



Université d'Oran 2
Faculté des Langues Etrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Française
Spécialité : Sciences du langage

**La Compétence orale chez les étudiants de la 3^{ème} année
licence de français : étude comparative entre les étudiants de
la wilaya d'Adrar et la wilaya d'Oran**

Présentée et soutenue publiquement par :
Mme BELHADJ Wahiba

Devant le jury composé de :

TOUATI Mohamed	Professeur	Université d'Oran 2	Président
MERINE Kheira	Professeure	Université d'Oran 2	Rapporteur
BENMOSTEFA-HARIG F/Zohra	Professeure	Université d'Oran 2	Examinatrice
YAHIAOUI Kheira	MCA	ENS d'Oran	Examinatrice
LAHMAR Rabéa	MCA	Université de Tiaret	Examinatrice
SAYAH Mohamed	MCA	Université de Saida	Examinateur

Année universitaire 2022-2023

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, je tiens à remercier ma directrice de recherche Mme MERINE Kheira dont l'aide et les conseils m'étaient très précieux. Merci pour votre soutien, pour vos encouragements et pour vos orientations scientifiques et méthodologiques.

Mes remerciements vont aux membres du jury qui vont lire ce travail et juger sa valeur.

Je remercie toutes les personnes qui m'ont aidée, encouragée et soutenue tout au long de la réalisation de cette thèse.

Un grand merci aux étudiants de la 3^{ème} année de l'université Mohamed Ben Ahmed, Oran, ainsi que les étudiants de la 3^{ème} année de l'université Ahmed Draya, Adrar, qui ont collaboré et participé à la réalisation de l'enquête.

MERCI

DEDICACE

A la mémoire de mon père...

A ma mère...

A mes sœurs et à mon frère...

A mon mari...

A mes filles...

A mes amies et collègues...

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	01
Première partie : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE	
CHAPITRE I L'enseignement supérieur en Algérie	08
CHAPITRE II Le concept de l'oral ; point de vue linguistique et didactique	29
CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation	57
Deuxième partie : CADRE CONTEXTUEL ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	
CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas	88
CHAPITRE V Méthodologie du travail ; organisation avec essai d'expérimentation	107
Troisième partie : CADRE EXPERIMENTAL DE LA RECHERCHE	
CHAPITRE VI Exploitation de la compréhension orale chez les étudiants.....	128
CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants.....	176
CHAPITRE VIII Représentations des étudiants (le questionnaire) et interprétation des résultats.....	242
CONCLUSION GENERALE	256
BIBLIOGRAPHIE	262
RESUME	274
TABLE DES MATIERES	277
ANNEXES	288

LISTE DES ABREVIATIONS

RGPH: Recensement Général de la population et de l'habitat

GAME : Groupe audiovisuel et multimédia de l'édition

TIC : Techniques de l'information et de la communication

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

TD : Travaux dirigés

CEO : Compréhension et expression orale

MCT : Mémoire à court terme

MLT : Mémoire à long terme

UQAM : Université du Québec à Montréal

CNIG : Conseil national de l'information géographique

LISTE DES FIGURES

Figure 01 : Une arborescence en trois niveaux généraux selon CECRL.....	18
Figure 02 : Contribution des caractéristiques des étudiants à la réussite (Sophie Morlaix et Bruno Suchaut, 2015).....	23
Figure 03 : Définition de l'oral selon Coletta, J.M (2002, p.39).....	30
Figure 04 : les trois étapes de la production de la parole selon Ludovic Ferrand.....	62
Figure 05 : WEAVER : modèle sériel de Levelt et al (1999) (de la production de la parole).....	64
Figure 06 : Modèle à activation interactive en cascade de Dell et al. (de la production de la parole) (1997).....	65
Figure 07 : Représentation schématique du modèle de production du langage à réseaux indépendants de Caramazza (1997), adapté de Ferrand (2002).....	66
Figure 08 : schéma synthétique des trois modèles de la production de la parole.....	67
Figure 09 : Frontières de la région d'Adrar.....	89
Figure 10 : frontières de la wilaya d'Oran.....	99
Figure 11 : Pyramide des âges (Oran – RGPH 2008).....	100
Figure 12 : les taux des réponses aux huit questions du pré test (Adrar).....	117
Figure 13 : les taux des réponses aux huit questions du pré test (Oran).....	118
Figure 14 : résultats de la compréhension orale des deux wilayas selon les trois moments (pré test).....	120
Figure 15 : Taux des réponses à la question 01.....	129
Figure 16 : Taux des réponses à la question 02.....	130
Figure 17 : Taux des réponses à la question 03.....	131
Figure 18 : Taux des réponses à la question 04	131
Figure 19 : Taux des réponses à la question 05.....	132
Figure 20 : Taux des réponses à la question 06.....	133
Figure 21 : Taux des réponses à la question 07.....	133
Figure 22 : Taux des réponses à la question 08.....	134
Figure 23 : Taux des réponses à la question 09.....	135
Figure 24 : Taux des réponses à la question 10.....	135
Figure 25 : Taux des réponses à la question 11.....	136
Figure 26 : Taux des réponses à la question 12.....	136

LISTE DES FIGURES

Figure 27 : Comparaison des taux des réponses durant l'étape de la pré-écoute.....	140
Figure 28 : Comparaison des taux des réponses durant l'étape de l'écoute.....	141
Figure 29 : Comparaison des taux des réponses durant l'étape de la post écoute.....	141
Figure 30: Comparaison des taux des non réponses dans les phases de la pré écoute et de la post écoute.....	142
Figure 31 : Taux de réussite (réponses correctes) dans les trois moments de la CO.....	146
Figure 32 : Le taux des réponses justes selon la forme de la compréhension.....	148
Figure 33 : Taux des réponses justes selon le type « question fermée à choix binaire »	150
Figure 34 : Taux des réponses justes selon le type « question fermée à choix multiple QCM ».....	150
Figure 35 : Taux des réponses justes selon le type « question ouverte ».....	151
Figure 36 : Taux des réponses justes selon le type « question ouverte à réponse courte »	
Figure 37 : Analyse comparative selon les types de questions.....	151
Figure 38 : les résultats de la réactivité après la 1 ^{ère} écoute.....	155
Figure 39: les résultats de la réactivité après la 2 ^{ème} écoute.....	155
Figure 40 : les résultats de la réactivité après la 3 ^{ème} écoute.....	156
Figure 41 : Analyse comparative de la réactivité après chaque écoute (entre les deux wilayas)	157
Figure 42 : Modèle de mémorisation d'Atkinson et Shiffrin (1968)	163
Figure 43 : Modèle de la dynamique motivationnelle (VIAU, 1999, 1998).....	174
Figure 44: Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue de la qualité de la voix.....	230
Figure 45 : Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue du rythme	231
Figure 46 : Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue de l'intonation.....	232
Figure 47 : Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue de l'attitude corporelle.....	232
Figure 48 : Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue du lexique	233
Figure 49: Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue de la syntaxe.....	233
Figure 50: Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue de la cohérence du discours.....	234
Figure 51: Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue de	

LISTE DES FIGURES

l'argument ordonné, adapté.....	234
Figure 52: Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue de la morphosyntaxe.....	235
Figure 53: Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue de la prononciation.....	235
Figure 54: Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue de la communication verbale.....	236
Figure 55: Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue de l'attitude communicative.....	237
Figure 56: Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue des règles de communication.....	237
Figure 57 : Vous trouvez que votre formation en français est : facile/difficile/moyenne.	243
Figure 58 : Dans quels lieux parlez-vous le français ?.....	243
Figure 59 : Trouvez-vous des problèmes dans la compréhension orale ?	244
Figure 60 : Si oui de quel ordre ? Complexité du thème/ Qualité du support/ Langue difficile/ Manque de stratégies d'écoute/ Autres.....	245
Figure 61 : Trouvez-vous des difficultés dans l'expression orale ?.....	245
Figure 62 : si oui de quel ordre ?.....	246

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 01 : Schéma de l'organisation générale de la formation licence (guide pratique du système LMD-juin 2011).....	12
Tableau 02 : Schéma de l'organisation générale des enseignements licence (guide pratique du système LMD-juin 2011).....	13
Tableau 03 : Les enjeux et les conditions de réalisation des types d'évaluation (KOMLAN A, 2006).....	16
Tableau 04 : Niveaux communs de compétences – Échelle globale (CECR ,2001).....	20
Tableau 05: Les classifications des stratégies d'apprentissage (Borg, 2001, p. 43).....	26
Tableau 06: les caractéristiques du code écrit et du code oral, proposé par Benziane Sabrina (université de Batna, Algérie, n. d.).....	32
Tableau 07: les traits spécifiques de l'oral spontané (Fritsch, 2004).....	35
Tableau 08 : approches et exercices correspondants, visant l'objet de l'oral d'après Gilbert Turco et Sylvie Plane (1999).....	50
Tableau 09: Critères évalués par les enseignants (Lafontaine, 2001).....	70
Tableau 10 : Evolution de la population des agglomérations d'Adrar (1966 à 2008) Trache. S, M(2011)	90
Tableau 11: les domaines et les variétés linguistiques employées à Touat.....	94
Tableau 12 : Taux de réussite dans le module de CEO en troisième année (Adrar).....	111
Tableau 14 : Résultats comparatifs (les deux wilayas) de la compréhension orale selon les trois moments (pré test).....	120
Tableau 15 : Comparaison entre les réponses des étudiants des deux wilayas.....	139
Tableau 16 : Les stratégies cognitives d'après CRAME (Centre de Recherches Appliquées en Méthodes Educatives) Université Segalen, Bordeaux	143
Tableau 17 : Les questions et le taux de réussite selon chaque moment de la CO.....	145
Tableau 18: Etapes du projet d'écoute et stratégies associées d'après Lizanne Lafontaine (2007).....	147
Tableau 19: Les causes de mécompréhension selon Rost (2002).....	166
Tableau 20 : Les types de relance de l'interviewer selon Alain Blanchet et Anne Gotman (2010).....	178
Tableau 21 : La grille d'analyse de l'expression orale proposé par Tagliante (1994, p.45).....	179
Tableau 22: Stratégies d'apprentissage et d'écoute Lafontaine (2007, p. 75)	249

INTRODUCTION GENERALE

L'oral est un thème qui est devenu récurrent dans les recherches. Il constitue une source en perpétuelle évolution en parallèle avec l'évolution des théories, des outils et des moyens de technologie. Ce thème est épuisé par les recherches en sciences du langage, d'une part, qui envisagent l'oral comme un code (ensemble de signes vocaux permettant une communication), et d'autre part, par les recherches en didactique qui l'envisagent comme vecteur de l'information et moyen d'intercompréhension au sein de l'université, en plus de leur souci permanent de mettre en place un dispositif didactique permettant un bon apprentissage de l'oral ou du moins attirer l'attention pour des recherches améliorant cet apprentissage.

Pour cette raison, nous inscrivons notre recherche dans l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité où se mêlent les concepts de didactique avec les théories des sciences du langage en impliquant les théories de communication et l'analyse de discours.

Le langage, tout comme les différentes compétences acquises (les savoir-faire procéduraux, les savoir-faire sociaux), se construit en interagissant dans les différentes situations. Ces interactions permettent à ces compétences de se produire et de se développer. Or, La diminution de la pratique et des interactions en FLE réduit le taux du potentiel communicatif et par conséquent des savoir-faire langagiers et communicatifs.

Les pratiques enseignantes sont visiblement centrées sur l'écrit reléguant l'oral au second plan, Cet état de fait se réduit de plus en plus actuellement à partir du tournant théorique des années 60 et avec le besoin ressenti des individus à instaurer une nouvelle pensée préconisant le verbal et le communicatif.

La réussite universitaire suppose que l'étudiant maîtrise les quatre habiletés telles que définies par Lado (1962) soit la production écrite et orale de même que la compréhension écrite et orale, tout en étant intrinsèquement liées. Ainsi, l'interaction orale occupe une place capitale à l'université puisqu'elle est considérée comme le principal médium de la communication entre enseignant et étudiant (Fintz, 1998). En plus de développer ses capacités d'expression orale, l'étudiant se trouve obligé de renforcer ses facultés de compréhension orale car plusieurs niveaux de discours sont présents dans le discours universitaire, pour cela, il faut faire fonctionner son aptitude à inférer et à percevoir l'implicite. Dans le même sens, le Guide Belin de l'enseignement insiste sur le fait qu'un

INTRODUCTION GENERALE

apprenant de FLE doit nécessairement « communiquer oralement, ce qui suppose l'acquisition de compétences de compréhension et d'expression » (2005, p.19).

Ce qui nous a motivé dans cette recherche c'est deux éléments ; le premier, est que la présente étude constitue une suite du travail élaboré au magister portant sur la production orale chez les étudiants, les résultats de ce dernier postulent que les étudiants rencontrent des difficultés dans la production orale parce qu'ils n'ont pas acquis des stratégies affectives qui leurs permettent de contrôler leurs émotions pendant l'oral et d'avoir une représentation de soi plus stable et rationnelle (confiance en soi), en dépit de leur maîtrise des compétences linguistiques plus ou moins certifiées. Nous voudrions élargir notre champ d'étude en nous intéressant à une compétence de l'oral qui va au-delà de la production orale en situation des exposés oraux. Le second élément est celui du stéréotype qui atteste que les étudiants du sud sont « faibles » en matière de langues étrangères (langue française surtout) et à l'oral en particulier. Notre objectif à travers cette étude est de vérifier laquelle de ces réalités est la plus fiable et puis de chercher les causes de ce dysfonctionnement en vue d'établir des solutions.

Les questions autour desquelles s'articule ce travail de recherche sont donc les suivantes :

- Quelles compétences doit avoir un étudiant de Français en matière de l'oral ?
- Peut-il transformer ces compétences en performances dans les diverses situations de communication ?
- Quelles difficultés rencontre-t-il lors de ce transfert ?
- Existe-t-il un intervalle ou un écart entre le profil réel d'un étudiant du nord algérien et un autre du sud ? Et pourquoi ?

Nous supposons qu'un étudiant qui décide de suivre une formation en Français langue étrangère et qui orienté vers celle-ci est censé avoir un seuil de savoirs culturel communicatif et linguistique dans les deux codes (oral et écrit). Au niveau du code oral, un étudiant de langue doit pouvoir interagir dans les différentes situations ; il peut comprendre les informations et se faire comprendre. Or, nous supposons qu'il existe un écart entre le profil théorique et le profil réel des étudiants, cet écart s'avère plus clairement quand il s'agit de comparer le profil réel des étudiants du sud en l'occurrence les étudiants de la wilaya d'Adrar et les étudiants du nord en l'occurrence ceux de la wilaya d'Oran.

INTRODUCTION GENERALE

Plusieurs causes pourraient être à l'origine de cet écart de niveau entre les deux wilayas, nous citons à titre indicatif l'unification des dispositifs d'enseignement (critères d'accès à la formation, programmes, modules, contenus, systèmes d'évaluation, etc.) dans toutes les universités du territoire algériens sans prendre en considération les spécificités de chaque région. Une autre cause pourrait être motif de ce dysfonctionnement est l'inconscience des étudiants envers leur formation.

Ainsi, nous supposons que l'entourage et la communauté linguistique dans laquelle évoluent ces étudiants prennent une part de responsabilité.

De plus, le sentiment d'insécurité linguistique ressenti chez les étudiants pourrait les empêcher à utiliser et à multiplier les stratégies qui facilitent la communication orale. Le recours aux stratégies d'écoute, aux stratégies de compensation devient limité et se fait de manière irréfléchie.

Cette recherche, en effet, se veut avant tout empirique. Nous choisissons comme échantillon les étudiants de la troisième année universitaire du département des lettres et langue française de l'université Ahmed Draya –Adrar- et de l'université Mohamed Ben Ahmed-Oran- de l'année 2020, le choix de cette catégorie se base sur le fait que la troisième année universitaire est une phase transitoire. Elle ouvre des perspectives sur la vie professionnelle car les licenciés en FLE sont orientés vers l'enseignement au primaire, d'une part et d'autre part, ces étudiants sont dirigés vers le cycle du Master.

Les instruments investis dans cette recherche sont le questionnaire, la grille d'observation, les enregistrements et la fiche de compréhension.

Pour aborder cette recherche, nous avons élaboré un plan de trois parties :

Dans la première partie : « Cadre théorique et conceptuel de la recherche », nous présenterons et nous discuterons les éléments théoriques en relation avec le sujet abordé. Il contient les chapitres suivants :

Le chapitre I est intitulé « L'enseignement supérieur en Algérie », il trace l'état des lieux de la recherche, on y aborde les grands tournants de l'enseignement supérieur, comme on y présente les caractéristiques du profil de l'étudiant universitaire de FLE.

INTRODUCTION GENERALE

Le chapitre II est intitulé « le concept de l'oral ; point de vue linguistique et didactique », notre but à travers ce chapitre est de proposer les principales définitions caractéristiques concernant l'oral, en se basant sur l'aspect linguistique et l'aspect didactique.

Le chapitre III, intitulé « La compétence orale ; formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation », nous permettra de faire le point théorique sur la compétence en discussion ; débutant par la distinction entre expression orale et compréhension orale et passant au développement de chacune d'elle (définition, caractéristiques, formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation).

Dans la deuxième partie : « Cadre contextuel et méthodologique de la recherche », nous ferons une présentation géographique et sociolinguistique des deux wilayas en question et nous focaliserons l'attention sur la compétence orale dans les deux contextes universitaires. Nous présenterons dans un deuxième temps les éléments méthodologiques à partir desquels l'expérimentation aura lieu. Nous y trouverons les chapitres suivants :

Le chapitre IV : intitulé « Contexte géographique et sociolinguistique des deux wilayas », en se basant sur des cartes géographiques et des statistiques, nous ferons une présentation des deux wilayas concernées par l'étude (Adrar et Oran), ensuite, nous présenterons le statut de l'oral dans les deux départements en question.

Le chapitre V : intitulé « méthodologie du travail: organisation avec essai d'expérimentation », dans ce chapitre nous décrirons la méthodologie suivie pour réaliser ce travail, nous présenterons les sujets de l'enquête, le lieu et la période de l'enquête, ainsi que nous préciserons le protocole et le déroulement de l'expérimentation. Au terme de ce chapitre, nous allons discuter les difficultés rencontrées tout au long de cette recherche.

Dans la troisième partie : « Cadre expérimental de la recherche », nous trouverons les chapitres suivants :

Le chapitre VI : intitulé « Exploitation de la compréhension orale chez les étudiants », nous décrirons ici, le support utilisé pour vérifier la compréhension des étudiants, cette vérification va se faire par le biais de l'analyse d'une fiche de compréhension. Nous

INTRODUCTION GENERALE

interpréterons les résultats des deux wilayas pour en discuter les causes de la mécompréhension.

Le chapitre VII : intitulé « Exploitation de l'expression orale chez les étudiants », sera consacré à la présentation et à l'interprétation des résultats de la deuxième étude expérimentale qui se rapporte à l'expression orale. Les résultats retenus de l'analyse des enregistrements des deux wilayas vont nous permettre de déceler les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'expression orale.

Le chapitre VIII est intitulé « Les représentations des étudiants » (analyse du questionnaire) », ce chapitre va nous permettre de vérifier les représentations des étudiants des deux wilayas (Adrar et Oran) quant à la compétence orale en général (expression et compréhension) ce qui reflète leur prise de conscience par rapport à la formation en langue étrangère, aux défis et aux perspectives.

Il faut souligner que l'étude comparative sera présente tout au long de cette partie pratique pour détecter les spécificités de chaque wilaya.

Plusieurs ouvrages, articles et thèses ont travaillé la thématique de l'oral en contexte universitaire. Ils nous ont permis de développer et de reconstruire nos réflexions. Nous estimons que notre recherche semble être une synthèse de ces travaux. D'une part elle traite l'oral dans son ensemble (expression et compréhension) c'est un tout indissociable qui permet à l'individu et particulièrement à l'étudiant en contexte universitaire d'entreprendre une communication efficace -il est locuteur et interlocuteur- il entame un processus de production et de compréhension. D'autre part, notre recherche établit une comparaison entre le profil réel des étudiants de la wilaya d'Adrar et ceux de la wilaya d'Oran ; étude qui n'est pas faite auparavant. Cette comparaison va nous permettre de mettre en évidence et de souligner les comportements à renforcer chez les étudiants et de corriger voire remédier aux lacunes.

Ces travaux nous étaient importants et sont considérés comme point de départ pour se lancer dans une réflexion authentique et originale.

Première partie :

CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I L'enseignement supérieur en Algérie

CHAPITRE II Le concept de l'oral ; point de vue linguistique et didactique

CHAPITRE III La compétence orale; formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation

Première partie

Introduction

La mondialisation, le changement des politiques et l'orientation vers la technologie ont bouleversé les conceptions concernant l'enseignement / apprentissage de manière générale et concernant les langues de manière particulière. Dès lors, les statuts de l'enseignant et de l'apprenant ont changé et par conséquent, les dispositifs d'enseignement ont évolué. En Algérie et en contexte universitaire, la situation ne diffère pas beaucoup du contexte mondial.

Le degré de maîtrise de la compétence orale en contexte universitaire qui était considéré comme facultatif devient un facteur de réussite.

Nous avons jugé utile de présenter dans la première partie que nous avons intitulé « CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE » les définitions nécessaires pour cerner les deux variables de cette étude qui sont le milieu universitaire et le concept de la compétence orale.

