adverbe	1527
825	Epoque	subst	1635	875	Faux	adjectif	1527
826	passage	subst	1635	876	Fixer	verbe	1527
827	Somme	subst	1635	877	Enorme	adjectif	1526
828	Science	subst	1634	878	Principe	subst	1524
829	Surprendre	verbe	1633	879	Direction	subst	1517
830	Côte	subst	1626	880	Taille	subst	1514
831	Doucement	adverbe	1620	881	Désirer	verbe	1512
832	Gauche	subst	1617	882	Santé	subst	1512
833	Faute	subst	1613	883	Ventre	subst	1511
834	Ecole	subst	1612	884	Marcher	verbe	1508
835	Bon	subst	1603	885	Entrée	subst	1507
836	Ensemble	subst	1603	886	Puissant	adjectif	1506
837	Rayon	subst	1602	887	Simplement	adverbe	1505
838	Briser	verbe	1601	888	Environ	adverbe	1504
839	Sujet	subst	1598	889	Tellement	adverbe	1504
840	Imaginer	verbe	1596	890	Arracher	verbe	1503
841	Diriger	verbe	1593	891	Soutenir	verbe	1501
842	Douze	numéri	1591	892	Couper	verbe	1499
843	L'une	pronom	1587	893	Trou	subst	1498
844	Dernier	adjectif	1585	894	Examiner	verbe	1497
845	Avis	subst	1582	895	Inconnu	subst	1497
846	Parvenir	verbe	1581	896	Pont	subst	1495
847	Ouvert	adjectif	1578	897	Lune	subst	1494
848	Pénétrer	verbe	1574	898	Dehors	adverbe	1491
849	Poète	subst	1573	899	certes	adverbe	1490
850	meilleur	adjectif	1571	900	beaux	adjectif	1489

	Mot	Nature	Fréquence		Mot	Nature	Fréquence
901	Robe	subst	1489	951	Théâtre	subst	1388
902	Douter	verbe	1488	952	Armée	subst	1386
903	Retirer	verbe	1487	953	Court	adjectif	1386
904	Cesse	subst	1486	954	Noir	subst	1385
905	Brusquement	adverbe	1485	955	Appartement	subst	1384
906	Source	subst	1482	956	Semblable	adjectif	1384
907	Espoir	subst	1475	957	Installer	verbe	1383
908	Camarade	subst	1471	958	Haine	subst	1382
909	Dent	subst	1470	959	Jeune	subst	1382
910	Quant à	prèp	1470	960	Position	subst	1381
911	Connaissance	subst	1469	961	Seconde	subst	1381
912	Coût	subst	1469	962	Frais	adjectif	1379
913	But	subst	1466	963	Appel	subst	1378
914	Promener	verbe	1460	964	Soulever	verbe	1375
915	Vague	subst	1460	965	Allumer	verbe	1373
916	Élément	subst	1459	966	Imposer	verbe	1373
917	Fil	subst	1457	967	Avant	adverbe	1372
918	Voie	subst	1457	968	Respirer	verbe	1371
919	Nez	subst	1463	969	Arrière	subst	1370
920	Forcer	verbe	1447	970	Baisser	verbe	1370
921	Particulier	adjectif	1446	971	Droite	subst	1370
922	Discours	subst	1443	972	Poitrine	subst	1370
923	Maladie	subst	1443	973	Mort	subst	1369
924	Chaleur	subst	1442	974	Jeunesse	subst	1368
925	Gloire	subst	1440	975	Bureau	subst	1367
926	Vide	adjectif	1438	976	Sac	subst	1367
927	Revoir	verbe	1436	977	Etranger	adjectif	1366
928	Aide	subst	1434	978	Courage	subst	1363
929	Début	subst	1432	979	Souffler	verbe	1363
930	Ennemi	subst	1432	980	Jaune	adjectif	1360
931	Second	adjectif	1431	981	Page	subst	1360
932	Aile	subst	1426	982	Etranger	subst	1359
933	Flamme	subst	1426	983	Etc	adverbe	1356
934	Chaise	subst	1422	984	Miser	subst	1353
935	Lourd	adjectif	1422	985	Passé	subst	1352
936	Sein	subst	1422	986	Rapide	adjectif	1351
937	Véritable	adjectif	1422	987	digne	adjectif	1350
938	Toit	subst	1421	988	Chaud	adjectif	1349
939	Remplir	verbe	1420	989	Propos	subst	1349
940	Terminer	verbe	1419	990	Attirer	verbe	1348
941	Vaste	adjectif	1419	991	Prêter	verbe	1344
942	Nu	adjectif	1418	992	Clair	adjectif	1336
943	Poussière	subst	1413	993	Amuser	verbe	1329
944	Nord	subst	1411	994	Occasion	subst	1327
945	Tenter	verbe	1397	995	Voile	subst	1325
946	Emotion	subst	1393	996	Eclater	verbe	1323
947	Hors	prèp	1390	997	Importance	subst	1322
948	Un	numéri	1390	998	quartier	subst	1322
949	Remonter	verbe	1389	999	Soi	pronom	1322
950	révolution	subst	1388	1000	auteur	subst	1318

	Mot	Nature	Fréquence		Mot	Nature	Fréquence
1001	Religion	subst	1316	1051	Calme	subst	1246
1002	Palais	subst	1314	1052	Contraire	subst	1244
1003	Réunir	verbe	1314	1053	Colline	subst	1239
1004	Traiter	verbe	1310	1054	Agiter	verbe	1238
1005	Engager	verbe	1309	1055	Hésiter	verbe	1232
1006	Flot	subst	1309	1056	Terrain	subst	1223
1007	Intelligence	subst	1309	1057	Rare	adjectif	1222
1008	Tantôt	adverbe	1307	1058	Poids	subst	1221
1009	Voisin	subst	1307	1059	Sonner	verbe	1221
1010	Carte	subst	1305	1060	Changement	subst	1219
1011	Secret	subst	1301	1061	charge	subst	1218
1012	Animal	subst	1296	1062	Davantage	adverbe	1218
1013	Été	subst	1293	1063	Composer	verbe	1217
1014	Trainer	verbe	1293	1064	Enlever	verbe	1215
1015	Cabinet	subst	1292	1065	Poche	subst	1211
1016	Morceau	subst	1292	1066	Rejoindre	verbe	1210
1017	Employer	verbe	1290	1067	Son	subst	1208
1018	Capable	adjectif	1287	1068	Intérieur	adjectif	1205
1019	Souffrance	subst	1286	1069	Veille	subst	1204
1020	Marquer	verbe	1285	1070	Ramener	verbe	1203
1021	Prouver	verbe	1285	1071	Fruit	subst	1200
1022	Importer	verbe	1284	1072	Complet	adjectif	1199
1023	Titre	subst	1284	1073	Etudier	verbe	1199
1024	Désert	subst	1283	1074	Partager	verbe	1198
1025	Facile	adjectif	1280	1075	Croix	subst	1192
1026	Spectacle	subst	1280	1076	Suivant	adjectif	1191
1027	Exiger	verbe	1279	1077	Chasser	verbe	1187
1028	Reposer	verbe	1277	1078	Interrompre	verbe	1186
1029	Départ	subst	1276	1079	Eloigner	verbe	1185
1030	Fier	adjectif	1276	1080	Trésor	subst	1185
1031	Danser	verbe	1275	1081	Compagnie	subst	1184
1032	Demande	subst	1268	1082	Étroit	adjectif	1181
1033	Saluer	verbe	1268	1083	Cuisine	subst	1180
1034	Lueur	subst	1267	1084	Réduire	verbe	1177
1035	Joue	subst	1266	1085	Égal	adjectif	1175
1036	Saint	adjectif	1265	1086	Empire	subst	1174
1037	Accorder	verbe	1264	1087	Nation	subst	1170
1038	Prière	subst	1264	1088	Eteindre	verbe	1169
1039	Achever	verbe	1262	1089	Recommencer	verbe	1169
1040	Avouer	verbe	1262	1090	Sauter	verbe	1169
1041	Distinguer	verbe	1261	1091	Plaindre	verbe	1168
1042	Emmener	verbe	1261	1092	Conversation	subst	1167
1043	Fonction	subst	1260	1093	Soirée	subst	1166
1044	Durant	prèp	1256	1094	Violent	adjectif	1166
1045	Haut	adjectif	1253	1095	Impression	subst	1164
1046	Aspect	subst	1251	1096	Trait	subst	1164
1047	Sommeil	subst	1251	1097	Devant	adverbe	1163
1048	Éclat	subst	1249	1098	Préférer	verbe	1162
1049	Moitié	subst	1248	1099	Révéler	verbe	1162
1050	demi	adjectif	1247	1100	sien	pronom	1162

	Mot	Nature	Fréquence		Mot	Nature	Fréquence	
1101	Magnifique	adjectif	1156		1151	fait	adjectif	1075
1102	Désespoir	subst	1154		1152	lisser	verbe	1075
1103	Témoin	subst	1153		1153	Faim	subst	1072
1104	Visite	subst	1152		1154	Plaine	subst	1072
1105	Respect	subst	1148		1155	Verser	verbe	1071
1106	Solitude	subst	1142		1156	Pointe	subst	1066
1107	Subir	verbe	1140		1157	Obéir	verbe	1065
1108	Delà	adverbe	1136		1158	Preuve	subst	1065
1109	Prochain	adjectif	1136		1159	Eternel	adjectif	1063
1110	Anglais	subst	1135		1160	Lutter	verbe	1062
1111	Rapporter	verbe	1135		1161	Prétendre	verbe	1061
1112	Coûter	verbe	1128		1162	Bataille	subst	1060
1113	Réfléchir	verbe	1128		1163	Construire	verbe	1060
1114	Officier	subst	1127		1164	Energie	subst	1060
1115	Remercier	verbe	1127		1165	Victime	subst	1055
1116	Déposer	verbe	1126		1166	Sauvage	adjectif	1053
1117	Fauteuil	subst	1125		1167	Soumettre	verbe	1052
1118	Fumer	verbe	1124		1168	Usage	subst	1052
1119	Tôt	adverbe	1124		1169	Peser	verbe	1050
1120	Affirmer	verbe	1119		1170	Double	adjectif	1048
1121	Relation	subst	1118		1171	Tache	subst	1045
1122	Fumée	subst	1117		1172	Guère	adverbe	1044
1123	Convenir	verbe	1116		1173	Hauteur	subst	1043
1124	Branche	subst	1115		1174	Troubler	verbe	1043
1125	Malade	adjectif	1115		1175	Tendre	verbe	1039
1126	Circonstance	subst	1113		1176	Beau	subst	1037
1127	Ouvrage	subst	1113		1177	Curiosité	subst	1037
1128	Compagnon	subst	1108		1178	Répandre	verbe	1032
1129	Vêtir	verbe	1108		1179	Glace	subst	1031
1130	Expérience	subst	1106		1180	Résister	verbe	1031
1131	Port	subst	1106		1181	Froid	subst	1027
1132	Accomplir	verbe	1105		1182	Prison	subst	1024
1133	Avec	adverbe	1105		1183	Etage	subst	1023
1134	Résoudre	verbe	1103		1184	Billet	subst	1022
1135	Plonger	verbe	1100		1185	Droit	adjectif	1022
1136	goutte	subst	1099		1186	Sérieux	adjectif	1022
1137	Mien	pronom	1099		1187	Protéger	verbe	1021
1138	Chant	subst	1098		1188	Pauvre	subst	1019
1139	Détruire	verbe	1095		1189	Rose	subst	1019
1140	Combat	subst	1087		1190	Enfermer	verbe	1016
1141	Personnage	subst	1086		1191	Attitude	subst	1014
1142	Aventure	subst	1085		1192	Dur	adjectif	1014
1143	Intéresser	verbe	1085		1193	Mode	subst	1012
1144	Disposer	verbe	1084		1194	Neuf	adjectif	1010
1145	Absence	subst	1081		1195	Crainte	subst	1006
1146	Machine	subst	1079		1196	Creuser	verbe	1006
1147	Aucun	pronom	1078		1197	Grandir	verbe	1006
1148	Grâce	prép	1078		1198	Enfoncer	verbe	1004
1149	Chaîne	subst	1077		1199	Vêtement	subst	1003
1150	Honte	subst	1076		1200	envelopper	verbe	1001

	Mot	Nature	Fréquence		Mot	Nature	Fréquence	
1201	Vague	adjectif	1000		1251	Dimanche	subst	928
1202	Prévenir	verbe	999		1252	Erreur	subst	928
1203	Violence	subst	998		1253	Cerveau	subst	927
1204	Inspirer	verbe	996		1254	Accuser	verbe	926
1205	Inutile	adjectif	993		1255	Arrivée	subst	924
1206	Content	adjectif	992		1256	Rapidement	adverbe	924
1207	Courant	subst	992		1257	Vol	subst	922
1208	Folie	subst	992		1258	Habiller	verbe	921
1209	Pitié	subst	992		1259	Condamner	verbe	920
1210	Intention	subst	988		1260	Lors	adverbe	918
1211	Ramasser	verbe	988		1261	Menacer	verbe	918
1212	Endormir	verbe	987		1262	Seuil	subst	918
1213	Inventer	verbe	986		1263	Ecraser	verbe	916
1214	Trace	subst	985		1264	Perte	subst	915
1215	Toile	subst	980		1265	Troisième	adjectif	914
1216	Presser	verbe	977		1266	Chance	subst	913
1217	Confier	verbe	976		1267	Vieil	adjectif	906
1218	Effacer	verbe	976		1268	Même	pronom	905
1219	Reculer	verbe	973		1269	Céder	verbe	902
1220	User	verbe	973		1270	Douceur	subst	901
1221	Blanc	subst	972		1271	Droite	adjectif	901
1222	Nourrir	verbe	971		1272	Vide	subst	900
1223	Dangereux	adjectif	970		1273	Autrement	adverbe	899
1224	Poésie	subst	967		1274	Drôle	adjectif	899
1225	Sommet	subst	962		1275	Ruine	subst	899
1226	Remplacer	verbe	961		1276	Ecarter	verbe	898
1227	Souhaiter	verbe	960		1277	Rang	subst	898
1228	Avance	subst	956		1278	Réclamer	verbe	897
1229	Autorité	subst	955		1279	Chiffre	subst	896
1230	Epais	adjectif	954		1280	Voisin	adjectif	892
1231	Inquiétude	subst	953		1281	Militaire	adjectif	890
1232	Choix	subst	952		1282	Roche	subst	884
1233	Tombe	subst	951		1283	Distance	subst	883
1234	Marchand	subst	950		1284	Apparence	subst	882
1235	Nombreux	adjectif	949		1285	Dessiner	verbe	881
1236	Muet	adjectif	948		1286	Conclure	verbe	877
1237	Signer	verbe	947		1287	François	subst	877
1238	Absolument	adverbe	946		1288	Lier	verbe	877
1239	Cercle	subst	944		1289	Discussion	subst	876
1240	Interroger	verbe	944		1290	Admettre	verbe	873
1241	Dominer	verbe	942		1291	Banc	subst	873
1242	Défaut	subst	940		1292	Terreur	subst	873
1243	Enfance	subst	938		1293	Attaquer	verbe	872
1244	Faveur	subst	937		1294	Vers	subst	872
1245	Réel	adjectif	937		1295	Respecter	verbe	871
1246	Commander	verbe	934		1296	Rose	adjectif	869
1247	Supposer	verbe	934		1297	Silencieux	adjectif	869
1248	Dépasser	verbe	933		1298	Anglais	adjectif	868
1249	Sourd	adjectif	930		1299	Course	subst	868
1250	cruel	adjectif	929		1300	portier	subst	865

	Mot	Nature	Fréquence		Mot	Nature	Fréquence
1301	Chat	subst	861	1351	Patron	Subst	797
1302	Pendre	verbe	860	1352	Calme	Subst	796
1303	Supporter	verbe	859	1353	Mériter	Verbe	795
1304	Tempête	subst	856	1354	Printemps	Subst	795
1305	parfaitement	adverbe	855	1355	Angoisse	Subst	793
1306	Paysage	subst	855	1356	Précipiter	Verbe	791
1307	Quart	subst	855	1357	Rompre	Verbe	791
1308	Figurer	verbe	853	1358	habitant	Subst	788
1309	Profiter	verbe	851	1359	Plein	Prép	788
1310	Accrocher	verbe	847	1360	Caresser	verbe	784
1311	Calmer	verbe	843	1361	Métier	subst	784
1312	Satisfaire	verbe	843	1362	Etouffer	verbe	783
1313	Public	subst	842	1363	Animer	verbe	782
1314	Race	subst	838	1364	Note	subst	782
1315	Valoir	verbe	838	1365	Passé	adjectif	781
1316	Barbe	subst	837	1366	Fine	adjectif	779
1317	Signifier	verbe	836	1367	Fixe	adjectif	779
1318	Couche	subst	835	1368	Casser	verbe	778
1319	Inquiéter	verbe	834	1369	Fusil	subst	777
1320	Colon	subst	833	1370	Rond	adjectif	774
1321	Désormais	adverbe	833	1371	Argent	subst	771
1322	Fidèle	adjectif	831	1372	Fonder	verbe	763
1323	Assister	verbe	829	1373	Roman	subst	760
1324	Rideau	subst	829	1374	Franchir	verbe	759
1325	Inviter	verbe	828	1375	Plante	subst	759
1326	Déchirer	verbe	827	1376	Abattre	verbe	754
1327	Fatigue	subst	824	1377	Discuter	verbe	754
1328	Risquer	verbe	824	1378	Fatiguer	verbe	748
1329	Règle	subst	823	1379	Humide	adjectif	746
1330	Gauche	adjectif	822	1380	Réflexion	subst	746
1331	Parcourir	verbe	822	1381	Consentir	verbe	745
1332	Présent	adjectif	822	1382	Accent	subst	740
1333	Rejeter	verbe	821	1383	Curieux	adjectif	738
1334	Naissance	subst	820	1384	Repas	subst	735
1335	Loup	subst	818	1385	Etendue	subst	731
1336	Renoncer	verbe	816	1386	Regretter	verbe	731
1337	Complètement	adverbe	815	1387	Joindre	verbe	730
1338	extraordinaire	adjectif	814	1388	Profondément	adverbe	730
1339	Veiller	verbe	810	1389	Secours	subst	729
1340	Transformer	verbe	806	1390	Commencement	adverbe	728
1341	Tracer	verbe	805	1391	Corde	subst	724
1342	Chute	subst	804	1392	Secrétaire	subst	720
1343	Divers	adjectif	803	1393	Vaincre	verbe	720
1344	Resistance	subst	802	1394	Saison	subst	718
1345	Contenter	verbe	801	1395	Précieux	adjectif	715
1346	Chemise	subst	800	1396	Précis	adjectif	714
1347	Mince	adjectif	800	1397	Consulter	verbe	712
1348	Naturellement	adverbe	800	1398	haïr	verbe	709
1349	Siège	subst	799	1399	Repousser	verbe	701
1350	As	subst	797	1400	paupière	subst	700

	Mot	Nature	Fréquence		Mot	Nature	Fréquence	
1401	certainement	adverbe	696		1451	Surveiller	verbe	627
1402	Tapis	subst	695		1452	Visible	adjectif	627
1403	Noire	adjectif	694		1453	Perdu	adjectif	625
1404	Chasse	subst	691		1454	Réserver	verbe	622
1405	Exécuter	verbe	690		1455	Bas	adverbe	620
1406	nerveux	adjectif	690		1456	Lien	subst	618
1407	Nul	dét	690		1457	Queue	subst	615
1408	Commun	adjectif	689		1458	Bande	subst	608
1409	Exposer	verbe	689		1459	Confondre	verbe	608
1410	Clef	subst	686		1460	Grain	subst	605
1411	Claire	adjectif	684		1461	Mensonge	subst	603
1412	Voyager	verbe	683		1462	dégager	verbe	602
1413	Haute	adjectif	680					
1414	Renverser	verbe	680					
1415	Sueur	subst	677					
1416	Agé	adjectif	676					
1417	Ferme	subst	675					
1418	Rassurer	verbe	675					
1419	Retomber	verbe	674					
1420	Décrire	verbe	672					
1421	Mentir	verbe	670					
1422	Instinct	subst	669					
1423	Armer	verbe	667					
1424	Paquet	subst	667					
1425	Drame	subst	666					
1426	Absolu	adjectif	664					
1427	Savoir	subst	661					
1428	Mine	subst	660					
1429	Vision	subst	660					
1430	Etaler	verbe	659					
1431	Sentier	subst	658					
1432	Demain	subst	657					
1433	Beau	adverbe	655					
1434	Blond	adjectif	682					
1435	Essuyer	verbe	651					
1436	Planche	subst	650					
1437	Précéder	verbe	650					
1438	Dehors	subst	649					
1439	Salut	subst	647					
1440	Tâche	subst	646					
1441	Désigner	verbe	644					
1442	Fin	adjectif	643					
1443	Abri	subst	642					
1444	Détacher	verbe	641					
1445	Recueillir	verbe	638					
1446	Rencontre	subst	638					
1447	Croiser	verbe	634					
1448	Entretenir	verbe	633					
1449	rouge	subst	633					
1450	professeur	subst	627					

Le lexique du manuel se compose de 1462 mots dont 588 substantifs et 421 verbes. Nous nous sommes focalisés sur les verbes et les substantifs que nous considérons comme les pivots de la phrase.

1.5 L'acquisition du vocabulaire dans les deux manuels :

1.5.1- Le vocabulaire en contexte :

R. GALISSON appelle « charge culturelle des natifs », un rituel langagier qui provient d'implicites culturels ». Un apprenant étranger qui ne s'est pas approprié le rituel langagier des usagers de la langue cible va commettre de nombreuses erreurs qui laisseront transparaître les collocations de sa langue d'origine. Il dira « le maçon fabriquer la maison »¹.

Or le mot n'a de sens qu'en compagnie de ses co-occurents et de ses implicites culturels. Ces derniers s'ils sont partagés par toute une communauté assurent la cohérence et la cohésion du discours, La valeur des mots dépend des variations dues aux mots avec lesquels ils sont en cooccurrences.

L'état culturel de l'apprenant au moment de son entrée dans un apprentissage de langue étrangère est en partie représenté dans son potentiel lexical par des réseaux d'association de mots culturellement déterminés.

L'apprenant d'une langue cible interprète en fonction de sa connaissance du monde et de son expérience personnelle. L'apprenant algérien à un niveau débutant, dira « laisse le puits avec son couvercle » au lieu de « ne remue pas le couteau dans la plaie. » ou, « jette le tapis sur la terre » au lieu de pose le tapis à terre.

L'apprentissage de collocations permettrait de tisser un réseau de lexique mental en langue étrangère. Pour le NY « il existe dans la tête de tout parleur (c'est-à-dire de tout bipède sans plume doué de raison) un ensemble d'entités cognitives dont chacune

1. Op Cit. P 116.

est constituée d' (au moins) d'un signifié et (au surplus) de règles d'usage (par définition non sémantiques), que l'on peut qualifier de syntaxiques. »¹

1. Le NY cité par MARKER. .L'organisation du lexique mental.L'harmattan.PARIS : 2005.

1.5.2- L'apprentissage du vocabulaire :

Apprendre le vocabulaire d'une langue consiste à entreposer dans la mémoire, des mots avec leurs règles d'emploi de sorte qu'ils puissent en être extraits très rapidement dès qu'ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière.

Il ne s'agit pas d'amasser des mots pour posséder la compétence lexicale pour l'acquisition d'une langue. Les enseignants déplorent les résultats de leurs élèves qui selon eux connaissent un nombre important de mots. Le problème est celui de la compétence et non de la connaissance. L'apprenant doit savoir et savoir-faire or il n'arrive pas à utiliser dans ses productions orales et écrites les mots qu'il a emmagasinés.

Combien de mots faut-il apprendre ? Comment les choisir ? Comment les ordonner dans leur acquisition par rapport aux mots connus. En d'autres termes, étant donné que les apprenants ne peuvent apprendre qu'une partie du lexique de l'autre langue, quels sont les mots à apprendre en priorité pour pouvoir communiquer dans cette langue ? Pour cela, des questions semblent fondamentales : quelles sont les tâches que l'apprenant d'une langue aura à réaliser dans les différentes situations auxquelles il sera confronté ? Comment peut-on le doter d'un lexique qui lui permettra de s'exprimer et de comprendre les messages qui lui sont destinés ?

R.Palmberg (1989) appelle « **vocabulaire réceptif** l'ensemble des mots qui sont déjà familiers à un locuteur et auxquels il peut assigner un sens correct »¹

Ces questions trouveraient leurs réponses dans les processus d'acquisition, de l'apprentissage du lexique et de l'apprentissage en général.

1. cité par PAUL BOGAARDS in *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*.
.HATIER/DIDIER.1994.P101

1.5.3-Le processus d'apprentissage du vocabulaire :

Le processus d'acquisition du lexique est influencé par certaines caractéristiques de l'apprenant, motivation, connaissances langagières, personnalité, anxiété (surtout pour les apprenants, la peur du regard des autres) et par les supports pédagogiques qui lui sont proposés. Nous accordons une grande importance à ces derniers parce qu'ils sont souvent les seuls modèles d'acquisition du vocabulaire. C'est pourquoi nous nous intéressons aux textes supports du manuel scolaire de 5^{ème} AP que nous comparons à celui de la 6^{ème} AF.

L'acquisition de la compétence lexicale est difficile surtout pour un débutant non natif de la langue.

Sur le plan de la référenciation (la synonymie, l'homonymie) sur le plan pragmatique (de l'action sur autrui, fonction conative) sur le plan de la connaissance lexicale (à un niveau plus avancé) les difficultés que rencontrent l'apprenant, constituent des obstacles souvent insurmontables pour les débutants.

La compréhension constitue le 1^{er} stade de l'apprentissage d'une langue. A ce stade l'apprenant interprète en fonction de sa connaissance du monde et de son expérience personnelle. La compréhension converge vers la production. Ces deux compétences sont interdépendantes et lorsque la production est acquise, il y a apprentissage. C'est par la compréhension que l'apprenant aboutira à l'acquisition du vocabulaire. Si l'unité lexicale dont le sens, la graphie, la phonologie, les règles lexicales restent opaques, elle ne permettra pas la compréhension. De ce fait, la mémorisation n'est pas possible et par conséquent, il ne peut y avoir d'apprentissage. Les sciences cognitives et la psycholinguistique permettent de mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire et les représentations mentales qui constituent le langage. Le langage et la pensée évoluent en étroite corrélation. La mémoire est un facteur essentiel pour emmagasiner les mots. Néanmoins, comme nous l'avons souligné, les mots doivent être organisés en réseaux sémantiques. Pour atteindre le stade de la production, l'apprenant emmagasine d'abord des connaissances nouvelles

(connaissances déclaratives) et construit progressivement son inter langue (connaissances procédurales). Il nous semble que les apprenants d'une langue étrangère atteignent difficilement le stade de l'autonomie que JOHN R ANDERSON (1985) définit comme suit : « (.....) Les opérations s'automatisent et permettent à l'apprenant de « rappeler » ses connaissances instantanément au fur et à mesure de ses besoins. »¹

1. Cité par Marie Claude Tréville, Lise Duquette. Op Cit.

1.5.4. Les manuels scolaires du cycle moyen

Trois manuels ont été proposés pour les apprenants.

1.5.4.1. Le manuel de 2003/2004 :

Ce programme, proposé pour la 1^{ère} année moyenne, comporte six projets :

ORAL	VOCABULAIRE	GRAMMAIRE	CONJUGAISON	ORTHOGRAPHE	E. ECRITE
Observer S'exprimer sur : Les études et le - Choix d'un métier - Une chose désirée - Un souvenir	L'ordre alphabétique	La phrase et la ponctuation	La notion de conjugaison	Ecriture des noms en lettres	Organiser un récit selon l'ordre chronologique
Raconter une histoire fictive (Mélania) Maladies et découvertes	La syllabe	La phrase simple et ses constituants	Les trois groupes du verbe	Les sons on – an et en	Rédiger la situation initiale d'un récit
Raconter une histoire : Décrire les personnages	Les substituts grammaticaux	L'expansion de la phrase/ les indicateurs de temps et de lieux	Notion de temps – les indicateurs temporels	Les accents é, è, ê	Rédiger un dialogue

Relation médecin/malade Relation homme/animal Rapport fort/faible	Les niveaux de langue	Groupe nominal et le nom	Le présent de l'indicatif Valeurs et conjugaison : 1 ^{er} et 2 ^{ème} groupes « être et avoir »	Le pluriel des noms	Raconter une histoire
L'injustice Les qualités morales	Les synonymes et le champ lexical	L'expansion du nom : adj. qu	L'imparfait : valeurs et conjugaison des verbes du 3 ^{ème} groupe « être et avoir »	L'accord de l'adjectif qualificatif	Décrire les personnages
- La ruse et la force - La punition	Les préfixes de la négation : in- im/il-ir/dé-dés	L'expansion du nom : le compl du nom et la subrel introduite par « qui »	Le passé simple : valeurs et conjugaison des verbes du 3 ^{ème} groupe « être et avoir »	L'accord du groupe nominal	Réécrire le dialogue sous forme de récit

1.5.4.2 .Manuel de la 1^{ère} am :2012/2013 :

Ce nouveau manuel scolaire comporte 3 projets :

expression orale	vocabulaire	grammaire	Conjugaison	Orthographe	Atelier d'écriture
Se présenter	Lexique de la présentation Mots simples Mots dérivés	Phrase verbale et phrase non verbale	Présent de l'indicatif : être et avoir(1 ^{er} G) Valeurs : momentané et vérité générale	Accord sujet/ VERBE	Rédiger un émail pour se présenter
Présenter quelqu'un	Pronom personnel sujet Synonymie	Expansion du nom Adjectif qualificatif et complément du nom	Présent indicatif Verbes du 2 ^e groupe	Accord adjectif qualificatif	Présenter une personne de son choix
Présenter un lieu	Champ lexical de la description	Le groupe verbal etv ses constituants	Présent : 3 ^e groupe	Pluriel adjectif qualificatif	Présenter un lieu de son environnement

Faire connaître un animal	Les procédés d'explication : - Définition - reformulation	L'expression de la cause : - parce que - car	Le passé composé de l'indicatif	Participe passé employé avec l'auxiliaire être	Présenter un animal dans ce milieu naturel
Expliquer un phénomène naturel	La caractérisation	L'expression de la chronologie	Futur simple de l'indicatif : 1 ^{er} et 2 ^{ème} groupe (être et avoir)	Le participe passé employé avec (avoir)	Expliquer le cycle de reproduction chez l'abeille
Expliquer les règles d'un jeu	La famille de mots	La phrase : déclarative et la phrase impérative	L'impératif présent	La ponctuation : les deux points, les tirets, la virgule, le point, les parenthèses	Expliquer les règles d'un jeu
Expliquer l'attitude à suivre pour éviter un danger	La nominalisation à base verbale	L'expression de la consigne, de l'ordre, de l'interdiction . le mode impératif	Le mode infinitif	La formation des adverbes en « ment »	Donner des consignes pour éviter un danger
Expliquer le fonctionnement d'un appareil	Les procédés d'explication : - énumération - comparaison	La tournure impersonnelle	Le futur simple : les verbes du 3 ^{ème} groupe	Les homophones : Où/ou a/à et/est dictée	Faire connaître la composition d'un appareil. Indiquer les étapes pour accomplir une opération

1.5.5. Le manuel de la 1am (2^{ème} génération) 2016/2017 :

Ce manuel mis en service à partir de l'année scolaire 2016-2017, est le fruit de la dernière réforme entamée dans le secteur de l'éducation nationale.

Programme comportant 3 projets.

PROJET I : Expliquer

J'explique l'importance de se laver correctement	La nominalisation	-La phrase déclarative. -Les substituts grammaticaux	LES VERBES DU 1 ^{er} groupe au présent de l'indicatif	L'accord du verbe avec le sujet	-Les caries dentaires. -Activités
J'explique l'importance de manger convenablement	Les synonymes et les périphrases	L'expansion du groupe nominal : -L'adjectif qualificatif -Le complément du nom	Les verbes du 2 ^{ème} groupe au présent de l'indicatif	L'accord de l'adjectif qualificatif	Le rôle des vitamines dans notre vie. Activités
J'explique l'importance de bouger régulièrement	Les connecteurs d'énumération	L'expansion du groupe nominal : La relative pas « qui »	Les verbes du 3 ^{ème} groupe au présent de l'indicatif	Les signes de ponctuation	Le monde en marche. Activités

PROJET II : Expliquer/informer

J'explique le progrès de la science	la reformulation : « c'est – à – dire » et « autrement – dit »	L'expression de la cause	Les verbes du 1 ^{er} groupe au passé composé	L'accord du participe passé avec « être »	Pourquoi internet a-t-il changé notre mode de vie ? Activités
J'explique les différentes pollutions	Les synonymes	L'expression de la conséquence	Les verbes du 2 ^{ème} groupe au passé composé	L'accord du participe passé avec « avoir »	Qu'est -ce qu'une marée noire ?
J'explique le dérèglement du climat	Les antonymes	L'expression du but	Les verbes du 3 ^{ème} groupe au passé composé	Le participe passé des verbes du 3 ^{ème} groupe	Peut-on lutter contre l'avancée du désert ?

Projet III : Prescrire

J'incite à l'utilisation des énergies renouvelables	La consigne et l'interdiction	La phrase impérative	L'impératif présent pour exprimer une consigne	Les adverbes en « ment »	Comment construire une douche solaire ? Activités
J'agis pour un comportement éco-citoyen	La famille de mots	La tournure impersonnelle avec le verbe « falloir »	-Le mode infinitif et la mode subjonctif - le futur simple et le mode infinitif pour exprimer une consigne	Les homophones agrammaticaux : a/à ; est/et ; ces/ses	L'éco- citoyenneté dans mon quartier Activités

1.5.6. Les stratégies de communication :

En langue cible, l'apprenant de niveau élémentaire, comme c'est le cas de l'élève de 5^{ème} AP, ne peut retenir une grande quantité d'informations nouvelles étant donné que le nombre d'informations automatisées dans sa mémoire à long terme est minime. En langue étrangère les difficultés rencontrées sont dues en grande partie à des carences lexicales. L'apprenant doit pour communiquer développer des stratégies de communication pour exprimer ce qu'il veut communiquer. Il utilisera des stratégies verbales et non verbales. Cependant, en situation scolaire cela n'est pas aisé car des contraintes sont imposées par l'enseignant qui exige uniquement des énoncés linguistiques, alors qu'en situations naturelles, les locuteurs parviennent à gérer l'acte de communication grâce à cette composante que MICHEL CANALE et MERIL SWAIN (1984) ont nommée « composante stratégique »¹.

R.OXFOND distingue deux types de stratégies, les stratégies directes et les stratégies indirectes. Les premières sont spécifiques à l'apprentissage du vocabulaire, les secondes à l'apprentissage en général. Lors des observations de classes au cycle primaire, nous avons remarqué que les enseignantes utilisent les stratégies mnémoniques et compensatoires. Quant aux apprenants, le recours à la langue maternelle et à l'invention des mots, leur permet de se débrouiller tant bien que mal, malgré les carences lexicales.

Selon BIALYSTOK et FROLIK (1980) : « les stratégies qui proviennent de la langue maternelle sont l'alternance qui correspond à l'insertion en langue étrangère d'un mot ou d'une expression propre à la langue maternelle »².

1. Marie Claude Tréville- Lise Duquette . Enseigner le Vocabulaire en classe de langue- Hachette – 1996- Paris.

2. Marie Claude Tréville- Lise Duquette Op. Cit.

Nous citons comme exemple cet énoncé d'un apprenant de 5^{ème} AP :

« dans mon jardin, il y a el hora au lieu d'un figuier »

Le périgrinisme (une effaceuse au lieu d'une gomme)) et la translittération (un homme de l'ordre au lieu d'un représentant de l'ordre). Celles provenant de la langue cible sont la contiguïté sémantique (le déjeuner du matin) la description (une chaise sans dossier) et la création lexicale (le melh au lieu de sel)

L'alternance et la translittération (bocoup ou boucoup au lieu de beaucoup) sont utilisées par les apprenants du deuxième et troisième palier car leur compétence langagière est faible.

Pour certains chercheurs les stratégies d'apprentissage seraient inconscientes. Elles seraient différentes des techniques d'apprentissage qui elles seraient conscientes.

Nombreux sont les didacticiens qui les différencient des styles d'apprentissage.

Les apprenants sont différents, les styles d'apprentissage le sont également. Le même apprenant peut varier de style selon la situation. Nous proposons comme définition de stratégie d'apprentissage :

« Le processus de fonctionnement mental (inconscient) de l'apprenant auquel s'ajoute le style d'apprentissage (conscient) »¹. A propos de style d'apprentissage, nous illustrons par l'exemple suivant : un apprenant devant exposer peut opter pour la mémorisation du contenu. Il aura recours « au parcoeurisme ». Un autre apprenant préférera de schématiser son exposé pour présenter oralement son travail. Le style d'apprentissage diffère d'un apprenant à un autre. Nous avons constaté que la majorité des apprenants ont recours à la mémorisation. Les universitaires l'utilisent également comme stratégie d'apprentissage.

Dans le pôle enseignement/apprentissage, il existe des stratégies préconisées par le programme national afin de développer les compétences de communication.

1. Marie Claude Tréville-Lise Duquette . Enseigner le Vocabulaire en classe de langue- Hachette – Paris :1996.

Pierre BANGE souligne que l'enseignant doit « [.....] développer des stratégies de soutien aux processus d'acquisition des apprenants [.....] pour prévenir les problèmes de communication [.....] développer des stratégies d'optimisation des processus d'acquisition des apprenants [.....] »¹

Les stratégies de l'enseignant relèvent de l'art d'appréhender et d'analyser les difficultés et les blocages de ses élèves et leur apprendre à apprendre. Il devrait adapter ses pratiques d'enseignement au contexte culturel local, tenir compte des spécificités culturelles de son public. Il se doit également de maîtriser la langue qu'il enseigne et d'analyser la relation particulière entre l'environnement socio culturel, la langue et

Laculture qu'il enseigne. Quant au matériel pédagogique, il utilise celui déjà existant, le livre de l'élève. Si pour les éditeurs, est nouveau, ce qui vient de paraître, l'enseignant ne perçoit le changement que sur ce qui est construit sur de nouvelles hypothèses. Nous ne pouvons émettre un point de vue sur le manuel scolaire dit « de 2^{ème} génération » puisqu'il n'est pas encore disponible, il ne l'est qu'en 1^{ère} année moyenne. Nous essaierons de vérifier si le contenu de ce dernier est en adéquation avec le manuel actuel de la 5^{ème} année primaire car tout enseignement doit respecter une progression congruente. Trois manuels ont été proposés en 1^{ère} AM. Le premier en 2003, le second en 2014/2015 et le dernier en 2016/2017. Nous avons eu l'opportunité de nous entretenir avec un inspecteur du cycle moyen qui nous a appris que la différence en ce qui concerne le manuel dit de deuxième génération est une réécriture du programme et ne réside pas au niveau du contenu. L'enseignement/apprentissage est conçu à partir d'une situation problème.

Afin de vérifier s'il existe une progression congruente entre la 5^{ème}AP et la 1^{ère}AM, nous proposons leur programme respectif, programme ministériel. Trois manuels scolaires ont été conçus pour la 1^{ère} AM. Le premier en 2003, le second en 2012/2013 et celui de la deuxième génération en 2016/2017.

1. Pierre Bange.

1.6. Définition du texte :

1.6.1. Le texte littéraire en classe de fle :

Avec l'introduction des méthodes SGAV qui accordaient une priorité absolue à l'oral, le souci de développer des compétences fonctionnelles en langue étrangère et la préférence attribuée à des situations d'écrits proches des besoins de la communication immédiate expliquent que les textes littéraires aient été délaissés au profit des documents authentiques.

Mais aujourd'hui, les concepteurs de programmes d'enseignement du français langue étrangère ont introduit des textes d'auteurs extraits d'œuvres littéraires. Ces textes sont choisis dans une perspective pédagogique. Ils renferment les différents points de langue à étudier (le vocabulaire, la syntaxe, la conjugaison). Le texte littéraire occupe une place prépondérante dans le manuel scolaire de 6^oAF. Nous citerons à titre d'exemple : Cinq semaines en ballon de Jules Verne, Le livre de la jungle de Rudyard Kipling et Robinson Crusoé de Daniel Defoe.

Il faut également signaler les textes dits « lavés » mis à la portée des élèves par une réécriture en français fondamental « au profit d'un gommage de ce qui fait justement l'intérêt littéraire. »¹

Les textes écrits par les auteurs contemporains ont l'avantage d'être accessibles aux apprenants car ils sont adaptés au niveau de leurs compétences linguistiques. Ils offrent « un texte original, non tronqué, qui forme un tout et peut être donc analysé comme tel »²

Nous citerons quelques-uns : Le petit prince et les baobabs d'après Antoine de Saint Exupéry à la page 121, La bataille de Badr d'après Omar Dhina à la page 251, Première sortie dans l'espace d'après Gunther Siefrath à la page 65, Le premier homme dans l'espace d'après Lucien Barnier à la page 67.

1. Cf. Collection « textes en français facile » Ed Hachette.

2. TAGLIANTE C, La classe de langue, CLE international, Paris, 1994, p 144.

1.6.1. Le document authentique :

« La définition la plus courante du document authentique de quelque nature qu'il soit (écrit, oral, visuel ou audio- visuel) est qu'il s'agit d'un document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques. »¹

Dès 1970, Daniel Coste mettait en garde contre « l'autorité de l'authentique », auquel il reprochait de ne garantir ni une perception authentique par les apprenants, ni une communication authentique en classe, ce qui lui semblait plus important que l'authenticité des supports (ces derniers étant interprétés par des étrangers). Il « mettait en garde contre un culte du document authentique qui déboucherait sur des activités artificielles de déchiffrage et de glose rappelant l'explication de texte. »²

Qu'il s'agisse d'une page de publicité, d'une bande dessinée, d'un horoscope, d'une recette de cuisine, d'un bulletin météo, d'un article, d'une revue de presse, il fallait entendre essentiellement un support non fabriqué à des fins pédagogiques un « texte discours » oral ou écrit emprunté à la communication entre français et livré tel quel à l'exploitation de la classe. Il y a également détournement de projet communicatif lorsqu'on exploite des documents « bruts » (une publicité qui vise à faire consommer n'a pas été faite pour une exploitation pédagogique.)

« En didactique du FLE, la notion d'authenticité permet de distinguer entre l'authenticité de l'apprentissage en tant qu'engagement personnel aussi bien pour l'élève que dans les rapports enseignant/apprenant et l'authenticité du contenu qui s'oppose (...) à l'idéalisation, à la fabrication, à la construction ou à la simplification didactique. »³

1. TAGLIANTE C, op.cité, p37

2. Daniel COSTE : Textes et documents authentiques au niveau 2, Il le français dans le monde N°73, cité par F. Debyser, la découverte du parlé grâce au document sonore, le français dans le monde, N°145, 1979, pp 80-81

3. H H STERN, Le concept de l'authenticité pp84-89, cité par Boyer Henri, Butzbach Michèle, Pendax Michèle, in Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, CLE International, 1990.

L'authenticité linguistique et culturelle d'un document requiert l'intégrité et l'intégralité. En classe de FLE, on peut tout au plus, selon Duplantier : « Jouer à l'authentique au risque de se faire jouer par l'authentique, avec discernement dans le choix des documents et méthodes. »¹

En effet, le matériel didactique (textes pages 219 et 220 dans le manuel scolaire de 6^oAF), la situation de communication, la disposition de la classe à savoir les quatre rangées face au tableau et la méthode stimuli-réponse permettent seulement de « jouer à l'authentique » selon l'expression de M. Dulantier.

Pour conclure tout discours doit être véritablement ou fictivement ancré dans un « échange langagier où sont impliqués des individus et non des personnages totalement désincarnés, produisant une parole désincarcéré. »² La dimension interculturelle de la classe demeure essentielle. Nous soulignons que la didactique s'est donnée les moyens d'une redécouverte de la notion de communication comme notion centrale dans le dispositif d'enseignement/apprentissage.

1. H Duplantier, jouer à l'authentique ou se faire jouer par l'authentique, cité par H BOYER, M BUTZBACH ? Et M PENDAX in , Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, CLE International 1990

2. CL BEDAROL CLARET : A tout hasard, serait-ce la faute à Saussure, p48 cité par H Boyer op cit.

1.6.2. Le texte fabriqué :

C'est le texte qui est élaboré pour les besoins d'une ou plusieurs leçons selon des critères sémantiques et morphosyntaxiques ciblés. Le manuel de 6^oAF propose comme tel : l'alfa à la page 10, à quoi sert le journal à la page 216, savez-vous lire le journal à la page 218, notre drapeau à la page 237. Ces textes offrent à l'apprenant des modèles d'écriture jugés plus accessibles. Ainsi le texte « **L'arbre, mon ami** » à la page 206 est le modèle type du texte explicatif que l'apprenant devra produire : l'explication, la fonction et l'énumération sont les procédés qu'il devra maîtriser. L'apprenant arrive difficilement à utiliser ces procédés explicatifs.

Une étude du texte « **Comment planter un arbre** » à la page 208 permettra aux apprenants de dégager les caractéristiques du texte prescriptif en vue de produire à leur tour un texte qui réponde aux mêmes exigences :

- Le présent de l'impératif pour donner une instruction.

- L'énumération pour citer les différentes étapes à suivre.
- La ponctuation : les parenthèses, les deux points pour donner une explication.
- Les astérisques pour désigner successivement.
- Les chiffres.
- Les schémas explicatifs.

Lors d'une journée d'étude, nous avons eu la possibilité de rencontrer les enseignants du second palier et nous leur avons demandé de définir l'objet « texte » selon leur conception. Nous avons obtenu ces différentes définitions :

- Le texte est un ensemble, des termes d'un récit ou d'une œuvre.
- Le texte est un document authentique qui constitue la source d'une culture ou d'une discipline.
- Le texte est un ensemble de mots ou de phrases porteuses de sens.
- Le texte est un ensemble d'idées suivies, les parties du paragraphe (introduction, développement, conclusion), Il peut être scientifique, littéraire ou historique avec un vocabulaire qui dépend du type.
- Le texte est un ensemble de phrases qui exprime un récit.

A l'instar des différentes définitions que nous avons recueillies, les mots : ensemble, mots, phrases sont récurrents et sont liés au sens. Un seul enseignant sur les trente a mentionné la culture dans la définition du texte.

Les enseignants n'établissent pas le lien langue/culture mais ils associent la littérature au texte.

Nous avons essayé d'approfondir la notion de littéarité attribuée au texte en leur demandant d'expliquer « qu'est-ce qu'un texte littéraire ». L'ensemble des enseignants a répondu : « qui parle de littérature, qui contient un vocabulaire littéraire ». Un seul a ajouté : « qui exprime un récit sur la littérature multiple ; un ensemble d'œuvres écrites ou orales auxquelles on reconnaît une valeur esthétique ».

A partir de ces définitions, nous pouvons avancer toutefois avec réserve que le texte littéraire est un texte d'auteur qui se distingue par un registre de langue soutenu.

Les directives pédagogiques que nous citerons dans leur intégralité prévoyaient la démarche à suivre en vue d'atteindre les objectifs visés par l'enseignement/apprentissage à savoir :

1-La motivation à la lecture et à sa maîtrise vient de l'intérêt que l'apprenti lecteur trouve aux contenus des textes qu'on lui offre à lire.

2- Les textes de lecture doivent prendre en considération l'âge et les acquis des élèves. Ils doivent stimuler la curiosité et l'imagination et apporter des informations utiles. C'est pourquoi les textes les mieux appropriés sont ceux que le maître conçoit seul ou avec la participation des élèves (textes inédits ou restitution ou reconstitution de textes d'auteurs).

3- En quatrième et cinquième années, des occasions nombreuses s'offrent à toutes les classes pour substituer au texte du jour pris dans le livre de lecture soit un texte libre construit par ou avec les élèves et transcrit sur tout support usuel (tableau, cahier d'essais des élèves, tirage, duplicateur etc.....) ; soit un extrait pris pour son contenu et dont la littérature courante abonde (articles de presse et reportages sportifs, romans, correspondances etc.....)

4- En sixième année, les lectures proposées par le livre sont moins scolaires et apportent des contenus récréatifs et informatifs intéressants. L'écueil auquel sont généralement confrontés les maîtres vient des progrès insuffisants des élèves dans la maîtrise du déchiffrement. La structure du texte à lire et sa longueur ne permettent pas un déroulement efficace de l'exercice de lecture proprement dit.

5- Pour sauvegarder l'esprit de l'exercice de lecture à ce cycle terminal, il convient :

. de se dégager de la contrainte d'une lecture de chaque texte dans son entier, une partie limitée mais bien choisie permet d'atteindre l'objectif.

. de préparer soigneusement les éventuelles difficultés de chaque texte en vue d'un traitement en début de leçon et poursuivi, le cas échéant à divers moments de la leçon (lexique, forme, références diverses pour se situer par rapport au texte etc...).

- découper le texte ou la partie du texte à faire lire suivant le sens à dégager et non l'espace physique à parcourir.

- Si nécessaire, prendre en charge personnellement ou avec la contribution des meilleurs élèves des parties difficiles ou en révéler le sens pour préserver l'intelligibilité de tout le texte.

Les élèves ne sont pas en mesure de participer à l'élaboration d'un texte, sauf si le maître propose un texte à trous et que seuls les meilleurs élèves pourraient compléter. Quant aux supports usuels, la majorité des établissements ne sont pas dotés de matériel. Nous avons remarqué que les enseignants lisaient et faisaient lire entièrement le texte par les élèves. Ils se reportaient inévitablement au manuel.

Nous allons aborder dans le deuxième chapitre l'expression orale qui est le thème majeur de notre recherche. Tous les enseignants sont interpellés par les difficultés rencontrées par les élèves lors de cette activité. Notre postulat de départ était l'inadéquation du lexique contenu dans les textes supports aux besoins des élèves. Le constat est inquiétant, à tous les niveaux, l'acquisition de la compétence langagière orale (compétence communicative) constitue un problème épineux.

CHAPITRE 2

L'expression orale en classe de f.l.e

2.1.description de la situation d'interaction en classe observée ;

Rappelons d'abord la définition du concept communication qui selon le dictionnaire de didactique des langues est : « un transfert de l'information entre un émetteur et un récepteur grâce à un message circulant à travers un canal ». ¹L'acte de communication est défini comme : « acte d'échange linguistique entre deux interlocuteurs ». ²Entre ces derniers s'établit un réseau d'interactions.

L'acte de parole (puisqu'il s'agit de communication orale) exige selon R.Richterich(1972) les composantes suivantes :³

- La composante : Les participants ;
- La composante espace /temps (moment, durée, fréquence)

A. Pour la première composante (Des participants) : Leur identité (sexe, âge, profession, nationalité, langue maternelle, etc...)et leur personnalité (position sociale, biographie, caractère, etc...) peuvent influencer sur l'acte de communication.

Le nombre des participants et les réseaux de communication qui s'établissent entre eux sont également déterminants. A ces composantes, il ajoute que tout acte de communication se passe dans lieu et à un moment.

B.Pour la deuxième composante espace /temps (moment, durée, fréquence) est pertinente pour réaliser un énoncé verbal en vue d'atteindre un but.La proxémique s'intéresse à la gestion de l'espace dans l'acte de communication. C'est pourquoi, il serait préférable de disposer les tables en « U ».

1.Coste D.,GALISSON, R dictionnaire de didactique des langues hachette 1976.P102.

2.Coste D.,GALISSON, R dictionnaire de didactique des langues hachette.Op. Cit

3. Richterich.r et scherer.n.communication orale et apprentissage des langues.hachette. 1975.P 3.

.Mais souvent cela n'est pas possible, soit que la classe est restreinte et ne permet pas cette disposition, soit que l'enseignant n'accorde pas assez d'importance à la distance, aux positions de ses élèves. Assis les uns derrière les autres, ces derniers ne sont pas en situation d'interaction .Ils sont en face à face avec l'enseignant et les élèves assis à la dernière table éprouvent des difficultés à participer à l'échange Cette situation est visible dans l'enregistrement que nous avons réalisé afin de décrire la réalité de la classe.

Les enseignants pensent que les élèves assis au fond de la classe ne sont pas intéressés par le cours et par conséquent n'y participent pas.

Tel que nous l'avons dit, l'énoncé est réalisé en vue d'atteindre un but par rapport auquel peut se manifester telle ou telle **fonction**. Le dictionnaire de didactique définit cette dernière comme « rôle(s) du langage par rapport à ce qui n'est pas lui : monde extérieur, pensée, sujets parlants »¹.

K.Bühler compte trois fonctions : « une fonction de représentation qui renvoie au contenu référentiel, c'est-à-dire ce dont on parle ;une fonction d'expression qui renvoie au locuteur et indique, par exemple, la position intellectuelle ou affective de celui-ci par rapport à ce dont on parle ;une fonction d'appel, tournée vers l'interlocuteur, l'impliquant dans l'acte de communication comme directement concerné par le message»².

Jakobson ajoute d'autres éléments, le schéma qu'il propose comprend six facteurs auxquels correspondent les fonctions suivantes :

- La fonction dénotative ;
- La fonction émotive(ou expressive) ;
- La fonction conative(ou impressive) ;

1. Coste D.,GALISSION,R.dictionnaire de didactique des langues. HHACHETTE. Op. Cit.

2 . K. Bühler, Théorie du langage. <http://atheles.org/agone/bancdessa/s/theoriedulangage>.

- La fonction phatique ;
- La fonction métalinguistique ;
- La fonction poétique. »¹

-« La fonction dénotative (référentielle ou cognitive) »qui concerne le référent. Cette fonction est prédominante. Elle permet à l'enseignant de communiquer aux apprenants l'objet du cours.

1.R. Jakobson, *Essai de linguistique générale*. Ed. de minuit. Paris 1962.

-« La fonction émotive(ou expressive) » ; le message est axé sur le destinataire.

-« La fonction conative(ou impressive) » ; le message est centré sur le destinataire.

-« La fonction phatique » centre le message sur le contact que le locuteur souhaite maintenir avec l'interlocuteur.

-« La fonction métalinguistique » ; le code est l'objet du discours du locuteur. Cette fonction prédomine également en classe, utilisée par l'enseignant afin d'expliquer toutes les notions, concepts qui constituent son cours.

-« La fonction poétique »(ou esthétique) envisage le message en lui-même.

Parmi les composantes de la communication, **le canal** est : « soit direct (émission et réception directe et instantanée) soit indirect (utilisation, pour l'émission et / ou la réception d'un média) ». Selon la situation, le(s) locuteur(s) a recours à **différents niveaux de langue**. En classe et aux différents niveaux scolaires, les enseignants utilisent le registre courant, la langue soutenue est employée à l'université en cours de littérature par exemple.

Qu'en est-il de la communication en classe de langue ?

Il s'agit invariablement des mêmes participants. Il ya d'un côté l'enseignant qui maîtrise la langue et organise toute la communication et de l'autre côté les mêmes apprenants qui ont des difficultés à utiliser la langue et qui ne communiquent que lorsqu'ils sont sollicités par le maître. Comme nous l'avons constaté lors des observations de classe, l'inégalité de pouvoir d'action est aussi un des facteurs qui interfèrent lors de la prise de parole par l'élève. Très souvent, la communication est asymétrique et ne facilite pas les interactions sociales. Par ailleurs, elle se fait toujours dans le même « décor » et selon l'horaire fixé par l'administration. De plus, la communication se limite à l'audition ou à la production d'énoncés pour eux-mêmes. L'acte de communication perd son contenu fonctionnel et pragmatique ayant seulement comme but la compréhension des énoncés et leur prononciation correcte.

Le canal utilisé est direct (et il ne pourrait en être autrement). Si hors de la classe, on change de registre de langue, en classe, il existe « une seule langue ». Il est vrai que certains enseignants essaient d'utiliser une langue qui se rapproche de la langue de tous les jours.

Mais un bon nombre s'acharnent à corriger les erreurs des apprenants, respectant les règles « du bon usage de la langue ». Il semblerait cependant que les jeunes enseignants soient plus tolérants que leurs aînés. Ces derniers s'évertuent (mais en vain) à imposer un seul niveau de langue en classe au détriment de tous les autres à savoir le registre familial. Cette attitude normative s'oppose à celle préconisée par les linguistes qui consiste à observer objectivement les faits linguistiques.

De ce fait les enseignants devraient s'intéresser à l'aspect pragmatique de l'acte de parole. A toutes ces constatations s'ajoute le contenu, composante essentielle de l'acte de communication. Si hors de la classe, le contenu est le produit d'un choix, en classe, il devient une fin en soi. Il est imposé par le programme, et l'enseignant ne peut s'y soustraire.

L'uniformité de la situation de communication et la programmation de la langue qu'on utilise agissent de sorte que les élèves ne parviennent guère à utiliser les contenus lexicaux enseignés hors de la classe dans des situations authentiques dans leur quotidien. La réalité de la classe ne correspond que de très loin à celle de la vie. En effet les systèmes d'éducation fonctionnent selon « la règle des trois unités » : le lieu (l'école), le temps (la scolarité), le contenu (le programme).

Nous allons définir, par rapport aux différentes observations de classe que nous avons effectuées et à notre expérience en tant qu'enseignante, « la classe ».

Le monde de l'école est un monde clos avec un environnement particulier dont la classe est un microcosme. C'est dans ce cadre purement formel que doit se dérouler la communication que l'enseignant voudrait naturelle. Or le nombre élevé d'élèves ne

permet pas une communication orale naturelle. En outre, la communication est centralisée, l'enseignant a un rôle privilégié, il décide de tout, il impose tout. Même s'il s'agit de la troisième année d'apprentissage d'une langue étrangère on ne peut ignorer les possibilités de réseaux de communication qui s'établissent. A cela, ajoutons une remarque, le « non-verbal » perceptible dans le regard des élèves, un geste, une attitude qui signifient. Un hochement de tête pour dire « oui » j'ai compris. L'enfant ne peut pas ne pas communiquer étant de nature spontanée.

De nombreux spécialistes se sont intéressés au « non-verbal »¹ Les psychologues soulignent l'intérêt des renforcements verbaux dans les apprentissages. En effet, un sourire de la part de l'enseignant est encourageant. Hubert Montagner distingue « des comportements affiliatifs, appelés actes de lien ou d'apaisement, des comportements agonistiques, appelés actes de menace ou d'agression »² Le verbal et le non-verbal semblent se renforcer. L'attitude de l'enseignante peut stimuler ou inhiber les apprenants. Le non-verbal est une composante de l'acte de communication. Les résultats des élèves peuvent être améliorés par l'attitude de l'enseignant. Il est à noter qu'un état de fatigue de ce dernier peut influencer sur son comportement (cela est humain) et par conséquent sur l'attitude des élèves.

J.COSNIER & A.BROSSARD ont classé les manifestations non verbales comme suit :

« -les éléments voco-acoustiques qui concernent « la verbalité » (le verbal selon les linguistes) et la « vocalité » (appelée para-verbal chez LANDSHEERE ET ZIMMERMAN) c'est-à-dire tout ce qui accompagne l'émission vocale : l'intonation, le timbre, l'intensité, le débit, etc. »

-Dans les éléments visuels, ils distinguent trois types : « les signaux statiques (morphotype général, vêtements, etc...), les signaux cinétiques lents (postures,

contractures, rides, etc.), les signaux cinétiques rapides (mimiques, gestes, déplacements, etc.) ».¹

2.2.Le concept de classe :

Pour Arenilla et Grossot le concept classe évoque un rangement. C'est selon le dictionnaire de pédagogie, « l'ensemble d'élèves du même âge réunis pour suivre un même cursus ».² En pédagogie, il recouvre l'acception suivante : « groupe de travail associant maître et élève dans la réalisation d'une tâche commune et la poursuite d'objectifs qui dans le meilleur des cas sont acceptés ou négociés et tant que tels et non subis ».³

Or en réalité les objectifs ne sont pas négociés mais subis. Bien que la pédagogie par projet préconise la négociation du projet, en classe, il est réalisé sans réelle discussion. Certains enseignants désireux obtenir de bons résultats de la part de leurs élèves et de constater une amélioration au niveau du groupe proposent des textes supports motivants, agissent au niveau de la progression du cours et ne suivent pas de manière linéaire le programme.

Espace classe :

Du point de vue didactique, la classe se définit comme un lieu spécifiquement consacré aux interactions entre un enseignant et des apprenants lieu dans lequel ces derniers s'approprient des savoirs et savoir-faire linguistiques. Bien qu'il existe différentes configurations de la classe dans nos écoles, les enseignants ont opté pour « la configuration traditionnelle »⁴.

La proxémique ne leur semble sans doute pas importante pourtant la configuration en fer à cheval en cours de langue serait plus avantageuse. Aucune initiative n'est laissée aux élèves, le maître organise l'espace classe.

Une compression du temps ou le temps d'enseignement /apprentissage :

1. COSNIER J., BROSSARD A., (1984).- La communication non verbale. Delachaux et Niestlé.

2. Landsheere O. Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, PVF, 2^{ème} Ed. 1992.

3. Coste D, Galisson R., Dictionnaire de didactique des langues. Op. Cit.

4. Richterich R, Cité dans cours de didactique du français langue étrangère, PUF 2003.

Le temps consacré aux séances d'oral et à toutes les autres activités est imposé par l'intuition. Il est de 4 heures et 30 minutes (1h30 par séance) par semaine en 5AP. la durée des séances varie de quelques minutes à une heure effective. Par exemple, la séance d'oral est de 45minutes à raison de 2 séances par semaine. La durée la plus courte pour les jeunes enfants, comme c'est le cas de la séance de la 3^{ème} année est de 45minutes.

Le temps est aménagé en fonction de la capacité d'attention des apprenants.