Ce cadre est subdivisé en trois chapitres ; le premier chapitre présente l'enseignement supérieur en Algérie et les formes de mutations qu'il a connues. Le deuxième chapitre présente les définitions et les caractéristiques nécessaires de l'oral. Le troisième chapitre conçoit l'oral comme deux composantes indissociables qui sont l'expression et la compréhension. Les formes, les processus et les étapes de chaque composante y seront traités.

Le premier aspect qui va nous situer dans le champ de la recherche est celui de l'enseignement supérieur en Algérie. Une présentation des finalités et du profil de sortie du secondaire est nécessaire pour pouvoir situer l'apprenant dans le contexte universitaire. Un survol sur les réformes et sur le système LMD en particulier semble être d'une grande importance. Nous présenterons par la suite, la situation du FLE en Algérie dans le contexte universitaire.

Notre objectif à travers ce chapitre est de présenter brièvement les caractéristiques générales de l'étudiant universitaire conçu par le système LMD et au même temps de présenter le profil de cet étudiant en matière de l'expression orale et de la compréhension orale.

1. Finalités et profil de sortie de l'enseignement secondaire

Le profil de rentrée de l'étudiant universitaire est en grande partie influencé par son profil de sortie du secondaire. Ce dernier est décrit pour répondre à des objectifs précis.

1.1. Finalités de l'enseignement du français au secondaire

Avant d'aborder les finalités de l'enseignement du français à l'université, la description des finalités de l'enseignement du français au secondaire permet de vérifier l'existence d'une logique directrice, voir s'il existe une continuité dans les perspective, ou il s'agit seulement d'objectifs à courte durée.

Les finalités de l'enseignement du français sont conjointes avec l'orientation générale du système éducatif. Selon le programme de français (2005), l'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

« - la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.

- leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

-l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.

- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication.

- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.

- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix ».

Il est à signaler qu'une bonne prise en charge des apprenants, et qu'un suivi rigoureux de ces objectifs permet de construire un futur étudiant autonome, qui suit les avancés de la technologie et qui est ouvert sur les langues et les cultures.

1.2. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire.

Mentionner les traits du profil de sortie du secondaire semble nécessaire dans le sens où les enseignants accueillent en première année de la licence de français qualifiée de « année transitoire » des apprenants de cycle secondaire. Les enseignants du FLE, ont affirmé que dans des situations, ce profil de sortie ne présente pas une amélioration remarquable (il persiste durant le cursus universitaires).et dans d'autres situations il diminue.

D'après le programme de 3^{ème} année secondaire (2006, p. 4), les apprenants, au terme du cursus, auront :

-acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;

-utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;

- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus, de rapports ;

- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les média ;

- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;

- appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

2. L'enseignement supérieur en Algérie

En Algérie, l'enseignement et l'éducation sont obligatoires jusqu'à l'âge de 16 ans. L'apprenant titulaire du baccalauréat a le libre choix de continuer ses études au sein de l'université, d'accéder à une école supérieure ou s'orienter vers le marché du travail.

Trois établissements d'enseignement supérieur existaient en 1962 (Alger, Oran et Constantine) avec moins de 2000 étudiants. Après la création du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique dans les années 1970, les universités ont été progressivement créées. Selon le rapport national (2019), en 2014, on compte 107 établissements d'enseignement supérieur répartis sur quarante-huit (48) départements algériens, couvrant l'ensemble du territoire national. Ce réseau est composé de 17 universités dans la Région Centre ; 22 Universités dans la Région Est et 11 universités dans la Région Ouest. Il y a aussi 13 centres universitaires dans chaque région et 31 écoles supérieures. Le nombre des étudiants inscrits est plus de 1.500.000 étudiants. Actuellement, ce nombre connaît une augmentation progressive.

3. L'évolution du système d'enseignement à l'université algérienne

L'enseignement supérieur, comme toute autre institution, a développé ses perspectives pour tenir compte des réalités du monde. Quatre phases sont à développer d'après Kouraiche Nassira (2010), ces phases ont constitué des tournants de l'enseignement supérieur en Algérie.

3.1. La première phase : La période post indépendante

Cette phase a consisté à jeter les bases de l'université nationale. En effet, dès son indépendance en 1962, l'Algérie a installé des aménagements dans l'administration et le recrutement. L'objectif majeur de cette phase, d'après Kouraiche Nassira (2010) est d'ajuster l'enseignement supérieur au contexte de souveraineté nationale. Des instituts de technologie, rattachés à différents ministères, sont ouverts dès 1969, pour répondre au manque des cadres et des techniciens.

3.2. La deuxième phase : La mise en place de la 1^{ère} réforme (1971)

Elle correspond à la mise en œuvre de la première réforme du système d'enseignement supérieur de 1971, appuyée et corrigée par la mise en place de la carte universitaire de 1982, actualisée en 1984.

De 1962 à 1970, l'université algérienne a connu une augmentation des effectifs scolarisés. Cet accroissement qui a apparu dans un contexte socio-politique et économique difficile a nécessité le développement du corps enseignants et du cadre des enseignements pour répondre aux besoins de la société d'une part et pour créer un modèle différent de celui de la période coloniale d'autre part.

Trois principes fondamentaux de l'Algérie après son indépendance furent le fils conducteur des réformes du système éducatif à savoir la décolonisation de l'enseignement, la démocratisation et l'arabisation (Bekioua, F et Reffaf, M ,2006) Plusieurs réformes en étaient l'exemple, citant celle de 1971.

L'algérienisation s'est diffusée dans tous les domaines de la vie à partir des années 1970/1971. Elle a pu atteindre l'ensemble des disciplines. Selon (Nekkal, F ,2017) les objectifs assignés à cette réforme étaient :

- la formation de cadres immédiatement opérationnels ;
- la diversification de profils de formation pour satisfaire l'ensemble des secteurs ;
- la formation d'un plus grand nombre de cadres au moindre coût possible;
- la formation de cadres responsables et engagés auprès de leur peuple et de la patrie.

Pour atteindre ces objectifs, plusieurs mesures ont été adoptées. Celles-ci ont touché essentiellement les programmes, les diplômes, les cursus, l'organisation générale des enseignements et de la pédagogie.

Le mois d'août 1971 a connu une activité remarquable au niveau des réglementations, 22 décrets et 37 arrêtés ont été publiés en vue de d'organiser les diplômes, les programmes, les horaires et les modules (MESRS, 1971). L'objectif attendu est de préparer un cadre formé aux exigences de la société et un enseignement qui peut répondre à ces besoins.

3.3. La troisième phase : La période du renforcement

Elle Correspond à la période de renforcement et de la rationalisation du système en adéquation avec les changements de la société et de l'économie algérienne. Elle est amorcée par la promulgation de la loi n°99-05 du 04 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur. Elle ouvre ainsi d'importantes perspectives de développement aux plans démographique et infrastructurel.

3.4. La quatrième phase : La mise en place du système LMD

C'est celle de la mise en place du système LMD, qui était considéré comme la réponse immédiate et directe aux besoins et exigences de la société d'une part et pour suivre les exigences de la modernité d'autre part.

3.4.1. Introduction du système LMD en Algérie

Le système LMD est d'origine anglo-saxonne (Abed. M et Ourak. M), il a connu une expansion dans un grand nombre de pays. L'Algérie comme beaucoup d'autres l'a institué dès 2002 à l'aide d'une série de textes réglementaires. Il a été mis en place durant la rentrée universitaire 2004/2005, à titre expérimental, dans dix établissements, et a été par la suite, généralisé dans l'ensemble des établissements.

3.4.1.1. Présentation de LMD

Ce système a introduit une nouvelle structure identique à celle adoptée par les pays de l'Union Européen. D'une part il est constitué de trois phases à savoir : la Licence, le Master et le Doctorat. D'autre part, il est basé sur la notion de coefficients et de crédits.

Le parcours de formation est organisé en semestres, Ainsi, la licence comprend six (06) semestres, les quatre (04) premiers sont dits de tronc commun et les deux derniers on y assure les contenus propres à une spécialité donnée.

Les tableaux ci-dessous qui sont extraits du guide pratique du système LMD-juin 2011, éclairent la subdivision du parcours de la licence en semestres de point de vue organisation générale de la formation et des enseignements.

Semestre 5	Semestre 6	Phase de spécialisation dans le parcours et l'option choisis.
Semestre 3	Semestre 4	Phase d'approfondissement des connaissances de base de la filière choisie.
Semestre 1	Semestre 2	Phase d'imprégnation et d'adaptation à la vie universitaire et de découverte des différentes offres de formation.

Tableau 01: Schéma de l'organisation générale de la formation licence (Source: guide pratique du système LMD-juin 2011)

CHAPITRE I L'enseignement supérieur en Algérie

Les contenus enseignables sont, eux aussi, subdivisés selon une vision purement systématique. En première année, on veille à proposer un contenu diversifié commun à l'ensemble des spécialités de la formation, en deuxième année, on se spécifie progressivement; 20% du contenu correspond à la spécialité désignée et 80% concerne un enseignement général. Par contre en troisième année, 80 % des enseignements sont d'ordre spécifique et 20% sont d'ordre général.

Semestre 5	Semestre 6	Enseignement spécifique (80%) et commun (20%) selon la spécialité et l'option choisies.
Semestre 3	Semestre 4	Enseignement commun (80%) et spécifique (20%) selon l'option choisie.
Semestre 1	Semestre 2	Enseignement commun à toutes les options

Tableau 02 : Schéma de l'organisation générale des enseignements licence

(Source: guide pratique du système LMD-juin 2011)

2.4.1.2. Les contenus enseignables selon le système LMD

Les contenus enseignables, selon ce système, sont subdivisés en unités, chacune d'elles correspond à une catégorie de savoirs et vise des objectifs précis.

-**Les UE fondamentales (UEF)** : elles permettent d'acquérir les connaissances indispensables à une discipline bien déterminée.

-**Les UE méthodologiques (UEM)** : elles permettent d'acquérir des connaissances méthodologiques en vue de réussir sa formation.

-**Les UE de découverte (UED)** : elles permettent l'acquisition des connaissances relatives à d'autres disciplines pour développer la culture universitaire.

-**Les UE transversales (UET)** : elles permettent d'acquérir des connaissances relatives aux outils nécessaires pour la réussite universitaire.

2.4.1.3. Les objectifs du système LMD

Ce nouveau système est censé répondre à quelques préoccupations de l'université algérienne en poursuivant les objectifs suivants : (MESRS-DGEFS)

- améliorer la qualité de la formation universitaire ;
- encourager le travail personnel de l'étudiant ;

- faciliter la mobilité et l'orientation des étudiants en garantissant la capitalisation et le transfert des acquis ;
- proposer des parcours de formation diversifiés et adaptés ;
- faciliter l'insertion professionnelle des étudiants en ouvrant l'université sur le monde extérieur ;
- permettre la formation pour tous tout au long de la vie ;
- consacrer le principe de l'autonomie des établissements universitaires ;
- unifier le système (architecture, diplômes, durée...) dans toutes les disciplines aux niveaux national, et international ;
- encourager et diversifier la coopération internationale.

2.4.1.4. Le profil de l'étudiant recommandé par le système LMD

Pour une meilleure installation du système LMD, des critères et des exigences sont recommandés. Comme l'apprenant est devenu le centre des préoccupations de toute réflexion, il existe des critères mentionnés dans le guide de LMD qui permettent de sélectionner le public apte à suivre une formation selon le LMD.

-Un sujet qui aborde les études avec un projet professionnel

Entreprendre une formation pour réaliser un projet permet de se donner un coup de pouce aux étudiants. Tracer un objectif donne la volonté de continuer.

-Un sujet à même de prendre des décisions

Suivre une formation selon le système LMD suppose que l'étudiant est capable de prendre un certain nombre de décisions en relation avec ses besoins: compléter sa formation, se remettre à niveau, se réorienter, changer d'université ou même de pays, etc.

-Un sujet capable de tirer profit de toutes les ressources

Savoir identifier et gérer les ressources disponibles permet à l'étudiant d'économiser le temps, ainsi l'effort physique et intellectuel : ressources humaines (savoir solliciter l'aide des enseignants et des conseillers académiques), ressources documentaires (savoir identifier les ressources matérielles disponibles et les utiliser à bon escient ; photocopies,

bibliothèques et bases de donnée en ligne), ainsi ajoutons la gestion du temps et la planification des travaux.

-Un sujet à même de persévérer

Poursuivre un parcours de formation nécessite la présence d'un certain nombre d'objectifs réalistes, clairs et proches qui assurent la continuité du travail.

Ces caractéristiques sont intrinsèquement liées et sont inhérentes au seul aspect révélateur d'un étudiant de qualité, c'est l'autonomie. Le LMD prône l'autonomie dans l'apprentissage.

2.4.1.5. Les modalités d'évaluation dans le système LMD

Durant chaque semestre, on procède à une évaluation des compétences. Chaque unité d'enseignement regroupe des contenus différents qui doivent être évalués différemment. Plusieurs compétences sont envisagées ; notions à mémoriser, savoirs à appliquer, synthèses à opérer, arguments à développer, savoir-faire à mettre en œuvre, etc.

Le système LMD approuve un mode d'évaluation selon trois cas : le premier est d'accorder au module une seule note de l'examen, (100%), le deuxième cas est de lui accorder une seule note ; celle de l'évaluation continue (100%). Le dernier cas est de lui accorder une évaluation mixte de 50% une note de contrôle continu et 50% une note de l'examen. Il existe des module où le pourcentage de l'évaluation continue n'est pas équivalent à celui de l'examen.

En vue d'évaluer pour mieux orienter les enseignements, les enseignants usent des différents types de l'évaluation, à savoir l'évaluation diagnostique, formative et sommative.

Le tableau suivant figure dans le guide LMD, il est extrait d'un document de travail de Komlan (2006).

	DANS QUEL BUT ?	QUOI ?	AVEC QUELS OUTILS ET SELON QUELLES PROCEDURES ?	A QUEL MOMENT ?	POUR QUEL TYPE DE DECISION ?
REPONSE 1	Vérifier les acquis préalables	Les connaissances et les habiletés requises pour s'inscrire à une unité de formation	Examens écrits - à correction subjective - à correction objective	Avant la séquence Test initial •	Remédier aux lacunes Préparer l'enseignement. S'adapter aux besoins des étudiants (individus, groupe)
REPONSE 2	Améliorer l'apprentissage et l'enseignement	La maîtrise des objectifs d'une séquence d'enseignement	Travaux théoriques (dissertation, étude de cas, résumé critique etc)	• Au début de la séquence Test initial □	Apporter les correctifs appropriés
REPONSE 3	Vérifier le degré d'atteinte d'un objectif ou d'un ensemble d'objectifs	Un ensemble de tâches	Travaux pratiques (projet, séance de laboratoire, exposé, rapport de stage etc)	•• Durant la séquence, pour mesurer la progression Tests Intermédiaires	Promotion certification
REPONSE 4	Vérifier le degré d'atteinte d'un ensemble d'objectifs	La résolution de cas ou de problèmes	Exercice • Devoir • Exercices dirigés	••• A la fin, pour mesurer l'atteinte des objectifs Test final	Promotion certification

• Evaluation diagnostique •• Evaluation formative ••• Evaluation sommative

Tableau 03 : Les enjeux et les conditions de réalisation des types d'évaluation (KOMLAN A, 2006)

Le tableau met en lumière les trois types de l'évaluation, les moments, les outils nécessaires et les décisions qui doivent être prises pour une évaluation valide et fiable. Les objectifs étant être différents selon le type, il reste indispensable de diversifier les outils tout au long de l'année pour pouvoir cibler l'ensemble des capacités et des connaissances.

4. L'enseignement du FLE à l'université

L'enseignement du français en tant que discipline ou filière universitaire ne date pas de très longtemps, bien que l'enseignement des langues et du français soient très anciens. Ce n'est que vers les années 1930 que la France a officialisé les diplômes dits « de réglementation nationale » réservés aux étudiants étrangers qui suivaient des formations chez plusieurs organisations, celles-ci travaillaient, à l'époque, conjointement mais sans coopération.

L'ensemble des diplômes et des certifications sont ébranlés par l'avènement du DALF (diplôme approfondi de la langue française) et le DELF (diplôme d'étude de la langue française).

A partir de 1982, les travaux de collaboration entre Education Nationale et ministère des Affaires Etrangères ont conduit vers la création des filières universitaires. L'objectif général de l'enseignement du FLE à l'université est de dispenser des savoirs qui permettent à l'étudiant de se forger dans les quatre compétences pour pouvoir acquérir les comportements nécessaires dans les différentes situations.

En Algérie, plusieurs régions souffraient du manque des enseignants de langues étrangères et plus précisément, les enseignants de la langue française, un besoin urgent se sentait dès lors, c'est le besoin de former des enseignants et de former des formateurs de la langue française d'un niveau « optimal et plus supérieur » (Boudina. Y, 2015, p.61). Dans cette perspective, une évolution continue au niveau des contenus d'enseignement et d'évaluation se réalise à partir des études, des recherches et des bilans annuels.

5. Le profil de l'étudiant universitaire de FLE selon CECRL

Normaliser et adapter les méthodes d'enseignement/ apprentissage des langues vivantes, et les modes de l'évaluation selon les nouvelles approches et théories figurent dans les objectifs de base pour l'élaboration du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Le CECRL (2001) est une forme actualisée d'une réflexion entamée à partir de 1990 dont la préoccupation majeure est de mettre à jours les niveaux-seuils élaborés à partir des années 70. Le CECRL demeure une référence pour l'enseignement des langues étrangères.

Dans le contexte universitaire algérien, les représentations communes quant à l'utilité de s'adapter aux grandes orientations fait preuve d'une volonté de bénéficier des innovations de la technologie. L'intégration du TIC et de l'interculturel est en l'exemple.

La description du profil de l'étudiant universitaire se fait en fonction du CECRL qui est un instrument de référence d'après la conception de Daniel COSTE (2007) qui est l'un des auteurs du CECRL, il considère le cadre comme un :

« Instrument de référence, le Cadre a été construit de façon souple, tournée vers la contextualisation, non seulement dans ses formulations récurrentes...mais dans son principe et dans sa construction mêmes. Le Cadre de référence est modulable, malléable, multi-référentiel, comportant de nombreux paramètres ajustables et c'est en contexte qu'une valeur est attribuée à chacun de ces paramètres, qu'un profil est établi, que des standards et des seuils indicateurs sont éventuellement fixés».

Le recours aux niveaux proposés par CECRL permet d'avoir un apprenant-locuteur modèle, cette vision approximative (vue les différences individuelles et les spécificités de chaque contexte, les habiletés des apprenants varient, cette catégorisation reste relative) permet d'envisager des aides et des activités d'accompagnement en fonction des difficultés rencontrées (youcef Boudina)

La figure suivante représente une arborescence du type des « hypertextes » à partir d'une division initiale en trois niveaux généraux A, B et C.

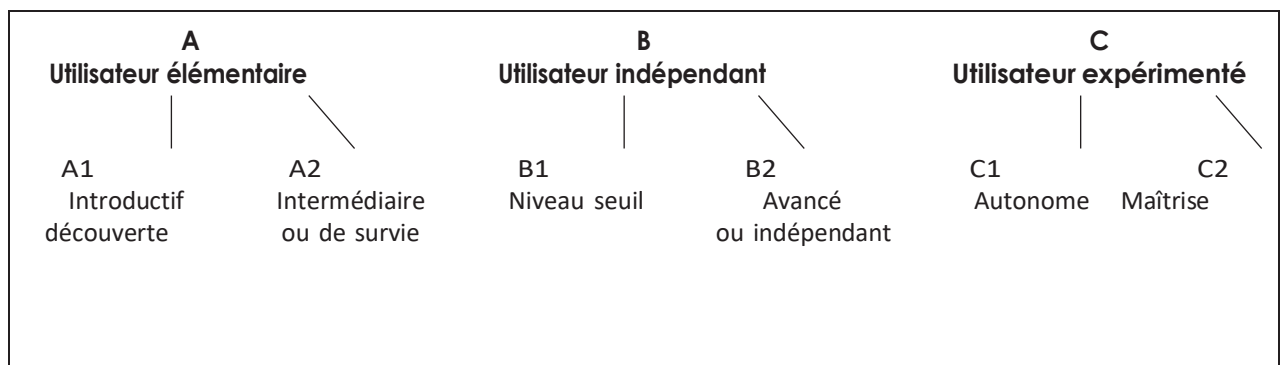


Figure 01 : Une arborescence en trois niveaux généraux selon CECRL

Le niveau A est réservé aux débutants, il s'agit d'un utilisateur qui a un bagage linguistique et culturel qui lui permet d'entreprendre une communication courte qui a une visée

communicative élémentaire, nous pouvons citer les exemples suivants ; se présenter, présenter une chose ou présenter une personne, demander une chose, etc.

Le niveau B est réservé aux utilisateurs qui ont une connaissance suffisante de la langue, qui leurs permet d'entreprendre des communications diverses, traitant des sujets courants ou même et dans quelques cas, même nouveaux.

Le niveau C est réservé aux utilisateurs experts. Il s'agit d'une maîtrise approuvée de la langue, l'utilisateur, dans ce cas, peut entamer toutes les situations de communication traitant différents thèmes de manière spontanée, en abordant et en maîtrisant les subtilités de la langue et du thème sans aucun effort.

6. Le niveau des étudiants dans l'expression et la compréhension orales selon CECRL

Le CECRL propose une échelle globale de niveaux concernant les compétences acquises dans chaque niveau. Le tableau suivant y explique les caractéristiques générales.