L'autre facteur est, tout aussi important que la durée, est celui du moment de la journée. En effet, il est difficile d'accorder toute son attention à la séance d'oral après la séance d'éducation physique ou pendant la dernière heure de la journée. Il est difficile également de retenir l'attention de tous les élèves en même temps. Tous les élèves n'ont pas la même capacité d'assimilation. Et de surcroît, le degré d'attention d'un même élève n'est pas toujours égal. Cinq heures d'enseignement correspondent – elles à cinq heures d'apprentissage ? L'enseignant n'a guère la latitude d'agir sur la durée et la répartition du temps même si elles influeraient sur les priorités méthodologiques. Pour choisir une méthodologie, il faudrait tenir compte des contraintes de temps, du type d'enseignement. Actuellement la méthodologie appliquée par les enseignants se voudrait être communicative ce qui nécessite une durée d'enseignement adéquate. Il est certes difficile de dispenser un enseignement qui convient aux attentes des apprenants vu la compression de l'espace et du temps. Mais ces obstacles peuvent être contournés (beaucoup plus par l'intuition que par les enseignants)

Les programmes :

L'enseignement / apprentissage du français au primaire, s'étale actuellement sur trois années. Cette durée définit donc les contenus d'enseignement /apprentissage. Les instructions officielles assurent la cohérence des contenus .Programmes, syllabus et référentiels figurent dans les guides pédagogiques des manuels de français au primaire. Comme les programmes valent pour tous les établissements, ils sont contraignants pour les enseignants, surtout pour ceux exerçant dans les zones rurales et même dans certaines écoles situées dans les grands centres urbains. G .Leroy

écrit : « la rigidité des programmes actuels réside dans le fait que chacun se présente comme un ensemble bien structuré de faits et de notions qui s'emboîtent et s'impliquent si bien que tout l'édifice s'écoulerait si l'un d'eux fait défaut ».¹

Il n'est certes pas aisé d'élaborer un programme vu que la société vit des mutations. Par conséquent, l'école étant un microsystème social, est traversée par des représentations et stratégies sociales des enseignants et des élèves. Les motivations, les aspirations de ces derniers changent. Ces dernières années, l'informatique passionne au plus haut point les apprenants de tous les niveaux, il ne figure pas dans le programme du 2^{ème} palier du cycle primaire et dans celui du cycle moyen. Les obstacles cités dans cette partie démontrent la complexité, la difficulté de la tâche de l'enseignant confronté quotidiennement à cette situation combien délicate.

2.3.L'interaction en classe de fle :

L'interaction est constituée par l'ensemble des événements verbaux qui se déroulent entre le moment où les inter-actants se rencontrent et celui où ils se quittent. La classe est un espace clos inscrit dans les limites temporelles d'une heure réservée au cours. Dans de telles conditions, il est difficile de donner la parole à chacun des apprenants étant donné qu'ils sont trop nombreux et peu motivés. Le temps imparti à la séance d'expression orale est très insuffisant pour donner la parole à tous plus de deux ou trois minutes. Par conséquent, l'enseignant ne peut mettre en œuvre une pratique effective de l'interaction entre pairs. Aussi, dans les classes l'interaction se limite à des échanges très simplifiés qui constituent tout de même « les unités centrales de la conversation ». L'enseignant devrait encourager ces échanges et « les interventions »² qui les composent. Pour cela, il tiendra compte de leurs qualités pragmatiques et non grammaticales. Il est évident qu'il existe, dans les interactions verbales, des degrés de complexité d'ordre linguistique, cognitif, relationnel, psychologique, etc. D'autres facteurs interfèrent lors de la séance d'oral : il est plus

1. G.Leroy, le dialogue en éducation. PUF 1970.

2 Intervention : terme emprunté à Robert Bouchard in « comment enseigner l'oral à l'école primaire – différents niveaux d'organisation et d'analyse – Université de Lyon II – Hâtier . Paris 2004 (P105).

facile de faire parler certains élèves que d'autres. Mais l'enseignant pourrait instituer des rapports interpersonnels (enseignant/apprenants et apprenants/apprenants) favorables à l'interaction dans un climat avantageux au sein de la classe. Dans les interactions, il convient de donner la priorité « aux épisodes adaptateurs »¹ qui constituent l'essentiel des cours de langue durant lesquels l'enseignant s'ajuste à la demande de l'élève et l'aide à développer une stratégie d'apprentissage. Si l'on considère l'apprenant au centre de l'apprentissage, il est inéluctable que c'est à l'enseignant de se conformer à la demande de l'élève. Mais comme d'une part les classes sont hétérogènes et par conséquent les niveaux différents et souvent très éloignés il est très difficile de satisfaire la demande de chaque apprenant. D'autre part, les directives ministérielles ne permettent pas à l'enseignant de restructurer le temps. L'approche communicative et l'enseignement / apprentissage axé sur l'apprenant s'avèrent être une utopie. Certes « une pédagogie de la communication ne peut être qu'une pédagogie des rapports interpersonnels s'exprimant à travers des processus d'interaction et de discours dont apprenants et enseignants doivent prendre conscience » affirme C Kramsh.²

Pour cela, l'enseignant devrait faire prendre conscience à chaque apprenant de son appartenance au groupe classe, agir sur les centres d'intérêt du groupe. Mais comme nous l'avons affirmé supra, encourager la prise de parole c'est prendre en compte les inhibitions de chaque apprenant, le manque de confiance en soi, la peur de commettre des erreurs devant les autres. Or ces facteurs sont inévitables dans toutes situations de classe. La dynamique du groupe dépend de la première prise de contact. Le charisme de l'enseignant, l'intérêt qu'il accorde aux élèves sont déterminants car les rapports sociaux instaurés en classe permettent l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

Les échanges linguistiques entre pairs, tels que nous les avons constatés ne peuvent être considérés comme une véritable interaction. Souvent ce sont des bribes

1. Terme emprunté à AltetM ,la formation professionnelle des enseignants – analyse des pratiques et situations pédagogiques, PUF (Collection Pédagogies d'aujourd'hui) Paris 1994.

2. Cité par Corine CordierGauthierin Pour une pratique del'interaction en classe . Le Français dans le monde juillet 95.

de phrases inachevées or l'interaction dans l'enseignement du français langue étrangère est une communication dont « l'échange verbal entre un sujet parlant qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et / ou la réponse explicite ou implicite ».¹ Cette compétence est fondamentale dans les savoirs enseignés. Elle est par conséquent à susciter, à encourager

1. Dubois j, dictionnaire de l'linguistique 1973. Larousse. Paris 1973.

Elle nécessite des efforts des deux partenaires. Perret C la définit comme ainsi : « C'est une situation de rencontre entre deux acteurs (...), c'est une action commune de plusieurs individus. ».¹

Les marqueurs para verbaux jouent également un rôle important dans l'interaction verbale qu'ils facilitent à travers :

- L'intensité articulatoire liée au timbre de la voix. A ce sujet nous citons Kerbrat : « Le principal système de communication à distance (...) la voix serait ainsi un signe fondamental du lien, en ce qu'il apparaît être le support idéal pour traduire par homologie notre distance psychologique et sociale à l'autre. »². En effet plusieurs enseignants ne se soucient guère du timbre de la voix et de surcroît dans les classes surchargées. Ils ne semblent pas accorder à ce marqueur l'importance qu'il mérite.

- Le débit : entre apprenants, il ne pose aucun problème. Mais en situation d'écoute d'un document sonore, il constitue une véritable difficulté que rencontrent même les étudiants à l'Université. Il semblerait nécessaire de développer l'écoute des apprenants afin de surmonter ce problème. En 5° AP, les enseignantes que nous avons eu l'occasion d'observer lors de la séance d'oral s'appliquaient à parler lentement afin de permettre aux élèves de comprendre ce qu'elles disaient.

- L'articulation des phonèmes : en 5° AP, les enseignants articulent de manière à éviter les confusions entre certains phonèmes tels que [e], [i], [f], [v]. L'interaction n'est pas exclusivement verbale. Dans la vie courante, à l'école en classe l'interaction non verbale et para verbale y corroborent. La plupart des genres dialogaux ne sont pas exclusivement verbaux. L'expression du visage, les mouvements corporels, les inflexions de la voix sont « révélateurs de la personnalité, des croyances, des valeurs ainsi que du statut social des locuteurs en présence aux cours de leurs échanges conversationnels. ».³ L'expression des émotions par le rire ou les pleurs sont des indices révélateurs de la personnalité des interlocuteurs. Nous citons comme

1. Perret clément, la construction de l'intelligence dans l'interaction verbale. Armand colin. Paris 1996.

2. Kerbrat-Orecchionio C, les interactions verbales-approche interactionnelle structure de conversation. Armand Colin, Paris, 1998, p29.

3. Birdwhistell ,R.L .Kinesics and context – Essay on body Motion Communication- Philadelphia : University of Pennsylvania Press 2002 p 85.

exemple le cas d'un élève en interaction avec l'enseignante et n'arrivant pas à parler s'est mis à pleurer. Nous pourrions expliquer ce comportement par la peur de l'enseignante, la crainte d'être puni. Nous supposons que les rapports sociaux instaurés en classe ne sont pas favorables pour faciliter la prise de parole des élèves.

La récitation s'avère un exercice intéressant pour travailler la diction des apprenants. Il faudrait « éduquer » la parole de l'élève, dès la 3^{ème} année primaire, l'entraîner à savoir bien prononcer, bien articuler. Les enseignants du cycle primaire (ancienne génération) n'ont pas été initiés à la phonétique, cependant ils interviennent pour corriger la prononciation de leurs élèves. Quant aux enseignants recrutés depuis une dizaine d'années, bien qu'ils aient étudié la phonétique durant leur cursus universitaire, ils n'arrivent pas à prendre l'initiative de prévoir une séance pour corriger et améliorer la prononciation de leurs élèves. Avoir une articulation claire et une prononciation juste est pour les enseignants une qualité professionnelle.

2.4.L'alternance codique :

Le dictionnaire de linguistique Larousse distingue deux types de compétence qu'il définit comme suit : « on appelle alternance de langue la stratégie de communication par laquelle un individu ou une communauté utilise dans le même échange ou le même énoncé deux variétés nettement distinctes ou deux langues différentes alors que le ou les interlocuteur(s) sont experts dans les deux langues ou les deux variétés (alternance de compétence) ou ne le sont pas (alternance d'incompétence)1 En ce qui concerne les apprenants , les marques transcodiques révèlent leurs carences lexicales , la 5^{ème} AP est une classe de débutants aussi les élèves ont souvent recours à l'alternance de codes . En début d'apprentissage cette stratégie semble inévitable. Cependant, elle perdure jusqu'au secondaire, aussi le rôle que joue l'enseignant dans ce processus d'acquisition est important. Il lui faudrait tenir compte du degré de compétence des apprenants (début d'apprentissage, au cycle moyen ,en fin d'apprentissage). La nature des activités détermine également de la part de l'enseignant, le recours à la langue première surtout lorsqu'il s'agit d'activités de

réception. Le contexte dans lequel se situe l'enseignement / apprentissage du FLE en Algérie détermine également l'émergence de la langue de référence (langue première ou langue de scolarisation). Cela est d'autant plus fréquent car l'enseignant partage la langue de ses apprenants. L'alternance est fonction du style de l'enseignant, ce dernier serait réfractaire à ce procédé s'il pratique la méthodologie structuro- globale audiovisuelle ; il ne tolère pas que les élèves utilisent les mots appartenant à la langue source.

Quant à lui, il usera de gestuelle, de répétition pour aider les élèves à comprendre. Comme nous l'avons déjà mentionné, il s'agit d'enseignants ayant pratiqué entre les années 80 et 2000 mais il semblerait que quelle que soit la place qu'occupe la langue première en classe de langue, elle figure dans les représentations que se font les élèves de la langue étrangère. La langue « dit le monde ». L'apprenant se représente la langue, sa structure, son fonctionnement, pour se l'approprier. De nombreux travaux ont été réalisés sur l'image de la langue que se font les apprenants de cette langue, de la culture qu'elle véhicule, de ses locuteurs. Certains apprenants inhibés par des représentations stéréotypées dévalorisantes ne fournissent aucun effort pour apprendre. Au cycle primaire, peu d'élèves rejettent la langue française. Aux différentes représentations s'ajoute la conception de cet objet langue et de ses spécificités. Les différentes représentations vont générer des stratégies d'apprentissage. Toutefois, il faudrait sensibiliser les élèves à la diversité linguistique pour les aider à développer des procédés d'acquisition d'une langue étrangère. L'acquisition d'une langue, de la compétence communicative constitue un point d'appui à partir duquel s'opèrent les transferts de capacités dans la langue cible. Dans le cas d'apprenants débutants (5AP) des alternances sont nombreuses de la part des élèves qui les utilisent comme ressources linguistiques (arabe scolaire et arabe parler) ces traductions apparaissent lors de la construction du lexique et des structures de la langue. Elles constituent une base d'apprentissage, (elles permettent à l'enseignant de reformuler en langue de référence afin d'aider l'apprenant lors de l'élaboration de sens)

Pour ne pas rompre la chaîne parlée, l'apprenant utilise un mot de la langue maternelle dans une phrase en langue française. Ce phénomène est présent durant tout

le cursus scolaire des apprenants, c'est un indice de pauvreté lexicale. La distance qui règne entre les deux systèmes linguistiques en présence, l'une appartenant à la branche chamito-sémitique, et l'autre à la langue romane, constitue une difficulté considérable. Nous citons l'exemple suivant : « le boulanger mélange la farine et le melh ». Ne connaissant pas le mot « sel » l'apprenant a compensé ce manque par le mot puisé dans son répertoire linguistique en langue de référence. Comme l'enseignant est natif de la langue source de ses apprenants, ces derniers sont réconfortés sachant qu'ils sont compris lorsqu'ils altèrent les codes. Le recours à la langue maternelle est plus fréquent dans les relations interpersonnelles en classe entre apprenants et enseignant. Entre les apprenants, la langue de communication est le parler arabe. Nous avons remarqué que le berbère n'intervient pas dans les stratégies d'acquisition. Cela concerne seulement les classes observées situées à l'ouest du pays (Oran et Mascara). En Kabylie et au Sud de l'Algérie, le berbère et le Touareg alternent avec la langue française en classe. Nous avons procédé par entretien pour obtenir ces informations. Nous déplorons le manque de moyens matériels pour extrapoler les résultats. En classe de 5^{ème} AP, l'activité de communication est d'une part plus académique que sociale et d'autre part, les apprenants ne maîtrisent pas le code à utiliser, pour résoudre les problèmes posés par ce dernier, ils sont contraints à recourir à la langue première. Pour parer à ce dysfonctionnement, l'enseignant doit chercher des stratégies pour provoquer l'utilisation de la langue cible.

2.5.L'interlangue :

Dolz.J affirme que l'oral est difficilement scolarisable¹ Certes les pratiques langagières sont difficilement didactisables.L'appréciation de ce qui est une bonne

1. Dolz, Joachim, Schrewly. *Pour un enseignement de l'oral*. ESF : 1998, P20.

communication se trouve entre les mains de l'enseignant. Une priorité est donnée à la pédagogie de la communication or les enseignants se préoccupent trop de la langue, pas assez de la communication. Cela est dû peut être au fait que pendant longtemps la primauté de l'enseignement était accordée à l'écrit Ce constat a été vérifié lors des différentes observations de classe .La langue est un objet complexe, se l'approprier nécessite un apprentissage mais il ne s'agit pas d'accumuler des mots, la compétence langagière exige également une compétence communicative. La pauvreté lexicale étant telle, les apprenants ont recours à leur langue maternelle (langue parlée en famille) et à la langue officielle (langue de scolarisation).Ces deux langues vont servir de repère aux élèves pour les amener à construire leur inter langue. Tout apprenant de langue étrangère puise inévitablement dans sa langue source. L'apprenant algérien vit une situation linguistique diglossique et pluri diglossique :

L'arabe officiel et le parler algérien, dans certains cas (apprenants berbères), (chaouis, tergui) ...etc.

L'apprenant de langue étrangère opère un va et vient entre les différents systèmes.

Il cherche les ressemblances et les différences entre la langue cible et la (les)langue(s) d'appui.

L'apprenant a peur de prendre le risque de parler une langue qu'il ne maîtrise pas aussi il a recours à la langue de référence .L'enseignant refuse catégoriquement que l'élève puise dans la langue source pour s'approprier la langue étrangère ce qui n'est guère évident pour un débutant .Ce dernier doit user de stratégie pour « se débrouiller ».Il utilisera un système instable présent dans l'acquisition d'une langue étrangère «, un dialecte idiosyncrasique » que définit le dictionnaire comme suit : « devant un ensemble de données identiques, les sujets ont tendance à les organiser de manière différente selon leurs dispositions intellectuelles ou affectives particulières (.....) Aussi la plupart des fautes individuelles sont dues à des comportements idiosyncrasiques. » Pour illustrer, nous citons des exemples que nous avons relevés durant les séances d'observation en 5^{ème} AP.

Un élève a dit : « le boulanger pétrira lapâte. » L'apprenant a procédé en raisonnant. Il a ajouté au verbe pétrir la terminaison des verbes du premier groupe pour former le futur.

L'apprenant s'est construit une grammaire provisoire. Selon Daniel Gaonac'h, il s'agit « d'une notion reliée à celle de méta connaissance, c'est-à-dire à la connaissance qu'on a des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental. »¹

« la parole à l'école est liée à des contenus d'apprentissage que l'on cherche à construire et à des enjeux socio- affectifs (la classe comme microsystème social traversée par des représentations et des stratégies sociales des élèves et des enseignants «) »². Les travaux autour de la communication portent de plus en plus sur tout ce qui est réaction dans la vie quotidienne. On observe des changements intervenus dans les finalités de l'enseignement du FLE depuis l'avènement de la réforme du fondamentale en 1977 jusqu'à nos jours.

Il est difficile de sortir de sa langue maternelle. Les élèves possèdent des structures de la langue source, ils pensent en arabe et ils calquent. La référence à leur langue maternelle est interdite en classe. Le concept d'inter langues semble méconnu par de nombreux enseignants et souvent considéré comme un sujet tabou. Pourtant, de nombreux travaux ont été entrepris par des didacticiens dans une perspective d'analyse contrastive. Lors des observations en classe de FLE, nous avons remarqué que certains enseignants, en particulier dans les écoles de banlieue ou de quartiers déshérités, utilisent la langue première dans la gestion des activités et de la classe (écrire en arabe trace, asseyez-vous)

Néanmoins, si certains enseignants ont recours à la langue source, ils devraient éviter d'en abuser. Traduire entièrement le cours en langue maternelle (certains le font) n'est pas un procédé pédagogique. Nombreux sont les enseignants réfractaires à une traduction sporadique en classe de FLE. Les instructions émanant des inspecteurs sont formelles : il est interdit aux enseignants d'utiliser la langue maternelle dans la

1. Nonnon Elisabeth opcit.

2. Dictionnaire de linguistique Larousse 2002, P239.

gestion des activités. Le recours à la langue maternelle est considéré comme une incapacité de l'enseignant à assurer un mode de communication monolingue. L'alternance des langues en classe est une stratégie pour les apprenants, quant aux enseignants, ils devraient y recourir avec prudence.

2.6.L' interférence :

Au cours de l'apprentissage, les apprenants utilisent des stratégies afin de surmonter les obstacles inévitables auxquels ils sont confrontés. Ils commettent des interférences du fait de l'influence de leur langue maternelle. Le dictionnaire définit ainsi l'interférence «il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B. ».¹

Niveauphonologique :

L'interférence est présente au début de l'apprentissage en l'occurrence au cycle primaire. Comme nous l'avons constaté lors des observations de classe, les élèves prononcent souvent [i] au lieu de [e] et [u] au lieu de [o]. Ils disent « l'icole » et « boucoup ». nous pensons que les enseignants devraient expliquer la différence entre les traits phonétiques des deux langues en présence et proposer des activités pour redresser ces fautes. Ils devraient trouver une plage horaire, aussi minime soit-elle pour remédier à ces obstacles. Les séances de rattrapage pourraient dans un premier temps être consacrées à cette activité.

Niveau lexical :

Elles sont nombreuses dans les productions d'élèves à l'oral et à l'écrit. Ayant un répertoire lexical pauvre en langue française, les apprenants utilisent des mots de la langue source qu'ils traduisent littéralement. Ils disent par exemple « le boulanger crase la pâte ». Cette interférence provient du « parler arabe ». Nous avons remarqué que les enseignants n'insistaient pas sur le lexique thématique. Ils ne proposent pas suffisamment d'activités d'enrichissement lexical relatif au thème du support. Les

1 . Jean Dubois. Dictionnaire de linguistique. Larousse. 2002.

apprenants que nous avons observés savaient qu'est-ce que le champ lexical mais n'arrivaient pas à proposer des mots qui le constituent, exceptés les mots utilisés par

l'enseignante durant le cours. Très peu d'élèves utilisaient un vocabulaire personnel (acquis en milieu familial)

Niveau syntaxique :

Les plus récurrentes sont celles inhérentes aux prépositions et à l'utilisation de deux sujets en langue arabe. Les énoncés suivants illustrent ces cas d'interférences :

- La mère pose le tapis sur la terre.
- Le garçon a un livre à sa main.
- Le directeur il convoque l'élève.

Il serait souhaitable que les enseignants inventorient les interférences les plus récurrentes et prévoient des activités de remédiation. Nous pensons qu'il faudrait intervenir dès le début de l'apprentissage pour résoudre certains problèmes concernant l'acquisition de la langue étrangère. C'est pourquoi, nous nous sommes intéressés à la 5AP. Si les apprenants acquièrent certaines habitudes « négatives » et si les enseignants n'interviennent pas efficacement en corrigeant, expliquant, comparant les langues en présence (nous occultons le parler) les résultats seront tels qu'ils le sont et que la majorité des enseignants déplorent. Il semblerait que les approches didactiques adoptées par le programme de FLE visent l'installation d'automatismes.

2.7. La traduction :

Dans la première phase d'apprentissage, l'apprenant en difficulté a recours à sa langue maternelle. La traduction interlinguale est un procédé mis en œuvre au cours de la construction de sens, procédé tenant de la métalinguistique par le fait que l'apprenant traduit un langage par un autre. Mais cela n'est guère possible en phonétique vu la différence des systèmes phonologiques enseignés. Pour illustrer [oin] ,[ui] n'existent pas en arabe , l'apprenant éprouve des difficultés à les prononcer.

En arabe, de nombreux phonèmes correspondent à leurs graphèmes, ce qui n'est pas le cas en langue française comme par exemple le (s) se souris et le (t) de dent ne se

prononcent pas. En outre, l'apprenant éprouve des difficultés à prononcer les phonèmes [u][e][ə][ʒ] qui sont récurrents en langue française . Les enseignants ne proposent pas des activités de prononciation. Certains corrigent occasionnellement les prononciations défailtantes de leurs élèves. Ce qui ne semble guère suffisant puisque les apprenants commettent les mêmes erreurs.

L'apprenant doit donc surmonter des obstacles d'ordre phonétique et phonologique. Nombreuses sont les difficultés à surpasser. Bien que les enseignants conscients de la situation, affirment que l'enseignement de la phonétique/ phonologie soit essentiel, aucune activité didactique ne figure dans les programmes. Il paraît évident que la phonétique de la langue maternelle peut influencer l'apprentissage de la langue cible. Cela apparaît lors de la production orale. La production du son est calquée sur la discrimination perceptive et, percevant mal certains phonèmes, l'apprenant les prononce difficilement. Néanmoins la richesse de la langue arabe en phonèmes facilite la prononciation de nombreuses unités phonétiques. Mais comme nous l'avons souligné supra l'environnement socio- familial est déterminant quant à l'acquisition du système phonétique de la langue française.

TROISIÈME PARTIE

Expérimentation : état des lieux

Chapitre premier : Enquête sur le terrain : le corpus

Chapitre 2 : Propositions d'activités pédagogiques

CHAPITRE PREMIER

Enquête sur le terrain : le corpus

1.1.Objectif de la recherche :

Dans le cadre de notre recherche, nous avons effectué une pré-enquête puis une enquête qui nous a permis de constater sur le terrain les difficultés rencontrées par les apprenants lors des séances d'oral. La pré-enquête a duré six mois en classe de 6^{ème} AF et deux mois en 5^{ème} AP. Nous avons pu avoir un aperçu sur le public et constater s'il y a rupture ou continuité entre les deux systèmes d'enseignement/apprentissage du FLE. La pré-enquête nous permis de créer un climat de confiance avec les apprenants. Notre choix s'est porté sur les élèves en classe d'examen. Ils sont en troisième année d'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons opté pour un enregistrement vidéo dans une classe de 5^{ème} AP, située dans une zone urbaine, la ville d'Arzew. La séance enregistrée a duré une heure, temps qui lui est imparti. Notre présence n'a pas influencé le comportement des élèves car nous les avons préparés en leur expliquant l'objectif de notre présence lors des différentes séances. Désireux de faire plaisir à leur enseignante et de faire bonne impression, ils ont participé avec intérêt aux cours. Nous avons transcrit l'enregistrement vidéo, les questions et les réponses des élèves. Nous avons tenu compte du para verbal présent la situation de communication bien que les enseignants ne lui accordent pas d'importance. Nous pensons que les jeux de rôles sont importants car les enfants aiment imiter les personnes et le font en usant de mimique et de gestuelle. La vidéo a permis de repérer les caractéristiques des pratiques pour enseigner l'oral. Comme nous l'avons souligné, le cours d'expression orale consistait à répéter les phrases contenues dans les textes de lecture du manuel. Le cours d'oral était plutôt de l'oralisation de l'écrit. Rares étaient les élèves ayant pris des risques pour réaliser un énoncé personnel. Nous avons constaté également que le temps de parole était réservé surtout à l'enseignante. La parole de l'élève se limitait à restituer ou répéter les phrases du manuel. La majorité des erreurs commises par les apprenants étaient d'ordre lexical. Les enseignants devraient prévoir des séances d'enrichissement lexical même si les directives ministérielles ne le mentionnent pas. L'enseignant a la latitude d'organiser son enseignement/apprentissage puisque l'objectif est de faire progresser les apprenants.

« L’oral joue un rôle important dans la construction de l’image de soi et dans le développement de la relation avec autrui » affirme Eddy Roulet¹. Les activités pour l’enseigner devraient accorder de l’importance aux interactions entre pairs. Actuellement, l’oral occupe une place dans l’enseignement/apprentissage du FLE. La séance d’oral figure au début de chaque séquence. Cependant, lors des observations de classe que nous avons effectuées, il nous a paru que l’acquisition de cette compétence langagière est perçue comme secondaire par rapport à l’écrit. Pourtant, les didacticiens et les linguistes considèrent que c’est une compétence langagière de la vie sociale. Il faudrait par conséquent installer chez les apprenants la compétence de communication de la vie quotidienne à un premier niveau puisque les apprenants sont au début de l’enseignement/apprentissage du FLE. Vu que l’enseignement de l’oral se fait dans un milieu plurilingue, il faudrait accepter l’utilisation de l’interlangue, expliquer aux élèves que ce sont deux systèmes différents et tenir compte de leur environnement sociolinguistique.

1. Eddy.Roulet.Quelle(s) méthode(s) pour enseigner l’oral à l’école primaire en Algérie. Cité dans Synergies numéro 12. 2011.

La recherche que nous allons mener est motivée par les difficultés d'expression orale chez les apprenants de 5^{ème} AP. Pourquoi la 5^{ème} AP ? Tous les mécanismes, les habitudes (bonnes ou mauvaises) s'acquièrent lors des premières années d'apprentissage. Au primaire, la langue orale s'exerce à travers l'expérience quotidienne mais aussi par « des situations qui permettent à chacun de découvrir, de structurer des manières neuves de comprendre la parole d'autrui ou de se faire comprendre. »¹

Depuis 1887, le statut de l'oral a évolué. Les différentes instructions officielles en témoignent. Les nouveaux programmes accordent autant d'importance à l'oral qu'à l'écrit. Il faudrait donc considérer l'oral comme réel projet objet d'apprentissage et non comme un moyen au service d'autres disciplines. Aussi faut-il une véritable didactique de l'oral. Après le constat, bien amer, des difficultés éprouvées par les apprenants en expression orale, nous avons posé comme hypothèse que les textes supports du manuel contenaient un lexical qui ne se rapportait pas au vécu de l'apprenant, qui ne permettait pas à ce dernier d'exprimer le quotidien. Nous avons également comparé le manuel de 5^{ème} AP à celui de la 6^{ème} AF pour constater s'il y a rupture ou continuité. Pour ce faire nous avons procédé à l'inventaire lexical du manuel de 5^{ème} AP. Quant au manuel de 6^{ème} AF nous avons recensé, à titre d'exemple, les substantifs contenus dans le premier chapitre (5 semaines en ballon de Jules Verne) il nous semble que les difficultés rencontrées par les élèves dans l'acquisition de la compétence langagière orale sont en relation avec le contenu du programme.

1. Groupe oral-Créteil « Enseigner l'oral à l'école primaire » P21.

Notre recherche a pour objectif d'évaluer chez une population d'apprenants (que nous décrirons infra) l'acquisition de la compétence langagière orale. Cela nous permettra après observation du groupe focus de vérifier notre hypothèse et de cibler les difficultés de ces apprenants. Nous proposerons quelques solutions que nous espérons convenir aux apprenants de la 5^{ème} AP en vue de les aider à surmonter quelques difficultés.

1.2 .Présentation de l'échantillon témoin :

La population cible étant constituée de 25 apprenants (13filles et 12garçons) nous a permis d'analyser les prestations de tous les apprenants. Ces derniers sont issus de familles dont le niveau social est moyen. Certains appartiennent à des familles francophones (ce qui signifie que les parents s'expriment en français de manière circonstancielle). Nous avons opté pour une classe de 5^{ème} AP de l'école BahiMefteh de la ville d'Arzew. Pour le manuel de 6^{ème} AF nous avons mené notre enquête auprès d'une classe de l'école Benkerda Nouna d'Oran. Les deux classes présentaient le même profil. La constante de la constitution de l'échantillon est en premier lieu le nombre d'années d'enseignement/apprentissage du français (3 années) et le programme (...)

1.3.Description de l'outil méthodologique :

Afin de repérer les difficultés rencontrées par les apprenants lors de leur expression orale nous avons filmé une séance entière qui s'est déroulée juste avant la composition du 3^{ème} trimestre. Les élèves étaient en mesure de prendre la parole, répondre à une question et prendre place dans un jeu de rôle. Les directives ministérielles stipulent qu'en fin d'année « l'élève doit être capable de réaliser des actes de paroles pertinents dans une situation d'échange »¹. Nous verrons infra si les élèves maîtrisent cette compétence.

La vidéo nous a permis de repérer les difficultés qui interfèrent lors de l'expression orale de l'apprenant. Elles sont de divers ordres : linguistique, interactif et

1. Programme de 5^{ème} année primaire-janvier 2009 commission nationale des programmes, groupe disciplinaire de français.

surtout pragmatique. Nous avons pu également analyser les performances phonétiques précédemment.

Nous avons également assisté précédemment à une séance d'oral qui nous a permis d'évaluer la performance orale des apprenants. Nous avons aussi constaté qu'elle était la méthode employée par l'enseignante. Prenait-elle en considération les principes linguistiques, extralinguistiques, et psychologiques. Ainsi la perception du sens est liée à des connaissances et expériences antérieures, « on perçoit en fonction de ce que l'on sait, de ce qu'on fait et a fait. »² L'apprenant perçoit les sons de la langue étrangère « par rapport au conditionnement perceptif particulier que constitue le système phonologique de langue maternelle : il sera sourd à certains sons [...] »¹. Aux variables linguistiques s'ajoutent celle inhérentes à la culture de la langue cible.

« L'apprentissage d'une langue étrangère impose aux apprenants une réorganisation de la perception et de sa langue et culture d'origine. »²

Il semblerait que plusieurs démarches sont adoptées durant un cours étant donné que le but essentiel est de « se faire » comprendre et d'amener l'apprenant à assimiler et réinvestir les savoirs et savoir-faire.

La procédure utilisée majoritairement par les enseignants est interrogative pour vérifier les prérequis puis expositive. En 5^{ème} AP, nous n'avons pas eu l'occasion de constater que l'enseignante procédait par une démarche déductive.

Pour compléter l'analyse effectuée en observant les séances d'oral nous avons sollicité les enseignants pour répondre à un questionnaire que nous avons élaboré.

Nous avons également proposé un questionnaire aux élèves. Nous pensons analyser l'attitude de l'apprenant à l'égard de la langue française. Les questions choisies ont été rédigées de manière à ce que les apprenants puissent y répondre.

1. R-Galissou et D.Coste-Dictionnaire De Didactique Des Langues-Hachette-1976-p 406.

2.Ibid.

Comme nous nous sommes intéressés au manuel scolaire de 5^{ème} AP, nous avons procédé également à un entretien avec l'une des conceptrices du manuel.

Nous espérons que la démarche que nous avons menée nous permettra de vérifier nos hypothèses et d'identifier les dysfonctionnements qui existent dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au primaire, en l'occurrence, l'oral et plus précisément en 5^{ème} AP.

Les différentes instructions officielles depuis 2008 accordent une place à l'oral dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Les objectifs de l'enseignement du français au primaire stipulent que dans le deuxième palier, l'élève sera amené à communiquer à l'oral et à l'écrit. L'oral occupe donc une place importante au même titre que l'écrit.

En effet il est à la fois moyen pour apprendre et objet d'apprentissage. Dès son jeune âge l'enfant baigne dans un environnement sonore et selon les psychologues, cela depuis sa vie fœtale. La parole est première et les textes sacrés allèguent la prédominance du langage oral. Ainsi le coran, dans le verset : 31-32.de « la sourate el bakara »dit : verset : 31-32

(وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ)

Pour la bible, « la parole est première » et « au début était le verbe » L'enfant est adapté au langage, caractéristique spécifique à l'espèce humaine, cependant en classe il est difficile de libérer sa parole. Nous avons essayé de comprendre les difficultés éprouvées par les apprenants c'est pourquoi nous pensons que la vidéo nous permettrait une observation plus fiable.

Nous commencerons dans ce chapitre par décrire la première séance d'oral (compréhension et expression) à laquelle nous avons assisté.

Le cours figurait dans la première séquence du premier projet. Les élèves devaient présenter un métier, celui du boulanger.

La séance s'est déroulée comme suit :

L'enseignante a commencé par lire le texte. Elle a procédé à l'aide de questions réponses que nous allons transcrire fidèlement.

- Enseignante : de quel métier s'agit-il ? (quatre élèves seulement ont répondu).
- Apprenants : le boulanger.
- Enseignante : c'est le métier du boulanger (l'enseignante a corrigé).
- Enseignante : où travaille-t-il ? faites une phrase.
- Apprenants : le boulanger travaille dans une boulangerie.
- Enseignante : je suis qui ? où est-ce que je travaille ?
- Apprenants : la maitresse travaille dans une école.
- Enseignante : dans la première phrase, que remarquez-vous ?
- Apprenants : les mots de la même famille.
- Enseignante : pourquoi sont-ils de la même famille ?
- Apprenants : la même racine, le même radical.
- Enseignante : quel est le féminin de boulanger ?
- Apprenants : boulangère
- Enseignante : par quoi se termine le mot ?
- Apprenants : par « e » du féminin.
- Enseignante : le boulanger- la boulangerie- la boulangère (les mots sont écrits au tableau) c'est un mot féminin ou masculin ? comment appel-t-on « la » ?
- Apprenants : déterminant
- Enseignante : qu'est-ce que le boulanger produit ?
- Apprenants : il produit le pain.

- Enseignante : quel est l'infinifitif de ce verbe ? à quel temps est-il conjugué ? écrivez l'infinifitif au tableau
- Enseignante : remplacez « produit » par un synonyme.
- Apprenants : le boulanger prépare le pain.
- Enseignante : répétez la phrase (qu'elle écrit sur le tableau)
- Enseignante : fabrique-fait.
- Enseignante : que fait la maitresse maintenant ?
- Apprenants : la maitresse fait la leçon
- Enseignante : reformuler la question : le boulanger fait quoi ?
- Apprenants : que fait le boulanger ?

Le texte est lu une deuxième fois par les élèves.

- Enseignante : dans ce texte, qu'est-ce qu'il y a ?
- Apprenants : des formules, des étapes, des outils, un processus
- Enseignante : le processus c'est les étapes de la fabrication du pain. Quels sont les mots qui vous ont permis de dire les étapes ?
- Apprenants : il y a **d'abord**
- Enseignante : s'il y a d'abord, il y a **enfin**, et entre les deux ?
- Apprenants : **ensuite, puis**
- Enseignante : quand j'ai dit **d'abord**, c'est la première étape, je peux dire en **premier lieu**.

L'enseignante demande aux élèves de lire à nouveau le texte.

- Enseignante : **première étape** : que fait d'abord le boulanger ?
- Apprenants : d'abord, le boulanger pétrit la pâte.

- Enseignante : pour faire la pâte on a besoin de quoi ?
- Apprenants : farine, sel, eau, levure (les élèves ont apporté les ingrédients.)
- Enseignante : pourquoi la levure ?
- Apprenants : la pâte se gonfle grâce à la levure.
- Enseignante : comment appelle-t-on ces éléments ?
- Apprenants : les ingrédients.

2^{ème} étape : un autre élève (lit la suite du texte et doit répondre à la question)

- Enseignante : que fait le boulanger ?
- Apprenants : ensuite il partage la pâte en deux et les laisse gonfler grâce à la levure.

L'enseignante montre une image et pose la question : comment sont les boules ?

- Apprenants : gonflées.
- Enseignante : si on ne met pas la levure ? elle descend, c'est pourquoi on dit **grâce à.**

Les élèves répètent : d'abord le boulanger pétrir la pâte ensuite il partage la pâte en deux et les laisse gonfler grâce à la levure.

3^{ème} étape : un autre élève est interrogé : **et puis** il les met au four.

D'autres élèves répètent en récapitulant les trois étapes de fabrication du pain.

4^{ème} étape : lecture par les élèves

- Enseignante : **enfin** le matin....
- Apprenants : enfin le matin, la boulangère vend le pain aux enfants gourmands.
- Enseignante : que veut dire gourmand ? qui aiment manger.

L'enseignante demande aux élèves de reconstituer le texte qu'elle a lu au départ. Les élèves écoutent et mémorisent.

Commentaire sur la séance d'oral

Dans la progression, il s'agit d'oral en situation de réception/compréhension et d'expression reproduction.

Le matériel nécessaire à la compréhension était constitué d'images dessinées par la maîtresse.

La situation n'était pas authentique, simulée ? Difficile à identifier

Les apprenants ont mémorisé le texte qu'ils ont répété. Un seul élève a utilisé des passages personnels.

L'enseignante a affiché dans le désordre les images représentant les étapes de la préparation du pain. Elle a demandé aux élèves si les affiches étaient dans l'ordre. Ils devaient les remettre en ordre sur leurs ardoises en écrivant les numéros correspondants.

Il s'agit plutôt d'un exercice de mémorisation. L'enseignante a donné la phrase introductrice : « voici les étapes de la fabrication du pain. »

La récapitulation du texte a été faite par une des meilleurs élèves. Ensuite l'enseignante a enchainé.

- Enseignante : qu'est-ce qu'on a fait ? de qui s'agissait-t-il ?
- Apprenants : du boulanger, les étapes de fabrication du pain.
- Enseignante : c'était vrai ?
- Apprenants : oui.
- Enseignante : alors c'est un texte documentaire. Donnez un même exemple que boulanger-boulangère-boulangerie.

Elle a procédé à l'identification du type de texte qui en principe, n'est pas un objectif du cours d'oral.

Les connecteurs logiques également n'étaient pas l'objet du cours, ni les mots de la même famille.

L'enseignante a profité durant le cours de contrôler les différents outils linguistiques acquis dans les séances précédentes.

Nous n'avons pas constaté de production orale de la part des élèves, ces derniers répondaient aux questions de l'enseignante.

La séance de l'oral est toujours suivie d'une production écrite dont voici le sujet : rédige un texte dans lequel tu présentes les étapes de la fabrication du pain. Utilise le présent de l'indicatif-la 3^{ème} personne du singulier-emploie les mots outils-emploie les pronoms pour éviter les répétitions-écris la terminaison des verbes d'une couleur différente.

Les élèves ont reproduit ce qu'ils ont mémorisé.

L'oral aurait donc servi à préparer l'écrit.

Cette méthode était longtemps utilisée au cycle primaire et au cycle moyen. La production écrite devrait être préparée par des activités écrites puisque les deux codes sont régis par des normes différentes. Les productions écrites des élèves contenaient des erreurs qui passaient inaperçues à l'oral. La qualité de l'oral serait jugée à l'aune de l'écrit ? L'oral demeure un objet d'enseignement mal cerné. Nous n'avons pas constaté de jeux de rôles avec une réelle situation de communication.

Les connecteurs de l'oral sont méconnus et pourtant les élèves les utilisent lors d'une interaction entre pairs (alors, et puis, hein). Nous avons remarqué que l'enseignante analyse les énoncés oraux des élèves par rapport au modèle de la phrase écrite. Les apprenants devaient « parler » comme ils « écrivent ».

Nous nous sommes posé la question suivante : « comment l'enseignante se représentait l'enseignement de l'oral ? »

Les enseignants que nous avons interrogés sur l'objectif des séances de l'oral, ont répondu à l'unanimité « apprendre à l'élève à parler » ou « apprendre à l'élève à communiquer », en d'autres termes, développer leurs compétences de communication.

C.Springer (1999) propose « une marguerite pour représenter la compétence de communication » 1(P26).....

Widdowson 2 (1991) distingue « parler » de « converser » (l’usage de l’emploi). Il propose le tableau suivant :

Capacités de l’oral.

Production réception			
Oral/visuel	converser		Emploi
Oral	Dire	Ecouter	
	Parler	Entendre	

Si nous essayons d’appliquer ce tableau afin d’évaluer les compétences des apprenants (que nous avons pu observer dans diverses classes) à l’oral, ils semblent se limiter au stade de « parler », c’est-à-dire à « l’usage ». Les apprenants possèdent certaines aptitudes linguistiques. Ils possèdent un vocabulaire, plus ou moins « pauvre » mais ils ne sont pas capables de communiquer.

L’acquisition d’aptitudes linguistiques représente pour la majorité des apprenants, une difficulté importante à surmonter alors qu’il leur est demandé de maîtriser la langue pour l’utiliser dans des situations de communication. Ils sont confrontés à des difficultés d’ordre syntaxique, lexical, phonologique et sémantique.

Les apprenants possèdent des capacités de communication en langue maternelle mais la question qui se pose et qui s’impose est de savoir comment les transférer dans la langue cible.

Nous constatons combien il est difficile de communiquer en langue étrangère. Il faudrait posséder « des compétences linguistiques,

discursives, référentielles et socioculturelles » (P.Martinez 2004).¹

Même si les enseignants désireux de faire progresser leurs élèves, s'évertuent à les amener à communiquer, (même à un niveau avancé) le niveau de la compétence pragmatique n'est pas atteint.

L'apprentissage par cœur ne suffit pas à la communication interpersonnelle. Nous l'avons constaté dans différentes classes à des niveaux différents. Il s'agissait, à ces différents niveaux, de connaissances déclaratives et non procédurales. Actuellement, l'approche actionnelle propose de mettre en rapport l'activité langagière avec le réel, l'environnement socioculturel de l'apprenant afin d'installer une compétence de communication. Selon Claire Kramsch : « l'approche communicative entend prendre en compte la dimension humaine du langage ».²

Au XXème siècle, les théoriciens ont préconisé la centration sur la structure puis sur l'énoncé. Actuellement, l'enseignement des langues n'a pas évolué puisqu'il est toujours centré sur le lexique. Evidemment dans tout acte de langage, la langue est le premier **facteur** indispensable auquel se superpose la parole et l'adaptation de l'énoncé à la situation de communication (facteur socioculturel).

Depuis les travaux de J.Searle et J.R Austin ont éclairé la réflexion sur « l'acte du langage » et en sont les précurseurs. Pour J.R. Austin, tout énoncé est constitué d' « un **acte locutoire** » et un **acte illocutoire** » et « un **acte perlocutoire** »³.

Pour conclure le commentaire portant sur l'observation du cours auquel nous avons assisté, nous pourrions qualifier la méthode utilisée par l'enseignante d'audiovisuelle. Selon D.Coste (1988) : « les audiovisualistes tendent à préserver le lien entre parole, sujet et situation, même dans les phrases les plus systématiques de l'apprentissage. ».⁴ Il nous est difficile cependant de qualifier la méthode utilisée par l'enseignante.

1.P.Martinez-inDidactique Des Langues en 4 mots clés-Claire Tardieu-Ellipses-2008

2. Claire Kramsch-in-didactique des langues en 4 mots clés, Claire Tardieu- Ellipses- 2008.

3. J. R Austin in Dictionnaire De Linguistique Jean Dubois-Larousse-2005-p 14.

4.D. Coste. Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-19+88), Langues et apprentissage des langues, Didier-CREDIF, Paris 1994.

J.P.Cuq et I.Gruca décrivent les différentes phrases du cours d'oral : « les moments de la classe ont chacun un objectif précis : «

- Une phase de présentation du dialogue enregistré accompagnée d'images contenues dans le film avec pour objectif la compréhension globale de la situation.
- Une phase d'explication qui consiste à reprendre le dialogue séquence par séquence ou image par image afin d'expliquer les éléments nouveaux et s'assurer que l'élève isole chaque unité sonore.
- Une phase de répétition avec correction phonétique et mémorisation des structures et du dialogue.
- Une phase d'exploitation ou de réemploi des éléments nouvellement appris et mémorisés par cœur dans des situations légèrement différentes de celle dans laquelle ils ont été présentés.
- Une phase de transposition qui conduit l'élève à réutiliser avec plus de spontanéité les éléments acquis dans des situations du même type sous la forme de jeux de rôle ou d'activités de dramatisation »¹

Les directives pédagogiques en vigueur depuis Juin 2013 prévoient des activités qui permettent de réaliser les actes de paroles suivants :

-saluer, prendre congé, se présenter, présenter une personne, exprimer ses goûts, ses sensations, ses sentiments (positifs ou négatifs), ses émotions et ses préférences, souhaiter quelque chose à quelqu'un, remercier, répondre à des

remerciements, demander (quelque chose, la permission de faire quelque chose, des renseignements sur un fait, un événement, le temps qu'il fait, son chemin, un avis), proposer, accepter, refuser, se justifier, donner une information sur un objet, une personne, un animal ou un événement. Quant aux thèmes, ils s'inscrivent dans la

1. J.P.Cuq et I.Gruca., cours de didactique du français langue étrangère et seconde, presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 2002.

continuité de ceux abordés en 3^{ème} et 4^{ème} année. Le programme thématique « prend une ouverture plus large sur le monde ». De nouveaux thèmes sont introduits.¹

1.4. Les observations de classe :

1.4.1. Des observations générales :

A partir de l'observation de la séance de l'oral dont nous avons décrit le déroulement, nous allons rechercher les différentes phases.

La phase de la présentation concernait l'écoute du texte lu par l'enseignante. Les élèves ont compris la situation. La phrase d'explication qui devait leur permettre de distinguer les différentes unités sonores et d'améliorer la prononciation n'était pas prise en charge. Par contre l'enseignante a insisté sur la mémorisation du dialogue et des structures lexicales et grammaticales. Le dialogue s'est déroulé entre l'enseignante et les apprenants, procédé qui a permis de présenter, faire comprendre et assimiler des éléments nouveaux et réutiliser des acquisitions (par exemple les désinences casuelles comme boulanger, boulangère, boulangerie.)

La phase de réemploi et celle de la transposition qui conduisent l'élève à réutiliser les éléments acquis dans des situations différentes n'ont pas été exploitées. La transposition qui mène à l'autonomie verbale est la phase finale d'une séance d'oral. Néanmoins les élèves n'ont pas été invités à transposer la situation dans un autre contexte. C'est pourquoi les apprenants s'avèrent très souvent incapables de réutiliser les « acquis » dans leur vie personnelle, dans le quotidien.

Il faudrait centrer les acquisitions sur les savoir-faire et non sur la grammaire. Apprendre à parler, c'est « dire ce qu'on a envie de dire et non ce qu'il faut dire. »²

Or durant la séance, les apprenants devaient dire ce qu'il fallait qu'ils disent. A aucun moment les élèves n'ont été en situation de production libre.

1. programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année primaire). Direction de l'enseignement Fondamental. Commission Nationale Des Programmes. Juin 2011. P 102.

2. Janine Courtyllon-élaborer un cours de FLE, Hachette, 2002 p 109.

Il semblerait que l'enseignante considère la langue comme un ensemble de structures à acquérir. L'enseignante accordait de l'importance à la forme (grammaire et correction des erreurs), par conséquent aux savoirs linguistiques au détriment du sens.

Outre la méthode appliquée par l'enseignant (e), la relation enseignant/enseigné est un aspect fondamental qui conditionne l'attitude des partenaires dans l'acte d'enseignement/apprentissage. Ce que nous avons constaté est la soumission de l'apprenant à l'enseignante. Les élèves n'ont pas pris d'initiative. Ils étaient (ou devaient être) attentifs et répondre à l'enseignante. Les élèves étaient actifs dans la mesure où ils répondaient aux questions de l'enseignante, sans prendre d'initiative. Certes il n'est pas aisé de construire un cours de langue. Comment « doser » les structures grammaticales et les regroupements fonctionnels. Pour ce faire, il faudrait préserver l'authenticité du texte qui constitue les données au départ. Il faudrait également proposer des supports qui suscitent l'affectivité des apprenants, ce qui n'est pas le cas du texte de départ proposé par l'enseignante.

Les difficultés d'ordre morphologique et celle d'ordre sémantique ne semblaient pas être prise en considération par l'enseignante. Connaître par exemple l'infinitif de « produit du pain » n'est pas facile pour des apprenants dont le système linguistique de la langue maternelle est différent de celui de la langue qu'ils apprennent.

L'approche par compétence définit la compétence de production orale comme une compétence en situation sociale. Les locuteurs de langue étrangère doivent utiliser la langue dans divers lieux (à la gare, à l'hôtel, au restaurant...etc.). En classe par contre les échanges entre l'enseignant et les élèves sont à visée didactique, puisque les situations proposées semblent être des prétextes pour installer des savoirs comme par exemple les connecteurs temporels (d'abord, ensuite, enfin). Les élèves n'ont pas été invités à les utiliser dans des énoncés personnels.

1.4.2.Observation de classe filmée :

Le trois mai 2016, nous avons assisté à une deuxième séance d'expression orale. A l'approche de l'examen de sixième, les élèves étaient en période de révision.

L'enseignante avait accepté de présenter un cours afin que nous puissions filmer la séance. Les élèves ont participé comme nous pouvons le constater dans la vidéo.

L'enseignante a choisi le quatrième projet (vu que c'était la fin l'année scolaire) : Identifier un texte qui présente des conseils. Les apprenants devaient réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange. Le temps imparti à la séance était de 45 minutes. Il s'agissait de la même classe, les élèves habitués à notre présence, ont participé de manière efficiente. La proxémique de la salle répondait au schéma traditionnel. Les tables étaient alignées les unes derrière les autres sur trois rangées.

Des affiches en langue arabe étaient collées au mur.

La séance s'est déroulée comme suit : l'enseignante a affiché sur le tableau des images qu'elle a dessinées elle-même. Elle a procédé à l'aide de questionnement pour faire « parler » les élèves. « Dire » par contre signifie s'exprimer spontanément, librement, être motivé, actif en classe. Cela n'était pas le cas puisque les apprenants, à tous les niveaux, sont habitués à la méthode question/réponse, ils ne sont pas autonomes. Comment les faire accéder à l'autonomie qui semble être la préoccupation majeure de tous les enseignants ? Cela exigerait une méthode moins directive, moins guidée.

Pour décrire le cours, nous avons noté fidèlement les questions de l'enseignante et les réponses des élèves.

-Que représentent ces images ?

-Un garçon malade, un garçon sale, un garçon triste.

-Pourquoi est-il triste ?

-Parce qu'il est malade.

-Pourquoi est-il malade ?

-Il ne mange pas des fruits et légumes, il ne prend pas soin de son corps.

-Qu'est-ce que cela veut dire ?

-Des microbes, des virus, parce qu'il ne pratique pas de sport.

-Pratique veut dire ?

-Fait

-Récapitulez les phrases.

-Ce garçon est malade, il ne mange pas les légumes, il ne boit pas de l'eau, le lait, le jus, parce qu'il ne mange pas les aliments riches en vitamines, il ne prend pas sa douche.

-On va donner des conseils à ce garçon, on va utiliser l'expression « il faut »

-La formule ?

-Il faut plus le verbe à l'infinitif.

-A la forme négative

-Il ne faut pas plus verbe à l'infinitif.

L'enseignante a procédé par la suite par la lecture du texte « pour garder une bonne santé », à la page 112. L'enseignante a recours à la lecture du texte vu que c'est le seul moyen dont elle dispose pour assurer son cours de compréhension orale. Deux images accompagnent le texte. Elles apportent une information de type situationnel (la campagne, la mer, les personnages). Dans la première image, les aliments dont on parle ne sont pas identifiables. Le texte serait proposé pour des raisons linguistiques et non comme modèle de communication. La pratique est axée sur la forme. Le texte n'est pas authentique, tout comme la situation d'enseignement/apprentissage. Puisque le texte est lu, il s'agit de la compréhension de l'écrit. Le contenu du texte est compréhensible, à l'exception des mots « laitages, protéines et céréales » contenus dans le troisième paragraphe. Les situations évoquées sont connues par les élèves, excepté celle suggérée par les images en particulier la deuxième. L'information contenue dans le deuxième paragraphe « pour les enfants de la ville, il a fallu créer des colonies de vacances pour qu'ils respirent de l'air pur » n'est pas conforme à la réalité. En Algérie, partent en colonie de vacances, en premier lieu, les enfants auxquels les parents ne peuvent offrir de vacances. Et parmi ces enfants, certains vivent à la campagne. Certes, l'enseignante utilise le manuel recommandé par l'institution. Toutefois, elle a la latitude de proposer d'autres supports.

Après une lecture magistrale puis silencieuse, l'enseignante demande aux élèves :

-Est-ce que ce texte raconte une histoire ? Présente un métier ? Donne des conseils ?
Décrit des personnes ?

Les apprenants ont aisément identifié le type de texte.

-Pourquoi demande l'enseignante ?

-Parce que il y a il faut, il ne faut pas.

Le texte est lu par un élève. Puis l'enseignante pose des questions auxquelles répondent les élèves :

-De quels enfants parle-t- on dans le texte ?

-On parle des enfants de la campagne et des enfants de la ville. Un élève a ajouté : « comme nous » Cet élève a pris un risque, sa réponse n'était pas systématique étant donné qu'elle n'était pas contenue dans le texte. Il a par conséquent produit. Il n'a pas fait appel à sa mémoire.

-Qu'est-ce qu'il y a à la campagne ?

-De l'air pur, des arbres.

-Que nous donnent les arbres ?

-De l'air.

-Regardez cette image. Et les enfants de la ville ?

-Il y a la pollution.

-Ou partez-vous pour respirer l'air pur ?

-A la forêt, à la mer, à la montagne, à la campagne.

Les élèves récapitulent et reconstruisent le texte à partir des images affichées.

L'enseignante leur demande d'identifier le type de texte : « ce texte est ? »

-Prescriptif.

L'enseignante fait répéter la réponse. Les élèves remettent en ordre les images et disent ce qu'elles représentent. Elle leur demande : « pourquoi fait-on du sport ? »

-Pour respirer l'air pur.

-Remplace il faut par il doit.-

-Il doit faire du sport.

-Parlez de vous.

-Je dois faire du sport.

Les apprenants doivent utiliser « il faut, il ne faut pas » Ils ont réussi et ont proposé les phrases suivantes : « il faut réviser, il ne faut pas gaspiller l'eau, il ne faut pas polluer l'environnement, il faut regarder à droite et à gauche pour traverser, je ne dois pas courir quand je traverse la rue.

Les phrases sont écrites au fur et à mesure sur le tableau. En phase de réinvestissement, les élèves doivent donner des conseils à un camarade pour réussir à un examen, pour avoir des dents saines, pour traverser la route. Il faut choisir une seule situation. Afin de consolider les acquis, l'enseignante écrit la phrase suivante : « il faut laver le corps. ». Elle demande ensuite d'employer un autre temps à la deuxième personne du singulier et aux deuxièmes et troisièmes personnes du pluriel. Les élèves ont su conjuguer le verbe à l'impératif. Ils devaient utiliser l'impératif pour interpréter les images. La systématisation permet de mémoriser, retenir ainsi les mots et expressions pour les employer dans des situations autres.

L'évaluation consistait à produire par écrit un court texte. Après une correction individuelle, nous avons proposé des jeux de rôles aux élèves. Il fallait qu'ils jouent les saynètes proposées à l'écrit.

Nous pouvons émettre les remarques suivantes : l'enseignante intervient trop souvent pour corriger les apprenants. Son temps de parole est supérieur au leur. Le support n'est pas motivant. Un document sonore proposant une situation authentique serait plus motivant. Nous n'avons pas constaté d'expression spontanée de la part des élèves. La systématisation a eu comme résultat « leparcoeurisme ».L'enseignante

exigeait des élèves les phrases qu'elle attendait d'eux. Elle utilisait la gestuelle pour les aider à trouver la réponse. Cependant, certains ne prenaient pas la parole bien que l'expression était réponse aux sollicitations de l'enseignante. Les élèves n'ont pris aucun risque en proposant des phrases inattendues. Ils éprouvaient des difficultés à réinvestir dans des situations de leur quotidien, non contenues dans le texte. Cette situation n'est pas spécifique seulement aux élèves du cycle primaire. Cet échec concernant les apprenants de tous les niveaux, est soulevé par la quasi-totalité des enseignants.

1.5. Les entretiens réalisés auprès :

1.5.1. Des concepteurs du manuel de 5^{ème} a.p :

Afin d'atteindre l'objectif que s'est fixé le thème de notre recherche et de vérifier les hypothèses que nous avons émises, nous avons eu la possibilité de nous entretenir avec un membre de l'équipe qui a participé à l'élaboration du manuel scolaire de la 5^{ème} AP réédité en 2013/2014. La discussion a porté sur les concepteurs du manuel, l'évaluation de la qualité du manuel, son utilisation pédagogique et son adéquation aux curriculums.

Contribuent à l'élaboration d'un manuel scolaire, outre les concepteurs, les rédacteurs, les illustrateurs, les metteurs en page, les évaluateurs. En ce qui concerne le manuel scolaire de la 5^{ème} AP, les auteurs sont : Lamine Sriti (inspecteur de l'éducation nationale), Sacia Ferrah, Fouzia Noui, Mohamed Nadji (MEF) et Nafissa Adjroud (PEF). Les évaluateurs sont : Hamida Belhadj Miloud et Aoumria Bouhi (inspectrices de l'enseignement primaire). La responsable de la conception et mise en page est Boubakri Nawel et de la conception de la couverture, Mohammedi Amel. L'édition a été assurée par l'Office National des Publications scolaires (ONPS). Les auteurs du cahier d'Activités sont :

Hamida Belhadj Miloud et Aoumria Bouhi que nous avons citées supra. La mise en page a été réalisée par Hamdi Pacha Radia et la conception de la couverture par Mohammedi Amel.

Nous avons obtenu les réponses à toutes les questions que nous avons posées. Ces dernières se trouvent en annexes. Nous avons obtenu les informations suivantes :

Les textes ont été conçus dans le but de faciliter la compréhension, souci majeur pour les concepteurs du manuel scolaire. Cependant les manuels de 3^{ème} et 4^{ème} AP ne sont pas très clairs.

Par conséquent, la perception est impossible.

Les objectifs communicatifs visent à « parler de son quotidien » et une ouverture sur le nouveau. Les mêmes textes sont traités dans les différentes séances. Le texte est décortiqué. Cela fait boule de neige si le travail est bien fait et le canal, l'enseignant, fonctionnel.

Atteindre les objectifs dépend de l'enseignant, de sa formation.

Les structures de la communication langagière doivent être acquises en 3^{ème} AP et renforcées en

4^{ème} AP. En 5^{ème} AP, il faut préparer l'élève à l'examen de 6^{ème} qui est un examen écrit, proposé à l'échelle nationale.

Selon les directives ministérielles, l'élève de 5^{ème} AP doit être capable de se présenter, parler de son environnement, avoir quelques notions scientifiques, parler de la technologie, de la culture. Produire des phrases simples. Les objectifs éducatifs doivent faire de l'apprenant un être civilisé, capable d'exprimer son monde mais les soubassements des deux premières années d'apprentissage du français ne sont guère solides.

En principe lorsque les textes aiguisent la curiosité de l'élève et c'est le rôle de l'école, l'élève serait en mesure de « parler de son quotidien ».

Le référent socioculturel n'est pas présent dans les textes supports du manuel étant donné qu'il n'y a pas de littérature de jeunesse, les Algériens écrivent pour les adultes. Il aurait fallu introduire des textes d'auteurs algériens destinés à un jeune public.

Pour enseigner l'oral, les enseignants utilisent la méthode SGAV, traditionnelle. La répétition est nécessaire à condition d'avoir compris. Les élèves acquièrent une compétence linguistique mais non communicative.