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C 2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C 1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
	B 2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande

CHAPITRE I L'enseignement supérieur en Algérie

UTILISATEUR INDÉPENDANT		gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B 1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A 2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A 1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 04 : Niveaux communs de compétences – Échelle globale (CECR ,2001)

En matière de l'expression orale, l'étudiant universitaire qui suit une formation de français langue étrangère au terme de sa licence (3^{ème} année) est un étudiant qui peut communiquer avec aisance, « prendre part à une interaction », « participer activement à une conversation », « il peut aussi exprimer et défendre son opinion » (CECR ,2001). Donc,

théoriquement, le niveau d'un étudiant de 3^{ème} année licence FLE doit s'ajuster avec les niveaux B2, C1 (voir annexe 1).

En matière de la compréhension orale, l'étudiant de 3^{ème} année licence FLE « Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier », « Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations », « Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort ». Donc le niveau doit s'ajuster avec le Niveau B2, C1 (voir annexe 01).

7. L'enseignement de l'oral à l'université

Du système classique au système LMD l'oral a subi différents statuts selon les différentes conceptions. Ces conceptions se reflètent directement sur son mode d'enseignement.

Dans le système classique, on a réservé un module intitulé « techniques d'expression écrite et orale » avec un volume horaire de trois heures par semaine. Les deux compétences ; l'oral et l'écrit étaient enseignées de manière chevauchée. A la fin du semestre une évaluation qui porte généralement sur l'écrit est mise en place.

Dans le système LMD et particulièrement à la licence en langues étrangères, la place accordée à l'oral est plus intéressante, on assiste d'abord à la séparation des deux compétences (oral et écrit), chacune d'elle s'enseigne à part en suivant des objectifs, des démarches et des modes d'évaluation spécifiques. Ensuite à l'augmentation du volume horaire.

Actuellement, les offres de formation du système LMD en langues étrangères sont en perpétuelle évolution, l'oral est un module d'un volume horaire de plusieurs heures, il est assuré sous forme de cours et de TD. Les enseignants y travaillent l'expression et la compréhension, et adoptent différentes formes d'évaluation à l'université.

8. Les facteurs de la réussite dans le cursus universitaire

Selon Jean Jacques Demba, La notion de réussite est polysémique et multidimensionnelle,

La réussite académique d'après Laurent Lardy (20017) est « mesurée par la note moyenne de fin d'année, est directement liée à la possibilité de poursuivre dans l'année supérieure ou d'obtenir son diplôme. C'est donc un marqueur clair de la réussite universitaire sans en être

un parfait reflet». On peut noter que réussir dans ses études, signifie dans un premier sens, pouvoir passer d'une année à une autre, ou être admis à l'année suivante ou même avoir un diplôme.

Par opposition au système classique, dans le système LMD, un nombre non négligeable d'étudiants passent d'une année à l'autre avec des dettes, La question qui se pose à ce niveau est la suivante : peut-on considérer ces étudiants universitaires qui passent avec les dettes, qu'ils ont réussi ? Laurent Lardy (20017) dans la citation en haut, a mis le point sur l'aspect de la relativité ; passer d'une année à l'autre ne reflète pas toujours le niveau de compétences et de performances des étudiants.

Nous soulignons donc ce que Jean Jacques Demba a déjà noté ; que les degrés de réussite sont variables selon les systèmes d'enseignement, les personnes et leurs aspirations et également suivant les objectifs assignés.

Plusieurs études ont été élaborées dans le but de concevoir un modèle qui puisse englober l'ensemble des facteurs déterminants la réussite universitaire.

Les facteurs psychosociaux et les compétences cognitives sont soulignés par un nombre de théoriciens (Dupont, De Clercq, et Galand, 2015; Galand, Neuville, et Frenay, 2005; Robbins et al, 2004).

L'autorégulation de l'apprentissage et l'engagement des apprenants sont des éléments qui peuvent avoir un impact sur la performance de étudiants (Cleary et Zimmerman, 2012; Wolters et Taylor, 2012). Etre responsable de son apprentissage requière la maîtrise des stratégies pour vérifier, contrôler et réguler sa cognition tout en restant vigilant quant à l'aspect émotionnel qui s'intéresse aux efforts effectués pour atteindre son objectif ainsi qu'à l'ensemble des sentiments responsables de l'apprentissage.

8.1. Les caractéristiques sociodémographiques de l'étudiant

Les facteurs sociaux peuvent avoir un impact sur la qualité de l'enseignement/ apprentissage. D'après Alisée Bruno (2019) les écarts de performance entre apprenants de classes sociales différentes surgissent dès le plus jeune âge des enfants pour perdurer jusqu'à l'âge adulte (Leroy-Audouin, 1993, Duru-Bellat, 2003).

En plus des obstacles économiques auxquels les étudiants peuvent faire face durant l'accès à l'Université (Mourshed, Patel et Suder, 2014), les idées, les croyances et les représentations partagées au sein de la société (Kraus et Tan, 2015) efforcent les individus

à adopter des attitudes et des comportements qui peuvent contribuer à maintenir la hiérarchie sociale existante (De Oliveira, Dambrun, et Guimond, 2008), parce qu'elles s'imposent comme des vérités ou des évidences qui justifient la supériorité des individus par rapport aux autres (Croizet, 2008).

L'ensemble des études élaborées dans le domaine des facteurs déterminant la réussite universitaire mettent l'accent sur le genre. Ces études confirment que le taux du sexe féminin s'accroît d'une année à l'autre dans toutes les filières et dans tous les domaines. (Baudelot et Establet, 1992 ; Caille et Vallet, 1996 ; Duru-Bellat, 2004 cités par Marielle Lambert, 2012). Dans le domaine et les études littéraires le genre féminin s'avère plus présent (Caille, Lemaire, Vrolant, 2002).

8.2. Le passé scolaire

L'impact du passé scolaire sur la réussite des étudiants est plus prégnant par rapport aux facteurs sociodémographiques (Michaut, 2000 ; Romainville, 2000 ; Morlaix et Suchaut 2012 cités par Marielle Lambert, 2012).

La figure représente les résultats obtenus auprès de jeunes étudiants français de première année, elle confirme l'hypothèse disant que les prérequis et les compétences des étudiants acquises tout au long de leurs cursus jouent un rôle pertinent dans l'acquisition de nouvelles connaissances ou compétences. Sophie Morlaix et Bruno Suchaut (2015) considèrent que le passé scolaire de l'étudiant (compétences acquises, prérequis, expériences, retard scolaire, nombre de redoublements, etc.) peut atteindre 86,3% de l'ensemble des facteurs contribuant à la réussite.

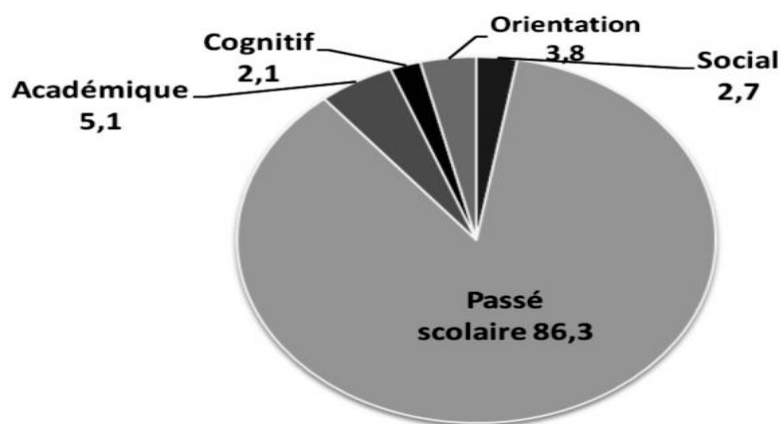


Figure 02 : Contribution des caractéristiques des étudiants à la réussite (Sophie Morlaix et Bruno Suchaut , 2015)

L'exemple le plus proche qui est déterminant dans le passé scolaire est l'enseignement secondaire. C'est la phase qui peut ouvrir des perspectives à la vie universitaire et plus particulièrement c'est cette phase qui décide de l'orientation des apprenants.

Des travaux élaborés par France Stratégie (2017) sur la question de « La transition lycée-enseignement supérieur » ont cité les causes suivantes qui peuvent être à l'origine des problèmes d'acquisition à l'université : Les défaillances de l'orientation et de la sélection (un étudiant qui choisit une filière sans connaissance du contenu et sans qu'il soit informé ou un étudiant qui est orienté vers une formation qu'il n'aime pas), La préparation inadaptée du côté du lycée (la politique d'enseignement au lycée vise dès la première année l'examen final qui est le baccalauréat (qui sous forme écrite) et ne prépare pas les apprenants à l'enseignement supérieur), La rupture dans les méthodes pédagogiques (Au lycée, les apprenants sont habitués à un rythme de travail, à des méthodes d'enseignement et à des modes d'évaluation différents de ceux de l'université). Ces facteurs relatifs à l'enseignement secondaire constituent un aspect du passé scolaire de l'étudiant.

8.3. Les stratégies d'apprentissage

Les stratégies désignent « tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre » et elles sont constituées de tous les « moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne » (Béguin, 2008, pp. 48-49). Elles représentent des « comportements-outils » (Wolfs 2001, p.23) permettant de « faciliter les tâches d'acquisition » (McIntyre 1994, p.90).

Dans l'apprentissage, l'acquisition et le développement de ces stratégies d'apprentissage revêt un rôle primordial. Cette importance est reconnue depuis le début les années 1990, avec les études de Michael O'Malley et Anna Chamot (1990), Rebecca Oxford (1990) et Anita Wenden (1991). Il s'agit d'apprendre des techniques qui rendent l'apprentissage efficace et d'être conscient de son utilité.

Plusieurs types de classification des stratégies d'apprentissage ont été proposés. Parmi les chercheurs qui ont proposé une classification qui semble être complète, nous citons celle de Borg qui envisage deux types pilotes ; les stratégies directes et indirectes. Il résume les stratégies d'apprentissage sous forme le tableau présenté ci-dessous. (2001, p. 43)

- les stratégies cognitives : c'est l'ensemble des techniques, de bas niveau (ex, répétition) aux techniques les plus élaborées (ex ; résumé, synthèse) qui servent à produire ou à recevoir une information.
- les stratégies métacognitives : savoir observer et évaluer son propre apprentissage pour pouvoir réguler ses techniques de travail.
- les stratégies sociales : savoir prendre part dans des interactions et des coopérations permet de forger une image de soi pour un travail autonome.
- Stratégies de planification et de gestion des ressources : planifier et organiser son travail est un élément décisif pour un apprentissage efficace ; savoir identifier et varier les ressources (humaines et matérielles) de l'information requière la même importance.
- les stratégies affectives : permettent de contrôler et réguler ses émotions (motivation, concentration, peur, etc.) en situation d'apprentissage. Préparer un climat psychologique convenable peut conduire à un rythme d'étude efficient.

Borg(2001) a proposé une classification des stratégies d'apprentissage en précisant le type (directes/ indirectes) selon lequel les différentes actions se présentent.

CHAPITRE I L'enseignement supérieur en Algérie

		Les stratégies indirectes			Les stratégies directes
I. Stratégies métacognitives	Centrer ses apprentissages	<ol style="list-style-type: none"> 1. Examiner la matière à apprendre / Etablir des liens avec le connu 2. Prêter attention 3. Retarder la production afin de se concentrer sur la compréhension 	I. Stratégies mnémoniques	Créer des liens mentaux	<ol style="list-style-type: none"> 1. Regrouper / classer 2. Associer / élaborer 3. Contextualiser
	Planifier et aménager ses apprentissages	<ol style="list-style-type: none"> 1. Découvrir comment une langue s'apprend 2. S'organiser 3. Se fixer des buts 4. Identifier l'objet d'une tâche langagière 5. Planifier l'exécution d'une tâche langagière 6. Rechercher des occasions de pratiquer la langue 		Utiliser des images et des sons	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliser des images 2. Etablir un champ sémantique 3. Utiliser des mots clés 4. Représenter des sons en mémoire
	Evaluer ses apprentissages	<ol style="list-style-type: none"> 1. S'autocontrôler 2. S'autoévaluer 		Bien réviser	<ol style="list-style-type: none"> 1. Réviser à intervalles réguliers 2. Reproduire physiquement une action ou la relier à une sensation physique
					Utiliser des actions	1. Reproduire physiquement une action ou la relier à une sensation physique
II. Stratégies affectives	Diminuer son anxiété	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliser la relaxation, la respiration profonde ou la méditation 2. Utiliser la musique 3. Utiliser l'humour 	I. Stratégies cognitives	Recevoir et émettre des messages	<ol style="list-style-type: none"> 1. Répéter 2. Pratiquer en classe de langue les sons et les graphies
	S'auto-encourager	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se féliciter 2. Prendre des risques 3. Se récompenser 		Analyser et raisonner	<ol style="list-style-type: none"> 3. Reconnaître et utiliser des formules et patterns 4. Recombiner
	Prendre son pouls émotif	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ecouter son corps 2. Utiliser une liste de contrôle 3. Tenir un journal intime 4. Partager ses sentiments 		Créer des structures	<ol style="list-style-type: none"> 5. Pratiquer la langue en situation authentique
					Deviner intelligemment	1. Comprendre rapidement 2. Utiliser des ressources pour émettre et recevoir des messages
III. Stratégies sociales	Poser des questions	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vérifier, solliciter des clarifications 2. Solliciter avec des locuteurs natifs 	I. Stratégies compensatoires	Surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit	<ol style="list-style-type: none"> 1. Raisonner / déduire 2. Analyser des expressions 3. Comparer avec les langues connues 4. Traduire 5. Transférer
	Coopérer avec les autres	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coopérer avec ses pairs 2. Coopérer avec des locuteurs natifs 		Deviner intelligemment	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prendre des notes 2. Résumer 3. Souligner
	Cultiver l'empathie	<ol style="list-style-type: none"> 1. S'ouvrir à la culture de l'autre 2. Se sensibiliser aux sentiments et aux pensées d'autrui 		Deviner intelligemment	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliser des indices linguistiques 2. Utiliser d'autres indices

Tableau 05: Les classifications des stratégies d'apprentissage (Borg, 2001, p. 43)

8.4. Le rôle de l'orientation

Après avoir eu le bac, un nombre important d'élèves accèdent aux universités et aux écoles supérieures. Dès la première année, nous remarquons qu'un taux remarquable des étudiants opte pour un changement de filière ou ils choisissent de quitter les études supérieures. D'autres sont réorientés par l'équipe de formation vers d'autres filières. Le reste des étudiants qui continuent la formation rencontrent des difficultés dans la majorité des modules.

Cette situation est due aux mauvais choix effectués dès le début, Les nouveaux bacheliers choisissent une filière par rapport à une autre, en fonction de sa réputation dans la société ou la simplicité d'accès au marché du travail. Le choix s'opère de manière fortuite, En grande partie, il n'est pas adapté au profil réel de l'étudiant (Gury, 2007), ce dernier se retrouve en train de suivre un parcours médiocre ou, il se retrouve dans une situation d'abandon.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons présenté le champ de recherche qui est le contexte universitaire. Nous avons tracé les grandes lignes du développement de l'enseignement supérieur et plus particulièrement l'instauration du système LMD. En se référant à CECR, nous avons caractérisé le profil de l'étudiant universitaire qui suit une licence FLE.

Le choix d'un parcours de formation à l'université n'est pas une simple action, il s'agit d'une décision qui va préciser le mode de vie de l'étudiant. Donc, ce choix doit être étudié de manière réfléchie. Les facteurs de réussite cités en haut peuvent avoir une influence directe ou indirecte, De même, un seul facteur ne peut pas être décisif de la réussite ou de l'échec, dans la majorité des cas, il s'agit d'un chevauchement d'éléments qui peuvent influencer la qualité de la formation de l'étudiant universitaire.

Plusieurs universités à l'étranger ont retenu des mesures de sélections des étudiants, le recours à une « orientation active »¹ devient une nécessité car elle « insiste sur la nécessité d'informer les étudiants sur l'adéquation entre leur parcours initial au lycée et leur projet

¹ Circulaire en France 2008-13 du 15 octobre 2008 du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MSER, 2008)

CHAPITRE I L'enseignement supérieur en Algérie

d'études supérieures» Nicolas Pistoiesi (2015). La sélection à l'entrée sur la base de compétences (tests de compétences) est jugée impérative dans le contexte universitaire et plus particulièrement dans le domaine des lettres et des langues étrangères.

Le chapitre suivant vise à présenter et à donner les définitions de base en ce qui concerne l'oral considéré selon deux facteurs, le premier est linguistique et le second est didactique.

Notre objectif à travers ce chapitre est de faire le point sur le concept de l'oral. Pour mieux cerner ce concept, nous déterminons, à partir de l'aspect définitoire deux paramètres ; le linguistique (définitions, caractéristiques, interaction) et le didactique (méthodologies d'enseignement, fonctions et dimensions dans une classe).

1. Définition de l'oral

Selon Dolz.J et Schenrwly.B (2009, p.51) « étymologiquement parlant, « l'oral » est dérivé du latin oris (bouche) se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout ce qui concerne ce qui se transmet par la bouche ». C'est-à-dire qu'au niveau de la production de la langue, l'oral se résume au langage parlé qui se réalise par l'appareil phonatoire humain (bouche et arrière-bouche). Sur le plan linguistique, l'oral renvoie à tout ce qui est sonore et qui s'inscrit dans une situation de communication.

La définition basique de l'oral comme le confirme J-P Robert (2008, pp. 9-10) « l'oral comme l'écrit suppose l'existence d'un code constitué par un ensemble normalisé de signes vocaux (les phonèmes) nécessaires à la réalisation des énoncés oraux d'une langue.» Comme tout moyen de communication, l'existence d'un ensemble de signes connus et partagés par une communauté linguistique est primordiale. Vu qu'une « langue est d'abord une réalité orale » (Porcher L, 2004, p.43), la spécificité de l'oral est, donc de passer par la voix, par la parole tandis que l'écrit, lui, passe par le graphisme.

Pour Jean Marc Colletta (2002), la compétence orale est une compétence sociale, communicative qui a pour but de connaître et de maîtriser les genres oraux tels que le dialogue, le monologue, etc. C'est également une compétence discursive, langagière et socio langagière. La compétence orale permet de maîtriser la langue étrangère et d'entrer en communication dans cette langue.

D'après Garcia Debanc et Sylvie Plane (2004, p.51) : « l'oral est décrit comme le mode originel de communication [...] L'oral est la traduction de nos pensées et idées en parole.», ces écrivains mettent l'accent sur le principe saussurien qui préconise que l'oral précède l'écrit et qu'il est le fondement de toute action de communication, il permet de traduire pensées en parole.

En didactique des langues, l'oral désigne : « Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen

CHAPITRE II Le concept de l'oral ; point de vue linguistique et didactique

d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possibles authentique » (Charraudeau.P et D. Maingnneau, 2000). Ces derniers ont ajouté un autre paradigme à la définition de l'oral, ils ont souligné que l'oral est la réalisation de deux faits ; l'écoute et la production de parole. Il faut signaler que l'oral est le langage à travers lequel nous communiquons et qui se distingue de la parole.

Pour résumer ce concept de l'oral, nous empruntons la définition de l'oral de Coletta (2002, p.39) présentée sous forme de schéma :

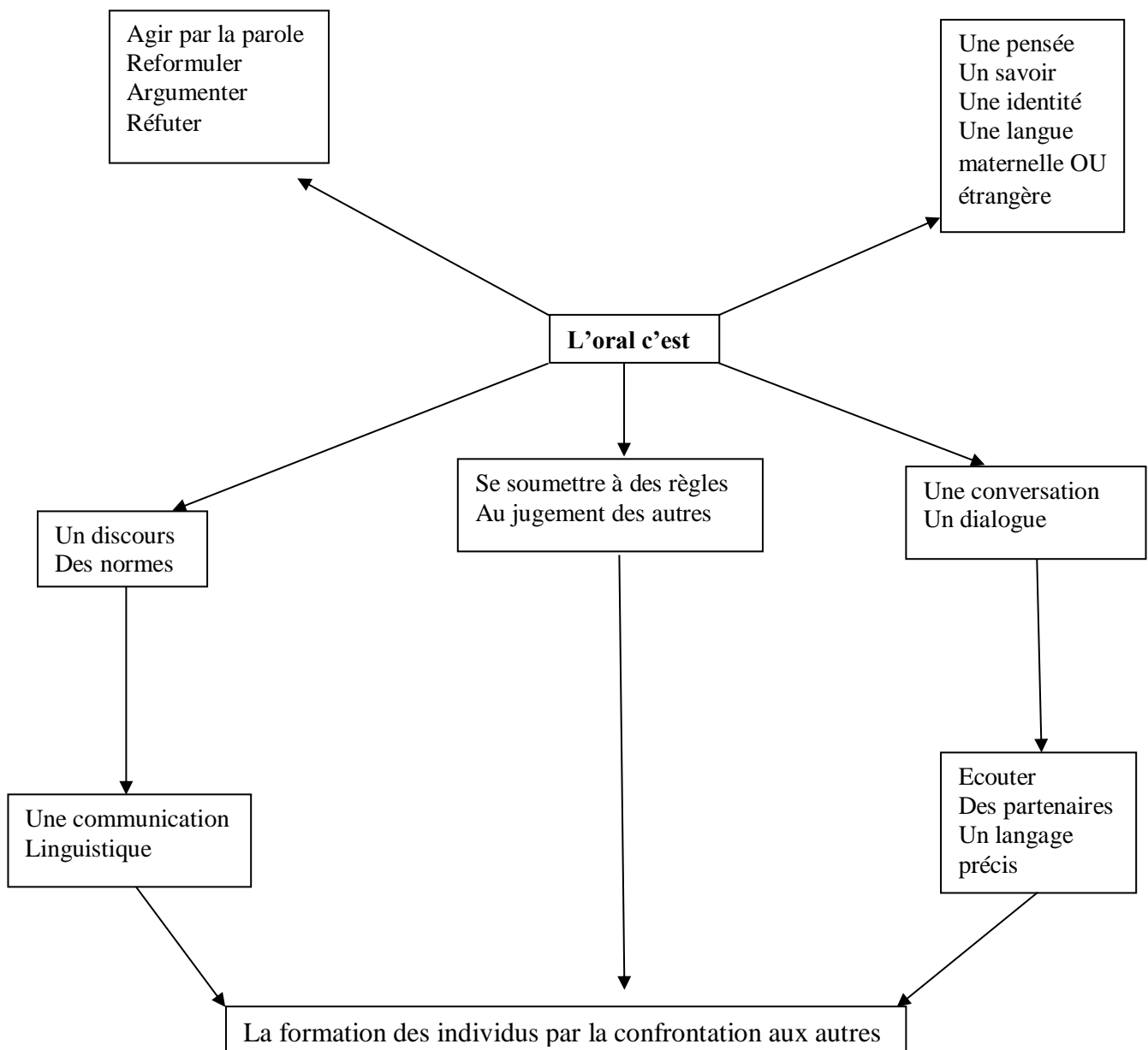


Figure 03: Définition de l'oral selon Coletta, J.M (2002, p.39)

Cette citation met en lumière un certain nombre d'aspects à déterminer selon deux paramètres ; le linguistique et le didactique.