Nous pourrions émettre quelques remarques après cet entretien. La question majeure de notre recherche est l'incapacité des élèves à utiliser des connaissances et des habiletés dans des contextes différents. La compétence langagière étant à la base de tout apprentissage est très importante car c'est par la langue qu'on accède au savoir. Chomsky la définit comme « faculté générique qui permet de prononcer un nombre infini de phrases différentes »¹

La compétence langagière englobe trois types de compétences qui sont les compétences linguistiques, textuelle et discursive. Nous avons constaté durant les séances d'observation, que les apprenants connaissent le code mais ignorent les règles d'utilisation de la langue. En 5^{ème} année primaire, aucun exercice visant l'acquisition textuelle n'est envisagé dans les activités de classe. Au cycle moyen, secondaire et malheureusement à l'université, les apprenants ne réussissent pas à organiser un texte. Les règles les plus élémentaires, à savoir ponctuer un texte, ne sont pas acquises. Il faudrait y remédier. À l'oral cela n'est pas perceptible vu que les énoncés produits se limitent à une ou deux phrases. À l'écrit, les productions

1. Cité par Philippe Perrenoud, Construire des compétences dès l'école, Paris, ESF éditeur, 1998, p125.(Collection Pratiques et enjeux pédagogiques).

manquent de cohésion et de cohérence. La situation est plus qu'alarmante. Comment atteindre alors le niveau de compétence discursive ? La tâche n'est guère facile. Les conditions d'apprentissage sont également importantes. L'enseignant doit d'abord contextualiser tout apprentissage puis amener l'élève à utiliser les mêmes connaissances dans un contexte nouveau. Pour favoriser le transfert des connaissances, il faudrait créer des situations qui se rapprochent du vécu de l'élève, de son quotidien. L'acquisition de la compétence langagière en langue étrangère s'acquiert à l'oral et à l'écrit difficilement et progressivement.

1.5.2.Des enseignants de la 5 ème A.P :

Nous avons eu la possibilité d'interviewer des enseignantes qui ont bien voulu répondre aux questions que nous leur avons posées. Elles exercent au cycle primaire depuis une vingtaine d'années dans des établissements situés dans la ville d'Oran. Nous ne doutons guère que leurs réponses auraient différentes si elles avaient été posées à des enseignantes des zones rurales ou du Sud de l'Algérie.

Nos questions concernaient les difficultés rencontrées par les apprenants de la 5AP en expression orale. A tous les niveaux, les résultats obtenus sont alarmants Les réseaux sociaux sont incriminés, les SMS également. Les jeunes ont inventé un code spécifique qui défie les règles orthographiques et syntaxiques. Les élèves qui possèdent un cellulaire ou une tablette rédigent leur SMS dans une langue qui est un véritable patchwork, mélange de dialecte, de français, d'arabe et de symboles.

Elles considèrent que la compétence langagière à laquelle elles accordent beaucoup d'importance est l'écrit car l'examen de sixième est écrit. Elles assurent une séance de compréhension/expression orales au début de chaque séance comme prévu dans le programme et suivent le manuel scolaire. Elles reconnaissent que le volume imparti à l'expression orale est insuffisant. Elles essaient de faire participer le maximum d'élèves mais certains n'arrivent pas à s'exprimer. Ils sont confrontés à de nombreuses difficultés d'origine lexicale, syntaxique, sémantique. Le grand problème

s'avère être le lexique. Bien que les élèves comprennent, ils n'arrivent pas à répondre aux questions qui leur sont posées car leur vocabulaire est pauvre. Leur milieu socio-familial est un des facteurs d'échec. La langue française est absente dans leur environnement et ceux dont les parents sont francophones, s'expriment dans la cour de l'école et dans la rue en « parler ». Les enseignantes préfèrent la méthode traditionnelle à l'approche par les compétences. Elles trouvent nécessaire de faire répéter les élèves afin qu'ils puissent retenir les mots. Elles trouvent que le programme est long et qu'il faut absolument le finir avant l'examen de sixième ; cela ne leur permet pas d'appliquer l'approche par les compétences. Les enseignantes ont rarement recours à la langue cible pendant le cours. Les apprenants s'expriment en français pour répondre à une question, très peu entre eux réussissent à le faire. Les élèves veulent cependant faire plaisir à leur enseignante même s'ils n'arrivent pas à construire des phrases correctes. Bien que les enseignantes reconnaissent la primauté de l'oral dans l'enseignement, elles affirment qu'elles n'évaluent que l'écrit. En effet les directives ministérielles ne prévoient pas l'évaluation de l'oral. Cela paraît être contradictoire puisque, à tous les niveaux, depuis la troisième année primaire jusqu'à la troisième année secondaire, toutes les séquences débutent par une séance de compréhension/expression orales. Pour améliorer la performance orale des apprenants, il faudrait créer des activités ludiques.

A partir des directives et instructions ministérielles, nous avons mené une enquête auprès des enseignants du second palier pour savoir comment les activités préconisées étaient comprises et prises en charge.

Analyse : questionnaire enseignants

Ce questionnaire a été proposé aux enseignants du second palier pour répondre aux questions suivantes :

- Comment les enseignants se représentent-ils les différentes activités d'expression orale ?
- Comment organisent-ils ces activités ?
- Quels sont les objectifs visés ?

- Quels sont les résultats obtenus ?
- Quelle place occupe le texte de lecture dans l'enseignement/apprentissage ?

Question 1 : Pensez-vous que les textes littéraires proposés dans le manuel scolaire soient accessibles à vos élèves ?

La longueur des textes et le vocabulaire sont les deux facteurs d'influence sur l'efficacité de l'acte de lecture et sur le comportement du lecteur. L'aspect matériel de l'objet à lire (tout ce qui concerne la taille, le format, le type de papier....., « la lisibilité des textes »¹, la typographie, la mise en page, le

Jalonnage) sont importants pour la lecture. La nature du support de la lecture joue un rôle essentiel dans l'acte de lecture.

L'objectif de la lecture est de rendre capable l'enfant de vivre une situation de communication écrite. La principale difficulté dans ce type de communication est que « l'émetteur » est inconnu du lecteur, de l'apprenant qui doit rétablir l'échange à son propre niveau. Cette compétence qui n'est pas innée et à laquelle vient se greffer la méconnaissance du référent extra linguistique et la signification des mots engendrent des phénomènes que nous ne connaissons que trop et qui nous interpellent :

- Le refus de la lecture car les messages restent impénétrables.
- Le bourrage de crâne car le message interdit tout esprit critique de la part de l'émetteur.

C'est en effet ce que nous avons constaté lors de notre expérimentation : « nous sommes nés à partir d'un caillou » ont répété les élèves. Nous voyons à quel point la responsabilité de l'école dépasse les murs de la classe. Nous nous permettons d'ouvrir une autre parenthèse pour signifier que l'acquisition de la compétence de lecteur autonome est génératrice de comportements dans la vie de l'apprenant et comme l'affirme Christine Charmeux : « Bien apprendre à lire, c'est sans doute apprendre à mieux vivre. »²

Nous avons essayé de démontrer combien l'acte de lecture est difficile en lui-même.ⁱ

1 . F. Richaudeau. La lisibilité.édition Denoël. CPE 1969.

2. Charmeux Christine. La lecture à l'école. Cedic. Paris.1975.

Question 2 : Que voulez-vous faire acquérir à vos élèves en lecture ?

- Développer des compétences
- Restituer l'idée générale
- Pouvoir communiquer à l'oral et à l'écrit
- Un nouveau vocabulaire

Cette question tient sa pertinence du fait que même dans les activités d'oral, les élèves lisent.

1.6. Les questionnaires :

1.6.1. Pour les enseignants :

I/ PRESENTATION DE L'ECHANTILLON :

Dans le cadre de ce travail, une enquête était nécessaire pour comprendre les représentations diverses des enseignants sur l'expression orale.

L'expérience a touché 28 éducateurs exerçant dans le moyen : au total, 11 femmes pour 17 hommes.

Le profil de ces enquêtés sera étudié en fonction de 3 critères :

1-l'âge ;

2-l'expérience pédagogique ;

3-le niveau scolaire / le diplôme.

1.1 Ce personnel est dans l'ensemble jeune comme le montre ce tableau concernant la catégorie d'âge :

20ans-30 ans	30ans -40 ans	40 ans -50 ans	50 ans -60 ans	Non précisé.	Total
09	09	05	02	03	60

2.1. D'autre part, ces enseignants jouissent d'une expérience pédagogique non négligeable comme l'attestent ces statistiques :

0 ans-5ans	06 ans -10 ans	11 ans – 15 ans	16 ans et plus	Non précisé	Total
06	04	03	08	07	28

3.1. Le niveau scolaire va du C.E.P. (certificat d'études primaires) au Bac. A relever une hétérogénéité assez marquante comme le dévoile ce tableau :

CEP + I.T.E.	Licence LMD	Licence classique	Licence hors domaine	BAC + 2	Non spécifié	TOTAL
01	03	03	02	03	16	28

N.B. : il est à déplorer le nombre d'abstentions qui ne nous permet pas d'avoir une représentation très fidèle du profil de ces enseignants malgré nos incessantes demandes.

II/ ANALYSE ET COMMENTAIRE :

Avertissement :

Ce travail porte sur un total de 12 questions, toutes fermées. C'est un choix que nous assumons pleinement dans la mesure où notre objectif est de circonscrire avec précision les phénomènes analysés. Notre expérience sur le terrain- à travers des travaux précédents dans le genre nous ont permis de comprendre que l'usage des questions ouvertes pouvait altérer notre étude. En effet, ce serait là l'occasion pour les enquêtés d'aller dans des dérives ou autres contradictions. L'objectivité nous commande alors de veiller à rester dans un cadre purement scientifique.

QUESTION N.1 :

« Pratiquez-vous régulièrement l'expression orale ?

Oui

/

Non »

Objectif : Vérifier la place de l'expression orale dans les pratiques de classe des enseignants. Voir s'il y a une véritable didactique de l'Expression orale au cycle primaire.

ANALYSE :

Sur les 28 enquêtés, il est à remarquer que 07 enseignants ne pratiquent pas régulièrement l'Expression orale .Ce qui est surprenant dans la mesure où l'apprentissage d'une langue ne peut se passer de cette dimension orale très importante. D'autre part, ces mêmes enseignants ne précisent pas les raisons qui les poussent à une telle négligence.

QUESTION N.2 :

« *L'expression orale, figure-t-elle au programme de la 5^{ème} A.P. ?*

Oui / *Non* »

. **Objectif :** Voir si les enseignants connaissent le programme de la cinquième année primaire-une classe, faut-il le rappeler, d'examen du 1^{er} cycle. Dans le cas contraire, ce serait là une grave négligence que de charger ces enseignants d'une telle mission et qui pourrait avoir de graves conséquences sur le résultat final pour les jeunes apprenants

ANALYSE :

Sur les 28 enseignants interrogés, seuls deux affirment que l'expression orale ne figure pas dans le programme officiel de la 5^{ème} année primaire.

D'autre part, il est à souligner un paradoxe de taille soulevé par cette question : la plupart des enseignants reconnaissent certes que la E.O. a sa place dans les programmes mais comment comprendre que cinq d'entre- eux disent ne pas la pratiquer, comme attesté dans la 1^{ère} question !

QUESTION N.3 :

« *Trouvez-vous que le temps consacré à cette activité est suffisant ?*

Oui / *Non* »

Objectif : L'expression orale reste une activité très coûteuse demandant de la part de l'enseignant beaucoup de préparation. De ce fait, le facteur temps a toute son importance. Il est alors utile de voir si ce cadre horaire imparti à cette compétence est suffisant ou non.

ANALYSE :

5 seulement des enseignants interrogés estiment que le cadre temporel alloué à l'expression orale est suffisant. Donc un large consensus se dégage et il est clair que cette activité nécessite qu'on lui consacre un espace horaire important et dépasser celui accordé actuellement de seulement une heure par semaine.

QUESTION N.4 :

« Est-ce que le contenu de l'expression orale proposé dans le programme de la 5^{ème} année primaire répond aux besoins des apprenants ?

Oui

Non

Un peu »

Objectif : Les besoins langagiers de nos élèves sont-ils réellement pris en charge par les contenus proposés en expression orale ? Nos apprenants s'identifient-ils à ces besoins proposés par l'institution scolaire.

ANALYSE :

Nous savons que la motivation est la clef de la réussite de tout acte éducatif et nous pouvons comprendre que si les choix proposés ne cadrent pas avec les centres d'intérêt des apprenants, cela pourrait déboucher sur un échec total. Cette question sur les besoins langagiers est centrale pour un apprenant de FLE. Il apparaît d'après les réponses fournies par ces enseignants que les choix opérés par l'institution sont à revoir. En effet, la position des 25 éducateurs nous semble caractérisée par un scepticisme total reflétant un certain rejet des variantes proposées. Seuls, 12 des interrogés affichent plus ou moins clairement leurs opinions en affirmant que ces

contenus ne favoriseraient pas un développement harmonieux d'une compétence de communication orale de bonne facture.

Il est donc urgent de se pencher sérieusement sur ce problème et de revoir complètement les choix réalisés. Cela passe donc par la rénovation des programmes qui doivent solliciter l'apport de toutes les sciences annexes, notamment le cognitivisme pour aider l'apprenant à consolider sa compétence orale et ce en lui, offrant des contenus spécifiques adaptés à son âge, son milieu et à sa personnalité.

QUESTION N.5 :

« Préférez-vous la pratique de l'oral parmi toutes les activités ?

Oui

Non »

Objectif : Cette question nous pose un véritable problème : l'oral tel qu'il est enseigné à l'école bénéficie-t-il d'un même traitement par rapport à celui de l'écrit ? Ou alors les deux codes sont-ils gérés de la même manière ?

Nous voulons par cette question voir si la compétence orale souffre de quelques « négligences » de la part de l'enseignant qui pourraient se sentir plus, à l'aise à l'écrit qu'à l'oral.

ANALYSE :

Les statistiques sont surprenantes : d'abord par le fait que sur les 25 enseignants interrogés, il se dégage nettement deux tendances :

La première légèrement en hausse et qui est de l'ordre de 16 enseignants : ces derniers attestent clairement que la pratique de l'oral en classe a leur préférence et de surcroît ils ont tendance à prôner un déséquilibre au profit de l'oral.

La deuxième composée de 13 enseignants estimant tout à fait le contraire !

Cet état de fait peut s'avérer être nuisible pour des élèves en classe d'examen !

Notre grand étonnement se situe justement par rapport à cette deuxième catégorie. Comment interpréter ce choix fallacieux alors que les principes de l'approche communicative qui régissent l'enseignement/apprentissage en Algérie appellent à un équilibre parfait dans la gestion temporelle des deux codes. Ces directives ne sont pas d'hier et sont venues pour rectifier le tir car cela avait pour effet de former un apprenant avec une compétence orale de moindre importance que celle de l'écrit.

Il nous semble que de telles pratiques témoignent certainement de la difficulté de gérer la compétence orale car comme souligné auparavant cet exercice exige de la part des enseignants une grande part d'investissement et d'effort. En choisissant l'écrit, ces enseignants préféreraient la stabilité et la routine meurtrière. En d'autres termes, tout ce qui relève de l'oral fait peur.

QUESTION N.6 :

« Les apprenants de la 5^{ème} A.P., éprouvent-ils des difficultés en expression orale ?

Beaucoup

Peu

Pas du tout »

Objectif :

Cette question nous permettra de comprendre pourquoi cette « expression orale » ne donne pas des résultats probants. Il s'agit d'identifier les obstacles inhérents à cette activité et occasionnant un véritable obstacle pour les apprenants. Cela permettrait alors de proposer un nouveau dispositif d'apprentissage de l'oral pour une meilleure maîtrise de la compétence orale.

ANALYSE :

Un consensus très large est à souligner pour cette question. Nos apprenants selon les affirmations de ces enseignants auraient « *beaucoup de difficultés* » pour 20 d'entre- eux et « *très peu* » pour les huit restants.

Il est alors permis de réfléchir sur les acquis précédents : ces élèves sont à leur troisième année d'apprentissage du français. Leur prestation devrait être meilleure. Il serait judicieux de comprendre les véritables raisons de cet échec : serait-ce dû à l'école ou à l'environnement de l'apprenant. C'est ce que la question n.7 essaie d'analyser.

QUESTION N.7 :

« *Vos élèves ont-ils des pré-requis puisés dans leur environnement socio-familial ?*

Oui

Non »

Objectif :

Nos apprenants en 5ème A.P. justifient de deux années d'apprentissage du FLE. Ils ont une compétence orale qui leur permettrait de (voir le profil de sortie de la 4AP).

L'objectif visé est de voir s'il y a eu réellement une intégration des acquis par l'école et dans ce cas cette institution aura rempli sa fonction ou alors il s'agit tout simplement de l'apport sociologique des parents, des amis, de la famille. Et dans ce cas, l'école aura failli.

ANALYSE :

D'après les réponses des enseignants, il semblerait que la compétence orale des apprenants s'est forgée grâce aux acquis scolaires. Autrement dit, l'école reste le seul pourvoyeur en matière d'expression orale. L'apport de la société est quasiment absent. C'est donc cet environnement linguistique qui reste le principal handicap pour nos élèves car c'est le seul cadre leur permettant de « vivre » la langue française. Ce qui

est très peu quand on sait que la langue est d'abord un outil de communication or force est de constater que le seul espace où ce matériau est manipulé reste l'école.

Enfin, il est tout de même à souligner que huit enseignants affirment que les apprenants bénéficieraient d'un bagage plus consistant leur permettant d'être à l'aise dans une communication orale. Nous nous permettons de douter en l'absence d'une véritable étude sociologique.

QUESTION N.8 :

« *Aiment-ils participer à cette activité ?* »

Un peu

Beaucoup

Pas du tout »

Objectif :

Le but de cette question est de savoir si l'activité de l'expression orale favorise chez les apprenants un certain engouement pour l'interaction verbale. Cette espace « dynamique » offrirait sans aucun doute l'occasion à ces apprenants de « s'extérioriser » en sortant du carcan et de la monotonie des cours « théoriques ». La responsabilité de l'enseignant est grande car il pourrait devenir sans le savoir le véritable obstacle à ce possible dynamisme si sa gestion de cette activité est mauvaise.

ANALYSE :

A première vue, l'impression qui se dégage de ces statistiques reste très mitigée : le cours d'expression orale ne produit pas l'effet escompté tel que précisé par les orientations pédagogiques officielles qui insistent que l'espace consacré à cette activité doit permettre à l'apprenant de s'exprimer librement à travers des activités récréatives de qualité.

Toutefois, selon les réponses analysées, cette activité permet pour 9 enseignants interrogés de s'impliquer pleinement dans cette tâche. Alors que pour 13 d'entre-eux, l'oral est un exercice apprécié sans plus. Enfin, 6 enquêtés affirment que cette activité ne les motive pas du tout ! Reste à savoir surtout pour cette dernière catégorie d'enseignants à connaître les motifs avancés pour justifier de tels agissements.

A cet égard, les questions 9 et 10 surtout nous aideront à mieux les comprendre.

QUESTION N.9 :

« Dans cette séance, utilisez-vous :

-un imagier ;

- un magnétophone ;

-un rétro- projecteur ;

-Un data – show. »

Objectif :

Le but est de vérifier si la séance d'expression orale s'appuie sur des supports pédagogiques adéquats.

D'une part, il nous permettra de savoir si l'enseignant s'investit pleinement dans sa tâche en essayant de dynamiser sa pratique de classe et en mettant fin à la routine pédagogique qui consiste à recourir à l'apport du seul manuel scolaire !

ANALYSE :

Il semblerait que les enseignants interrogés misent dans leurs activités de classe sur deux accessoires didactiques :

-le data show pour 16 d'entre- eux ;

-l'imagier pour 11 enseignants.

A première vue, ces chiffres montrent que le cours d'expression orale suscite beaucoup d'engouement et donc d'investissement de la part de ces enseignants.

Cela traduit assurément un désir de leur part de mettre à la disposition des apprenants des outils didactiques leur permettant de les libérer et de les amener à une communication verbale efficace.

Dans l'ensemble, nous ressentons un désir sincère de la part de ces éducateurs de garantir toutes les chances de réussite d'un véritable acte pédagogique : celui de permettre à l'élève de parler à l'école, ce que l'institution a tendance des fois à l'en dissuader par ses discours insistant sur l'autorité du maître, seul dispensateur de la parole !

QUESTION N.10 :

« Les élèves sont-ils plus motivés lors d'une séance avec un moyen audio- visuel ?

Oui

Non »

Objectif :

Cette question a pour but de voir si ce cours produit un effet positif sur l'apprenant. Les moyens audio- visuels choisis par les enseignants produisent-ils du répondant chez nos élèves ? Favorisent-ils une meilleure acquisition de la langue étrangère ?

Cette question précise nous semble être la plus importante car il est permis de s'interroger sur l'influence de ces moyens audio- visuels sur la qualité des apprentissages. En effet, trop souvent, ces exercices oraux riment avec jeux et distraction alors qu'en réalité ce ne sont que des outils ayant comme finalité l'apprentissage du savoir.

ANALYSE :

Pour la grande majorité des enseignants interrogés, le recours à ces moyens audiovisuels permet de redynamiser le cours de l'expression orale en classe de FLE.

D'après eux, les apprenants font montre d'une extraordinaire motivation qui contraste avec leur comportement dans les autres activités. Les supports choisis y sont certainement pour quelque chose. Seulement, il est à se demander si ce dynamisme produit un effet positif sur les apprentissages. Autrement, la motivation constatée a-t-elle des retombées sur l'acquisition des savoirs. Apprend-on mieux avec ces supports ? La question qui suit a justement l'ambition de répondre à ce souci.

QUESTION N.11 :

« *En dehors de l'activité, favorisez-vous la parole et l'expression orale des élèves ?* »

Oui

Non

Des fois

Objectif :

Le but est de savoir si l'expression orale subit un traitement spécial de la part de l'enseignant tout au long de ce processus d'apprentissage ou, si alors cette « liberté » de la parole n'est donnée qu'en cette occasion ? La liberté d'expression prend-elle effet qu'au niveau de la seule expression orale, seul espace où l'élève est invité à s'« exprimer librement ». Reste à savoir ce que ces enseignants admettent par « expression libre ».

ANALYSE :

Les statistiques nous révèlent un paradoxe de taille : si, pour 11 d'entre-eux, le recours à l'approche communicative nécessite clairement une expression libre de la part des enseignés qui doivent impérativement travailler sur des supports authentiques, il est à constater que pour le reste des enseignants interrogés adopte une position

ambigüe : 4 exprimant un refus catégorique de laisser les apprenants s'exprimer librement. Alors que 12 le leur permettent mais d'une manière occasionnelle seulement !

Ce constat nous interpelle dans la mesure où nous sommes en présence de trois gestions de classe différentes ce qui pourrait avoir des conséquences négatives sur l'acte pédagogique.

Pourtant, l'on sait que la mise en situation de l'apprenant ou d'imprégnation dans des situations de communication authentique et non simulées est une condition

favorable pour l'acquisition d'une langue étrangère. En effet, cette configuration peut amener l'apprenant, désormais un véritable usager de la langue à devenir comme attesté par le **C.E.C.R.** un « véritable acteur social » et non un simple communicateur appelé très souvent à répéter ou à imiter des modèles d'expression appris en classe mais d'aucune utilité.

QUESTION N.12 :

« Intervenez-vous pour corriger les erreurs commises dans les productions orales de vos apprenants ?

Oui

Non »

Objectif :

Mesurer l'importance de l'intervention de l'enseignant dans le cours de l'expression orale. Agit-il comme un guide, un organisateur des échanges ou monopolise-t-il la parole ? Cette expression orale est-elle dirigée de manière cohérente donnant la chance aux apprenants de s'exprimer réellement ou est-il question tout

simplement de séances d'oralisation dans lesquelles on ne fait que répéter des séquences sans aucune utilité.

ANALYSE :

Sur les 28 enseignants interrogés, 24 affirment intervenir dans leurs échanges avec les apprenants pour « corriger », « encadrer », « débloquer » des situations de communication et les faire avancer. Ce qui est satisfaisant puisqu'ils sont dans leur rôle.

Mais, il reste à savoir le degré de ces « interventions » car nous estimons qu'à très fortes doses, ces « ajustements ou rectifications » pourraient à la longue inhiber toute créativité de la part de ces apprenants. En effet, à force de trop intervenir, l'enseignant indirectement montre que la parole est en quelque sorte réquisitionnée et l'élève comprend alors que s'il doit « s'exprimer » c'est dans le respect de la « logique » de l'enseignant. Autrement dit arriver à une communication réelle, spontanée n'est pas l'objectif recherché par l'enseignant. Cela donne alors lieu à des « échanges » artificieux en tout cas rien à comparer avec ce qui se passe dans la réalité. Cela est à l'encontre des principes de base des approches communicatives. Enfin, pour ces trois enseignants qui disent qu'ils n'interviennent jamais dans ces interactions, il y a lieu de se poser des questions sur la pertinence de cette attitude extrême. Quelle en est sa finalité ? Nous pensons alors que par ce comportement, l'apprenant ne tirera aucun profit de ce type d'activité.

1.6.2. Evaluation des textes supports par les enseignants du second palier :

Pour Ferdinand de Saussure « L'écriture voile la vue de la langue : elle n'est pas un vêtement mais un travestissement » (Cours de linguistique générale, 1916)

Nous avons soumis ce questionnaire portant sur l'évaluation du texte support à des enseignants de français de la ville d'Oran et à ceux de Béchar. Les enseignants appartiennent à deux générations différentes. Les uns ont une expérience de vingt ans et les autres sont débutants. L'objectif de cette enquête est de vérifier notre hypothèse

qui est de démontrer l'inadéquation de la thématique du texte de lecture avec la réalité linguistique et culturelle de l'apprenant.

Nous proposons deux questionnaires dûment remplis, l'un par un enseignant ayant une expérience de vingt-huit ans et l'autre par un débutant bénéficiant d'une expérience de cinq ans. La comparaison des réponses nous permettra d'une part, de vérifier la fiabilité des critères d'évaluation des textes et d'autre part, de constater si les motivations, les aspirations des deux catégories d'enseignants diffèrent.

Analyse du corpus :

Le tableau ci-dessous permet de comparer les réponses. Nous essaierons de dégager les analogies et les différences, puis nous émettrons des propositions.

Tableau synthétique des réponses :

Questions	Débutant	Expérimenté	Ensemble des enseignants
1	Non car les textes ne sont pas authentiques.	Non car ils ne sont pas conformes à la réalité.	Non (100%) car les textes ne sont pas adaptés au niveau des élèves.
2	Faits divers, textes argumentatifs et prescriptifs	Textes de fiction	Textes de fiction et faits divers
3	Textes peu intéressants	Textes peu intéressants	Même réponse à 100%
4	Textes du manuel intéressent rarement les élèves	Textes peu intéressants	Même réponse à 100%
5	Oui	Oui	Oui à 100%
6	Contes, faits divers, vie quotidienne, problèmes sociaux	Contes, histoires animalières, vie quotidienne, poèmes	Contes, faits divers Vie quotidienne, Histoires animalières

7	Oui	Oui	Oui à100%
8	Oui	Oui	Oui à100%

Sur les textes supports évalués par les enseignants du cycle primaire : 6^{ème} et 5^{ème} années' classes d'examen

Nom (facultatif).....

Prénom : Abdelkader

Sexe : masculin

Age : 45 ans

Lieu d'exercice : Commandant Faradj

Ville : Oran

Nombre d'années d'exercice : 24ans

En vue de nous permettre d'évaluer les textes supports proposés dans le manuel scolaire, nous vous prions, chers collègues de répondre en toute objectivité à ces questions.

Mettez une croix dans la case correspondante.

Question N°1 :

- tous types sont abordés dans les manuels scolaires ?

Pensez-vous qu'à l'école

OUI



NON



Sans réponse



Votre commentaire :

« Il faut que les manuels scolaires apportent des faits réels, liés à la vie sociale de l'apprenant. »

Question N°2 :

- « NON » à la question 1 pouvez-vous citer les textes ?

Si vous avez répondu

Textes de fiction ×

Textes argumentatifs

Faits-divers

Autres

Lesquels? « Textes qui créent l'imagination (faire travailler l'aspect mental). »

Question N°3

- A propos des textes déjà proposés dans les manuels scolaires, les jugez-vous ?

-très intéressants

-intéressants

-peu intéressants ×

-sans réponse

Argumentez votre réponse SVP :

« Un texte de lecture doit apporter de nouvelles informations à l'élève, et permettre à l'élève d'être curieux et ambitieux à la fois. »

Question N° 4 :

Les thèmes choisis intéressent-ils vos élèves ?

OUI

NON

Rarement ×

Sans réponse

Votre commentaire SVP :

Pour que l'apprenant soit intéressé, il faut varier les thèmes en utilisant les moyens didactiques (supports, images, « le concret »)

Question N°5 : Connaissez-vous les genres de textes que vos élèves aiment ?

OUI ×

NON

Sans réponse

Question N°6 :

Si vous avez répondu « OUI » à la question 5 pouvez-vous en citer quelques-uns ?

- Les contes ×
- Les faits-divers
- Les histoires animalières ×
- Les récits de la vie quotidienne
- Les récits sur les problèmes sociaux
- Les poèmes ×
- Les fables

Question N°7 :

-Pensez-vous qu'en proposant des textes que les élèves aiment, on peut améliorer leurs performances à l'oral ?

OUI ×

NON

Sans réponse

Question N°8 :

Pensez-vous qu'en proposant des textes que les élèves aiment, on peut améliorer leurs performances à l'oral ?

OUI ×

NON

sans réponse

Suggestions personnelles :

« Laisser les élèves choisir le thème qui les intéresse le plus, afin d'améliorer l'expression orale et le langage élocution, l'apprenant s'exprime à sa façon (phrases personnelles) en respectant la progression annuelle. »

Nous vous soumettons les réponses d'un enseignant du second palier ayant cinq ans d'expérience et étant chargé d'une classe d'examen

Nom : (facultatif)

Prénom : H

Sexe : féminin

Age : 33 ans

Lieu d'exercice : Cheikh Abd El Baki Ben Ziane

Ville : Oran

Nombre d'années d'exercice : 05 ans

En vue de nous permettre d'évaluer les textes supports proposés dans le manuel scolaire, nous vous prions, chers collègues de répondre en toute objectivité à ces questions.

Mettez une croix dans la case correspondante.

Question N°1 :

Pensez-vous qu'à l'école tous les types de textes sont abordés dans les manuels scolaires ?

OUI

NON ×

Sans réponse

Votre commentaire :

« Les textes sont généralement des histoires imaginaires, nous avons besoin de textes authentiques, véridiques. »

Question N°2 :

Si vous avez répondu par « NON » à la question 1 pouvez-vous citer les textes ?

Textes de fiction

Textes argumentatifs ×

Faits-divers ×

Autres ×

Lesquels ?

« Textes prescriptifs, afin de savoir lire une recette ou bien une notice de médicament.

« Textes descriptifs, afin de pouvoir décrire un paysage, une personne. »

Question N°3 :

A propos des textes déjà proposés dans les manuels scolaires, les jugez-vous ?

- Très intéressants
- Intéressants
- Peu intéressants ×
- Sans réponse

Argumentez votre réponse SVP :

« Les textes proposés ne parlent pas de technologie, d'ordinateur, d'animaux domestiques, vaches, chevaux qui sont importants pour l'être humain. »

Questions N°4 :

Les thèmes choisis intéressent-ils vos élèves ?

OUI NON Rarement × Sans réponse

Votre commentaire SVP :

« Ce sont de longs textes et puis le thème, ou bien il est trop enfantin par rapport à son âge ou bien trop imaginaire comme le « ballon » que l'enfant n'a vu qu'à la télé. »

Question N°5 : Connaissez-vous les genres de texte que vos élèves aiment ?