1. L'oral, du point linguistique

L'oral est lié à la communication, au discours. Pour les chercheurs, la communication linguistique dévoile une pensée, un savoir ou une information. Elle englobe l'ensemble des sons de la langue française formant les signes dont chaque signe est doté de Sé et de SA selon l'appellation saussurienne. Ces signes sont agencés de manière logique véhiculant une information (message).

Un discours / Des normes; la communication linguistique est souvent ancrée dans un type de discours bien déterminé, suivant ses règles de conduite, ses normes de registre, etc.

Le discours produit doit soumettre à des normes des actes de parole (argumenter, reformuler, etc.). Précisant que chaque acte de parole est admis avec des caractéristiques bien déterminées.

L'oral suppose l'existence de deux compétences sous-jacentes qui sont la production orale et la compréhension orale. Les partenaires ou les pôles de la communication doivent se soumettre aux normes de la communication. Les socioconstructivistes insistent sur le rôle de ces situations de communication pour le développement des différentes compétences et pour la formation des expériences et des connaissances des individus.

1.1.1. La distinction entre l'oral /L'écrit

« Le langage est perçu comme l'oralisation de la pensée » c'est ainsi que Benamar, R (2012, p.17) a expliqué la citation de Le Cunff « le moyen de construire sa pensée » (2002, p.30), La thèse défendue par F. Saussure et ses disciples préconisant la primauté de l'oral, vient léguer à l'écrit son rôle de « représenter » cette pensée oralisée. Cette démarche ne va pas opposer les deux codes oral et écrit mais vient souligner une relation étroite de réciprocité. Selon les contextes, les besoins et les objectifs, les individus choisissent une de ces deux réalisations. Plusieurs théoriciens dont Peytard (1970), Gadet (1989) et Blanche-Benveniste (1997) ont défini ces deux codes comme deux réalisations de la langue. Ce choix doit se faire après une acquisition consciente du mode et des caractéristiques de chacune des réalisations. Benziane. S a présenté un tableau récapitulatif que nous allons reprendre et expliquer ;

CHAPITRE II Le concept de l'oral ; point de vue linguistique et didactique

Code oral	Code écrit
Situation d'énonciation interactive	Situation d'énonciation monologique
À dominante informelle	À dominante formelle
Communication immédiate	Communication différée (délai entre émission et réception)
Éléments partagés (gestes, mimiques)	Cadre spatio-temporel à préciser
/économie des moyens linguistiques	
Utilisation de déictiques	Utilisation d'anaphoriques
Correction des erreurs par une reprise	Emetteur a le temps d'élaborer le message
S'inscrit dans le temps de la parole orale	S'inscrit dans l'espace (papier, écran...)
Evolution constante	Fixé par des normes classiques
Accorde une importance majeure à l'intonation	Pour se faire comprendre du lecteur, utilise les signes de ponctuation.

Tableau 06 : les caractéristiques du code écrit et du code oral, proposé par Benziane Sabrina (université de Batna, Algérie, n. d.)

A partir du tableau nous pouvons discuter les éléments suivants :

-Sur le plan de l'énonciation : les deux interlocuteurs (dans le cas du code oral) sont en présence totale (espace et temps) ou partielle (temporelle) dans le cas des appels téléphoniques ou via les outils de technologie, par contre dans le cas du code écrit les deux interlocuteurs ne sont pas en présence mis à part les échanges par SMS. En plus, le recours aux déictiques est primordial; le locuteur en situation de face à face utilise des mots et des signes qui renvoient à la situation dans laquelle se déroulent la communication. Ces déictiques sont remplacés par des anaphoriques. L'état psychique et l'attitude du locuteur ne peuvent pas être interprétés à l'écrit sauf si l'écrivain a employé consciemment ou non des mots ou des expressions de modalité, à l'oral, l'interlocuteur peut interpréter l'état du locuteur à travers le langage corporel et les éléments prosodiques qui peuvent couvrir la fonction expressive (l'intonation, l'accentuation et les groupes rythmiques).

-De point de vue linguistique: l'écrit est régi par des normes morphosyntaxiques et des signes graphiques bien déterminés, le choix du vocabulaire qui convient à la thématique abordée repose sur le recours au répertoire lexical. Au niveau de l'oral, la norme est reléguée au second plan au détriment de sens (bien que dans des formes de l'oral, elle ait

une importance). Les signes graphiques tels que la ponctuation sont remplacés par les éléments prosodiques ; les phrases implicatives sont perçues comme telles grâce à l'intonation et les types de phrases sont exprimés par la maîtrise et le recours au contour mélodique correspondant.

A ne pas perdre de vue le caractère stable de l'écrit et le caractère fugace de l'oral, cette dichotomie stabilité/fugacité permet d'envisager le comportement du lecteur ou de l'auditeur quant à la réception du message. Le premier a le pouvoir de relire, de segmenter le texte en passages, de l'interpréter selon ses compétences en mobilisant ses connaissances et ses expériences ainsi que les éléments textuels pour construire une lecture différente de celle conçue par l'écrivain au moment de l'écriture. L'interlocuteur dans le cas de l'oral n'a pas cette possibilité de segmentation, le discours oral est généralement produit et reçu conjointement. L'accès au sens se fait donc dans l'immédiat, cet état de fait, fait appel au concept de « réactivité immédiate » qui est employé dans les situations naturelles, les échanges s'y font de manière spontanée, le locuteur et l'interlocuteur s'y trouvent dans la même situation et ont besoin d'émettre et de recevoir des informations. Ce concept qui était peu travaillé dans les classes de langue, commence à avoir de l'importance car plusieurs situations naturelles peuvent se réaliser au sein d'une classe d'une part et d'autre part, les chercheurs commencent à mettre en cause l'efficacité de l'enseignement de l'oral s'il ne participe pas à l'évolution de la réactivité immédiate. Qu'il s'agisse d'un public d'élèves ou d'étudiants, l'enseignant passe par un nombre d'écoutes pour que l'apprenant s'assure de la compréhension totale du document présenté. Cette situation entraîne une attitude et une dynamique plus stable quant à la mobilisation des stratégies cognitives mises en situation de compréhension orale ce qui n'est pas le cas les situations de communication naturelles où cette attitude devient plus rapide et instantanée.

1.1.2. Les formes de l'oral

Les conditions d'utilisation du code oral stipulent le choix d'une forme précise des formes de l'oral. Ces formes présentent des caractéristiques bien déterminées. Fritsch (2004) les présente ainsi ;

CHAPITRE II Le concept de l'oral ; point de vue linguistique et didactique

1.1.2.1.L'oral spontané

Plusieurs qualificatifs sont accordés à « l'oral spontané », il est dit ; Populaire (Guiraud, 1965), Non conventionnel (Caron, 1992), Familier, Non standard et Informel. Le mode de réalisation de l'oral spontané s'inscrit dans l'immédiat, il se caractérise par des traits qui le différencient des autres formes. Le tableau ci-dessous élaboré par Fritsch (2004) expose ces critères :

Lexique	Ruptures et changement de niveaux de langue ou de registres	
	Fréquence de certains Termes	Ils peuvent constituer des tics
	Vocabulaire approximatif	faire, chose, truc ...
Syntaxe	Nombreux phatèmes qui ponctuent le discours et permettent à la pensée de « suivre »	alors, quoi, hein, bon ...
	Répétitions	Elles peuvent avoir plusieurs causes : - hésitation - effet rhétorique - désir de garder la parole - volonté d'être compris...
	Certains connecteurs sont très fréquents	puis, et puis, mais, donc, enfin, oui mais ...
	Ruptures de construction et phrases inachevées	
	Présentatifs	c'est, il y a ...
	Thématisation (thème / propos)	Le thème est souvent en début de phrase et prend plus

CHAPITRE II Le concept de l'oral ; point de vue linguistique et didactique

		d'importance que le propos. La progression privilégiée est celle à thème constant
Principe d'économie	Prononciation	Syncope: y disent, pa(r)sque...
	Syntaxe	Abandon de la double négation : je sais pas...
	Lexique	prof, récré ...
Principe de réajustement et de récurrence	Dénominations successives	« ... alors le type, le jeune, le mec des Coteaux, il lui a dit ... »
	Retours en arrière	
	Redondances	
	Dislocations	mon frère, il va venir...

Tableau 07: les traits spécifiques de l'oral spontané (Fritsch, 2004)

Le guide Belin de l'enseignement évoque le fait que : « L'oral implique un travail sur les sons, sur le rythme, sur l'intonation et il s'agit pour l'apprenant de se familiariser avec ces différents moyens, de se les approprier peu à peu » (2005, p.30), ceci dit que la maîtrise du code oral doit passer par la maîtrise de ses caractéristiques. Ces traits qui étaient conçus comme « somme d'écarts et d'incohérences » deviennent actuellement un mode d'emploi précis qui reflète une forme précise. La connaissance de ces traits permet à l'étudiant qui suit une formation en FLE d'acquérir des compétences propres à un oral plus formel qui correspond aux différentes situations. Il est à souligner que le recours permanent à ces traits peut nuire à la compréhension orale.

1.1.2.2.L'oral scriptural

Il est appelé aussi oral formel et oral institutionnel, cette forme se définit par rapport à un mode de réalisation propre aux situations scolaires ou institutionnelles. Un apprenant qui présente son travail devant ses collègues ou qui participe à un débat autour d'un thème précis se réfère à cette forme de l'oral. Les conférences, les réunions sont le lieu où le

locuteur utilise l'oral scriptural. Ce dernier, vu ses structures syntaxiques et ses caractéristiques lexicales, est proche de l'écrit oralisé parce que le locuteur prend soin de ses mots et de ses idées, ces choix de point de vue linguistique sont réfléchis.

De point de vue didactique, il importe d'apprendre aux apprenants d'acquérir les caractéristiques de l'oral scriptural (ses caractéristiques se diffèrent en fonction de la situation, de(s) interlocuteur(s) et des thèmes abordés) tout en gardant les marques de l'oralité qui sont la rectification, la présence des pauses (remplie et silencieuse), etc. Bernard Lahire en insistant sur cet aspect de coprésence des deux formes de l'oral dans les pratiques langagières des apprenants, précise que « Pour favoriser la réussite scolaire [], il importe de travailler avec eux « les élèves » la diversité des oraux, en les mettant en position de pratiquer à l'école à la fois l'oral pratique conversationnel qui leur est familier et l'oral scriptural privilégié par l'école » (cité par Fritsch, 2004)

1.1.2.3.L'écrit oralisé

Il s'agit d'un texte « mis en voix », (Fritsch, 2004) qui propose deux réalisations possibles liées à cette forme ; la lecture à haute voix (ou la récitation) et la restitution. Le locuteur concentre ses efforts sur la maîtrise des éléments prosodiques figurant dans le texte ; la prononciation, l'intonation, le débit, etc. qui doivent refléter le contenu du texte à oraliser.

Les caractéristiques propres à cette forme sont celles présentes dans l'écrit (structures syntaxiques élaborées, choix réfléchi du lexique, normes grammaticales respectées).

1.1.3. Les caractéristiques de l'oral

L'élément distinctif entre l'oral et l'écrit est la présence physique, de distance et de temps. Le code oral se caractérise par une présence physique des interlocuteurs, que cette présence soit entière (face-à-face) ou partielle (oreille-à-oreille). Plus la coprésence spatio-temporelle ou du moins temporelle. Alors que l'élément central de l'écrit consiste en l'absence physique de l'interlocuteur.

Sur le plan linguistique, le code oral et le code écrit ne s'opposent pas parce que les changements réalisés au niveau syntagmatique et paradigmatique reflètent des changements au niveau du canal, du destinataire et destinataire, du message, etc. Le code oral en tant que moyen de communication peut changer selon plusieurs critères ; le

registre, le sujet choisi ou la situation (discours publics, conversations entre amis, échanges de travail, ...), le statut de l'interlocuteur, etc.

Sur le plan de la réalisation, l'oral est irréversible; en cas de structure erronée, de vocabulaire mal placé, d'hésitation ou de lapsus, le retour en arrière pour corriger ou remplacer est impossible. Pour rectifier il faut ajouter des formules (...plutôt...; ...pardon... ; je voulais dire...). Par contre, à l'écrit on peut gommer, effacer sans laisser de trace.

1.1.3.1. La spontanéité

La coprésence des interlocuteurs implique, dans la parole spontanée, une simultanéité entre la planification des idées et l'émission du discours. On est dans la production immédiate selon la terminologie de Koch et Cesterreicher (2001).

Suffys (2000, p.29), en évoquant la notion de spontanéité de l'oral en classe, précise qu'il est présent « sous la forme des interactions langagières nécessaires à l'apprentissage, ou la forme plus codée de la parole attendue, heurte de plein fouet la morale et la norme [...]. L'oral plonge celui qui parle dans l'immédiat et l'instantané. Tout se passe en direct, très souvent en urgence ».

Ce phénomène de spontanéité a des effets sur l'expression orale de l'individu, il se manifeste au niveau de la consistance du contenu, du registre de langue et des structures syntaxiques, etc.

1.1.3.2. Les éléments prosodiques

Les éléments prosodiques ont un impact sur la communication, ils orientent l'interlocuteur et lui permettent de prévoir le message du locuteur de manière efficace. Ils facilitent la compréhension de l'énoncé.

1.1.3.2.1. L'intonation

La hiérarchie et la structuration du discours écrit sont marquées par les signes de ponctuation tandis qu'à l'oral, l'intonation se fixe à démarquer le discours par des tons qui peuvent exprimer une interrogation, une exclamation ou une énonciation. Elle correspond à la variation de la hauteur de la voix et se caractérise par une intensité plus ou moins forte, ce qui produit une variation montante ou descendante du contour mélodique. Guimbretière précise l'aspect suprasegmental de l'intonation qui se superpose à la

structure syntaxique. A l'instar de tous les phénomènes prosodiques, elle révèle en partie l'état d'esprit du locuteur.

« On parlera d'intonation lorsque la courbe mélodique actualisera un énoncé dans une production orale. On peut dire d'une réalisation intonative qu'elle peut renforcer la syntaxe, se substituer à elle ou lui faire sens, apporter une nouvelle signification. C'est alors le domaine de l'expressivité de la subjectivité du locuteur qui va utiliser à son gré tous les indices acoustiques, et surtout les accommoder selon sa sensibilité, sa subjectivité ». (2007, p. 41)

L'intonation possède, donc, les trois fonctions suivantes :

- une fonction expressive : Elle dévoile la situation d'esprit du locuteur, elle permet de comprendre ses sentiments et ses opinions.
- une fonction démarcative : Elle permet essentiellement de différencier les types de phrase: déclarative, impérative, interrogative et exclamative ;
- une fonction organisationnelle : Elle permet de délimiter les groupes de la phrase et contribue avec l'accent à la segmentation de l'énoncé.

1.1.3.2.2. L'accent

Il est la forme sonore donnée à certaines syllabes dans la chaîne parlée, ce mécanisme varie d'une langue à l'autre. Le français possède un accent de groupe de mots.

La mise en relief des syllabes se manifeste par rapport à un allongement de la durée de la syllabe ou par une intensité plus ou moins forte. Contrairement à l'accent démarcatif (fin de groupe) qui permet de délimiter des unités rythmiques et intonatives, l'accent expressif peut se trouver dans n'importe quelle syllabe choisie par le locuteur pour exprimer une émotion ou une attitude.

En plus de la fonction démarcative et la fonction expressive, les traits articulatoires peuvent renvoyer à une région ou à un groupe social. Il nous permet de reconnaître l'appartenance régionale de celui qui parle.

1.1.3.2.3. Le rythme

C'est l'alternance plus ou moins régulière des syllabes accentuées, des syllabes inaccentuées et des pauses. Le français est une langue à accent fixe : celui-ci est situé à la fin de chaque groupe rythmique. L'énergie sur la dernière syllabe permet de repérer la fin du mot ou du groupe et ainsi, de repérer les différents groupes rythmiques.

Pour former des groupes rythmiques, plusieurs critères sont à prendre en compte, ces critères sont proposés par Jean-François Duclos(2018):

-La ponctuation : Les signes de ponctuation pour la lecture de textes obligent à une pause. Cette pause forme la limite d'un groupe rythmique.

-Les groupes grammaticaux : les groupes rythmiques peuvent être différenciés selon les groupes grammaticaux : groupe nominal, groupe verbal, groupe prépositionnel, etc. Selon Duclos (2018), nous pouvons rythmer la prononciation de la phrase grâce au respect de la structure grammaticale. Le rôle de la grammaire sur la prosodie est donc important.

Autres facteurs peuvent participer à la formation des groupes rythmiques :

Le débit du locuteur (quand le débit est rapide, le nombre de groupes rythmiques est réduit), l'état psychique (l'hésitation, stress, peur), vouloir s'exprimer clairement, le contexte de communication (au téléphone, en situation d'enseignement devant un apprenant début dans la langue française, etc.)

1.1.3.2.4. Le ton

Il se manifeste généralement par une variation de la hauteur de la voix au cours de l'articulation d'un phonème ou d'un groupe de phonèmes. Il s'agit d'un élément distinctif utilisé dans certaines langues.

1.1.3.2.5. Le débit

Le débit veut dire la vitesse d'élocution, Bizouard, précise que si le débit est lent, on risque d'ennuyer l'interlocuteur: « Le débit ou la rapidité avec laquelle les mots succèdent aux mots. Il est lent ou rapide. Il dépend des situations, des tempéraments. Un débit trop lent lasse l'interlocuteur qui "décroche" ou s'agace ». (2006, p. 63), face à un interlocuteur non natif de la langue, la vitesse selon laquelle les mots succèdent sur la chaîne parlée

influe le degré et la qualité de la compréhension. Un débit très rapide ne permet pas la saisie du sens, or, un débit lent prive la communication de sa charge sémantique et sémiologique.

Ces éléments prosodiques permettent à l'interlocuteur de comprendre le message linguistique et même d'anticiper le contenu.

1.1.3.3. Le phénomène de « disfluence »

La notion « disfluence » regroupe un certain nombre de phénomènes liés à l'oral ; hésitation, inachèvement, etc. Ce terme est utilisé loin de toute représentation dénotant le caractère anormal ou pathologique. Les marqueurs discursifs du chevauchement de la parole apparaissent mêmes chez les natifs et les professionnels de la parole. Or, leur répétition dans une séquence de courte durée peut altérer la clarté du message.

1.1.3.3.1. Les types de disfluence

Ce phénomène peut renvoyer à plusieurs types, on peut noter les suivants :

-Les pauses

Selon D. Duez(2002), les pauses sont définies comme des « des silences qui couvrent une intense activité respiratoire et cognitive : le locuteur marque des pauses pour respirer, pour planifier le contenu de son message pour structurer son énoncé, pour souligner ses idées » La pause est considérée donc, comme une interruption ou un arrêt au niveau de la chaîne parlée, elle est marquée par une fréquence de durée qui peut être longue, courte ou moyenne. Le recours aux pauses se fait pour plusieurs raisons, prendre son souffle, organiser ses idées, chercher un mot qui échappe, mettre un mot ou une information en relief, etc.

-Les pauses remplies

La pause remplie est une forme de disfluence, elle correspond à une rupture au niveau du déroulement syntaxique et temporel du discours. La pause remplie est marquée généralement par le recours au morphème euh, hum ou par un allongement syllabique.

La pause remplie d'après Campione (2001 cité par Rémi Bove, 2008) n'est pas considérée comme un bruit parasite sans aucune valeur, par contre, elle représente un moment

important de point de vue psychologique et cognitif dans le processus de la production; recherche de formulation, recherche de lexique, hésitation.

-La pause silencieuse

Elle est appelée aussi pause non sonore, généralement une pause silencieuse de moyenne durée n'est pas considérée comme un phénomène de disflue, par contre elle contribue à la fluence de la parole (Boomer 1965). Elle participe à la structuration et à la planification des idées et des énoncés. Par contre, une pause silencieuse de longue durée n'est pas toujours au service de la clarté du discours.

Ainsi, M. Leybre Peytard et J-L Malandain(1982) accordent aux pauses quatre fonctions :

-Une fonction syntaxico-sémantique : les pauses opérées entre les mots et les groupes de mots peuvent altérer la segmentation du discours selon une organisation syntaxique.

-Une fonction sémantique et argumentative : les pauses peuvent accentuer des segments de la phrase ce qui donne un effet d'emphase.

-Une fonction modalisante: les pauses permettent à l'interlocuteur de comprendre l'attitude et l'état d'esprit du locuteur.

-Une fonction sémiologique: en contribuant à la reconnaissance d'une situation de communication donnée (F. Desmons et alii, 2005).

-Les répétitions

M. Faraco (2002 cité par Rabéa Benamar), définit la répétition comme la « [...] reproduction verbale de tout ou partie d'un segment ». Généralement, les répétitions sont considérées comme une faute de l'écriture, Mais au niveau du code oral, elles en font partie des caractéristiques. Les répétitions peuvent remplir plusieurs fonctions ; Elles aident à mémoriser (à force de répéter l'information, l'auditeur s'en rappelle), mettent en valeur un argument ou une information (une information répétée est souvent l'information la plus forte), peuvent couvrir un problème de mémoire (répéter une phrase c'est se donner le temps pour trouver le mot manquant ou structurer ses idées), enfin, elles permettent d'attirer l'attention (elle est considérée comme une des éléments phatiques).

En dépit des qualités de la répétition, une forte redondance d'un fragment à plusieurs reprises, peut nuire à la compréhension.

1.1.3.4. Les signes de régulation

Le discours oral se base sur différents types de signes permettant de maintenir, de contrôler et d'interrompre la communication.

Ces signes peuvent être d'ordre linguistique (mots ou phrases qui remplissent la fonction phatique) et non linguistique (gestes, mimiques, regards, postures, hochements de tête, sourires). Le discours oral est marqué par une expression corporelle socialement et culturellement approuvée par chaque communauté.

Le langage corporel accompagne les mots pour les doter de signification. Il reflète l'attitude du locuteur et dévoile ses sentiments et ses prises de position. Ces prises de positions se traduisent par des mouvements, des attitudes, etc.

« Le corps enregistre des sensations provenant de la façon dont est vécu un dialogue (contentement, étonnement, inquiétude) et peut les traduire en mouvements (se lever, s'asseoir, se redresser... Adopter une attitude neutre sans défi, donner à la personne la possibilité de s'expliquer, de s'exprimer, de "s'ouvrir", c'est bien souvent rétablir la communication, sortir d'une impasse » (El korso, 2005, p. 29)

En plus des mouvements et des attitudes, d'autres formes du langage corporel peuvent être ajoutés ;

Les mimiques, elles aussi, peuvent être associées aux gestes pour renforcer la parole, ou la détourner complètement « Un froncement de sourcils, une moue de dépit, un sourire ironique, des yeux agrandis, peuvent aisément se substituer à un énoncé ». (Desmons et al, 2005, p. 25).

Le regard dévoile l'attitude du locuteur et exprime ses émotions. Le contact oculaire joue un rôle au niveau de la communication, il reflète le degré de maîtrise du sujet, il permet aussi de décrocher l'attention des auditeurs « Le degré d'ouverture de paupières, le jeu des muscles oculaires, la durée, l'intensité et la direction du regard renseignent sur l'individu et sa personnalité ». (Ferréol et Flageul, 1996, p. 145)

Ces signes ne peuvent pas être interprétés de manière isolée, ils ne prennent sens qu'à l'intérieur du message linguistique ce qui produit une relation de complémentarité. En outre, une méconnaissance des significations et des repères culturels de ces signes peut, dans la majorité des cas, créer des situations de mal entendu ou même des conflits cognitifs entre deux individus ne partageant pas la même culture sémiologique.

1.1.4. L'oral et l'interaction

Jean Pierre Robert (2008, p.106) définit l'interaction ainsi : « Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux ». Le chevauchement des opérations de production et de réception nécessite de la part des intervenants l'acquisition de la capacité d'anticipation ; en écoutant l'autre, on anticipe le contenu, et on prépare une réponse. Cette opération, bien qu'elle soit très rapide (elle se réalise en une fraction de seconde), elle acquiert un rôle pertinent dans l'interaction, Jean Pierre Robert (2008) confirme cet aspect d'anticipation dans l'interaction « Ainsi apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et produire des énoncés ».

L'interaction présuppose qu'il y a communication. Les pôles de la communication échangent les informations dans un contexte spatio-temporel déterminé, via un système de signes linguistique et/ou sémiologique. Les opérations de la production et de la réception sont en perpétuelles permutations. Il ne s'agit pas d'une juxtaposition d'opérations de production et de réception, mais d'opérations qui s'entremêlent et évoluent.

Ce concept intéresse toutes les disciplines des sciences humaines et sociales qui sont en relation avec le langage comme les théories de communication ; la sociolinguistique, la psycholinguistique et surtout la pragmatique (Robert, 2008, p.106). En linguistique, l'interaction désigne « un échange interhumain où deux ou plusieurs intervenants s'influencent mutuellement, par leur rapport au groupe, par le dialogue, par l'approbation ou la contradiction, etc. » (Goffman, 1967), ce concept illustre toutes les relations humaines et met le point sur l'influence mutuelle qui est une condition de l'échange de rôles des interlocuteurs. « L'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage » (Bakhtine), c'est aussi « parler, c'est échanger- et c'est changer en échangeant. (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.17)

Vue ses caractéristiques, l'interaction en général et l'interaction orale en particulier est omniprésente dans toutes les situations d'enseignement/apprentissage.

Pour qualifier une interaction de « efficace », la coprésence des partenaires devient une nécessité pour une intercompréhension car les éléments linguistiques et paralinguistiques sont investis mutuellement. La cogestion des communications est aussi un élément décisif de l'efficacité de l'interaction ; un bon déroulement de l'interaction exige de la part des participants une gestion de tour de parole, du respect de l'autre, et d'une écoute constructive.

1.1.4.1. Les composantes de l'interaction

Il y'a trois composantes de l'interaction verbale qui sont :

1.1.4.1.1. Le contexte ou la situation de l'interaction ; Marc et Picard (cité par Boucheriba, N, 2008) distinguent trois principaux constituants du contexte: Le cadre (ex : décor), la situation (ex : cours), l'institution (ex : l'institution scolaire).

En plus de ces constituants de contexte, Traverso (2007, p.19) ajoute un autres élément qui peut encadrer l'interaction, c'est celui de l'objectif de l'interaction, elle le définit ainsi ; « la raison pour laquelle les individus sont réunis »

1.1.4.1.2. Les interactants : On entend par intercalant toute personne qui participe à une situation d'interaction, on utilise la dénomination « interlocuteurs » ou « participants » ; il existe des critères des inter-actants qui affectent l'interaction ;

-Leur relation : Traverso (2007) précise « On peut différencier les grands types de relations : personnelles (amis), institutionnelles (collègues), fonctionnelles (client /vendeur) », il faut signaler, dans ce contexte, que les relations entre les interactants ne sont pas définitifs et ne sont pas stables ; car un participant peut nouer plusieurs liens avec les autres.

-Le nombre : le nombre des participants peut influencer la qualité de l'interaction, dans le sens où la présence de deux participants dans une interaction exige qu'ils s'engagent réellement, par contre dans une interaction à plusieurs participants, l'intervention d'un élément n'est pas exigée pour faire avancer le contenu car les autres participants vont l'enrichir ; Traverso(2007) confirme ce constat :

« Le nombre de participants engagés dans l'interaction influence son déroulement et modifie les contraintes pesant sur chacun : dans une situation duelle, l'obligation d'engagement de chacun est maximale, alors que dans une situation à plus de deux participants, l'attention de certains peut être plus flottante. »

-les caractéristiques : des caractéristiques telles; l'âge, le sexe, la profession, le statut, etc. peuvent influencer la qualité de l'interaction et interviennent même à sa richesse et à sa pertinence.

1.1.4.1.3. Le rapport de place : Il est défini par le statut que doit adopter chacun des interactants pour influencer l'autre. Marc et Picard (cité par, VION, n. d) précise encore ce rapport de place ainsi :

« Le rapport de place peut être, en effet, déterminé de l'extérieur par les statuts et les rôles des interactants (fournisseur/client, médecin/malade, maître/élève...). Par leur identité sociale (parent/enfant, homme/femme) : mais il est aussi de l'intérieur même de la relation, par la place subjective que chacun prend par rapport à l'autre (dominant/dominé, demandeur/conseilleur, séducteur/séduit...). Ces deux modes de mise en place du rapport peuvent d'ailleurs jouer Concurrément »

1.1.4.2. Les types de l'interaction

Il existe deux types d'interaction : symétrique et asymétrique

1.1.4.2.1. L'interaction symétrique

Vion qualifie ce type d'interactions de « interactions incomplémentaires » ou « non complémentaires ». Il l'a définie comme « Le rapport de place entre deux individus qui s'engagent dans une interaction non complémentaire n'est donc pas fixé de manière explicite, si ce n'est par l'histoire interactive dans laquelle s'inscrit cette rencontre » (Tarde cité par R. Vion, 2006, p. 134)

Le statut des partenaires est identique, ils ont les mêmes droits et les tâches à accomplir, ce statut égalitaire peut être en position basse (apprenant/apprenant) ou en position haute (enseignant/enseignant), Parmi les genres d'interaction symétrique, nous pouvons citer :

-Le dialogue : est un type de communication entre plusieurs personnes pour s'informer et construire des savoirs.

-La conversation : est un type d'échanges informels spontanés. Elle est produite par les interactants pour le plaisir de converser, échanger des idées, établir et renforcer les liens sociaux.

-la discussion : est un échange de propos par des partenaires qui essayent de convaincre les uns les autres ou qui veulent développer un thème précis.

-Le débat : est une discussion qui peut réunir plusieurs intervenants dans le but de développer et d'enrichir un thème bien précis. Pour qu'il puisse influencer son public, le débateur doit avoir des informations sur le sujet et le public visé pour le convaincre.

1.1.4.2.2. L'interaction asymétrique (complémentaire)

C'est le rapport d'inégalité qui caractérise l'interaction complémentaire, il existe des différences entre les partenaires ; entre position haute et position basse.

Vion précise que cette interaction «se développe à partir d'un rapport de place complémentaire souvent appréhendé en terme d'inégalité » (2006, p.129). Nous pouvons citer quelques genres de ce type d'interaction:

-La transaction : Elle est un type de relation conversationnelle qui se produit entre vendeur/client en vue de l'obtention d'un service, ce type d'interaction se caractérise par l'aspect général et limité.

-L'entretien : il est défini par Le Robert micro comme « l'action d'échanger des paroles avec une ou plusieurs personnes » (2006, p.476), c'est une conversation qui a une finalité bien déterminée. Selon Vion la nature de la finalité et de la profession des participants précise le type de l'entretien, il distingue plusieurs formes de l'entretien (ex: entretien diplomatique, journalistique, clinique).

-L'interview : est une « entrevue au cours de laquelle un journaliste interroge une personne sur sa vie, ses projets, ses opinions, dans l'intention de publier » (Le Robert micro, 2006, p. 720), elle se caractérise par le contrat implicite entre ses deux partenaires « l'intervieweur » et « l'interviewé », chacun d'eux doit respecter et développer la structure pour satisfaire le public.

1.2. L'oral, du point de vue didactique

La didactique générale se subdivise en didactiques spécifiques dès qu'elle se focalise sur une discipline précise. Parmi les disciplines qui se sont attachées à la didactique, les langues étrangères et la langue française en particulier, cette dernière, elle aussi, est subdivisée, on trouve à titre indicatif, selon les constituants ; la didactique de la grammaire, la didactique de l'écrit, la didactique de l'oral, etc.

1.2.1. L'oral dans la classe

Adopter une didactique de l'oral en classe « c'est accepter l'oral dans toutes ses variétés[...], de l'écouter et de le travailler pour en objectiver les traits spécifiques» (Le Cunff et Romian,1991 cité par Lafontaine, L. 2005), Plusieurs chercheurs tels que Roulet(1991) et Ostiguy et Gagné (1992) ont proposé des démarches et des réflexions sur le langage dans le but d'acquérir à l'apprenant des compétences langagières qui visent un français soutenu accessible dans des situations de communication formelles(ex : l'exposé oral). Perrenoud (1991) et Dolz et Schneuwly (1998) soutiennent, l'idée selon laquelle, la classe n'est pas le lieu des oraux formels seulement, mais elle encourage dans une didactique de l'oral toutes les situations de communication réelles qui permettent à l'apprenant non seulement d'acquérir des compétences langagières mais aussi des savoirs et des savoir-faire facilitant l'interaction et l'accès aux autres enseignements. Mahieddine, A(2009) ajoute que

« La compétence communicative est l'objectif central de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (FLE), la classe doit être le lieu où l'apprenant s'approprie non seulement un savoir linguistique mais aussi des savoir-faire langagiers qui lui permettent de réaliser un objectif communicatif tout en s'adaptant au contexte scolaire et culturel de l'échange ».

1.2.2. Les fonctions de l'oral dans la classe

Le développement des recherches sur l'oral issues des domaines liés à la linguistique, à la psycholinguistique, à la sociolinguistique et à la didactique ont attesté son omniprésence et son importance dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues. Cuq (2003, p. 183) affirme que : « l'accent se déplace vers une autre destination, le fait que l'oral est tantôt un moyen d'enseignement et d'apprentissage, tantôt un objectif à part entière. Cette

destination peut se révéler utile pour apprécier l'évolution de la composante orale dans l'histoire de la didactique du FLE », dans cette perspective, l'oral est conçu comme outil de communication au sein de la classe en plus d'être un outil d'apprentissage. Il s'agit d'accorder aux apprenants des moments de paroles et de leur permettre de s'exprimer librement ce qui va leur permettre de forger une réflexion argumentative et un esprit critique vis-à-vis les situations d'apprentissage. Pour ce faire, il faut que les enseignants soient conscients de l'utilité et de la complémentarité entre les deux facettes de l'enseignement de l'oral qui sont l'oral moyen d'enseignement et objet d'enseignement.

C. Garcia-Debanc et S. Plane (2004) en distinguent les fonctions suivantes :

1.2.2.1. L'oral moyen d'expression

Par le biais de l'oral, l'apprenant, qu'il soit, enfant, adolescent ou même adulte, exprime ses pensées et ses sentiments dans des situations scolaires, institutionnelles ou dans des situations extrascolaires, donc, l'oral, dans cette perspective, est considéré comme un instrument de communication, mais c'est au sein de ces établissements qu'il acquiert les rudiments nécessaires de cette expression.

1.2.2.2. L'oral moyen d'enseignement

Dans ce cas, l'enseignant se sert de l'oral pour diffuser des informations variées en relation avec des disciplines différentes. Lafontaine, L. (2005) ajoute que l'oral est aussi au service de l'enseignement des autres aspects de la langue (la grammaire, la lecture, l'écriture, etc.). Le rôle de l'enseignant est envisagé dans un processus de doubles fonctions, d'une part, il dirige les discussions et les communications, et d'autre part, il oriente ces discussions vers l'objectif visé. Cette situation de pilotage nécessite un médium qui est l'oral.

1.2.2.3. L'oral objet d'enseignement

Il s'agit de proposer des situations d'interaction et de verbalisation. L'objectif est d'initier les apprenants aux normes communicatives, tout en apprenant et en acquérant les compétences linguistiques (phonétique en premier lieu). L'oral, dans ce sens, est enseignable, il a le même statut que les autres disciplines (lecture, écriture, calcul) (Dolz et Schneuwly, 1998, pp. 49-50 ; Lafontaine, 2001, p. 212). Cette conception de l'oral comme objet d'enseignement met en œuvre la compétence « s'exercer », qui est proposée dans le programme du MÉQ (Gouvernement du Québec, 1995, p. 97 cité par Lafontaine, L.

2005), elle permet à l'apprenant de vivre plusieurs situations et activités constructives dans lesquelles, les enseignants font preuve d'une progression logique et d'une série d'évaluations formatives pour aboutir à des situations de production ou de compréhension sommatives.

De la part des apprenants, la double fonction de l'oral dans la vie estudiantine rend son acquisition une partie intégrante de la réussite universitaire. Il accomplit deux fonctions qui sont : l'oral objet d'apprentissage et moyen d'apprentissage :

1.2.2.4. L'oral objet d'apprentissage

Il s'agit de faire participer les apprenants à des activités orales par la transposition des pratiques sociales pour acquérir des compétences communicationnelles, linguistiques et locutoires.

Le tableau suivant est extrait d'un article de Gilbert Turco et Sylvie Plane (1999), il présente sommairement des situations élaborées dans le cas où l'oral est considéré comme objet d'apprentissage, ces situations ne sont pas les seules qui existent, plusieurs autres exercices peuvent se présenter en introduisant des paramètres qui n'ont pas été traités dans le tableau, nous citons à titre d'exemple ; la verbalisation qui est le lieu de conceptualisation où l'apprenant se positionne acquérant des compétences cognitives et sociales), les formes et les modes de discours(elles mettent en relief des savoirs communicatif, linguistiques, pragmatique, etc.)

CHAPITRE II Le concept de l'oral ; point de vue linguistique et didactique

type d'approche	visée	exercices scolaires	remarques
approche centrée sur les techniques : – de communication verbale – de communication non verbale (approche kinésique, proxémique)	– développer l'aptitude à communiquer, à s'exprimer en public, à écouter autrui... – développer des compétences d'ordre comportemental ou relationnel...	– entraînement à la gestion de groupes, jeu théâtral, jeu de rôle... – entraînement à la prise de parole, exposés, débats... – travail sur la posture, la gestuelle	La maîtrise des techniques de communication fait aussi partie des outils professionnels de l'enseignant
approche centrée sur les fonctions de la communication	– faire découvrir des caractéristiques de la communication – engager dans une pratique de communication	– activités en rapport avec la transmission de messages	Le plus souvent, ce travail sert de propédeutique à l'entrée dans l'écrit.
approche centrée sur l'expression personnelle ou collective	– favoriser le développement de la personnalité, la socialisation...	– jeux poétiques, brainstorming, expression libre...	Activités dont l'évaluation immédiate est difficile
approche centrée sur les caractéristiques phonétiques ou phonologiques de l'oral	développer la maîtrise de l'élocution, de l'intonation, de la diction...	– récitation, diction, lecture oralisée... – travail à partir d'enregistrements magnétophoniques...	Les exercices portent le plus souvent sur des textes mémorisés ou lus, afin d'éviter à l'élève de faire porter ses efforts simultanément sur l'élocution et sur la formulation.
approche centrée sur la langue orale	développer la maîtrise de la langue	<i>moment de langage</i> , exposé, récit oral... – exercices dits systématiques	Le travail oral se fonde souvent sur une image de la langue orale référencée à la langue écrite : il est rare que les caractéristiques linguistiques de l'oral soient prises en compte dans le cadre scolaire.
approche centrée sur les pratiques de l'oral et les discours oraux	apprendre à produire des discours oraux – scolaires – ou sociaux	– préparation, mise en œuvre d'exposés, comptes rendus, débats, interviews... – réalisation d'émissions de radio	les discours oraux sociaux servent de référence initiale ou d'aboutissement de la séquence

Tableau 08 : approches et exercices correspondants, visant l'objet de l'oral d'après Gilbert Turco et Sylvie Plane (1999)

1.2.2.5. L'oral moyen d'apprentissage

Aborder l'oral comme un outil d'apprentissage par lequel les apprenants peuvent développer leurs pensées, répondre aux questions, interviennent dans les débats. L'objectif étant d'enrichir leurs savoirs et de développer leurs compétences discursives et communicatives par le biais de la participation dans de multiples situations qui stimulent l'oral des apprenants.

1.2.3. Les dimensions de l'oral selon S. Plane

Plusieurs théoriciens ont évoqué la terminologie de « dimensions de l'oral », Claudine Garcia-Debanc et D. Laurent (2003), eux aussi, ont proposé une série de dimensions qui chacune d'elles exige un mode de fonctionnement, et une théorie de référence particulière. Ces dimensions sont les suivantes ; communicationnelle, interactionnelle, discursive, lexicale et locutoire. En 2019, dans une conférence qui s'est tenue dans le cadre d'une formation de formateurs « Oral en contextes » à l'IFE, S. Plane a présenté une intervention intitulée « L'oral, un objet multidimensionnel », dans laquelle, elle fait preuve de la multiplicité de ces dimensions de l'oral dans une situation de classe.

1.2.3.1. Les dimensions sociales et affectives de l'oral

S. Plane (2019) en définissant cet aspect note que « L'oral est un marqueur social (la perception qu'ont ses interlocuteurs lorsque un locuteur s'exprime) mais aussi un marqueur identitaire (comment lui-même signifie son appartenance à un milieu) ». S. Plane en expliquant ces deux dimensions met le point sur l'usage différencié du langage et des actes de parole, les individus n'utilisent pas la langue française de la même façon, le choix d'un lexique particulier et le recours à quelques éléments prosodiques différents (débits, accents, ton, etc.) renvoient à une appartenance sociale bien précise. De même, les individus eux-mêmes, au sein d'une communauté n'utilisent pas la langue de la même façon ce qui donne des variations individuelle, ces variations reflète la personnalité du locuteur (son état d'esprit, sa maîtrise du sujet qu'il discute, le recours au non aux règles de politesse, etc.)