OUI × NON Sans réponse

Question N°6 :

-Si vous avez répondu « OUI » à la question 5 pouvez-vous en citer quelques-uns ?

- Les contes ×

- Les faits-divers
- Les histoires animalières
- Les récits de la vie quotidienne
- Les récits sur les problèmes sociaux
- Les fables

Question N°7 :

Pensez-vous que les compétences langagières sont liées à l'écrit ?

OUI NON Sans réponse

Question N°8 :

Pensez-vous qu'en proposant des textes que les élèves aiment, on peut améliorer leurs performances à l'oral ?

OUI NON Sans réponse

Suggestions personnelles

«Apprendre à l'élève par exemple à rédiger une lettre, à écrire une carte postale, ils sauront après utiliser ces expressions dans les occasions. On peut proposer des contes, des textes documentaires sur les poissons.

A l'issue des résultats obtenus au questionnaire, nous pourrions émettre les remarques suivantes :

- A la question 2, les enseignants ont cité les types de textes qu'ils aimeraient aborder avec leurs élèves. Les enseignants ont proposé les récits de fiction alors que toutes les enseignantes ont cité les contes. Les enseignantes interrogées sur le critère motivant leur choix, ont répondu que le merveilleux, le magique contenu dans le conte stimulait l'imagination et favorisait la créativité.
- Le fait-divers a été proposé par 95 % des enseignants. Récit authentique relatant des faits de la vie quotidienne et des problèmes sociaux, le fait-divers est le texte qui « dit » le réel, le quotidien, le vécu de l'apprenant. Les enseignants s'inscrivent dans l'approche communicative. Préconiser le fait-divers est peut-être un signe de

renouveau si l'on considère que ce type de texte contient des « traces de l'être et de l'appartenance »¹

Les enseignants s'appuient sur la fonction symbolique du langage.

Ainsi que nous l'avons postulé, « 90 % » des enseignants pensent que les compétences langagières sont liées à l'écrit.

La rue offre à l'enfant un univers scriptural constitué d'affiches publicitaires, de tags, de graffiti, d'enseignes. L'école devrait s'appuyer sur ces avatars pour enseigner/apprendre une langue étrangère, le français en particulier.

100 % des enseignants pensent que le texte peut stimuler les performances à l'oral à condition que le thème soit motivant.

- Conformément aux orientations méthodologiques de l'approche communicative, le manuel scolaire devrait proposer une variété de types et de formes de textes, une diversité de documents (photos, schémas, documents authentiques). Le point de départ doit être une situation de communication afin d'aboutir aux activités d'expression orale. Ainsi nous nous interrogeons sur le choix des textes proposés.

- La dimension communicative n'est pas mise en avant. Aucune place n'est accordée à la communication orale. Le point de départ des leçons est presque toujours un texte, le plus souvent de type narratif. Les contenus linguistiques n'ont aucun rapport avec les actes de langage attendus des apprenants. Le texte littéraire au primaire permet-il de maîtriser la langue ? aide-t-il l'élève à s'exprimer, à se construire en tant que personne ? « [...] La valeur est une question qui se pose dans et par la lecture dès l'école maternelle jusqu'à l'université quand tel texte littéraire permet à tel lecteur de grandir son sens du langage, son sens de la vie [...] »²

¹ CUQ Jean Pierre et Isabelle Gruca, cours de didactique du Français Langue étrangère et seconde, Presses Universitaires de Grenoble, 2003.

² Martin SREGE, L littérature à l'école : des « propositions » en plein dans le mythe, dans le français aujourd'hui N°124.

1.6.3. Evaluation des textes supports par les élèves de 6^{ème} AF et 5^{ème} AP :

Nous avons soumis ce questionnaire à deux classes de 6^{ème} AF de l'école BenkerdaNouna à Oran, à une classe de l'école Dahmane Bachir à Béchar et une de 5^{ème} AP. Notre objectif était de vérifier si les textes du manuel scolaire intéressaient les élèves et véhiculaient le lexique leur permettant d'accéder à la compétence de communication. Ce questionnaire nous permet également d'évaluer certains éléments du paratexte susceptibles de motiver et d'encourager la compétence communicative. Nous rappelons que notre travail concerne particulièrement les substantifs. Les mots expriment-ils le réel ? Permettent-ils de le dire ?

L'élève est-il en mesure de produire un énoncé personnel cohérent ?

Analyse du corpus :

Question 1 :

En dehors des cours de français que lisez-vous ?

Des livres scientifiques	27%
Des contes	47%
Des bandes dessinées	26%

Si vous ne lisez pas dites pourquoi ?

- Dix-huit (18) ne comprennent pas.
- Dix (10) n'ont pas de livres à la maison. Ce sont des élèves qui ne côtoient pas les livres dans leur environnement familial, certains n'ont pas les moyens d'en acheter.
- Seize pour cent (16%) ne comprennent pas. Ils déchiffrent difficilement une phrase. Un cas a particulièrement attiré notre attention. Il est incapable de déchiffrer. Beaucoup d'enseignants ont avoué avoir dans leur classe des cas similaires. Nous sommes réellement interpellés par leur « souffrance ». ils ne subissent pas l'enseignement/apprentissage, ils « l'endurent ». Dans ces nombreux cas, peut-on parler d'apprenant ? « élève » semble mieux convenir, élève n'adhérant pas à son « enseignement ». La pédagogie différenciée résoudrait cette situation problème, à

condition que l'enseignant ait bénéficié d'une formation adéquate et que la classe ne soit pas surchargée.

- La formation de l'enseignant est une des problématiques que pose l'enseignement/apprentissage du français. Les enseignants ne sont pas en mesure d'identifier les élèves dyslexiques qui la plupart du temps sont considérés comme démotivés.

-Question 2 : lisez-vous les journaux écrits en français ?

Souvent	16%
Quelques fois	58%
Rarement	16%
Jamais	10%

A Béchar, le nombre est plus réduit qu'à Oran.

- Parmi les 58% d'élèves qui lisent quelques fois le journal, le plus grand nombre est attiré par les jeux et les programmes de télévision.

- les 16% qui lisent souvent le journal font partie de notre échantillon expérimental. Leurs parents sont universitaires et francophones. Ils sont également les premiers à obtenir les meilleurs résultats en français. D'après des enquêtes sociologiques, l'instruction des parents est un facteur décisif dans la réussite scolaire de leurs enfants. Comme l'exception ne confirme pas la règle, nous avons rencontré, sur notre parcours d'enseignant, des élèves issus d'un milieu familial érudit, obtenant de faibles résultats dans leurs études et la réciproque est également valable.

Question 3 :

Citez quelques titres de journaux écrits en français que vous lisez.

Le quotidien	70%
Le soir	08%
L'écho d'Oran	20%
Liberté	16%
La voix de l'Oranie	01%

La première constatation à formuler sur ces titres de journaux est leur caractère régional. Les élèves de Béchar n'ont pas répondu à cette question excepté un qui lit El Khabar. Notre enquête a été effectuée dans deux classes de la ville d'Oran. Elle concerne la circonscription de Seddikia et une école de la ville de Béchar.

- Sept (7) ont cité quatre titres de journaux. Notre enquête nous a révélé que leurs parents ont un niveau d'étude secondaire ou universitaire.

-

- Ce sont leurs parents qui achètent les journaux. Aucun n'achète un journal de sa propre initiative. L'âge peut-être des apprenants ou le fait que la société algérienne ne fonctionne pas dans l'écrit mais dans l'oralité conduisent à ces résultats.

- Combien d'élèves n'ont pas la possibilité de lire un journal ? les parents eux-mêmes lisent-ils le journal ? la télévision incite les élèves à la paresse. L'attrait de « l'image parlante » est incontestable auprès des jeunes enfants. Comme la nécessité oblige à agir, la facilité encourage la paresse.

- **Question 4 :**

(a) Citez quelques titres de textes que vous avez étudiés en classe et que vous avez aimés. Plusieurs réponses sont possibles

Mowgli	50%
Fergusson	30%
Premier voyage dans l'espace	02%
Le rocher qui marche	18%

Pour les élèves de 5^{ème} AP :

<u>L'histoire de Babar</u>	<u>30%</u>
<u>Le chêne de l'ogre</u>	<u>15%</u>
<u>Pour garder une bonne santé</u>	<u>40%</u>
<u>Les récitations</u>	<u>15%</u>

Le nombre d'élèves n'ayant pas répondu nous conduit à nous poser les questions suivantes :

- Dix pour cent (10%) ont répondu qu'ils ne lisait pas parce qu'ils ne comprenaient pas. Aucun effort n'a-t-il donc été déployé pour essayer de remédier à cette situation d'échec ?
- Si l'acte de lecture est un acte de réécriture et de dire, ces élèves n'acquerront alors jamais la compétence langagière ?
- Peut-on les ignorer ? le problème est épineux et demande réflexion et remédiation.
- Les textes ne présentent aucun attrait à tel point que le phénomène de rejet a fait l'objet d'études psychologiques.

(b) – quels sont les textes que vous n'aimez pas ? Citez quelques- uns.

Fergusson	53%
Youri Gagarine	14%
Mowgli	12%
L'avion supersonique	01%

- Quelques élèves n'ont pas répondu. Ils n'ont donc retenu aucun titre des textes étudiés en classe ?
- Nous avons également constaté qu'un nombre assez important ne sait pas écrire.

Un élève a cité un texte qui ne se trouve pas dans le manuel (Cendrillon). Cela suppose que le texte a été proposé par l'enseignant (e).

(c) Dites pourquoi vous ne les aimez pas.

54%	Les trouvent difficiles
17%	Ne les trouvent pas intéressants
29%	Ne les aiment pas

- Question 5 :

- comprenez-vous les textes qui sont dans votre livre :

Très difficilement	01%
Difficilement	16%
Assez facilement	58%
Facilement	19%
Très facilement	05%
Sans réponse	01%

- Les textes proposés en classe de 6^oAF posent de réels problèmes de compréhension. A quoi est due cette difficulté ? les causes de ce handicap relèvent-elles :

- De la longueur du texte qui rebute les moins bons ?
- Les problèmes sont-ils inhérents au lexique ?
 - les problèmes se situent-ils au niveau de la morphologie et de la phonétique ?
- Faut-il progresser du plus simple au plus complexe ?

Le texte ne reflète pas le monde réel des apprenants. Le monde est constamment en mutation, scientifique, technique, politique et culturelle néanmoins le « discours de l'école est figé, sclérosé, en inadéquation avec ce qui l'entoure. L'école devrait conjuguer ses efforts pour éviter son aliénation.

Quant à la 5^{ème} AP, les élèves ont cité les textes qui se rapportent aux métiers : le fils de Sidi Abderrahmane (p10)- L'apiculteur (p20)- L'ébéniste (p 30)- Le travail manuel (p31)- Le boulanger (p21). En effet, ces textes rebutent les apprenants car les mots (le lexique) leur sont méconnus et les thèmes ne les intéressent pas ; à leur âge

c'est le merveilleux, le fantastique qui les interpellent. Ils ont également cité : Les abeilles (p99) et La pomme de terre (p88). Nous les avons interrogés à propos de la lecture suivie et dirigée (Le cross), comme ils n'y ont jamais participé ni même assisté à cette compétition ils ont répondu ne pas être intéressés par cette lecture.

-Question 6 :

-Pensez-vous que vous pouvez comprendre ces textes sans l'aide de votre enseignante ?

Oui	33%
Non	13%
Quelques fois	54%
Sans réponse	00%

- « 54 % » des élèves ont recours à leur enseignant(e), 13 % ne peuvent pas se débrouiller sans elle.

- Etant donné que 17 % comprennent difficilement et que 58 % assez facilement, les réponses sont proches de celles données pour la question précédente.

Nous comprenons en partie le handicap des élèves du secondaire qui ont besoin que l'enseignant (e) lise le texte lors de la composition, afin de les sécuriser. L'habitude les met en situation de dépendance. Ils sont assistés et éprouvent des difficultés pour acquérir une certaine autonomie et la majeure partie n'y arrivent pas.

Question 7 :

- Pensez-vous que vous lisez en français

Très bien	10%
Bien	32 %
Assez bien	22%
Mal	29%
Très mal	17%
Sans réponse	00%

- « 46 % » des élèves lisent mal ou très mal. Le pourcentage est important. Quels seraient les résultats si nous avions étendu notre enquête à tout le territoire algérien ?

- Comprendre un texte signifie en premier lieu comprendre les signes graphiques, tirer une signification d'un ensemble de traces qui n'ont avec cette signification aucun lien direct ou évident.

-

L'expérience nous permet de dire que ces élèves passeront en grande partie au 3^{ème} palier et plus tard au secondaire sans avoir appris à lire. Il y a sans doute des cas d'élèves dyslexiques qui n'ont pas été détectés par leur enseignant.

- Certains enseignants accusent l'horaire qui ne leur permet pas de traiter le problème. Même lorsqu'ils sont signalés par l'enseignant(e) à l'administration, cette dernière lui suggère de les prendre à part. la tâche étant fastidieuse pour l'une et pour les autres, les résultats ne s'améliorent que rarement. Nous ajouterons les élèves qui disent lire assez bien. En réalité beaucoup lisent mal.

Question 8 :

-Est-ce que vous exprimez mieux ?

A l'oral	8 %
A l'écrit	58 %
A l'oral et à l'écrit	14 %
Ni à l'oral ni à l'écrit	20 %
Sans réponse	

Si nous nous fions aux chiffres, les apprenants sont compétents à l'écrit. Qu'en est-il en réalité.

- Nous avons lu les productions écrites.

- 03 (trois) élèves sur 24 ont été incapables de rédiger une seule phrase alors que durant le cours d'expression orale une dizaine ne participait pas. Ainsi que nous l'avons constaté et rapporté dans notre travail, la peur et la timidité sont de redoutables obstacles que l'enseignant devra franchir. Mais l'enquête que nous avons menée auprès des apprenants et les résultats obtenus démontrent que le handicap majeur est le vocabulaire.

Les mots « maitres-mots¹ », porteurs de vérités ne sont pas présents.

- Dans cette période de la vie, tout est à construire, à faire, l'enfant interroge, affirme, s'exclame. Il a besoin du mot juste. Confronté à un « bagage textuel » et culturel distants de lui, il s'enferme dans un mutisme quelquefois farouche.

- L'écrit est plus sécurisant car il évite le face à face avec l'autre.

Les pourcentages obtenus à la question 8 sont révélateurs et représentatifs d'une situation que vit l'enseignement/apprentissage du français depuis deux décennies. Lors des examens de sixième année et du baccalauréat, la note obtenue à l'épreuve de français correspond plus à la maîtrise des règles morphosyntaxiques (qui d'ailleurs ne sont pas utilisées en situation de communication) qu'à la compétence d'expression écrite.

Cela nous mène à dire que l'échec de l'acquisition de la compétence langagière est un problème plus complexe que nous ne le pensions et qu'il mérite une réflexion particulière car c'est tout le savoir-devenir de l'apprenant qui en dépend.

Question 9 :

Quels sont les genres de textes que vous aimeriez trouver dans votre livre de lecture ?

(Plusieurs réponses sont possibles)

Des textes drôles, amusants	48%
Des contes	44%
Des récits d'aventures	18%
Des textes qui parlent d'enfance	48%
Des poèmes	22%

- Intégrer la dimension plaisir dans l'apprentissage est une des clés de la réussite de l'enseignement/apprentissage qui, souvent paraît rébarbatif. Les textes amusants surprennent l'enfant, l'engagent dans la réflexion et la découverte. Ils sollicitent la créativité, l'imagination et l'expression de l'apprenant.

¹ Expression empruntée à Thérèse Mouton, et les mots se mettent à vivre. Edition Fleurus, Paris-1989.

- Le conte est centré sur le rêve. Chaque apprenant peut y trouver « quelque chose » de son désir. Il trouvera des valeurs à identifier. Permettre à l'enfant de créer de la distance avec ses problèmes (l'échec scolaire étant parfois le moindre) en le faisant voyager dans un monde merveilleux est un atout à exploiter pour encourager l'apprenant à prendre la parole.

Les textes qui parlent de l'enfance peuvent constituer un centre d'intérêt. L'enfant est engagé dans un milieu familial, scolaire et social.

- Proposer des textes « miroir » de la réalité, permettra à chacun de se reconnaître, s'identifier aux personnages, faire des analogies entre soi et les autres, donner aux apprenants l'occasion de dire quelque chose, ces textes pourraient constituer des espaces de révélation.

Question 10 : Qu'aimeriez-vous lire en français. Dites pourquoi ?

La moitié des apprenants interrogés a répondu vouloir lire des récits en langue arabe. Les deux-tiers de la seconde moitié préfèrent la lecture des contes.

- L'un des objectifs de l'école fondamentale est de former un lecteur autonome, l'amener à lire pour son plaisir, alors que jusqu'à présent, il lit par obligation. Notre système scolaire est construit par un cadre normatif et la rigidité des programmes rend difficile l'acte d'enseignement/apprentissage et n'accorde pas une place importante aux centres d'intérêt des apprenants. « Si nous savons découvrir les impulsions et les habitudes actives de l'enfant et si nous savons les faire travailler avec méthode et avec fruit en leur fournissant un environnement approprié, nous n'aurons plus besoin de nous tourmenter trop au sujet des intérêts »¹

- Pour les psychologues comme Decroly, Binet, Lahaye etc. l'enfant ne se développe qu'en fonction de l'intérêt qui naît du besoin.

- Qu'il s'agisse d'éveiller les intérêts de l'enfant, de les satisfaire et de les exploiter, le rôle de l'enseignant est primordial. Veiller à l'application des programmes d'enseignement et adapter ces programmes aux véritables intérêts des apprenants est une tâche difficile à laquelle s'ajoute la variété des individualités ayant chacune son

¹ Decroly, La notion des centres d'intérêts, cités par Valdi José Bassan, Comment intéresser l'enfant à l'école, PUF, 1976.

originalité. La question que nous posons est de savoir si on pouvait participer à l'élaboration des programmes et élaborer des manuels scolaires en fonction des spécificités des classes. (Par conséquent nous soulevons une autre problématique).

- Or les programmes sont incontestablement établis selon les finalités fixées de l'état.

Question 11 :

Aimez-vous les images qui sont dans votre livre ? Dites pourquoi ?

Oui	50%
Non	50%

- Les élèves ont répondu à l'unanimité que les supports iconographiques étaient mal dessinés. Ils leur reprochent d'être d'une seule couleur dans le manuel de 6^{ème} AF. Celui de la 5^{ème} AP est riche en couleurs. Les icônes représentent la réalité.

- L'attrait de l'image pour le jeune enfant est incontestable, puisque bien avant d'apprendre à lire, commençant à peine à balbutier ses premiers mots, l'enfant est fasciné par l'image et ses couleurs.

- Quelle est la relation entre l'image et ses couleurs ?

- Quelle est la relation entre l'image et le langage ?

- A la question : Est-ce que les images vous permettent de mieux comprendre le texte ?

Tous les élèves ont répondu par l'affirmative.

Dès l'apparition de la sémiologie de l'image, cette dernière a été considérée comme système de signification et de communication. Mais telle qu'elle est présentée dans le manuel scolaire de 6^o AF, l'image privée de sa fonction expressive, ne suscite pas de langage verbal (oral ou écrit). Pourtant Roland Barthes a montré dès 1964 dans ses recherches sémiologiques « qu'il est très difficile de trouver des images qui ne

s'accompagnent pas de langage [...] le langage verbal entretient un rapport structural avec le message visuel [...] »¹

Comprendre, c'est dire ou nommer mais quand l'image ne signifie rien, elle ne contribue pas en tant que facilitateur, au développement de la compétence langagière.

- L'image appartient de manière intrinsèque au domaine du perçu et la possibilité de la transcender en mots est la manifestation du développement mental de l'enfant. Nous accordons une importance particulière à l'image car ainsi que l'affirme R.Arnhem, « on ne peut penser sans recourir aux images et les images contiennent de la pensée. »²

- Si l'on considère l'image comme langage particulier pour communiquer, l'enfant doit posséder « les outils » pour décoder le message. La forme et les couleurs sont des éléments essentiels de ce système particulier. Nous rappelons que les couleurs perçues ont fait l'objet d'étude sémiotique et que pour Hjelmslev, par exemple « chaque langage établit arbitrairement des frontières dans le spectre des couleurs. »³

- La communication par l'image est spécifique et pour cela la ressemblance entre le signifiant et le référent doit être qualitative.

¹ Barthes Roland cité par Joly Martine, dans l'image et les signes, Approche sémiologique et l'image fixe, Nathan, 1994.

² Arnhem R, cité par Joly Martine, *ibid.*

³ Hjelmslev, cité par Joly Martine, *ibid.*

CONCLUSION :

Au terme de cette enquête, il nous est possible d'attirer l'attention sur ces grandes observations :

Cette analyse révèle en réalité deux grandes postures affichées par les enseignants interrogés.

D'abord, ceux qui appliquent les principes de l'approche communicative conformément aux directives pédagogiques préconisées par l'école algérienne et ils sont nombreux. Leurs pratiques pédagogiques en matière d'expression orale sont donc conformes avec l'esprit de cette méthodologie.

Ensuite, il y a ceux qui se réclament de ce même courant communicatif mais leurs pratiques de terrain s'inscrivent en contradiction avec leurs intentions de départ !

Parler par exemple de communication authentique en classe d'un côté et refuser à l'apprenant de sortir hors du modèle d'expression vu en classe nous paraît être une erreur.

L'élève doit s'exprimer en expression orale d'une manière naturelle où il ne s'agit plus pour lui d'imiter un quelconque canevas mais de s'exprimer librement comme il le fait dans sa langue maternelle.

Ces contradictions sont nombreuses et dévoilent à coup sûr des faiblesses en matière de formation des enseignants. Un principe de base pourtant simple dicte qu'il faut toujours croire en ce qu'on fait. Nos enseignants par leurs pratiques approximatives nous donnent l'impression que leurs cours relèvent plutôt du réflexe et non d'un désir d'être cohérent avec leurs convictions. Comment expliquer alors que certains enseignants ne pratiquent pas régulièrement l'activité orale. Cela ne peut être expliqué que par cette faiblesse théorique et pratique de leur formation initiale.

Il est donc urgent de repenser cette formation pour une plus grande optimisation des apprentissages. Un enseignant bien formé doit se sentir à l'aise dans ses pratiques de classe. Il est cependant à signaler que nous n'avons pas hélas senti ce type de sentiment tout au long de notre enquête chez la grande majorité des enquêtés. Des réponses indécises, des fois contradictoires qui nous incitent à affirmer que l'école algérienne doit impérativement faire sa mue et le plus vite possible.

CHAPITRE 2

Propositions d'activités pédagogiques

2.1. Pour la lecture :

« L'apprentissage d'une langue ne peut se faire que par la restitution exacte des résonances de cette langue »

Nous avons cherché et construit des textes où l'enfant retrouve son environnement, se retrouve et est amené à s'exprimer.

Les textes proposés contiennent des repères culturels et le référent extralinguistique appartient au quotidien des apprenants. La culture est un paramètre fondamental de l'enseignement/apprentissage d'une langue. Le concept culturel signifie pour nous « un ensemble de pratiques communes, de manière de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité »¹

Nous avons essayé d'introduire des éléments de la culture « anthropologique »² appelée culture ordinaire par Robert Galisson ou culture patrimoniale par Louis Porcher.

L'acte de lire est déjà difficile en soi. A l'époque où l'on parle de pédagogie centrée sur l'apprenant, la psychologie expérimentale s'est interrogée sur les activités intellectuelles effectuées par l'élève en situation de réception des messages :

- La compréhension est définie par Daniel Dubois comme « l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en termes de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et

1. Porcher. L Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline. CNDP. Hachette Education. 1995.

2. I R LINTON, De l'homme, Paris, Ed Minuit, 1968.

stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension sont ainsi étroitement liés à la représentation théorique des termes et du contenu de la mémoire à long terme. »¹

- La mémoire verbale et la mémoire sémantique : c'est à ce type de mémoire que l'enseignement/apprentissage fait appel. En effet, durant un temps donné, le lecteur (ou l'auditeur) garde présent en mémoire un certain nombre de mots. Cette capacité d'emmagasinage verbal de la mémoire permet aux apprenants de « dire » un discours, comme nous l'avons constaté en classe, « le discours du maître ». les apprenants s'appliquent à restituer fidèlement les phrases du texte. L'approbation du maître perçue par les apprenants comme gratifiante encourage la restitution au détriment de la production. Selon les psychologues, unanimes à ce sujet, l'opération de mise en mémoire s'effectue sur des bases sémantiques et non linguistiques.

Nous avons remarqué pendant le cours que la mise en mémoire s'effectue sur des bases linguistiques. Par contre, dans un contexte non formel, la mise en mémoire s'effectue sur des bases sémantiques. Nous avons noté une expression spontanée dans laquelle les apprenants réinvestissent le lexique emmagasiné. Selon Gerard Vignier, « le texte ne peut prendre sens que s'ils intègre après sélection, filtrage, et transformation dans la structure cognitive préexistante du sujet ». ² Vu la pauvreté lexicale et la restitution quasi intégrale des énoncés, nous nous permettons d'avancer que les opérations précitées ne s'effectuent pas, c'est pourquoi « le texte » (le vocabulaire) ne s'intègre pas. Comment susciter ces opérations ? Quel serait le texte susceptible de s'intégrer ?

Nous proposons :

-
1. Daniel Dubois, in Lire du texte au sens, Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture, CLE international, 1979.
 2. Gerard Vignier, Op.cit.

1. Un texte d'auteur comme document authentique pour mettre en premier lieu l'accent sur les éléments qui caractérisent toute situation de communication et en deuxième lieu introduire un enseignement culturel (un enfant gâté d'après Mouloud Feraoun)
2. Des textes fabriqués qui ancrent/encrent l'apprenant (Ramadhan)
3. Des textes qui interpellent « le jeune âge » (y a-t-il des animaux mangeurs d'hommes ? extrait d'OKAPI)
4. Des textes poétiques et ludiques qui intéressent l'enfant et qui parce qu'ils jouent sur la sonorité des mots, retiennent l'attention de l'enfant (Myosotis d'Alphonse Lamartine).

Selon certains didacticiens, il faudrait dix (10) expositions pour fixer un mot dans le cas de la lecture seule. « Dans le cas de la lecture guidée »¹c'est-à-dire suivie d'exercices, la technique semblerait plus efficace.

Notre objectif est de proposer des activités pour faciliter l'expression. Nombreux sont les exercices qui favorisent l'expression. Nous avons essayé de produire quelques-uns qui contiendraient de l'authenticité communicative.

En situation d'apprentissage guidée, l'enseignant tente de transmettre de bonnes stratégies à l'apprenant. Pour ce faire, lui-même doit recourir à de bonnes stratégies d'enseignement, suffisamment variées pour qu'elles atteignent, les unes ou les autres, les différents types d'apprenants qu'il a en face de lui.

1. Paribakht TS, Wesche M, cités par Jean Pierre CUQ et Isabelle Gruca.

Le lexique ne doit pas être un sac de mots en vrac mais une construction, une association, un édifice². Il s'agit de réduire l'écart entre l'apport langagier et les connaissances antérieures.

Les stratégies utilisées par l'enseignant doivent permettre à l'apprenant d'intégrer les mots nouveaux en établissant **un lien** entre eux et les connaissances déjà acquises. Le lien sémantique doit s'établir. Nous soulignons que l'acquisition d'un mot dépend de son intégration au niveau graphique et sonore et en même temps sémantique.

Nous proposons des activités qui permettraient :

- L'entreposage et le rappel de l'information par regroupement, par choix d'un contexte facilitant la mémorisation.
- La manipulation et la transformation de l'information par recombinaison, reconstruction d'un énoncé significatif, par utilisation d'un matériel d'appoint (dictionnaire), par traduction.
- La compensation des carences langagières par l'utilisation d'indices contextuels, linguistiques, par la simplification du message.

Texte 1 :

Je suis né au mois de février 1912. Ma mère avait perdu tous les garçons qu'elle avait eus avant moi. Elle ne put garder que moi, sans doute parce que j'étais plus robuste...

2. Terme emprunté à M C Tréville et Lise Duquette.

Ma grand- mère décida de m'appeler « Fouroulou ». Ce prénom était tout à fait nouveau. Mais j'étais si doux et si gentil que jamais les enfants de mon âge ne se moquaient de moi. J'avais au contraire, beaucoup de petits camarades.

Mon père et mon oncle étaient parmi les plus pauvres du quartier. Comme ils n'avaient tous deux que des filles ; j'étais plus heureux à la maison que la plupart de mes camarades au milieu de **leurs** frères.

Ma mère, mes sœurs et mes tantes m'adoraient. Mon père me permettait tout. Mon oncle, qui voyait en moi le futur chef de famille, m'aimait comme son fils.

Je pouvais donc, sans être puni, frapper mes sœurs et quelques fois mes cousines : il me fallait bien apprendre à donner des coups ! La plus petite de mes sœurs, mon aînée de deuxans, devait en tout m'obéir. Elle acceptait mes coups et mes moqueries avec une gentillesse incroyable pour son âge. Il lui arrivait pourtant de se plaindre de moi, mais on ne lui donnait jamais raison : « N'est-ce pas ton frère ? lui disait-on. Quelle chance pour toi d'avoir un frère ! Que Dieu te le garde ! Ne pleure plus, va l'embrasser ! Elle avait fini par croire inséparables les mots « frère » et « que dieu te le garde ! »

Il était touchant de l'entendre dire à ma mère, en pleurant : « c'est mon frère – que dieu me le garde qui a mangé ma part de viande. Mon frère que Dieu me le garde a déchiré mon foulard ».

« D'après Mouloud Feraoun « le fils du pauvre »

Mots difficiles :

- « **Fouroulou** » : de « **eff**er » en kabyle qui veut dire **cacher**
- **Doux** : agréable, bon
- **Se plaindre** : protester – exprimer son mécontentement
- **Mon aînée de deux ans** : plus âgée que moi de deux ans

L'auteur : Mouloud FERAOUN, écrivain algérien, né en 1912, a été lâchement assassiné à Ben-Aknoun (Alger) le 15 mars 1962.

Œuvres principales : le fils du pauvre – la terre et le sang – les chemins qui montent.

Activités : Compréhension / Expression

1. Comment s'appelle le petit garçon ? Et toi, comment t'appelles-tu ? Quel est ton nom ? Quel est ton prénom ?

Classe chacun des noms et des prénoms dans la colonne qui convient : Salim – Ilies – Nawel – Belhouari – Taleb – Kessairi – Karima

Les noms	Les prénoms

2. Relève du texte les mots qui se rapporte à la famille.
3. Cite les membres de ta famille et donne le prénom de chacun.
4. La famille de Karim se compose du père, de la mère et de trois enfants : Karim est âgé de 6 ans. Sa sœur Leila a 3 ans et Salima 12 ans.

Complète : L'aîné(e) est ; le cadet (la cadette) est : le benjamin (la benjamine) est : Et toi tu es :

5. Donne le féminin des mots suivants :

masculin	Féminin
Le grand-père	
Le père	
Le frère	
L'oncle	
Le cousin	

6. Les camarades de Fouroulou se moquaient-ils de lui ? Pourquoi ?

Ses camarades ne se moquaient jamais de lui **car** il était doux et aimable

Complète les phrases suivantes sur le même modèle :

- La maîtresse me récompense

car.....

- J'ai eu une bonne note

.....

- J'ai adopté un petit chat

.....

- Je fais du sport

.....

- Je n'ai pas eu une bonne note

.....

7. Complète par courageux – robuste – intelligent

Mon camarade fait du sport, il est Tout le monde l'aime car il est et

Construis une phrase sur le même modèle. Tu parleras de ta maman.

Ma mère Tout le monde l'aime car elle et

8. Donne le contraire des mots suivants – aide-toi de ton dictionnaire –

Mots	Contraires
Robuste	
Aimable	
Intelligent	
Courageux	
Heureux	
Long	
Beau	

Texte 2 : Le Ramadhan

Sais-tu ce que veut dire ce nom ? C'est tout simplement le mois sacré des musulmans du monde entier.

-Sacré ? Mais pourquoi donc ?

-Il est sacré parce que notre dieu, ALLAH, a fait descendre le Coran qui est le livre de la révélation faite à notre prophète bien aimé, « Sidna Mohamed »(que le salut et la bénédiction soient sur lui !)

Tous les musulmans adorent ce livre saint et sacré car il est le guide de notre conduite pendant toute notre vie.

Ramadhan est un mois sacré parmi les douze (12) mois du calendrier musulman. On connaît sa venue grâce au croissant de la lune que l'on observe dans le ciel. Ainsi, durant trente jours, les musulmans jeûnent, c'est-à-dire ne mangent rien, ne boivent rien toute la journée.

QUESTIONS

1. **As-tu compris ?**

<u>Les énoncés</u>	Vrai	Faux
- Le ramadhan est un mois normal		
- On peut manger et boire toute la journée.		
- On connaît l'arrivée de ce mois grâce au soleil.		
- Le livre sacré des Musulmans est le Coran.		
- Tous les Arabes jeûnent durant ce mois.		
- Les musulmans seulement jeûnent.		

Encadre la bonne réponse :

Encadre la bonne réponse :

- Le coran a été révélé au prophète Jésus-Christ. Vrai Faux
- Le Coran a été révélé au prophète Mohamed (salut et bénédiction sur lui)Vrai
Faux
- Le coran a été révélé au prophète Moïse (sidna Moussa) Vrai
Faux
- Le calendrier musulman comprend : dix mois – douze trimestres – douze mois

1. Complète les phrases suivantes :

Le Coran est Des musulmans. L'islam est leur
..... Sidna Mohamed (salut et bénédiction sur lui) est leur
..... Aïd El Fitr est une Ce jour-là,
tous les enfants Mais il y a d'autres
..... comme El Mawlid Ennabawi.

2. Complète le texte suivant à l'aide des mots donnés dans le désordre :

Imam - générosité - pardon - la parole - se rendent - prier

Après la rupture du jeûne (El Ftour), les musulmans A la
mosquée pour L'.....

prêche de Dieu. Ramadhan est le mois du

..... et de

3. A ton tour explique :

Aïd El Adhac'est

.....

El Mawlid Ennabawi

.....

4. La lune est une planète. Elle est aussi un astre. Autour de notre soleil tournent neuf planètes. Lesquelles ? Cherche dans ton dictionnaire et recopie leur nom sur ton cahier

5. Se poser sur la terre, c'est atterrir.

Complète : se poser sur la lune, c'est

Se poser sur la mer, c'est

6. Complète le tableau suivant : aide-toi du dictionnaire.

Le prophète	La religion	Ses pratiquants
Sidna Mohamed (salut et bénédiction sur lui)		
Jésus-Christ (sidna Aïssa)		
Moïse (sidna Moussa)		

Texte3 :

Y a-t-il des animaux mangeurs d'hommes ?

Les grands mammifères carnivores, comme les tigres, les lions, les requins, mangent parfois des hommes surtout s'ils les rencontrent lorsqu'ils ont faim.

Certains animaux tuent des hommes pour se défendre parce qu'ils ont peur. Par exemple, si un homme surprend une tigresse avec ses petits, il risque d'être tué par la mère, qui cherche à protéger ses petits. Un serpent qui a peur d'un homme peut le tuer par réflexe de défense, mais il ne le mangera pas.

Avant le 15^{ème} siècle, les hommes ont défriché les forêts, ont chassé les sangliers et les cerfs qui étaient la nourriture principale du loup. Le loup, affamé, s'est alors attaqué aux animaux domestiques et parfois aux hommes. Le loup est devenu l'ennemi à abattre.

Au 19^{ème} siècle, en Europe et en Amérique du Nord, les hommes ont éliminé les loups en les tuant avec des armes à feu et en les empoisonnant.

Maintenant seulement, on reconnaît l'utilité du loup : il empêche les herbivores de devenir trop nombreux.

D'après OKAPI.

Q u e s t i o n s

1. Compte le nombre de paragraphes et mets des chiffres.
2. Dans les deux premiers paragraphes, l'auteur parle des rapports qui existent entre l'homme et certains animaux. Quels sont ces animaux ?
3. Classe les animaux que tu as trouvés dans tableau suivant :

	Les noms d'animaux	Pourquoi ?
1. Les animaux qui tuent et mangent l'homme.		
2. Les animaux qui tuent l'homme sans le manger.		

4. Dans les paragraphes 3, 4 et 5, l'auteur parle des rapports entre l'homme et un seul animal. Quel est cet animal ?
5. Pour chaque idée, mets une croix dans la case qui convient, d'après le sens du texte.

Vrai	Faux	
		a) Autrefois, le loup attaquait parfois les hommes pour les manger.
		b) Aujourd'hui, l'homme tue le loup.
		c) Aujourd'hui, le loup mange les hommes.
		d) Autrefois, l'homme tuait les loups.
		e) Le loup est utile à l'homme.

6. Relis le titre. Réponds à la question posée par une phrase ou deux en employant les expressions suivantes :

- a) Parfois quand

- b) Certains parce que

- c) lorsque

Remarque : tu peux utiliser d'autres expressions pour répondre à la question d'après le texte.

7. Complète le tableau suivant. Aide-toi du dictionnaire.

Les animaux domestiques

Le mâle	La femelle	Le petit
Le chien		
Le chat		
Le mouton		
Le bouc		
Le bœuf		
Le coq		
Le cheval		

Les animaux sauvages

Le mâle	La femelle	Le petit
Le tigre		
Le loup		
Le lion		
L'éléphant		
Le sanglier		
L'ours		

8. Un animal qui se nourrit de **chair** est un **carnivore**.

Complète à l'aide du dictionnaire.

- Un animal qui se nourrit **d'herbe** est un
- Un animal qui se nourrit **d'insectes** est un

- Un animal qui se nourrit **de fruits** est un
- Un animal qui **mange tout** est un
-

9. Mets une croix dans la colonne qui correspond :

animal	carnivore	herbivore	Insectivore	frugivore	omnivore
Le lapin					
La poule					
L'écureuil					
Le loup					
Le lion					
Le mouton					

10. Complète le texte suivant :

Le lion est un animal il se nourrit de
 La femelle est On appelle
 les petits lions Ces animaux vivent en
 Pour les protéger, on les garde dans des
 réserves. Nous devons

Texte 4 :

Lire la poésie

MYOSOTIS

J'aime les étangs et j'habite
 Partout où l'eau se creuse un lit.
 Ma fleur d'un bleu pâle s'agite
 Au moindre vent, au moindre bruit.
 Ma coupE d'or est si petite
 Qu'une larme d'oiseau l'emplit.

Alphonse de Lamartine

SAVOIR LIRE UN POÈME.

○ Comprendre ce que dit le poème

- Le poème présente une fleur, le myosotis.
- On apprend où elle vit, on parle de sa couleur, de sa fragilité
- L'auteur « Lamartine » fait parler le myosotis.
- Pour cela, il emploie le pronom de conjugaison « je »

○ Comprendre comment le poème est écrit.

- Chaque ligne du poème est un vers. Il y a une lettre majuscule au début de chaque vers.
- Dans ce poème, certains vers se terminent par le même son. Ce sont des rimes.

Exemple : J'habite ----- 1^{er} vers
S'agite ----- 3^{ème} vers
Petite ----- 5^{ème} vers

Mieux lire.

- **Recopie dans l'ordre les lettres majuscules qui commencent les vers.**

.....
.....

- Combien ce poème a-t-il de vers ?
- Encadre la bonne réponse : la fleur de myosotis est : grosse – petite – éclatante – fragile
- Encadre la bonne réponse :
Quel est le nom de l'auteur de ce poème ? Myosotis - Lamartine ?

Où vit la fleur ? Près de l'eau - dans un lit.

La « coupe d'or » de la fleur est : un vase - le cœur de la fleur.

- Relis le début du poème « j'aime les étangs et j'habite... »

Qui est « j » dans ce poème ? Lamartine - la fleur qui parle

Encadre la bonne réponse.

Ecrire un poème.

1. Ecrire un poème à la manière de celui qu'on vient de lire : c'est imiter ce poème, choisir une fleur et la faire parler. Ecrire en vers, faire rimer des mots...

- o Recopie le poème suivant. Fais rimer les vers en choisissant un des mots qui sont entre parenthèses. Termine le dernier vers.

Rose

Je respire le vent du matin

Je lisse mes pétales de (soi, satin)

Mon cœur se dresse comme une tour

Belle, je m'épanouis tout le (temps, jour)

Et le soir

Mon petit chat

J'ai un petit chat,

Petit comme ça,

Je l'appelle Orange.

Je ne sais pourquoi

Jamais il ne mange

Ni souris ni rat.

C'est un chat étrange

Aimant le nougat

Et le chocolat.

Mais c'est pour cela,
Dit tante Solange,
Qu'il ne grandit pas !

Maurice Carême

Le poème comprend quatre paragraphes. Mais on dit quatre **strophes** en poésie.

- Lis puis complète.

Les deux rimes de ce poème sont : et

.....

Ce poème présente : Il s'appelle

.....

- Entoure ce qui convient :

Le petit chat mange : **des souris – du nougat – du chocolat – des rats**

Le petit chat est : **gros – étrange – grand**

Qui est « je » dans ce poème ? Le petit chat – l'auteur Maurice Carême.

Barre le mot entre parenthèses qui ne convient pas. Fais attention à la rime. Termine

ensuite ce poème.

LE petit écolier

En partant pour l'école

J'ai mon sac (au dos/l'épaule)

J'embrasse ma maman

Et je m'en vais (heureux/-gaiement)

Je

.....

En matière de perception culturelle, tout comme du point de vue phonétique, l'apprenant est, d'une certaine façon, frappé au départ de « surdité ». C'est le cas des élèves qui ne parviennent à produire aucune phrase. L'apprenant est prisonnier de ses systèmes de valeurs, de représentations culturelles qui souvent lui offrent des attitudes toutes prêtes à l'égard de la langue étrangère.

Une démarche interculturelle doit susciter chez les apprenants la production d'hypothèses interprétatives face à des documents variés.

Eveiller la curiosité de l'enfant c'est favoriser l'intérêt de l'enfant à l'égard de la langue étrangère.

Nous avons proposé le texte suivant aux apprenants afin de leur apporter certaines connaissances sur la langue française, les peuples qui la parlent et de leur permettre de se situer par rapport à l'Autre.

D'où vient le français ?

Il y a très longtemps, bien avant la naissance de Jésus Christ (sidnaAïssa que le salut soit sur lui), le pays appelé aujourd'hui la France, n'existait pas du tout.

Il était habité par le peuple gaulois et par leur chef VERCINGETORIX. C'est pour cela que la France était connue sous le nom de la GAULE. On ne parlait pas encore le français. Il a fallu que l'empereur de ROME, Jules César envahisse la Gaule pour obliger les Gaulois à parler le LATIN. Cette langue appartenait elle-même à un peuple qui habitait à LATIUM, un village tout près de ROME.

C'est de cette manière que beaucoup de pays parlent aujourd'hui des langues venant du latin comme l'Italie, l'Espagne, le Portugal et la France...

Les Algériens, comme les Marocains et les Tunisiens parlent aussi le français parce qu'ils ont été envahis par les soldats venus de la France en 1830.

1. As-tu bien compris ?

Je te pose quelques questions et tu diras si cela est vrai ou faux.

Entoure d'un cercle la bonne réponse.

- La France existait avant Jésus-Christ Vrai Faux
- Jésus-Christ est connu sous le nom de Sidna Moussa. Vrai Faux
- Le chef des Gaulois s'appelle Jules César Vrai
Faux
- Le petit village près de ROME s'appelle La Gaule Vrai
Faux
- Les Algériens parlent le français Vrai Faux

2. Entoure d'un cercle la bonne réponse.

- Moïse (sidna Moussa) est prophète Vrai Faux
- Ali Ibn Abi Talib est prophète Vrai Faux
- Abou BakrSeddik est prophète Vrai Faux
- SidnaMohamed (que le Salut et la Bénédiction soient sur lui) Vrai
Faux

3. Un peu d'histoire.

Mets une croix dans la case qui convient :

- D'après le texte, le petit peuple qui parlait le latin habitait :
 - Rome
 - En France
 - A Latium
- Dans le Maghreb arabe, qui parle le français ?
 - LES Algériens
 - Les Marocains

- Les Tunisiens
4. Un peu de Géographie.
- La France est un pays qui se trouve :
 - En Afrique
 - En Asie
 - En Europe
 - Actuellement, Rome est la capitale :
 - De la Tunisie
 - Du Maroc
 - De l'Italie
 - Relie à l'aide d'une flèche ces capitales à leurs pays :

capitales	Les pays
Paris	Maroc
Alger	France
Rabat	Syrie
Tunis	Algérie
Tripoli	Turquie
Damas	Lybie
Ankara	Tunisie

2.2. PROPOSITION D'ACTIVITES POUR ENSEIGNER L'ORAL EN CLASSE : EXPRESSION ORALE :

Les jeunes enfants ont tendance à imiter les adultes. L'enseignant(e) pourrait utiliser cette aptitude pour leur enseigner l'expression orale. Les apprenants pourraient imiter leurs enseignants, le médecin.....etc. Il faudrait donc créer des activités intéressantes, ludiques pour motiver les élèves. Ces derniers étant spontanés, ce que les enseignantes admettent, n'ont pas d'inhibition. La pratique des jeux de rôles aiderait l'apprentissage de l'oral. Pour la réussite de l'activité, il faudrait l'organiser, choisir la situation, prévoir des supports, du matériel et donner le vocabulaire pour « dire », une liste de mots que les élèves pourraient enrichir. Créer un environnement agréable serait amusant et motivant. Il serait également judicieux de faire travailler les élèves en petits groupes. Lors de leur prestation orale, l'enseignant « e » ne devrait pas intervenir pour corriger leurs erreurs mais laisser les élèves s'exprimer. Elle (il) pourrait noter les erreurs et les discuter plus tard.

Les supports devraient être choisis en vue d'enrichir la perception du monde de l'enfant, développer sa curiosité pour une autre culture. Les jeux de rôles semblent être un moyen lui procurant du plaisir car il devient une autre personne parlant autrement. Pour motiver les élèves, leur proposer de courts extraits de chansons, de films ou d'enregistrements audio accompagnés d'image serait intéressant. Le choix devrait se faire en fonction des objectifs linguistiques et « des regroupements fonctionnels »¹. Comme il s'agit de débutants, l'enseignant(e) proposerait les formes les plus usuelles de la communication. Il est primordial que l'élève comprenne les mots contenus dans le texte. Rappelons que notre postulat de départ est la pauvreté lexicale des apprenants qui interfère lors de la production orale des apprenants et en premier lieu en compréhension orale (et écrite). Lorsque l'image accompagne la parole, une vidéo par exemple, les éléments extralinguistiques (l'intonation les pauses, les gestes, la mimique facilitent la compréhension. Au début de l'année, il faudrait prévoir les « leçons zéro » pour introduire le vocabulaire pour se présenter, saluer, entrer en contact avec quelqu'un, un vocabulaire minimal. Pour pratiquer une langue, il suffit non seulement de la comprendre mais aussi de mémoriser des séquences pour

la parler. Cependant, il ne faut pas recourir uniquement à la mémoire déclarative. Mais, nous avons constaté que les enseignants y avaient recours au détriment des savoir-faire. Le jeu de rôles est une activité qui peut déclencher une habileté.

Les chercheurs en psychologie et en psycholinguistique affirment que les enfants sont dotés d'aptitude dans le domaine de la perception de la parole. L'enfance est l'âge privilégié pour l'apprentissage d'une langue étrangère. L'apprentissage est également facilité par l'environnement socio-affectif, l'absence de blocage cognitif et d'inhibition et le besoin de communiquer. Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressée à un public d'enfants âgé de 10 à 12 ans et comme nous l'avons dit, ils sont tous désireux de prendre la parole pour faire plaisir à leur enseignante. Ils semblent généralement « captifs ». A cet âge, notre expérience nous permet de penser qu'ils sont motivés. Néanmoins, il faut les intéresser, c'est pourquoi le rôle de l'enseignant est déterminant, la relation enseignant/enseigné est un aspect fondamental dans toute situation d'apprentissage. De l'avis des enseignants, le programme serait ambitieux. En effet, les actes de paroles en 5^{ème} AP permettraient à l'élève au cours du premier projet de présenter/informer, de donner son avis, dans le deuxième de donner des informations sur des événements et des personnages, dans le troisième de donner des informations et d'expliquer, dans le quatrième d'expliquer, de donner des conseils et des ordres. Selon le profil d'entrée de l'élève en 5^{ème} AP et les dysfonctionnements des programmes du deuxième palier, l'apprenant n'est pas en mesure de réaliser ces actes de paroles. Nous avons constaté que les élèves étaient incapables d'y parvenir. Le cadre européen commun de référence prévoit au niveau A1, niveau débutant qui correspondrait à celui de 5^{ème} AP, les compétences suivantes. En compréhension orale, l'apprenant peut comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de lui-même, de sa famille, de l'environnement concret et immédiat, si l'interlocuteur parle lentement et distinctement. En expression orale, il peut utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire son lieu d'habitation et les gens qu'il connaît. En interaction, il peut communiquer avec l'aide de son interlocuteur de façon simple. Il peut également poser et répondre à des questions simples sur des sujets familiers ou ce dont il a besoin dans l'immédiat.

Par conséquent, l'apprenant peut comprendre et exprimer son « vécu », le quotidien au moyen de mots qui lui sont familiers or les textes de son manuel de lecture ne le

préparent point, de par leur contenu, à acquérir cette compétence. Nous n'avons pas la prétention de proposer un programme et cela n'est pas de notre ressort, allons proposer une activité en adéquation avec le programme de la 5^{ème} AP.

Compréhension orale : Thème : se présenter

Activité 1

Ecoutez le document sonore puis répondez aux questions :

Bonjour !

Tu t'appelles comment ?

Quel est ton nom ? Et ton prénom ?

Quel âge as-tu ?

Tu es en quelle classe ?

Tu es né ou ?

Où habites-tu ?

Quelle est ton adresse ?

Qu'est-ce que tu fais le week-end ?

Qu'est-ce que tu aimes faire ?

As-tu des amis ?

Transcription du document :

-Bonjour ! Moi c'est Karim. Et toi ?

-Mohamed.

-Quel est ton nom ? Ton prénom ?

-Benmicia Mohamed.

-J'ai 10ans et toi ?

-Moi aussi j'ai 10 ans.

-Tu es en 5^{ème} année ?

-OUI !

-Tu habites où ?

-A Oran, à Gambetta.

-Tu connais ton adresse ?

-Bien sûr ! 20 rue Khémisti.

-Tu vas au manège le week-end ?

-Des fois.

-Que fais-tu alors ?

-Je vais chez ma grand-mère.

-Tu aimes lire ?

-J'aime lire, regarder les dessins animés, écouter de la musique.

-C'est bien ! Tu as des amis ?

-Oui, beaucoup.

Activité 2

En binôme, écoutez puis répétez

Mohamed Benmicia.

Je suis en 5^{ème} année.

J'ai dix ans.

J'habite à Oran.

C'est Mohamed Benmicia.

Il est en 5^{ème} année.

Il a dix ans.

Il habite à Oran.

Propositions pour travailler la diction et l'intonation :

Activité 1

Pour poser une question, la voix monte. Pour répondre, la voix descend. Ecoutez les phrases et mettez une croix quand vous entendez une question.

questions	a	b	c	d	e	f	g	h

a- Il est boulanger ?

b- Il est médecin.

c- Tu as des copains ?

d- Tu en a plusieurs ?

e- J'ai cinq copains.

f- Tu as des livres d'histoires amusantes ?

g- Deux c'est tout ?

h- Sa mère est dentiste.

Activité 2

Transformez ces phrases en questions

a- C'est madame Khodja.

b- Elle est jeune.

c- Elle est enseignante.

d- Elle travaille au lycée.

e- Elle habite à Oran.

Activité 3

Ecoutez et mettez une croix quand vous entendez le même son : le (é) de café ou le(é)de voudrais.

é de café	a	b	c	d	e	f
é de voudrais						

a- la maison

b-le lycée

c-unnuméro

d- s'il vous plaît !

e- une étudiante

f- une librairie

Expression orale : Jeu de rôles

1-Proposer des activités en binôme

Pose des questions à ton camarade pour qu'il se présente à la classe.

Si le temps le permet, proposer la chanson de Claude Barzotti « pour toi maman ». La chanson s'est révélé un support motivant à tous les niveaux d'enseignement. L'enseignant(e) doit choisir le texte par rapport à son public. Dans les zones rurales, le répertoire de chansons enfantines est riche et offre des supports agréables pour un jeune public.

2-Découvrir des métiers en s'informant : Charade

A partir des textes du manuel de lecture, faire, découvrir un métier.

Je suis toujours prêt quand un incendie se déclare.

J'interviens aussi dans les accidents de la route.

Je dégage les blessés des véhicules et transporte les victimes à l'hôpital.

Pour cela, je pratique beaucoup de sport et je m'habitue à la fumée et au noir dans une cave.

Qui suis-je ?

Les élèves découvrent le métier puis par petits groupes cherchent les métiers qu'ils connaissent. Chaque groupe choisit un métier et le fait découvrir par ses camarades en le décrivant. Les apprenants en difficulté sont insérés dans les groupes d'un meilleur niveau.

Remarque : Nous déplorons le peu d'importance accordé à la phonétique. Nous proposons de travailler les discriminations phonétiques étant donné que l'enfant est confronté à deux systèmes différents. La liste proposée n'est pas exhaustive.

Les sons :(é) fermé (è) ouvert : été/ paix

(t) et (d) : tableau/cadeau

(en) et (on) : dent/ leçon

(i), (u), (ou) :ville/ lune/ boule

(ch) et (j) : chou/ joue

(s) et (z) : dessert/ désert

(p) et (f) : petit/froid

(o) et (au) : robe/ chapeau

(v) et (b) : vert/ blanc

(r) et (l) : rond/ long

(v) et (f) : vrai/faux

(eu) et(oe) : peur/sœur

(p) et (b) : petit/ blanc

Les apprenants repéreraient dans les textes de lecture les différents sons que l'enseignant(e) aurait décidé de travailler.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale :

L'école a une fonction primordiale, celle de fournir aux enfants scolarisés une certaine maîtrise de la langue française (et de la langue arabe) sous sa forme orale et écrite.

Mais la langue utilisée par les élèves est différente. La littérature sociologique et la littérature psychologique soulignent que l'étude d'une langue est motivée par des visées utilitaires et mettent en lumière l'accent sur des facteurs socio culturels et sur le niveau de performances scolaires.

Ces deux conditions ne facilitent pas l'enseignement/apprentissage. Les exigences ont changé et les centres d'intérêt des apprenants portent sur d'autres priorités. La manière de concevoir le programme, la pédagogie était plus précise parce que les apprenants avaient moins de connaissances, moins d'outils didactiques et moins de moyens étaient à la disposition des enseignants.

L'acquisition du vocabulaire, d'un langage aussi riche que possible, est une des tâches principales de l'enseignement d'une langue étrangère et surtout une bonne expression en cette langue. Ce n'est pas à l'école primaire d'enseigner des termes spéciaux, employés dans la vie professionnelle tels que ceux recensés dans le manuel scolaire. Il est nécessaire de donner à chaque apprenant le vocabulaire de la communication. Mais l'école ne peut enseigner tout le vocabulaire de cette langue étrangère.

D'une part, les capacités mentales des apprenants ne sont pas égales, d'autre part, le milieu social dans lequel ils vivent n'est pas toujours favorable. C'est pourquoi, le contenu du manuel doit répondre aux besoins des apprenants, requérir certaines conditions favorables à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. La démarche pédagogique se proclame appartenir à l'approche communicative alors qu'elle est analytique car elle prend comme point de départ l'étude des formes (le code linguistique). L'enseignant ne peut certes pas occulter la forme du message mais il

devrait cependant opérer un va et vient, passer d'une démarche analytique à une démarche globale. Même dans ce cas, et c'est là toute notre problématique, le vocabulaire contenu dans les textes permet-il à l'apprenant de se débrouiller dans le quotidien ? Lui permet-il d'accéder au seuil de survie ?

Nous constatons que les exercices de vocabulaire sont peu nombreux. Le travail sur les mots se limite à des exercices de substitution qui consistent souvent à remplacer une relative par un adjectif (exemple page 37), un verbe par un nom correspondant (page 8), un adjectif par un verbe (page 46) et un nom par un adjectif (page 47). Les exercices de production ne sont pas proposés aux apprenants. La place faite au vocabulaire n'est pas clairement définie, ce que déplorent la majorité des enseignants qui n'osent l'avouer aux inspecteurs. Le développement du vocabulaire est un besoin souvent exprimé par les apprenants, qui même au secondaire, souffrent des carences lexicales.

Peut-on se contenter de l'acquisition du vocabulaire par la lecture ? Ce processus développe-t-il une aptitude au réemploi (correct) des mots ? Lors des activités d'expression, l'apprenant devrait tenter de réutiliser les mots déjà vus. Mais nous avons constaté lors de notre expérimentation que très peu d'apprenants ont réinvesti les mots contenus dans le texte de lecture.

Ils cherchent des équivalents en langue cible auxquels ils pensent dans leur langue maternelle ou dans l'arabe scolaire. Ce savoir-faire exige d'abord un savoir sur les mots.

Si l'élaboration du programme et la rédaction du manuel scolaire ne prennent pas en considération tout ce qui motive l'élève, si le contenu n'est pas varié, diversifié selon le besoin des élèves et leurs possibilités cognitives, l'enseignant doit remédier à cette situation et pallier tous ces obstacles qui constituent l'échec de l'enseignement /apprentissage.

L'enseignement du vocabulaire comportera tel que le conçoivent M.C Tréville et L.Duquette « une dimension linguistique (aspects phonologiques,

morphosyntaxiques et sémantiques des mots), une dimension sociolinguistique (règles d'emplois des mots dans le discours en fonction de la situation de communication et du groupe social déterminé) et une dimension « stratégique » (axée sur les processus de compréhension, de mémorisation et de compensation des lacunes). »¹

La prise en charge de ces trois dimensions permettrait aux apprenants de s'emparer des mots, de les ancrer en mémoire pour les employer en fonction des besoins. Or le contenu du manuel ne prend pas en charge la dimension sociolinguistique

La dimension stratégique exige de l'enseignant une formation psychopédagogique. Dans le cadre des approches communicatives, la sélection du contenu lexical ne peut se faire sans tenir compte des aspirations des apprenants (et des buts qu'ils cherchent à atteindre).

Ces buts sont en réalité déterminés par l'institution et les finalités de l'enseignement /apprentissage (obtention d'une certification)

Le contenu lexical doit provenir de matériaux langagiers authentiques. Il doit être également choisi s'il est susceptible d'activer des stratégies d'apprentissage efficaces. Les instructions ne font pas grand cas de la langue parlée. L'oralité doit fonctionner dans un contexte naturel. Tous les examens qui jalonnent le parcours scolaire sont écrits (la sixième, le BEF et le Baccalauréat). L'école apparaît comme le lieu où l'on écrit. La compétence de l'expression orale est considérée acquise car la méthode pour l'acquisition de l'expression écrite présente la langue orale comme modèle d'acquisition de la langue écrite. D'abord c'est une chose de parler et une autre d'écrire. Ensuite et surtout nos apprenants ne sont pas en mesure de produire oralement un discours.

1. Tréville Marie Claude, Duquette Lise, Enseigner le vocabulaire en classe de langue, Hachette FLE, 1996.

L'enseignant doit distinguer un discours produit par ses apprenants (discours contenant les trois dimensions citées supra) de la simple paraphrase (bien que la paraphrase se révèle en classe de FLE, une compétence).

Le rôle de l'enseignant de français est difficile car il doit en même temps enseigner à ces élèves **la langue** (l'objet) et **le moyen de communiquer** cet objet (le langage).

Selon Frank Marchand, « l'enseignant de français est tour à tour celui qui transmet la norme grammaticale et celui qui définit la norme culturelle, le rapport entre la situation et l'énoncé qu'il convient de réaliser, il apprend à l'élève à tenir tel ou tel type de discours dans telle ou telle situation. »². La communication orale est difficile pour diverses raisons : matérielles, physiologiques, psychologiques, sociologiques et culturelles.

Aujourd'hui, le code écrit reste largement privilégié et les « fautes de l'oral sont corrigées par rapport à lui. L'écriture étant considérée comme la forme parfaite de la langue, la parole doit tendre vers la forme que représente l'écriture. Nous l'avons constaté lors des différentes séances d'observations de classe. En effet, l'enseignante exigeait des élèves des énoncés tels que ceux contenus dans le document écrit et nous avons mentionné supra que le support était un document du manuel scolaire de l'élève. Cependant, la forme orale devrait être vue différemment. Le travail sur l'oral impliquerait les linguistes, les psychologues, les chercheurs en sciences de l'éducation et en l'occurrence les enseignants du cycle primaire (début de l'apprentissage), ceux du moyen (cycle charnière) et ceux du secondaire (cycle qui achève l'apprentissage, l'élève serait alors en mesure de poursuivre des études universitaires. Plusieurs facultés dispensent un enseignement en langue française, tel que la médecine, l'architecture...etc.). Le travail sur l'oral doit s'intéresser à l'objet de l'enseignement, à l'élève, à ses capacités et à l'enseignement. Ce dernier prendrait en charge la formation des enseignants, la méthode et le contenu. Le contenu devrait être élaboré en tenant compte des spécificités des apprenants. Un même manuel ne pourrait convenir

2. Marchand FRANK, le français tel qu'on l'enseigne, librairie Larousse, Paris 1972.

aux élèves de Touggourt et à ceux d'Alger. Quant à la méthode, l'enseignant(e) choisirait celle(s) qui lui permettrait (aient) d'aboutir à des résultats plus probants. Autant de pistes de recherche à exploiter afin de remédier à une situation d'échec de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère et de l'oral en particulier. Pour les didacticiens et les linguistes, l'oral est une compétence langagière de la vie sociale et par conséquent, il faut installer chez les apprenants débutants la compétence de communication de la vie quotidienne. Vu que l'enseignement de l'oral se fait dans un milieu plurilingue, il faudrait accepter l'utilisation de l'inter langue, tenir compte de leur environnement sociolinguistique et expliquer aux élèves que ce sont deux systèmes différents.