Ces traits régionaux ou individuels ne sont pas appris dans les établissements scolaires ou universitaires, ils sont acquis à travers la socialisation et le contact avec l'environnement, et ne doivent pas être sous-estimés, il s'agit d'accepter l'ensemble des variations pour présenter aux apprenants un corpus riches de phénomènes.

1.2.3.2. Les dimensions cognitive-langagières de l'oral

La dimension cognitive-langagière met en relief une polémique souvent évoquée de la question du langage et de la parole (qui précède l'autre ?). Nicolas Boileau et Mikhaïl Bakhtine portent l'exemple des réflexions controverses Qu'il s'agit de l'expression ou de la réception, les processus de traitement de l'information sont divers et complexes et entraînent des relations variées.

1.2.3.3. Les dimensions linguistiques de l'oral

Plusieurs paramètres viennent influencer l'oral des individus, le statut des partenaires de la communication (sexe, âge, milieu de provenance, position ou grade, etc.), la nature des sujets abordés (sujets scientifiques, sujets d'actualité, sujets peu familiers, etc.) et les registres de langue utilisés. Les travaux de recherche en sciences du langage insistent sur le fait que les difficultés rencontrées au niveau du traitement de la langue (production ou réception) impliquent des difficultés d'ordre linguistique (S.Plane, 2019). Dans une situation de classe, l'enseignant veille sur la qualité du contenu des expressions tout en étant attentif à la correction de la langue utilisée. Les caractéristiques du langage oral (répétitions, pauses, reformulations, etc.) employées de manière non excessive permettent de faciliter la réception.

1.2.3.4. Les dimensions interactionnelles de l'oral

Coopérer avec l'interlocuteur, exploiter les propriétés pragmatiques du langage, comprendre « les places » dans le discours, tisser les échanges, se sont les principales actions proposées par S. plane, ces actions présumées être le fondement de toute interaction. Au sein de la classe, il faut découvrir l'ensemble des genres oraux ainsi que les propriétés de chaque genre de point de vue conditions d'emploi, position et rapport entre les membres de l'interaction et structures de présentation.

Il est à noter que les dimensions proposées ne sont pas étudiées de manière isolée, c'est dans un but et un souci purement pédagogique et explicatif qu'on sépare les dimensions de l'oral des fonctions. L'oral est présent dans tous les moments des situations enseignement/apprentissage de l'oral, les situations d'enseignement/apprentissage de l'écrit sont présentées via l'oral. De même, les dimensions proposées par S. Plane sont implicitement présentes dans les différentes fonctions de l'oral et ont souligné des aspects qui étaient négligés par Claudine Garcia-Debanc et D. Laurent (2003), à savoir la dimension sociale-affective et la dimension cognitive-langagière. Vu l'importance de l'état psychique et social et la variation des modes et des vitesses de traitement de l'information orale (en expression ou en réception), nous avons et recours à la classification de S. Plane qui nous semble plus pertinente à citer et à définir.

1.2.4. L'évolution de l'oral dans les méthodologies d'enseignement

L'enseignement des langues a beaucoup évolué et notamment en interagissant avec d'autres disciplines qui l'alimentent et l'enrichissent. L'évolution des théories d'apprentissage, des techniques d'enseignement a assuré l'intégration des nouveaux matériaux qui aident l'enseignant dans sa pratique. Le changement majeur reste celui de la relation entre les acteurs de la situation pédagogique où la relation enseignant-apprenant est mise en valeur et est devenue plus dynamique, compte tenu de la centration sur l'apprenant. La relation didactique est passée de la détention exclusive du savoir à l'accompagnement de l'apprenant à découvrir et construire son savoir.

1.2.4.1. L'oral dans la méthodologie traditionnelle

Les besoins et les objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues et particulièrement du FLE ont énormément changés et ont évolué depuis la méthodologie traditionnelle. Cette méthodologie a duré une période et a largement contribué au développement de la réflexion didactique.

L'oral est au second plan des préoccupations en raison de la prédilection de la lecture et de la traduction des textes littéraires et de l'apprentissage déductif de la grammaire. Les interactions entre enseignants et apprenants n'étaient pas une priorité et n'avaient pas comme but d'améliorer les performances langagières orales. D'ailleurs, l'erreur n'était ni tolérée ni admise, les apprenants sont souvent sanctionnés et ils ne peuvent non plus contrer l'autorité exclusive de l'enseignant. Le travail sur l'oral se résume en quelques exercices de prononciation au début de l'apprentissage en plus des textes littéraires oralisés (La récitation ou la lecture à haute voix). La langue écrite des littéraires était jusqu'à lors conçue comme la plus achevée. Etre un bon locuteur consiste produire un discours oral qui imite l'écrit des littéraires. L'oral devait donc ressembler à l'écrit des écrivains « la langue parlée prenait alors pour modèle le langage écrit » (Porcher L, 2004, p. 10).

1.2.4.2. L'oral dans la méthodologie directe

L'instauration de la méthodologie directe venait remplacer la méthodologie traditionnelle en s'appuyant sur une conception nouvelle, il s'agit de l'enseignement direct de la langue. L'oral commence à prendre place de manière progressive. Le principe de l'interdiction du recours à la langue maternelle conçoit un apprentissage imprégné et un apprenant impliqué

dans la langue étrangère. D'un point de vue didactique, cela conduit à se familiariser de plus en plus avec les structures langagières. Dans cette méthodologie Cuq J-P et Gruca I (2005, p. 257) confirment que : « L'accent était mis sur l'acquisition de l'oral (...) la prédominance de l'oral, qui s'exerce par tout un jeu de saynètes ou d'activités de dramatisation qui engagent le corps (...) dans cette méthodologie l'écrit est d'abord envisagé comme l'auxiliaire de l'oral ».

Dans cette méthodologie, les contacts sont stimulés et dynamisés de manière à renforcer le rapport relationnel entre l'enseignant et l'apprenant et les interactions et les échanges sont devenus plus vifs et plus ouverts.

1.2.4.3. La méthodologie audio-orale (MAO)

Comme son nom l'indique, cette méthodologie donne la priorité à l'oral, « son objectif est d'installer des automatismes avec la pratique intensive des exercices structuraux susceptibles de donner à l'élève une compétence d'abord orale » (Robert J-P, 2000, p.132). La répétition et la mémorisation des textes et des dialogues sont considérées comme stratégie fondamentale. Le paysage de l'époque a permis à cette méthodologie de bénéficier des avantages des autres disciplines et plus particulièrement la linguistique (le structuralisme) et la psychologie (le béhaviorisme).

L'enseignement des langues vivantes est profondément bouleversé par la MAO ; le recours aux nouvelles techniques comme l'enregistrement sonore par le magnétophone et les automatismes oraux dans les laboratoires de langues à faciliter les démarches de MAO. La langue selon cette méthodologie est considérée comme une pratique des habitudes langagières (automatismes) à enseigner par la répétition.

1.2.4.4. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

L'enseignement de la grammaire est implicite et inductif, la parole est mise en première position par rapport à la langue, c'est la parole en situation qui est retenue.

La dimension du paraverbal qui était ignorée est incluse dans cette méthodologie, le contexte et le comportement corporel dans la communication orale sont devenues une priorité. La communication orale prend sens dans la présence de quelques éléments constitutifs qui sont le cadre spatio-temporel, le contexte social, des moyens verbaux et non verbaux: le rythme, la gestuelle. Ces éléments sont déterminants dans toute communication orale.

1.2.4.5. L'approche communicative

L'oral qui était relégué en deuxième position a pris un nouveau statut et devient par conséquent un besoin permanent. Ce changement est dû aux conditions socio-politiques économiques dans le monde.

« Depuis une trentaine d'années, c'est l'approche communicative qui prédomine en didactique des langues. Produit d'un croisement de conditions sociopolitiques (mondialisation, élargissement de l'Europe, mobilité...) (...) l'approche communicative se distingue des méthodes précédentes par en ce qu'elle est basée sur une conception non pas structurale mais fonctionnelle de la langue et de la communication » (Zarate G, Levy D, et Kramch C, 2008, p.29)

L'expression « compétence de communication » a été introduite par HYMES en 1971:

« Toute théorie d'une langue spécifique doit viser à expliciter les capacités et les savoir-faire qui entrent en jeu dans la performance linguistique d'un locuteur natif parlant couramment » (Hymes Dell, 1984, p.121).

L'utilisation de l'expression « compétence de communication » revient à Hymes qui considère que la définition que donne Chomsky au terme "compétence" par rapport à celui de performance est réductrice du fait qu'elle écarte une grande partie des comportements du sujet parlant. Il affirme en effet que la compétence linguistique est un sous-ensemble de la compétence communicative étant donné que cette dernière englobe les connaissances et les aptitudes que possède le locuteur pour utiliser la langue dans sa totalité à des fins communicatives dans une communauté socioculturelle déterminée.

Doter l'apprenant d'une compétence de communication est le principe de cette approche. Il s'agit de privilégier l'oral vu que la langue parlée est la plus usuelle dans les communications et les interactions de la vie de tous les jours. Cependant, l'enseignement des structures de la langue n'est pas négligé, les structures syntaxiques et le fonctionnement de la langue et les structures communicationnelles sont étudiées de manière appropriée.

1.2.4.6. L'approche actionnelle

L'approche actionnelle met l'accent sur les activités à réaliser. L'action doit susciter l'interaction qui mobilise des compétences réceptives et interactives. La perspective actionnelle est proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). L'approche actionnelle considère l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Conclusion partielle

Nous avons pu étudier dans ce chapitre les définitions nécessaires en relation avec l'oral de point de vue linguistique et didactique. Pour développer ce concept, il est utile d'évoquer un autre concept, celui de compétence orale. Prévoir un chapitre pour définir et développer les composantes de la compétence orale (l'expression orale et la compréhension orale) est pertinent pour notre recherche.

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d’accomplissement et problèmes de l’évaluation

Dans ce chapitre, nous essayerons de porter les définitions nécessaires au concept de compétence, ainsi nous focaliserons l’attention sur l’expression orale et la compréhension orale; les caractéristiques et les processus cognitifs conçus pour chaque composante, ainsi, nous citerons à titre indicatif les différentes situations probables de manifestation de ces composantes, nous clôturerons ce chapitre par les difficultés rencontrées lors de l’évaluation de chaque composante.

1. Le concept de compétence

Le Décret définissant les missions de l’enseignant (1999), définit la compétence Comme : « l’aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d’attitudes permettant d’accomplir un certain nombre de tâches »

Mobiliser un ensemble structuré de savoirs pour résoudre un problème permet de dégager deux notions (Marie-Claire Durand, 2017) :

- La notion de compétence étroite : elle permet d’accomplir une tâche bien déterminée. La mise en place des « automatismes » identiques par des personnes différentes permettent de reproduire le même travail.

- La notion de compétence large : elle permet de résoudre des problèmes complexes et d’affronter des situations nouvelles. L’accomplissement de ces tâches complexes se fait par la combinaison de différentes procédures. « Elle n’est pas automatisable ».

Dans le Traité des sciences et des techniques de la Formation, coordonné par Philippe Carré et Pierre Caspar (1999), Sandra Bélier propose cette définition de la compétence : « la compétence permet d’agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée ».

C’est l’ensemble des capacités et des comportements de différents aspects (psychomoteurs affectifs et cognitifs) qui permettent à la personne de se comporter face à des situations complexes de manière efficace et d’agir selon les conditions. La notion de compétence n’est pas liée à une situation bien déterminée. Elle peut se rapporter à tous les domaines de la vie quotidienne.

Dans ce sens, Guy le Boterf (1997) propose la définition suivante: « La compétence est la mobilisation ou l’activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés »

Il distingue plusieurs types de compétences :

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d’accomplissement et problèmes de l’évaluation

- savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter),
- savoirs procéduraux (savoir comment procéder),
- savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer),
- savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire),
- savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire),
- savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

2. L’expression orale

La compétence orale est subdivisée en deux composantes ; la première composante à présenter est celle de l’expression orale.

2.1. Définition de l’expression orale

Le Cadre Européen Commun de Référence définit la production orale « l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs » (CECR, 2001, p.48). Au fond, c’est une relation émetteur-recepteur accompagnée d’une production orale dans un contexte donné de communication.

Le Guide Belin de l’enseignement évoque le fait que: « L’oral implique un travail sur les sons, sur le rythme, sur l’intonation et il s’agit pour l’apprenant de se familiariser avec ces différents moyens, de se les approprier peu à peu » (2005, p. 30), l’expression orale est donc envisagée comme l’appropriation des sons de la langue en question et la maîtrise et l’intériorisation des différents aspects de l’oral citant à titre indicatif les éléments prosodiques en premier lieu.

L’expression orale est envisagée dans plusieurs situations comme synonyme de production orale, elles sont définies ainsi:

« L’expression orale, rebaptisée production orale (...), est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s’exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s’agit d’un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l’autre. L’objectif se résume en la production d’énoncés à l’oral dans toute situation communicative » (Kadi et al. Cité par Cherak, 2006-2007, p.33)

Dans cette citation, on met l’accent sur l’explication de l’expression orale d’une part, il s’agit d’utiliser le code de la langue sous sa forme orale constituée de l’ensemble des sons,

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation

du rythme, de l'intonation, etc. dans une situation de communication. D'autre part, on souligne le fait de concevoir les deux phénomènes -expression et production- comme étant identiques, Or d'autres théoriciens conçoivent une différence entre les deux. La différence existe dans l'intentionnalité. Le mot expression fait référence à la spontanéité, alors que la production fait référence à un contexte de production et à une opération qui résulte d'une réflexion préalable. Dans ce sens, Robert définit la production comme suit :

« En didactique des langues, la production désigne : - Soit le processus de confection d'un message oral (production orale) ou écrit (production écrite) par l'utilisation des signes sonores ou graphiques d'une langue. - Soit le résultat de ce processus constitué par les énoncés et le discours. Une telle opération est donc d'abord fonction de la connaissance du code oral et écrit d'une langue par son utilisateur : en effet, celui-ci est capable de produire des énoncés et des discours d'autant plus riches et variés qu'il a une connaissance plus approfondie de la langue. » (2002, p.130)

Définir la production peut se référer à deux aspects divergents mais complémentaires, elle peut être le dispositif de création du message (oral/écrit) ou le résultat de ce même dispositif à condition qu'il ait intention et conscience de l'utilisation du code linguistique constitué de phonèmes ou de graphèmes selon les règles de grammaire et de pragmatique.

Dans notre travail de recherche, nous adoptons la première dénomination, qui est l'expression orale, d'une part, vu son importance dans le cursus professionnel de l'étudiant qui est un futur enseignant et qui va user de cette langue dans toutes les situations d'enseignement, et d'autre part, vu la forme de l'oral que nous voulons expérimenter qui est l'entretien (les réponses ne sont pas préparées auparavant).

Le choix de l'expression orale au détriment de la production ne nie pas l'importance de cette dernière qui est traitée et étudiée par les chercheurs en exploitant les techniques, les modes et les contextes de production.

2.2. Les caractéristiques de l'expression orale

La communication orale véhicule un message en se basant sur l'aspect linguistique en corrélation avec l'aspect corporel (Baril 2002, p.339). L'expression orale peut donc englober le non-verbal (gestes, signes, sourires) ces expressions non-verbales doivent être

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation

adaptées à la situation de communication, la voix (volume, articulation des sons, débit de la voix et l'intonation pour que la communication se fasse de manière expressive), les pauses, les silences, les regards (pour vérifier le niveau de la compréhension du message verbal).

« L'oral ce n'est pas uniquement le temps de parole des élèves : c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations interindividuelles [...] l'oral c'est en effet l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole » (Halté, J.F. 2002, p.16).

Dans une situation de communication orale, les éléments constitutifs ont une valeur ; les mots portent une signification, les gestes, les mimiques et les regards sont chargés, eux aussi, de sens. Les pauses (longues ou courtes) participent à la construction d'une interprétation. Cette dernière est le résultat de la combinaison de tous les éléments cités et se base sur l'écoute.

Selon Tagliante (2006, p. 82) l'expression orale commence par :

- **Des idées** : Entamer une communication suppose l'existence d'un nombre plus ou moins important d'informations ; ces informations peuvent apparaître sous forme d'opinion que l'on veut expliquer et/ou argumenter ou de sentiments que l'on veut exprimer. Une communication réussie n'est jamais vide de sens, car il y a toujours quelque chose à dire. Il est nécessaire d'adapter son discours selon ses interlocuteurs (âge, sexe, etc.)
- **De la structuration** : Pour qu'il ait une bonne réception du message, il faut le présenter de manière logique et structurée. S'assurer de la présence d'un nombre de paramètres à savoir la structure, la progression, les transitions, le paralangage.
- **Du langage** : Vouloir interagir avec les autres nécessite un langage qui approuve ses idées. De point de vue linguistique, les mots choisis doivent être au service de ce que l'on veut dire. Les mimiques, les gestes et les pauses et même l'intonation ne doivent pas être à l'encontre de ses intentions communicatives.

2.3. Les formes de l’expression orale

L’oral se compose :

- Du non verbal : Les gestes, les sourires, les mimiques et d’autres signes divers sont des supports de communication, on s’en sert pour faire passer les idées de manière fluide.
- De la voix : En français comme toute autre langue, les éléments prosodiques appelés aussi éléments suprasegmentaux accompagnent la chaîne parlée et participent à la signification du message (articulation des sons, débit, intonation, débit, etc.)
- Des pauses, des silences, des regards : Tout est significatif dans la communication, rien n’est gratuit. Les pauses, les silences, les regards peuvent jouer plusieurs rôles dans la communication, ils peuvent se présenter comme des éléments phatiques (commencer, vérifier et terminer la communication), ils sont utilisés pour accentuer et insister sur des fragments, ou pour influencer son interlocuteur.

2.4. Les composantes de l’expression orale

L’expression orale qui est le centre de toute communication humaine peut être subdivisée en compétences, ceci a fait l’objet d’étude de plusieurs théoriciens dont figurent ; Sophie Moirand (1982) et Henri Boyer (1989). Ce dernier les appelle « diverses micro-compétences », à savoir :

2.4.1. La composante linguistique : Elle comprend le répertoire lexical, les règles syntaxiques et grammaticales, ainsi les éléments prosodiques qui se superposent au message linguistique oral pour lui doter de signification.

2.4.2. La composante discursive et communicative : le message produit par le locuteur doit être structuré en fonction des actes de parole.

2.4.3. La composante référentielle : cette composante englobe la connaissance du monde dans lequel évoluent les êtres humains. Le thème abordé dans une communication se réfère généralement à un domaine bien précis.

2.4.4. La composante Pragmatique : produire différents types de discours suivant ses intentions communicatives, exige de la part du locuteur une certaine attitude envers son état d’esprit et envers son interlocuteur. Sa maîtrise du code linguistique et sa connaissance

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation

du monde extralinguistique le rendent à l'aise et confiant ce qui se reflète sur la qualité de la communication.

2.4.5. La composante socioculturelle : Galisson et Coste définissent cette composante comme « la connaissance pratique et non nécessairement explicitée des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social » (1976, p.106). La connaissance des rituels communicatifs et interculturels en relation avec la société permet d'éviter les situations des interprétations erronées, et des malentendus.

2.5. Les processus cognitifs de l'expression orale

De nombreuses théories se sont attachées à définir les processus et les mécanismes psycholinguistiques de la production de la parole.

L'ensemble des théories conçoit la production de la parole comme une opération complexe, car elle envisage de multiples mécanismes pour articuler un seul mot, ces mécanismes se multiplient quand il s'agit de nos conversations quotidiennes (Au cours d'une conversation normale, nous produisons 2 à 3 mots par seconde, ce qui correspond à environ 4 syllabes et 10-12 phonèmes par seconde. Ces mots sont sélectionnés extrêmement rapidement (en moins d'une seconde) dans le lexique mental qui comprend environ 60 000 mots chez un adulte lettré (Rossi et Peter-Defare, 1998)).

De manière générale, ces théories distinguent trois phases essentielles dans la production de la parole :

La première phase est celle de la préparation conceptuelle du message préverbal (le message préverbal correspond à l'idée que l'on veut exprimer, C'est le niveau abstrait, car l'idée n'est pas encore articulée). La deuxième phase est celle qui correspond à l'attribution au message préverbal une unité lexicale, syntaxique et phonologique. La troisième phase est celle de l'articulation. La figure suivante représente les trois phases de Ludovic FERRAND (1994)

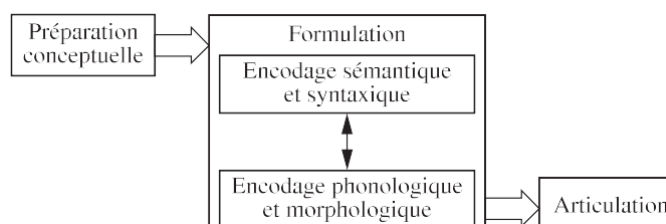


Figure 04 : les trois étapes de la production de la parole selon Ludovic Ferrand.

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation

Les études et les modèles qui ont été faits dans le domaine de la production de la parole correspondent essentiellement à la deuxième phase citée en haut. Ils l'ont développée et subdivisée en sous étapes.

2.5.1. Le modèle de LEVELT et all (1994)

Ce modèle, d'après Lemaire (2006, p.335), est inspiré des travaux de Garrett (1975, 1976, 1980).

La dernière version du modèle de Levelt est appelée WEAVER, ce modèle est dit « sériel » ; car le traitement de l'information dans un niveau particulier ne va pas être établi que si le traitement de l'information est accompli dans le niveau précédent. La production de la parole selon Levelt passe par trois étapes :

-Le niveau conceptuel/sémantique : La sélection d'un concept se fait à partir de l'information conceptuelle qui doit être exprimée oralement. La sélection est suivie d'une activation de ce même concept.

-Le niveau syntaxique Après l'étape de l'activation conceptuelle, les lemmas représentent, selon la terminologie de Kempen et Huijbers (1983), le sens et les propriétés syntaxiques comme le genre, la catégorie grammaticale, etc.),

-Le niveau phonologique Le niveau phonologique est constitué de trois types d'unités différentes : les unités morphémiques (c'est coder les racines et les affixes. Il s'agit de connecter le lemma à ses signes diacritiques). Les unités segmentales (l'ensemble des phonèmes susceptibles de produire le lemma) et les unités syllabiques la décomposition du lemma en syllabes et la position de la syllabe dans le mot (elle constitue une coda, un noyau ou une attaque).

Le modèle de Levelt est détaillé et rend compte d'un grand nombre de phénomènes. Sa nature sérielle a été remise en question par de nombreux auteurs.

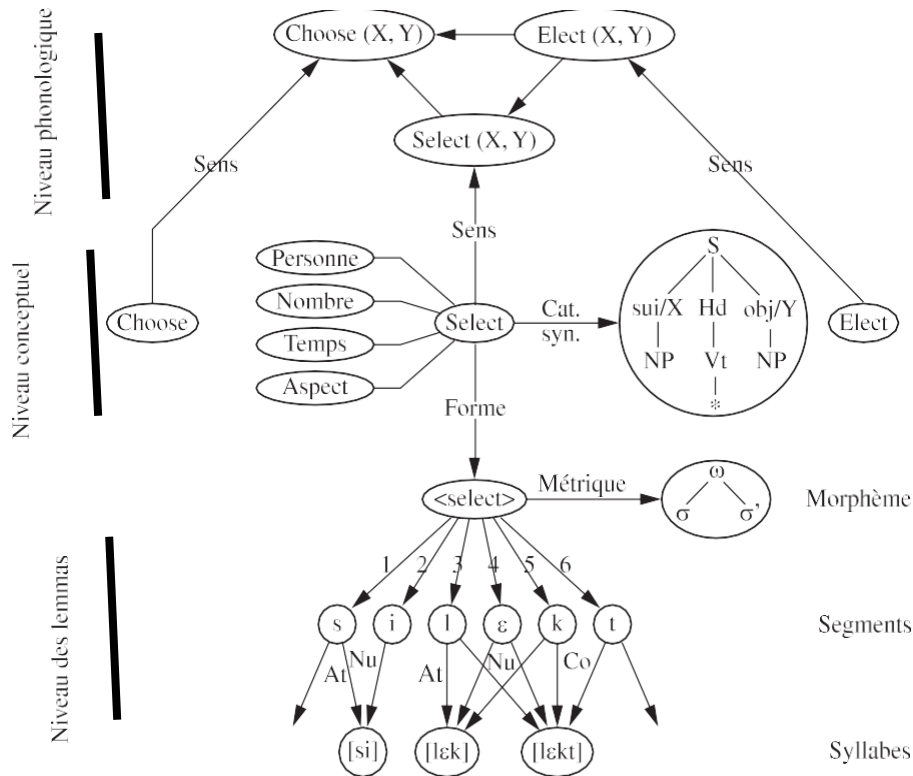


Figure 05 : WEAVER : modèle sériel de Levelt et al. (1999).

2.5.2 Le modèle en cascade interactif de Dell

Le modèle de Gary Dell (Dell, 1986 ; Dell et al, 1997) est qualifié de connexionniste en cascade et interactif, il contient deux étapes englobant trois niveaux de représentations, Les deux étapes sont la sélection lexicale et l’encodage phonologique. La première étape correspond à l’activation et la propagation de l’activation des traits sémantiques du mot visé. Une fois le mot sélectionné, intervient la deuxième étape qui est l’encodage phonologique, elle correspond à l’activation des phonèmes en se basant sur le mot sélectionné dans la phase précédente. Après la propagation de l’activation sur tout le niveau phonologique, les phonèmes les plus activés se sélectionnent et s’organisent sur un axe horizontal.

Les trois niveaux de représentation sont les suivants : le niveau sémantique (les traits sémantiques), le niveau lexical (les mots) et le niveau phonologique (les phonèmes). Ces trois niveaux sont reliés par des connexions bidirectionnelles (chaque niveau interagit avec les autres). Les connexions sont descendantes et vont du niveau sémantique vers le niveau lexical, puis du niveau lexical vers le niveau phonologique. Les connexions ascendantes

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation

vont dans l'autre sens. Des traitements en parallèle entre niveaux sont possibles et peuvent se réaliser car le traitement au niveau lexical peut commencer et même affecter le traitement au niveau sémantique alors même que ce dernier n'est pas encore entièrement accompli.

Ce modèle est similaire aux autres modèles interactifs de la production de la parole (Stemberger, 1985 cité dans Ludovic FERRAND) et diffère des modèles strictement sériels (Levelt et al, 1991, 1999).

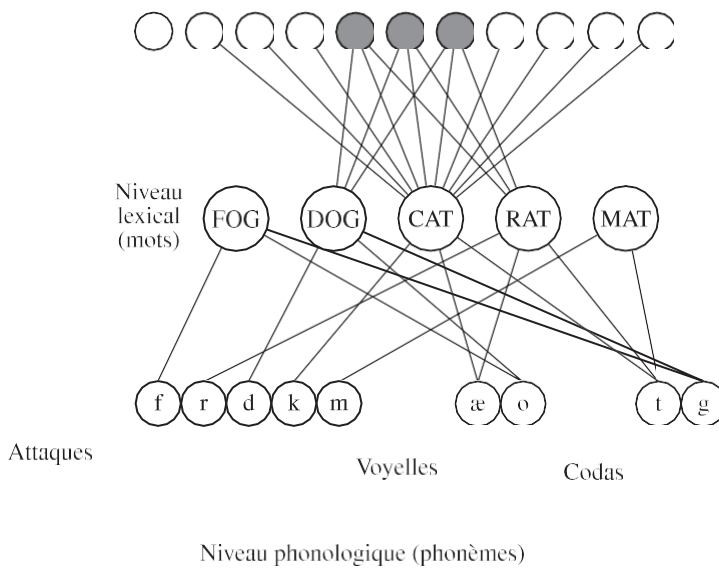


Figure 06: Modèle à activation interactive en cascade de Dell et al. (1997).

2.5.3. Le modèle à réseau indépendant de Caramazza (1997)

Ce modèle présume que l'information syntaxique est indépendante de l'information sémantique et de l'information phonologique. Les connaissances lexicales sont organisées en réseaux. Le réseau lexical-sémantique représente le sens des mots comme des traits sémantiques. Le réseau syntaxique est subdivisé en traits syntaxiques (la catégorie grammaticale, le genre, le type d'auxiliaire, le temps, etc.). Ces réseaux forment des nœuds contenant des sous-réseaux de : catégories (nom, verbe, adjectif, etc.), genre (masculin, féminin), type d'auxiliaire (avoir, être), etc.

L'activation se propage de manière simultanée et indépendante du réseau à l'autre. D'après Ferrand (2001) :

« Les données issues de la neuropsychologie cognitive suggèrent effectivement que l'information lexicale-sémantique et l'information grammaticale sont

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation

indépendantes puisqu'une lésion peut affecter la première et pas la seconde, ou au contraire, la seconde et pas la première. L'information syntaxique et l'information phonologique sont indépendantes pour la même raison. ».

Pauline BRIVET (2014) suggère que la sélection des représentations (lexicales) sémantiques dans le modèle de Caramazza ne garantit pas l'accès aux informations syntaxiques et que l'accès aux informations phonologiques d'un mot ne dépend pas strictement de l'accès préalable à ses informations grammaticales.

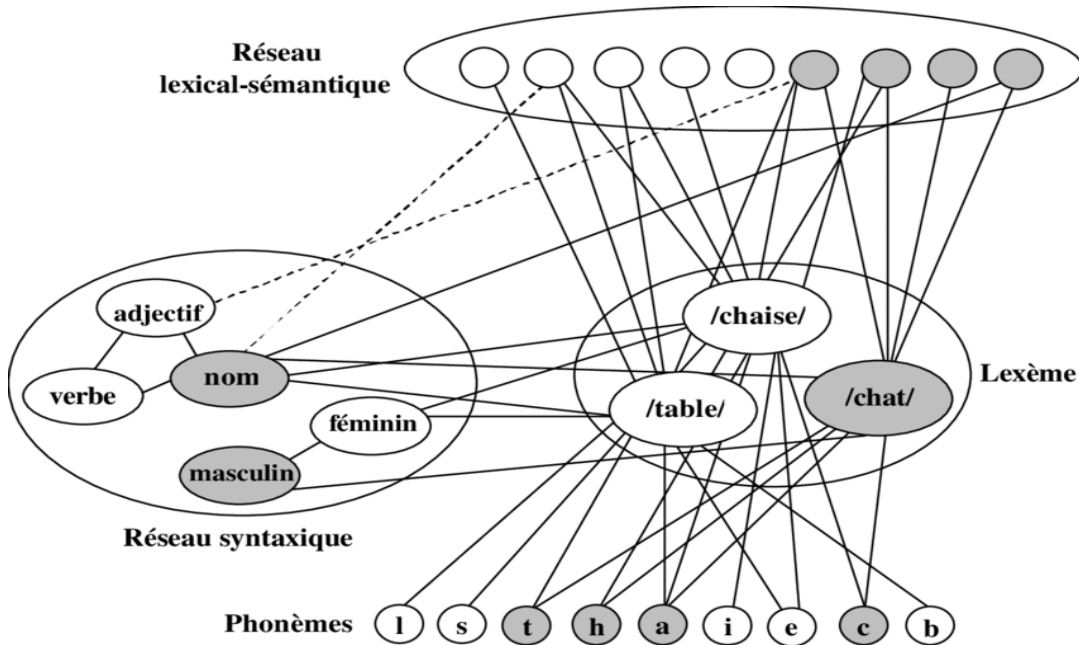


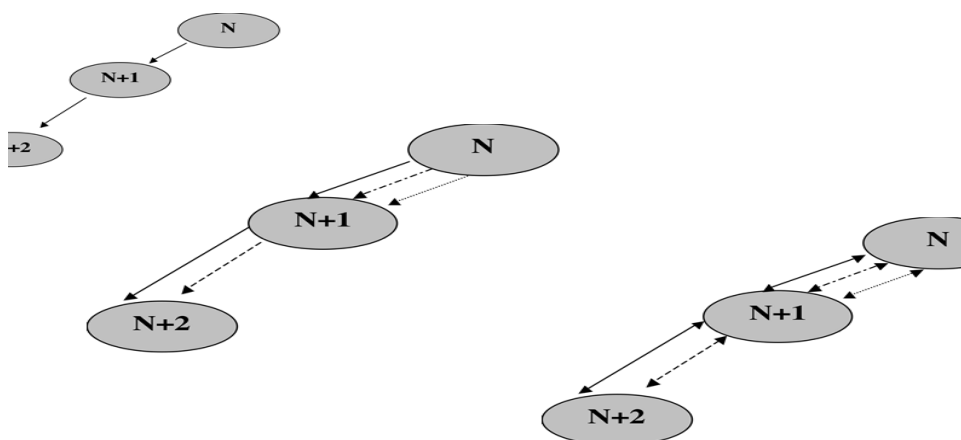
Figure 07 : Représentation schématique du modèle de production du langage à réseaux indépendants de Caramazza (1997), adapté de Ferrand (2002)

Nous avons abordé brièvement les trois modèles principaux de la production de la parole : le modèle en cascade interactif de Dell, le modèle strictement sériel de Levelt et Roelofs, et le modèle à réseau indépendant de Caramazza et Miozzo. De point de vue comparatif, nous remarquons qu'il existe une différence concernant la nature des relations entre les niveaux sérielle, interactive ou indépendante. Dans le modèle de Caramazza l'activation se propage uniquement vers l'avant, sans rétroaction (comme dans Levelt, et contrairement à Dell). Toutefois, l'activation dans ce modèle se propage simultanément et indépendamment contrairement aux modèles précédents. Lemaire (2006, p.334) affirme que les modèles les plus élaborés sont ceux de Bock et Levelt(1994) et celui de Dell(1986). Le premier est dit classique et le second est dit connexionniste, alors que la plupart des travaux actuels favorisent plutôt les conceptions interactives. La figure suivante résume les trois modèles

de la production de la parole et démontre les relations entre les différents niveaux dans chaque modèle.

Conception discrète-sérielle

conception en cascade



Conception interactive

Figure 08 : schéma synthétique des trois modèles de la production de la parole

2.6. Les situations de la production orale

Les apprenants se distinguent par leurs différences individuelles, la raison pour laquelle, varier les situations favorisant l'expression et la production orales devient une nécessité. En fonction de la situation de communication et de l'objectif à atteindre, on peut s'exprimer individuellement ou en interaction.

2.6.1. Les activités interactives

Elles sont généralement spontanées.

2.6.1.1. Dialogue / conversation : Deux ou plusieurs personnes échangent les propos à partir d'une situation de communication donnée (dialogue entre un marchand et son client, un maçon et son patron, etc.). C'est une discussion familière.

Vue que les dialogues entre l'enseignant et l'apprenant se présentent sous forme de questions / réponses elles privent les étudiants de se placer dans une situation naturelle de la vie quotidienne. L'enseignant est appelé à préparer des dialogues en contexte pour libérer l'expression de ses apprenants.

2.6.1.2. Entretien : L'entretien selon (Romelaer, 2005) fait partie des méthodes qualitatives car il permet de vérifier plusieurs aspects (connaissances sur le monde, les représentations, point de vue, sentiments, etc.) .Il est souvent un entretien dirigé par des

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation

questions. C'est aussi une forme de conversation qui n'est pas nécessairement familière ; sa forme dépend de l'objet de la communication ainsi que du statut des interlocuteurs (un élève et son directeur, un patient et un médecin...).

2.6.1.3. Débat : Il s'agit de discuter un thème bien déterminé entre des personnes qui présentent des opinions différentes (discussion entre filles et garçons sur le droit à l'héritage, les dangers du tabac, de l'alcool, les violences basées sur le genre, le planning familial, égalité des genres, etc.).

2.6.1.4. Jeux de rôles : J-P Cuq définit le jeu de rôle comme étant « un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication [...] [et] l'aptitude à réagir à l'imprévu [...] » (2003, p.142). Il s'agit d'une scène jouée par deux ou plusieurs apprenants selon un scénario auquel ils ont brièvement pensé. Il se diffère de la récitation des dialogues mémorisés. Cet « événement de communication » Debyser (1996 – 1997) permet aux apprenants de s'entraîner à communiquer facilement, de se mettre dans des situations de communication variées, elle permet aussi d'enrichir leurs compétences langagières

2.6.2. Les activités non interactives : elles exigent une préparation et une mémorisation du texte ou de ses grandes lignes.

2.6.2.1. L'exposé oral: Selon E. Roulet et al. (1985) l'exposé est un discours en situation, il peut être « monologal » appelé aussi monologue suivi, car il s'adresse à une personne ou plusieurs « l'énonciateur s'adresse au destinataire par l'intermédiaire d'une action langagière qui véhicule un contenu référentiel » (Bronckart, 1985 cité par Camelia Manolescu, 2013). Le discours oral donc est le fait de discuter ou de présenter un thème (il peut être sous forme de compte-rendu, de résumé oral d'un type textuel) devant un public plus ou moins restreint.

2.6.2.2. Restitution d'un texte: Il s'agit d'oraliser un texte (texte, pièce théâtrale, poème, etc.) ou de le réciter.

2.7. L'évaluation de l'expression orale

Pour J-P Cuq(2003), l'évaluation est un processus qui permet de collecter des informations concernant l'état de progression des enseignements et des apprentissages dans le but de prendre des décisions. L'expression orale est un processus complexe, les étudiants y se comportent avec prudence et inquiétude. Trois moments différents correspondent à trois types d'évaluation. L'évaluation diagnostique (au début), l'évaluation formative (durant) et

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation

l'évaluation sommative (après). Généralement, tout au cours des séances d'expression orale, l'enseignant vérifie, corrige et évalue les expressions orales de ses étudiants, deux évaluations sont adoptées et investies par l'enseignant selon ses objectifs :

2.7.1. L'évaluation immédiate

L'enseignant interrompt la prise de parole et intervient en choisissant une des deux formes; la reprise et reformulation. Desmons et al (2005, p.32) distingue cinq modalités verbales d'évaluation :

- « L'évaluation positive directe » : L'enseignant reprend l'énoncé de l'apprenant en accompagnant par des termes évaluatifs tels que « oui », « bien », « d'accord », etc.
- « L'évaluation positive indirecte » : l'énoncé de l'apprenant est repris sans aucune marque de satisfaction ;
- « L'évaluation négative indirecte » : L'enseignant reprend l'énoncé fautif de l'apprenant en le corrigeant sans qu'il soit suivi de jugement négatif.
- « L'évaluation négative directe » : La reprise de l'énoncé fautif est suivie d'un jugement.
- « L'absence d'évaluation » : l'enseignant n'interrompt pas les prises de parole des étudiants.

2.7.2. L'évaluation différée

Pour éviter le blocage des étudiants lors de l'évaluation de l'oral et surtout pour éviter l'image « négative » que peut avoir l'apprenant suite au jugement négatif, l'enseignant intervient à la fin de l'activité. Ceci permet à l'ensemble des apprenants de s'identifier par rapport aux erreurs signalées par l'enseignant et au même temps écoutent et mémorisent les expressions erronées des autres pour ne pas les commettre.

L'avantage de l'évaluation différée est qu'elle évite les jugements négatifs (l'enseignant souligne et corrige les erreurs) d'une part, et qu'elle permet à l'apprenant de s'auto évaluer et de se situer par rapport au niveau général de l'ensemble des étudiants d'autre part.

En effet, Christian Dumais,(2016 cité par Ouardia Ait yala –aouchiche, 2022) ajoute que « Sans critères spécifiques d'évaluation et sans un enseignement de l'oral au préalable qui permet aux élèves d'apprendre et de s'améliorer, l'évaluation peut facilement devenir

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d’accomplissement et problèmes de l’évaluation

subjective », vu que l’acte de l’évaluation est conçu comme une des pratiques enseignantes qui permettent à l’enseignant d’estimer la performance des étudiants d’une part et de se renseigner sur l’efficacité des méthodes et techniques utilisées d’autre part, l’enseignant a un souci permanent de s’éloigner de toute subjectivité, pour ce faire, Legendre définit l’évaluation toute en l’inscrivant et en l’attachant à des critères « porter un jugement, à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d’une situation, d’un processus ou d’un élément donné » (2005, p. 630), ces critères établis se présentent généralement sous forme de grilles. Dans le même sens, CUQ et GRUCA (2002) soulignent que: « l’évaluation se fait généralement par l’intermédiaire de grille que chaque enseignant ou institution élabore en fonction des tâches plus ou moins complexes que l’on demande à l’apprenant de réaliser. ». Dans toute situation d’enseignement/apprentissage et dans le contexte universitaire particulièrement, les critères doivent être définis, connus et compris, pour plus de transparence et de clarté dans le processus de l’évaluation, ils doivent être observables (Fasel Lauzon, Pekarek-Doehler et Pochon-Berger, 2009, p.89). Lizanne Lafontaine propose trois grandes compétences en évaluant l’expression orale qui sont les compétences linguistique, discursive et communicative.

Compétence linguistique	Compétence discursive	Compétence communicative
Éléments prosodiques (intonation, débit, volume, prononciation)	Contenu	Qualité de la langue
Articulation	Progression de la prise de parole	Non-verbal
Diction	Opinion	Écoute
Richesse du vocabulaire	Structure (introduction, développement, conclusion)	Respect
Syntaxe	Cohérence des informations	Capacité de l’élève à susciter l’intérêt de l’auditoire
Capacité de l’élève à réfléchir sur son langage	Support visuel Durée (intégrée au contenu)	Capacité de l’élève à regarder l’auditoire et à en tenir compte
	Capacité de l’élève à ne pas se servir de son texte	

Tableau 09: Critères évalués par les enseignants (Lafontaine, 2001)

2.7.3. Les difficultés de l'évaluation de l'expression orale

Plusieurs théoriciens attestent de la difficulté de l'évaluation de l'oral. GARCIA-DEBANC (2002) et Amna ALKHATIB (2019) soulèvent les difficultés susceptibles de rencontrer l'enseignant lors de l'évaluation. Il doit tenir compte de plusieurs critères qui puissent être des éléments décisifs pour la fiabilité de cette évaluation.

- Répéter la même séquence de manière systématique est impossible ;
- les conditions de l'émetteur et celui du récepteur varient et par conséquent la situation de communication varie.
- l'expression orale est une compétence qui implique l'ensemble de la personne,
- délimiter un des éléments peut modifier ou changer l'état de l'un des pôles de la situation (émetteur/récepteur).

Tous ces paramètres rendent l'évaluation de l'oral difficile puisqu'il est transversal à toutes les disciplines et à toutes les situations.

3. La compréhension orale

Apprendre à l'apprenant à s'exprimer oralement en veillant à l'articulation phonétique, à la clarté de idées et à la maîtrise du gestuel permet de saisir son importance pour une interprétation correcte et par conséquent une communication réussie et de là, nous saisissons le rôle que joue l'expression dans la compréhension. Pour s'assurer donc, de l'intercompréhension entre deux ou plusieurs personnes, il ne suffit pas d'avoir un auditeur averti, mais aussi un locuteur averti.