Les supports devraient être choisis en vue d'enrichir la perception du monde de l'enfant, développer sa curiosité pour une autre culture. Les jeux de rôles semblent être un moyen lui procurant du plaisir car il devient une autre personne parlant autrement. Pour motiver les élèves, leur proposer de courts extraits de chansons, de films ou d'enregistrements audio accompagnés d'image serait intéressant. Le choix devrait se faire en fonction des objectifs linguistiques et « des regroupements fonctionnels »¹. Comme il s'agit de débutants, l'enseignant(e) proposerait les formes les plus usuelles de la communication. Il est primordial que l'élève comprenne les mots contenus dans le texte. Rappelons que notre postulat de départ est la pauvreté lexicale des apprenants qui interfère lors de la production orale des apprenants et en premier lieu en compréhension orale (et écrite). Lorsque l'image accompagne la parole, une vidéo par exemple, les éléments extralinguistiques (l'intonation les pauses, les gestes, la mimique facilitent la compréhension. Au début de l'année, il faudrait prévoir les « leçons zéro » pour introduire le vocabulaire pour se présenter, saluer, entrer en contact avec quelqu'un, un vocabulaire minimal. Pour pratiquer une langue, il suffit non seulement de la comprendre mais aussi de mémoriser des séquences pour la parler. Cependant, il ne faut pas recourir uniquement à la mémoire déclarative. Mais, nous avons constaté que les enseignants y avaient recours au détriment des savoir-faire. Le jeu de rôles est une activité qui peut déclencher une habileté.

Les chercheurs en psychologie et en psycholinguistique affirment que les enfants sont dotés d'aptitude dans le domaine de la perception de la parole. L'enfance est l'âge privilégié pour l'apprentissage d'une langue étrangère. L'apprentissage est également facilité par l'environnement socio-affectif, l'absence de blocage cognitif et d'inhibition et le besoin de communiquer. Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressée à un public d'enfants âgé de 10 à 12 ans et comme nous l'avons dit, ils sont tous désireux de prendre la parole pour faire plaisir à leur enseignante. Ils semblent généralement « captifs ». A cet âge, notre expérience nous permet de penser qu'ils sont motivés. Néanmoins, il faut les intéresser, c'est pourquoi le rôle de l'enseignant est déterminant, la relation enseignant/enseigné est un aspect fondamental dans toute situation d'apprentissage. et De l'avis des enseignants, le programme serait ambitieux. En effet, les actes de paroles en 5^{ème} AP permettraient à l'élève au cours du premier projet de présenter, informer, de donner son avis, dans le deuxième de donner des informations sur des événements et des personnages, dans le troisième de donner des informations et d'expliquer, dans le quatrième d'expliquer, de donner des conseils et des ordres. Selon le profil d'entrée de l'élève en 5^{ème} AP et les dysfonctionnements des programmes du deuxième palier, l'apprenant n'est pas en mesure de réaliser ces actes de paroles. Nous avons constaté que les élèves étaient incapables d'y parvenir. Le cadre européen commun de référence prévoit au niveau A1, niveau débutant qui correspondrait à celui de 5^{ème} AP, les compétences suivantes. En compréhension orale, l'apprenant peut comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de lui-même, de sa famille, de l'environnement concret et immédiat, si l'interlocuteur parle lentement et distinctement. En expression orale, il peut utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire son lieu d'habitation et les gens qu'il connaît. En interaction, il peut communiquer avec l'aide de son interlocuteur de façon simple. Il peut également poser et répondre à des questions simples sur des sujets familiers ou ce dont il a besoin dans l'immédiat.

Par conséquent, l'apprenant peut comprendre et exprimer son « vécu », le quotidien au moyen de mots qui lui sont familiers or les textes de son manuel de lecture ne le préparent point, de par leur contenu, à acquérir cette compétence. Nous

n'avons pas la prétention de proposer un programme et cela n'est pas de notre ressort, allons proposer une activité en adéquation avec le programme de la 5^{ème} AP.

Compréhension orale : Thème : se présenter

Ecoutez le document sonore puis répondez aux questions :

Bonjour !

Tu t'appelles comment ?

Quel est ton nom ? Et ton prénom ?

Quel âge as-tu ?

Quel est le nom de ton école ?

Tu es en quelle classe ?

Tu es né ou ?

Où habites-tu ?

Quelle est ton adresse ?

Qu'est-ce que tu fais le week-end ?

Qu'est-ce que tu aimes faire ?

As-tu des amis ?

Expression orale : Jeu de rôles

1-Proposer des activités en binôme

Pose des questions à ton camarade pour qu'il se présente à la classe.

Si le temps le permet, proposer la chanson de Claude Barzotti « pour toi maman ». La chanson s'est révélé un support motivant à tous les niveaux d'enseignement. L'enseignant(e) doit choisir le texte par rapport à son public. Dans les zones rurales, le répertoire de chansons enfantines est riche et offre des supports agréables pour un jeune public.

2-Découvrir des métiers en s'informant : Charade

A partir des textes du manuel de lecture, faire, découvrir un métier.

Je suis toujours prêt quand un incendie se déclare.

J'interviens aussi dans les accidents de la route.

Je dégage les blessés des véhicules et transporte les victimes à l'hôpital.

Pour cela, je pratique beaucoup de sport et je m'habitue à la fumée et au noir dans une cave.

Qui suis-je ?

Les élèves découvrent le métier puis par petits groupes cherchent les métiers qu'ils connaissent. Chaque groupe choisit un métier et le fait découvrir par ses camarades en le décrivant. Les apprenants en difficulté sont insérés dans les groupes d'un meilleur niveau.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

OUVRAGES

- Abarca, Delrio Bronco. *Psychopédagogie et dynamique de l'orientation des groupes scolaires, une approche sur la base scolaire*, traduit de l'espagnol par Belbachir Catherine, Office des Publications Universitaires, Alger : 1986.
- Bassan, –José Valdi, *Comment intéresser l'enfant à l'école, la notion des centres d'intérêt chez Decroly*, PUF, Paris : 1976.
- Bayer Henri, Boutzback Michel, Pendance Michèle. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE international, Paris : 1990.
- Bogards, Paul. *Le vocabulaire dans la classe des langues étrangères*. Hatier. Didier : 1994.
- Boudalia, Greffou Malika. *L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*, Laphonic Alger : 1982.
- Charmeux, Eveline. *La lecture à l'école, cinquième édition CEDIC*, Paris : 1975.
- Claire, Tardieu. *La didactique en 4 Mots-Clés. Communication, Culture, Méthodologie, Evaluation*. Ellipses : 2008.
- Cosnier, J et KerbatOrechionic. *Décrire la conversation. Linguistique et sémiologie*, Presses Universitaires de Lyon : 1987.
- Courtillon Janine. *Elaborer un cours de FLE*. Hachette 2003. Paris : Cedex 15.
- Cuq, Jean Pierre., Gruca Isabelle. *Cours de Didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse Universitaire de Grenoble : 2003.
- De Carolis Anne *Intégrer la pratique de l'oral à l'enseignement du français, un parcours pour la classe de 6^{ème}* ; Collection Guide : 2001.

- Demorgan, Jacques. *Pour une pédagogie internationale, l'exploration interculturelle*, Armand Colin, Paris : 1989.
- Galisson, Robert. *De la langue à la culture des mots*, CLE international, Paris : 1991.
- Galisson, Robert. *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*, Hachette : 1971.
- Gaonach, *Théories de l'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Langues et apprentissage des langues : 1987.
- Gérard, François Marie., Roegiers, Xavier. *Des manuels scolaires pour apprendre*, De Boeck et Larciens.a.Bruxelles : 2003.
- Holtze, Gisèle., Gashwind, *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, Hatier, Paris : 1981.
- Institut national de recherche pédagogique. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Coordination Claudine Garcia-Debanc. Sylvie Plane. Hatier Paris : 2004.
- Karamych C. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Hatier Crédif. LAL : 1984.
- Lire : du texte au sens, CLE international : 1979.
- Marchand, Franck. *Didactique du français, la classe lieu de langage*. Delagrave – Paris : 1988.
- Marchand, Frank. *le français tel qu'on l'enseigne à l'école élémentaire*. Librairie Larousse, Paris : XV. 1971.
- Matthei, Edward., Roeper, Thomas. *Introduction à la psycholinguistique*, Bordas, Paris : 1988, (Traduit de l'américain par BijilacRanka)
- Miller, George A. *Communication langage pensée*, traduction J. Feisthauer, Simep éditions : 1975.
- Mouton Thérèse, *Et les mots se mettent à vivre, Approche du langage écrit : la lecture dialoguée et l'expression libre*, éditions Fleurus, Paris : 1989.

- Perrenoud, Philippe. *Six nouvelles compétences pour enseigner l'oral*. Collection pédagogique. Issy- Les Moulineaux : 2006.
- Peytard, Jean. *Syntagmes 3, didactique, sémiotique, linguistique, les belles lettres*, Paris : 1986.
- Pierrette Aguttes, Kerloc., H Jean Pierre., Ottenwaelter, Marie Odile., Sandras, Michèle. *Didactique du français, enseigné à l'école élémentaire*, Librairie Delagrave, Paris : 1988.
- Porquier R, Besse H. *Grammaire et didactique des langues*, Hatier Didier, Paris : 1993.
- Richterich, René., Scherer, Nicholas. *Communication orale et apprentissage des langues*, Hachette : 1975.
- Schmid, Robert Jakob. *Le maître camarade et la pédagogie libertaire*, Maspero, Paris : 1973.
- Siouffi, Gilles RaemdouckDanvan, *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Bréal, Paris : 2001.
- Smala, Cazacw, Tatiana. *Problèmes de l'enseignement des langues Psycholinguistique appliquée*, Fernand Nathan, Paris : 1979.
- Tréville, Marie Claude., Lise, Duquette, *Enseigner le vocabulaire en classe de langues*, Hachette, Paris : 1996.
- Vignier, Gerard, *Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*,

AUTRES OUVRAGES CONSULTÉS

- Austin, L.J. *Quand dire c'est faire*, Traduction et introduction de Gilles Lane, Ed du Seuil, Paris : 1970.
- Bateson, Gregory., Ruesch, Jürgen. *Communication et société*, Seuil, Paris : 1988.

- Bouton, Charles. *La signification, Contribution linguistique aux sciences humaines*, Fayard :1985.
- Calvet, Jean Louis. *Langue, Corps et société*, Payot, Paris : 1979.
- Cambon, J, Delchet R, Lefèvre L. *Anthologie des pédagogues français contemporains*, PUF, Paris : 1974.
- Carton, F. « *les élèves ne parlent pas en classe* ». Résumé d'intervention. Crapel. Nancy : 1992.
- Château Jean, *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant, Essai sur la genèse de l'imagination*, Librairie Philosophique, Paris : 1967.
- Didactique du plurilinguisme. *Approches plurielles des langues et des cultures*. Autour de Michel Candelier. Collection des Sociétés. Presses Universitaires de Rennes : 2014.
- Dosse, François. *L'humanisation des sciences humaines, L'empire du sens*, La Découverte, Paris : 1995.
- Dubet, François. *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris : 1994.
- Ducrot, Oswald. *Le dire et le dit, les mots*, Editions Minuit : 1984.
- Ducrot, Oswald. *Principes de sémantique linguistique, Dire et ne pas dire*, Savoir Hermann, Paris : 1972.
- Durant, Gilbert. *Introduction à l'archétypologie générale, Structures anthropologiques de l'Imaginaire*, Dunod : 1992.
- Grand, Bernard. *Cybernétique de la pensée*, Entreprise nationale du livre, Alger : 1990.
- Guidette, Michèle., Lallemand, Suzanne., Morel, Marie France. *Approche comparative, Enfances d'Ailleurs, d'Hier et d'Aujourd'hui*, Armand Colin, Paris 1997.
- Jacob, André. *Temps et Langage*, Essai sur les structures du sujet, Armand Colin, Paris : 1967 et 1992.

- Joly, Martine. *Approche sémiologique de l'image fixe, l'Image et les signes*, Nathan : 1994.
- Jürgen Habermas. *Théorie de l'Agir communicationnel*, T1 2, traduction française Jean Marc Ferry, Fayard, Paris : 1987.
- Labew William, *Sociolinguistique, Le sens commun*, Minuit, Paris : 1976.
- Labow, William. *Le sens Commun, sociolinguistique*, Editions Minuit, Paris : 1976. traduit de l'anglais par Kihm Alain, *Sociolinguistic Patterns*, University of Pennsylvania Press 1972.
- Merieu, Philippe. *Outils pour apprendre en groupe, Apprendre en groupe ? 2* Chronique sociale, Lyon : 1991.
- Muwata, Musangui Ngalosso. « *Les politiques linguistiques et le droit aux langues dans Actes de 6 états généraux des langues*. Vol1. bilans et perspectives. Pp 109-126.
- Orlando, de Rudder. *Le français qui se cause, Splendeurs et misères de la langue française*, Balland : 1986.
- Roger, Carl R, *Le développement de la personne*, traduit par El Herbert, Dumod, Paris : 1968 (Bordas).
- Véronique, Castelloti. *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : 2001.
- Tardieu. Claire. *La Didactique des langues en 4 Mots-clés. Communication, Culture, Méthodologie, Evaluation*. Ellipses. Paris. 2008

R E V U E S

Boubenider, Nacéra, *La scolarisation de l'enfant algérien : Quelle langue, quelle culture et quelle identité ?* – dans el Tawassol ? revue des sciences sociales et humaines – N°6 – publication de l'Université d'Annaba – Juin 2000.

- Bouton, Pierre., Boyer, Henri., Gondailier, J Pierre., Segun, Boris et Teillard Frédéric.
Et le langage des jeunes ? La langue et ses représentations, le français d'aujourd'hui
N°124 – Décembre : 1988.
- Bredart, S., et Rondal J A. *L'adaptation verbale à l'interlocuteur chez l'enfant* : une
revue de quelques études récentes, dans la revue *Enfance* N°3-pp 195-204 – Paris –
juin-octobre 1981, publiée avec le concours du CNRS.
- Chiss, Jean Louis. *Contextes et tâches de la didactique du français*, poser quelques
questions sur les didactiques spécifiques : oral, lexique, Didactique du français :
langue et textes, dans le français aujourd'hui, N° 109 – Mars : 1995.
- Delamotte-Legrand Régine. *Une évidence qui ne va pas de soi : faut-il apprendre A
bien communiquer ?* In *Le Français Aujourd'hui*. Numéro 113. 1996.
- Duvernet, Claire. *La langue et ses représentations*, Le français aujourd'hui N°15 6
Bordas : 1971.
- Duvernet, Claire. *Maïeutique dans Le français dans le monde*, Grammaire et
enseignement du français, Hachette / Larousse, Paris : 1975.
- François, Frédéric. *Communication, interaction, dialogue. Interactions : Dialoguer,
Communiquer*. In *Le Français Aujourd'hui*. Numéro 113. 1996
- Gandola, –Paolo.- *Le fantasme et la pensée* – essai sur les processus symboliques,
dans bulletin de psychologie de l'Université de Paris, p130-137- Novembre Décembre
1977-1978.
- *Guide de l'enseignant de langue française. 1^{ère} Année Moyenne*. ENAG EDITIONS
- *Guides Pédagogiques des manuels de français. 3^{ème} AP-4^{ème} AP-5^{ème} AP*. Direction de
l'enseignement fondamental. Juin 2012.
- Haddab, Mustapha. *Changement socioculturel et système scolaire en Algérie dans
Revue Algérienne des sciences juridiques économiques et politiques*. Volume XIII- 1^{er}
Mars 1976. Office des Publications Universitaires.

- Hubert Ganiayre, Claude, *Lectures illégitimes ? Didactique du français : langue et textes*, N) 109 – Mars 1995.
 - Jean- Louis, Chiss. *Contextes et Tâches de la didactique du français*. Didactique du français : Langue et textes. In *Le Français Aujourd'hui*. Numéro 109. 1995.
 - L'école Approches plurielles :
 - Marie-Françoise, Chanfrault-Duchet. *Savoirs scolaires sur la communication : le réel sur le terrain*. *Le Français Aujourd'hui*. Numéro 113. 1996
 - Mekideche, Tchirine. *Rythme scolaires d'élèves de l'école fondamentale dans Insanyat*, *Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, N°6, Septembre-Décembre, 1988, (Vol ii, 3).
 - Mercier, Tremblay Céline. *L'influence du discours de l'enseignant sur la socialisation de l'enfant*, dans *Bulletin de Psychologie* – N°335, pp 553-560- 1977-1978.
 - Ministère de l'Education Nationale, *Programme de français*, 1^{ère} langue étrangère, 2^{ème} et 3^{ème} cycles. Direction de l'Enseignement Fondamental – Mai : 1998.
 - Paveau, Marie Anne. *Images de la langue dans les discours scolaires dans le français aujourd'hui* N°124 – Décembre 1998.
- Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire (3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} Année Primaire) Juin 2011. Direction de l'Enseignement Fondamental. Commission Nationale des Programmes.
- *Répartitions Annuelles Des Activités D'Apprentissage Du Cycle Moyen*. Direction de l'enseignement fondamental. Juin 2013.
 - Seiler, Thomas Bernhard. *L'acquisition des mots et du sens : Considérations théoriques et premiers résultats d'expériences*, dans *Bulletin de psychologie* N° 351, pp 705-712 – 1980-1981.

DICTIONNAIRES :

- Cuq, Jean Pierre. *Langue étrangère et seconde*. CLE International. S.E.J.E.R. Paris. 2003.
- Dubois, Jean. *Dictionnaire de linguistique*. Edition Larousse. Paris . 2002.
- Robert, Jean Pierre. *.Dictionnaire Pratique De Didactique Du FLE*. Edition Ophrys. Paris. 2002.

TABLE DES MATIERES

Introduction	1
--------------------	---

Première partie

Le français en Algérie : Etat des lieux

Chapitre premier :Le statut de la langue française	7
1.1-Le statut politique et social :	8
1.2-La société algérienne : Une société multilingue	9
1.3-Les langues dites étrangères, la place du français.....	11
1.4-Lalangue française en classe de fle et dans l'environnement de l'apprenant.....	14
1.5- La langue de l'école :.....	14
1.6- Des représentations complexes, diverses.....	14
chapitre 2 : Les partenaires dans le processus de l'enseignement/apprentissage	17
2.1- L'enseignant	18
2.2- L'apprenant	20
2.3- L'enfant et l'apprentissage.....	21
2.4-Interaction ou co-construction du sujet et du savoir :	23
2.5- L'enseignement fonctionnel du français et l'accès a une compétence de communication en fle.....	24
2.6- La redécouverte des cultures dans l'enseignement/apprentissage du fle	26

DEUXIÈME PARTIE

Le manuel scolaire

chapitre premier : l'importance du manuel scolaire.....	29
1.1 : Le manuel scolaire.....	30
1- Analyse du manuel.....	31
1.2- Descriptif du manuel de 6 ^{ème} A F.....	33
1.3-Inventaire du lexique du manuel de 6 ^{ème} A.....	37
1.3.1-Les substantifs.....	37
1.3.2-Les champs lexicaux.....	43
1.3.3-Les noms familiers.....	47
1.3.4- Commentaire.....	50
1.4-Le descriptif du manuel scolaire de la 5 ^{ème} A. P :.....	54
1.4.1-Le programme proposé en 5 ^{ème} A.P :.....	54
1.4.2-L'inventaire lexical du manuel de 5 ^{ème} A.P :.....	58
1.5-L'acquisition du vocabulaire dans les deux manuels :.....	75
1.5.1- Le vocabulaire en contexte.....	75
1.5.2- L'apprentissage du vocabulaire.....	77
1.5.3-Le processus d'apprentissage du vocabulaire.....	78
1.5.4. Les manuels scolaires du cycle moyen.....	80
1.5.4.1. Le manuel de 2003/2004.....	80
1.5.4.2- Manuel de la 1 ^{ère} am :2012/2013 :.....	82
1.5.5. Le manuel de la 1am (2 ^{ème} génération) 2016/2017 :.....	84
1.5.6-Les stratégies de communication.....	86
1.6. Definition du texte :.....	89
1.6.1-Le texte littéraire en classe de fle.....	89

1.6.1-Le document authentique.....	90
1.6.2-Le texte fabriqué.....	92
chapitre 2 : L'expression orale en classe de f.l.e.....	96
2.1-Description de la situation d'interaction en classe observée ;.....	97
2.2- Le concept de classe	103
2.3-L'interaction en classe de fle :	105
2.4-L'alternance codique :	109
2.5-L'interlangue :	111
2.6-L' interférence :	114
2.7-La traduction	115

TROISIÈME PARTIE

Expérimentation : Etat des lieux

chapitre premier : Enquete sur le terrain : Le corpus	118
1.1-Objectif de la recherche :.....	119
1.2 -Présentation de l'échantillon témoin	122
1.3-Description de l'outil méthodologique	122
1.4-Les observations de classe	133
1.4.1-Des observations générales :	133
1.4.2-Observation de classe filmée :	134
1.5- Les entretiens realises auprès.....	139
1.5.1-Des concepteurs du manuel de 5 ^{ème} A.P :.....	139
1.5.2-Des enseignants de la 5 ^{ème} A.P :.....	142
1.6-Les questionnaires :	145
1.6.1-Pour les enseignants.....	145
1.6.2 : Evaluation des textes supports par les enseignants du second palier	157
1.6.3 : Evaluation des textes supports par les élèves de 6 ^{ème} A F et 5 ^{ème} AP :	166

chapitre 2 : Propositions d'activités pédagogiques	179
2.1- Pour la lecture :.....	180
2.2 - Proposition d'activités pour enseigner l'oral en classe : Expression orale	200
Conclusion générale :.....	209
Bibliographie	218
Les annexes	21830

ANNEXES

Annexe1: les textes supports évalués par les élèves de 6^{ème} AF / 5^{ème} AP.

Annexe2 : questionnaire destiné aux enseignants.

Annexe3 : questionnaire destiné aux élèves du lycée.

Annexe4 : les textes supports évalués par les enseignants du second palier.

Annexe5 : Le questionnaire.

Annexe1: les textes supports évalués par les élèves de 6^{ème} AF / 5^{ème} AP.

Les textes supports évalués par les élèves de 6^{ème} AF 5^{ème} AP

Nom : Prénom :
Classe : Nom de votre école : Ville :

Mes chers élèves, lisez attentivement ces questions et répondez.
Pour chaque question vous devez mettre une croix dans la case correspondante.

Question N° 1 : En dehors des cours de français que lisez-vous ?

- des livres scientifiques.
- des contes
- des bandes dessinées

Si vous ne lisez pas, dites pourquoi ? :

Question N° 2 : Lisez-vous les journaux en français ?

- souvent
- quelquefois
- rarement
- jamais

Question N° 3 : Citez quelques titres de journaux :

- :
- :
- :

Question N° 4 : Citez quelques titres de textes que vous avez étudiés en classe et que vous avez aimés :

- :
- :
- :

- Quels sont les textes que vous n'aimez pas ? Citez quelques uns :

- :
- :
- :

- dites pourquoi vous ne les aimez pas :

Question N° 5 : Comprenez-vous les textes qui sont dans votre livre ?

- très difficilement
- difficilement
- assez facilement
- facilement
- très facilement
- aucune réponse

Question N° 6 : Pensez-vous que vous pouvez comprendre ces textes sans l'aide de votre enseignant(e).

- oui
- non
- quelquefois
- sans réponse

Question N° 7 : Pensez-vous que vous lisez en français ?

- Très bien
- Bien
- Assez bien
- Mal
- Très mal
- Sans réponse

Question N° 8 : Est-ce que vous vous exprimez mieux :

- à l'oral
- à l'écrit
- à l'oral et à l'écrit
- ni à l'oral ni à l'écrit
- sans réponse

Question N° 9 : Quels sont les genres de textes que vous aimez trouver dans votre livre de lecture en français ?

- des textes drôles
- des contes
- des récits
- des textes qui parlent de l'enfance
- des poèmes

Question N° 10 : Qu'aimeriez-vous lire avec plaisir en français ? dites pourquoi ?

Question N° 11 : Aimez-vous les images qui sont dans votre livre de lecture ?

oui non sans réponse

- dites pourquoi :

Question N° 12 : Est-ce que les images vous permettent de mieux comprendre le texte ?

oui non sans réponse

Annexe2 : questionnaire destiné aux enseignants.

questionnaire destiné aux enseignants.

Question N° 1 : Qu'est-ce qu'un texte ? _____

Qu'est-ce qu'un texte littéraire ? _____

Question N° 2 : Que voulez-vous faire acquérir à vos élèves en lecture ? _____

Pensez-vous que les textes littéraires proposés dans le manuel soient accessibles à vos élèves ? _____

Question N°3 : Quel est l'objectif à atteindre en séance d'expression orale ? _____

- Comment procédez-vous dans cette séance ? à partir de :

- question / réponse
- sujet prétexte événement du jour
- texte étudié en lecture
- une image

Que suggérez-vous ? _____

Question N°4: A quoi consacrez-vous la séance de langage élocution ? Insistez-vous sur :

- l'acquisition du vocabulaire
- l'élocution
- les deux

Question N° 5 : Quel lien faites-vous entre les différentes activités citées ci-dessus ?

Question N° 6 : Pensez-vous que ces séances convergent vers le même objectif ?

- toujours
- très souvent
- souvent
- quelque fois

Question N° 7 :

Pensez-vous apprendre à vos élèves à communiquer ?

Oui peu quelquefois

Question N° 8 : Communiquer c'est :

- transmettre un message
- recevoir un message
- autres : _____

Question N° 9 : Vos élèves communiquent-ils en français ?

- pendant le cours
- entre eux
- en dehors de la classe

Annexe3 : questionnaire destiné aux élèves du lycée.

Questionnaire destiné aux élèves du lycée

Chers élèves, nous vous remercions pour votre coopération-
Vous pouvez garder l'anonymat.

Nom : Prénom :
Classe :
Lycée :

- Pour chaque question, vous pouvez cocher plusieurs cases.

Question N° 1 : Avez-vous appris à communiquer :

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| ▪ à l'école primaire | ▪ à l'école primaires |
| ▪ au CEM | ▪ au CEM |
| ▪ au lycée | ▪ au lycée |
| ▪ autres | ▪ autres |

Expliquez :

Question N° 2 : Avez-vous appris à vous exprimer grâce :

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| • aux textes proposés dans les manuels secondaires <input type="checkbox"/> | • aux textes proposés dans les manuels secondaires |
| • avec vos enseignants | • avec vos enseignants |
| • avec vos camarades | • avec vos camarades |
| • avec vos parents | • avec vos parents |
| • grâce à la télévision | • grâce à la télévision |

Question N°3 : Quel genre de textes vous ont aidé à vous exprimer ?

- les textes littéraires (d'auteur).
- les textes qui parlent de la vie courante (du quotidien).
- les textes scientifiques
- les textes extraits de journaux, revues
- autres, lesquels ?

Annexe4 : les textes supports évalués par les enseignants du second palier.

Les textes supports évalués par les enseignants du second palier

Questionnaire N°1 :

Sur les textes supports évalués par les enseignants du cycle primaire : 6^{ème}
Année Classe d'examen

Nom : (facultatif) _____ Prénom : _____

Sexe : Masculin / féminin Age : _____

Lieu d'exercice : _____ Ville : _____

Nombre d'années d'exercice : _____

En vue de nous permettre d'évaluer les textes supports proposés dans le manuel scolaire de 6^{ème} AF, nous vous prions, chers collègues de répondre en toute objectivité à ces questions.

Encadrez la bonne réponse.

Question N° 1: Pensez-vous qu'à l'école tous les types de texte sont abordés dans les manuels scolaires ?

Oui non sans réponse

Votre commentaire : _____

Question N° 2: Si vous avez répondu « NON » à la question 1 pouvez-vous citer les textes ?

Textes de fiction

Textes argumentatifs

Faits-divers

Autres :

Lesquels ? _____

Question N° 3: À propos des textes déjà proposés dans les manuels scolaires, les jugez-vous ?

- très intéressants
- intéressants
- peu intéressants
- sans réponse

Argumentez votre réponse SVP : _____

Question N° 4: Les thèmes choisis intéressent-ils vos élèves ?

Oui Non Rarement Sans réponse

Votre commentaire SVP : _____

Question N° 5: Connaissez-vous les genres de texte que vos élèves aiment ?

Oui Non Oui Sans réponse

Question N° 6: Si vous avez répondu « OUI » à la question 5 pouvez-vous en citer quelques uns ?

- les contes
- les faits-divers
- les histoires animalières
- les récits de la vie quotidienne
- les récits sur les problèmes sociaux
- les poèmes

- les fables

Question N° 7: Pensez-vous que les compétences langagières sont liées à l'écrit ?

Oui

Non

Sans réponse

Question N° 8: Pensez-vous qu'en proposant des textes que les élèves aiment, on peut améliorer leurs performances à l'oral ?

Oui

Non

Sans réponse

Suggestions personnelles. _____

Annexe5 : Le questionnaire.

Le questionnaire pour les enseignants :

QUESTION N.1 :

« *Pratiquez-vous régulièrement l'expression orale ?*

Oui / *Non* »

QUESTION N.2 :

« *L'expression orale, figure-t-elle au programme de la 5^{ème} A.P. ?*

Oui / *Non* »

QUESTION N.3 :

« *Trouvez-vous que le temps consacré à cette activité est suffisant ?*

Oui / *Non* »

QUESTION N.4 :

« *Est-ce que le contenu de l'expression orale proposé dans le programme de la 5^{ème} année primaire répond aux besoins des apprenants ?*

Oui / *Non* / *Un peu* »

QUESTION N.5 :

« *Préférez-vous la pratique de l'oral parmi toutes les activités ?*

Oui / *Non* »

QUESTION N.6 :

« *Les apprenants de la 5^{ème} A.P., éprouvent-ils des difficultés en expression orale ?*

Beaucoup / *Peu* / *Pas du tout* »

QUESTION N.7 :

« Vos élèves ont-ils des pré-requis puisés dans leur environnement socio-familial ?

Oui

Non »

QUESTION N.8 :

« Aiment-ils participer à cette activité ?

Un peu

Beaucoup

Pas du tout »

QUESTION N.9 :

« Dans cette séance, utilisez-vous :

-un imagier ;

- un magnétophone ;

-un rétro- projecteur ;

-Un data – show. »

QUESTION N.10 :

« Les élèves sont-ils plus motivés lors d'une séance avec un moyen audio- visuel ?

Oui

Non »

QUESTION N.11 :

« En dehors de l'activité, favorisez-vous la parole et l'expression orale des élèves ?

Oui

Non

Des fois

QUESTION N.12 :

« Intervenez-vous pour corriger les erreurs commises dans les productions orales de vos apprenants ?

Oui

Non »