3.1. Définition de la compréhension orale

J.P Cuq (2003, p. 49) estime que : «la compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute » Dans une situation d'apprentissage, le terme « comprendre » désigne la capacité d'accéder au sens fondamental d'un énoncé qu'il soit lu ou écouté. La compétence de compréhension se base sur le contenu de l'ensemble de l'énoncé et non pas sur des mots ou des phrases isolés. Moirand (1982, p.130) confirme que « comprendre, c'est produire de la signification à partir des données du texte en les reconstruisant d'après ce qu'on connaît déjà ». Moirand souligne le processus qui va du repérage de données à l'accès au sens en se basant sur les connaissances sur le monde et les prérequis.

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation

Poussard (2000) précise encore « Comprendre consiste donc à intégrer une connaissance nouvelle aux connaissances existantes en s'appuyant sur les paroles ou le texte » la compréhension stipule la maîtrise des éléments linguistiques, culturels et situationnels.

Rost (2016, p.67) partage cette même conception de la compréhension et insiste sur la maîtrise des compétences linguistiques ainsi que des compétences pragmatiques : non seulement il faut comprendre ce qui est dit aux niveaux linguistiques et sémantiques, mais également aux niveaux contextuels et culturels.

L'ensemble des travaux note que, comprendre le message linguistique n'est qu'une étape dans le processus de compréhension qui se base sur l'interprétation de tous ce qui entoure ce message qu'il soit contextuel ou culturel. De même, ignorer ou sous-estimer cet aspect linguistique rend la compréhension impossible voire contraignante.

Plusieurs théories ont distingué entre compréhension orale et compréhension auditive, Perez (2007, p.8) l'a déjà indiqué ;

« La compréhension auditive correspond à l'audition des sons émis par l'émetteur [...] La compréhension orale, quant à elle, relève du sens » la compréhension auditive n'est que la première étape de la compréhension orale, un dysfonctionnement de la première entraîne une compréhension déplacée.

Cette distinction entre compréhension orale et compréhension auditive permet de souligner trois niveaux qui sont entendre, percevoir, écouter. Le premier est une capacité physique de l'oreille à entendre, le deuxième est l'identification et l'interprétation de la réalité physique, alors que le dernier est le choix effectué par la personne dans une situation déterminée. Il s'agit d'une action consciente, Boyer (1990, p.98) le précise encore: « L'écoute, à la différence de la perception auditive, est une pratique volontaire, une attitude, un désir ou un refus. »

La relation qui unit les trois actions est une relation de complémentarité Guimbretière (1994 cité par Ahmad Alhawiti, 2013) rejoint les théoriciens cités en haut « L'écoute ou la réception de la parole sollicite les mécanismes sensoriels à travers le phénomène de l'audition et met en jeu les mécanismes cognitifs et linguistiques à travers le phénomène de la perception. »

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation

En somme, la compréhension orale ne pourrait pas avoir lieu sans le processus de la compréhension auditive. Il faut d'abord apprendre à bien distinguer les différents sons avant qu'on puisse commencer à y lier du sens. La compréhension implique donc la combinaison de deux processus, ce qui est plus évident pour le natif que pour le non-natif.

3.2. Les étapes de la compréhension orale

Un nombre important de théoriciens accordent à l'activité de compréhension orale trois étapes, nous citons à titre indicatif les travaux des didacticiens (ROST, 1990, MENDELSONN). Les trois étapes ou moments sont : la pré écoute, l'écoute et l'après écoute.

3.2.1. La pré écoute

Ce moment fait appel à l'anticipation, l'apprenant se pose des questions, émet des hypothèses par le biais des connaissances et expériences antérieures.

Avant de proposer un texte, l'enseignant devra s'assurer que l'apprenant a quelques connaissances sur le sujet comme le souligne Mendelsohn « pour accomplir la tâche attendue il est également indispensable que les apprenants connaissent la valeur d'expression introductive ... » (1998, p.159)

L'apprenant doit acquérir des éléments théoriques favorisant l'exploitation des indices paratextuels (message linguistique, intonation, attitude du locuteur, etc.). A l'université, l'étudiant est censé avoir les outils nécessaires pour prédire (Cain et al, 2001 ; Lynch et Mendelsohn, 2002 ; Szymanski, 1999 ; Verschueren, 1999 cités par Nancy Allen, 2017) et puis pour vérifier ses hypothèses de départ. Cette phase doit être orientée par des questions qui préparent à la phase de l'écoute, « Pour faciliter la construction du sens, il est nécessaire de mettre l'apprenant en situation d'écoute active en lui donnant une tâche précise à accomplir avant l'écoute du document. » (Gruca, 2006).

3.2.2. L'écoute

C'est la phase de l'exploitation et de la révision des hypothèses. Une fois l'intention de communication identifiée, l'étudiant use de ses stratégies acquises tout au long de son apprentissage pour poursuivre et gérer son écoute.

A partir de la première écoute, l'étudiant cherche à situer le discours ou le message dans un contexte, en cernant le cadre dans laquelle la scène va se dérouler, il s'appuie sur des indices linguistiques et non linguistiques. Préparer l'apprenant à saisir ces événements, c'est lui doter d'automatismes d'écoute, il s'habitue à se poser des questions de

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation

genre (Cornaire 1998, p.61): qui sont les intervenants ? Où se déroule la scène ? On peut d'où provient le texte ? À qui s'adresse-t-il ? Quel est son but ?

A partir de la deuxième écoute, l'étudiant va compléter les réponses aux questions, va vérifier les réponses obtenues, cette écoute peut aider les étudiants à réaliser des activités plus complexes (résumé, synthèse, compte rendu, etc.).

Dans quelques cas, ce moment peut s'étaler à une troisième écoute, en fonction des différences individuelles et des difficultés rencontrées.

Plusieurs paramètres peuvent réguler l'écoute des apprenants à savoir ; le contexte, la nature du document, la nature de la consigne et des questions proposées. E.Lhote (1995 ; pp 70-72) relève les différentes formes d'écoute qui peuvent exister en fonction de la situation:

- Ecouter pour entendre
- Ecouter pour détecter
- Ecouter pour sélectionner
- Ecouter pour identifier
- Ecouter pour reconnaître
- Ecouter pour lever l'ambiguïté :
- Ecouter pour reformuler
- Ecouter pour synthétiser.
- Ecouter pour agir.
- Ecouter pour juger

En s'inspirant de Lhote (1995), Cuq et Gruca (2009, p.162) proposent différents types d'écoute dont chacun dépend du contexte et vise un objectif bien déterminé :

-L'écoute globale : elle permet de comprendre le thème général du texte sans prêter attention aux détails. En d'autres mots, il s'agit de reconnaître le genre du discours (pièce théâtrale, récit, etc.).

-L'écoute de veille : qui se fait de manière inconsciente et qui ne vise pas la compréhension, mais un indice entendu peut attirer l'attention.

-L'écoute sélective (analytique) : Lors de l'écoute sélective (Cuq et Gruca, 2009) ou analytique (Lhote, 1995; Lafontaine, 2007), l'auditeur sait ce qu'il cherche, il n'écoute que les passages où se trouve l'information qu'il cherche.

-L'écoute détaillée : Elle « consiste à reconstituer mot à mot le document» (Cuq et Gruca, 2009), elle consiste à rétablir le document mot à mot après l'écoute. Les objectifs de

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation

l'écoute déterminent les modes d'accès au sens. Pour résumer ou synthétiser, l'auditeur doit identifier toutes les idées.

3.2.3. L'après écoute

C'est l'étape de la vérification des hypothèses, les apprenants partagent leurs impressions, c'est le moment de construction du sens, ils discutent de ce qu'ils ont compris. Ce moment de partage permet de construire de nouvelles connaissances en les intégrant aux anciennes. Les apprenants apprennent de l'efficacité des stratégies qu'ils ont mises en œuvre.

Ces types et formes de l'écoute mènent à une typologie de la compréhension appelé selon Bourguignon (2005, p. 79) les niveaux de compréhension orale chez les apprenants.

Il en cite trois niveaux :

« **La compréhension globale** : il s'agit d'identifier les informations essentielles du message (de quoi parle-t-on ? d'où vient le message ?...) : la situation de communication ;

La compréhension sélective : rechercher ou vérifier des informations précises permettant de faire, par exemple, un résumé

La compréhension de l'implicite : percevoir la tonalité du message, les intentions du locuteur. »

3.3. Les stratégies de la compréhension orale

Maîtriser et réguler son écoute efficacement, exige de la part des apprenants une prise de conscience de l'existence des stratégies d'apprentissage et des techniques et stratégies cognitives. C'est stratégies différent d'une situation à l'autre, et d'un niveau à l'autre.

3.3.1. Le repérage est la recherche d'une information explicite donnée dans un message oral.

3.3.2. La sélection est la recherche d'une information qui fait partie de l'ensemble d'autres informations. Le repérage et la sélection font partie des stratégies élémentaires du premier niveau selon la classification de Weinstein (1994).

3.3.3. Le regroupement est la recherche d'une information qui est donnée à divers endroits dans le texte. L'étudiant doit donc repérer, sélectionner et regrouper l'information afin de la résumer, la comparer ou la juger.

3.3.4. L'inférence est la recherche d'une information qui n'est pas donnée explicitement. L'étudiant fait donc appel à ses connaissances antérieures du sujet ou à ce qu'il vient d'entendre pour repérer l'information recherchée.

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation

3.3.5. L'évaluation : tout en étant un processus mental, elle n'est pas un moyen qui permet la compréhension du message. Il faut d'abord avoir compris avant de pouvoir évaluer. En évaluant, l'étudiant doit juger de la pertinence du message en rapport avec l'intention et à partir de ses connaissances antérieures.

Pour mener à bien les séances de compréhension orale, des actions viennent faciliter ce processus, nous citons à titre indicatif :

L'anticipation

L'anticipation est une phase qui précède la compréhension, elle permet de proposer une lecture générale du contenu. L'apprenant en se basant sur des indices linguistiques (mots, accent, intonation, etc.), paralinguistiques (regards, mimiques, etc.) et extralinguistiques (les éléments culturels), établit des hypothèses de sens, puis il vérifie ces hypothèses au cours de l'écoute. En dépit de son importance, cette étape ne s'étale que sur une fraction de temps.

Y. COSSU (1998, p.82): « le but de l'anticipation est de stimuler la curiosité de l'élève, encourager à faire part des connaissances ou expériences sur le sujet, réactiver ou introduire le vocabulaire qui aidera à la compréhension, mettre en attente. ».

Donc, l'anticipation présume la présence d'un contrat implicite entre un émetteur et un récepteur, ce dernier, dans une situation spatio-temporelle précise, s'attend à une forme de communication et un type de discours bien précis et se prépare pour y interagir.

La compensation des éléments non compréhensibles

Un élément important à soulever dans ce contexte, est celui d'apprendre aux apprenants que la compréhension détaillée de chaque mot n'est pas toujours faisable et au même temps n'est pas un paramètre décisif reflétant le niveau réel de l'apprenant, il faut apprendre à l'apprenant de mobiliser ses savoirs et savoir-faire pour compenser la non compréhension.

Le repérage de l'acte de parole

Toute communication repose sur un acte de parole bien déterminé, il faut apprendre à l'apprenant de saisir et de repérer l'acte en question, et ceci via les éléments linguistique et paralinguistique

3.4. Le processus psycholinguistiques de la compréhension orale

Plusieurs théoriciens dont (Hinkel, 2006 ; Rost et Ross, 1991 et Vandergrift, 2004) ont soulevé la problématique du processus psycholinguistique ou du comportement suivi lors de la compréhension. Dans leur article « la compréhension orale : un processus et un comportement » Marie-José Gremmo et Henri Holec (1990) expliquent les deux modèles retenus dans la construction du sens ; le premier étant celui qui passe de la forme au sens c’est le traitement sémasiologique, le second modèle est celui qui passe du sens à la forme c’est ce qui est appelé la démarche onomasiologique.

3.4.1. Le modèle sémasiologique

Dans ce modèle, l’auditeur commence de niveau bas et passe au niveau haut, il s’agit d’un processus ascendant. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca(2017) expliquent les quatre(04) grandes opérations nécessaires dans ce modèle à savoir la discrimination, la segmentation, l’interprétation et finalement la synthèse.

- **La phase de discrimination** : elle se base sur le décodage et la reconnaissance des sons puis l’identification des mots ainsi les mimiques et les gestes.
- **La phase de segmentation** après avoir identifié les sons et les mots, l’auditeur procède à la délimitation de mots, de groupes de mots et des phrases.
- **La phase d’interprétation** l’auditeur associe un sens aux mots, groupes de mots et phrases et donne un sens aux éléments non verbaux qui accompagnent le message.
- **La phase de synthèse** l’auditeur à la fin, construit le sens global du message par addition des sens des mots ou groupes de mots ou phrases en relation avec les éléments non verbaux.

Plusieurs théoriciens ont reproché à ce modèle son négligence de l’imagination de l’auditeur. Il ne met pas en valeur les connaissances antérieures et au pré construction de la signification.

Ce modèle qui peut s’adapter avec quelques situations de compréhension, ne s’applique pas à la majorité des situations, c’est la raison pour laquelle il a été rectifié par un autre modèle : le modèle onomasiologique.

3.4.2. Le modèle onomasiologique

Ce modèle se base sur la construction et la vérification des hypothèses

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d’accomplissement et problèmes de l’évaluation

-Emettre les hypothèses que l’on formule à partir de connaissances d’ordre (linguistiques, sémantique, culturelles, référentielles, sociolinguistiques, discursives et psychologiques).

L’auditeur capte ces informations au cours du déroulement du message ce qui participe à la construction des hypothèses.

– la vérification des hypothèses : cette phase s’effectue grâce à l’ensemble des indices et des éléments récurrents dans le message (linguistique, sémantique, discursifs, référentiels, situationnel, etc.)

– la dernière phase est liée à la précédente, elle concerne le résultat de la vérification.

Trois situations sont possibles :

- les hypothèses sont confirmées ; alors l’hypothèse s’inscrit dans un processus actif de signification

- les hypothèses sont infirmées ; alors l’auditeur reprend à nouveau le processus et va émettre d’autres hypothèses ou passe au processus sémasiologique.

- les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, alors l’auditeur attend la suite d’indices d’ordre linguistique ou contextuel ou situationnel pour construire de nouvelles hypothèses ou abandonner le projet de signification et choisit de ne pas participer à la construction de sens.

Ce modèle reste plus performant et efficace, parce qu’il rend l’auditeur actif dans la construction du sens, il mobilise ses connaissances et savoir-faire dans l’ensemble des situations, il nécessite l’intervention de la compétence de compréhension.

Vandergrift (2007) a démontré que ces deux processus n’interviennent pas de même degré dans les opérations de compréhension. Les débutants en langues étrangères ont recours au modèle qui va du sens à la forme, ils usent généralement les mécanismes compensatoires dont font partie les informations contextuelles, visuelles et paralinguistiques et leur connaissance du monde.

3.4.3. Le modèle interactif

Selon Rost, (2002), l’objectif de la compréhension, la nature du document à comprendre et le niveau de celui qui est dans la situation de compréhension, ces éléments définissent le type du modèle. L’accès au sens se fait par le biais d’un modèle bien déterminé et peut se faire en inter mêlant les processus. Il peut partir des connaissances sur le monde pour confectionner son interprétation de l’information ou partir de ses connaissances linguistiques ou choisir un processus flexible qui alterne les deux processus cités en haut.

3.5. Les types d'exercices en compréhension orale

Pour entraîner les apprenants aux stratégies d'écoute, l'enseignant fait recours aux exercices et tests propres à cette activité.

Plusieurs exercices et tests sont pris en considération pour aider l'apprenant dans sa recherche du sens. Ducrot- Sylla, Jean-Michel (2005) propose les suivants :

3.5.1. Des questionnaires à choix multiples (QCM) : Ce type de questions consiste à présenter plusieurs propositions, il est facile à dépouiller de la part de l'apprenant, mais difficile à concevoir de la part de de l'enseignant parce qu'il s'agit de proposer des réponses qui sont proches sémantiquement ou formellement. Les QCM portent sur des informations précises dans le texte et non pas sur le sens global, ils entraînent les apprenants à une écoute de détail.

3.5.2. Des questionnaires à choix exclusif binaire : ce type de questions invite les apprenants à répondre par oui/non ou par vrai/faux. Il est utilisé généralement quand le document est long. Ce type de questions vise un objectif bien précis, il cible une réponse claire et nette.

3.5.3. Des tableaux à compléter : Ce types d'exercices englobe deux situations ; la première est celle où l'étudiant est amené à produire le tableau lui-même, ici, il fait appel à ses stratégies cognitives selon (Weinstein, C. E., and Mayer ; R. E, 1986 cité par Bégin, C, 2008) qui font appel à des opérations d'organisation plus élaborées qui mettent en jeu la compréhension et la valorisation par le sens. La deuxième situation est celle ou on propose le tableau à l'étudiant, sa tâche s'accomplis par le fait de le remplir. Cette situation est moins élaborée par rapport à la première car elle mobilise moins d'opérations.

3.5.4. Des exercices de classement ou d'appariement : classer ou relier différentes informations, il s'agit d'accorder un évènement avec sa date, un personnage avec ses caractéristiques, paroles ou actions, un point de vue avec ses arguments, etc.

Cet exercice stimule en premier lieu la mémoire de l'étudiant, ce genre d'exercices peut être fait même si l'étudiant n'a pas compris le sens à condition qu'il possède une mémoire auditive active.

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d’accomplissement et problèmes de l’évaluation

3.5.5. Des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC) : Il s’agit dans ce type d’exercice de poser une question qui exige une réponse courte du genre : Qui a... ? Quand... ?. La réponse courte permet d’être au service de la compréhension, une réponse longue envisagée comme une production écrite peut être un obstacle à la compréhension orale.

3.5.6. Le texte lacunaire : ce type d’exercice est utilisé pour introduire un objectif linguistique ou un élément du lexique qui est au service du sens. Il doit être élaboré de manière réfléchi en fixant un objectif clair et précis. Green (2017) privilégie de mettre le trou à la fin de la phrase pour éviter l’effet de si le trou est au milieu de la phrase l’apprenant peut utiliser ses connaissances syntaxiques et sémantiques pour trouver la réponse. Ce type de question vise les deux stratégies d’écoute ; le détail et le sens global et permet de capter l’attention des apprenants et les inciter à mémoriser le texte écouté d’une part, et d’éviter le recours au hasard d’autre part, car si on n’a pas compris la phrase à compléter on ne peut pas trouver le mot manquant.

Les objectifs d’apprentissage varient selon le public, le cadre générale, etc. et peuvent viser des niveaux différents . En effet, les activités de compréhension aident les apprenants à :

- découvrir du lexique en situation
- découvrir différents registres de langue en situation
- découvrir des faits de civilisation
- découvrir des accents différents
- reconnaître des sons
- repérer des mots-clés
- comprendre globalement
- comprendre en détails
- reconnaître des structures grammaticales en contexte
- prendre des notes

3.6. Les nouvelles technologies au service de l’enseignement de la compréhension Orale

Aujourd’hui, les technologies de l’information et de la communication (TIC) se sont incorporées au quotidien de chaque personne, raison pour laquelle, leur intégration dans l’enseignement/apprentissage devient une nécessité. Dans ce contexte, Kar senti (2001,

p.91) confirme cette réalité « l'intégration des TIC en éducation apporte de nombreux avantages » car elle a trait à plusieurs paramètres comme la motivation, l'attention, la concentration, en plus d'être un support facilitant la compréhension.

Dans un apprentissage centré sur l'apprenant, l'outil mis en place, dans une situation de compréhension n'est pas le premier souci de l'enseignant, c'est son efficacité dans le processus qui importe le plus, car chaque outil possède des propriétés, des conditions d'utilisation, des avantages et des limites.

3.6.1. Le support audio

Les supports audio comme les cassettes, les CD ou les magnétophones, ont la propriété d'enregistrer la voix, L'apprenant, dans une situation d'auto apprentissage, peut s'enregistrer pour une correction phonétique et articulatoire.

Cet outil permet dans un second plan, de présenter des corpus oraux valables dans les situations de compréhension. Des enregistrements faits par des natifs ou des francophones donnent l'occasion aux apprenants de se familiariser avec la langue étudiée.

« Le magnétophone fait partie de l'équipement de la classe de langue depuis l'avènement des méthodes audio-orales. Il permet à l'élève d'entendre d'autres voix que celle du professeur, donc d'autres accents, d'autres rythmes, d'autres niveaux de langue, et en cela, il répond aux exigences de l'institution qui demande que les élèves puissent avoir accès aux diverses variétés de langue existants. Grâce au magnétophone, l'élève peut écouter un énoncé modèle, le répéter en s'enregistrant dans les blancs ménagés à cet effet, écouter de nouveau et comparer sa production au modèle et répéter l'opération ». (Narcy-Combes, 2005, p. 88).

Un autre outil peut être utilisé dans ce contexte est celui de la radio. Cette dernière est source d'un type de discours, appelé « oral médiatisé » en reproduisant la terminologie de de Poitou qui distingue trois variétés de l'oral :

- « - Oral spontané ou conversation.
- Oral médiatisé de sources radiophoniques ou télévisées.
- Écrit oralisé (conférence, discours, énonciation d'un texte, lecture à haute voix) (Perso.univ-lyon2.fr, consulté le: 13/11/2015)

Ce type de discours qui est l'oral médiatisé engendre des formes variées telle que : bulletin météo, journal radiophonique, reportages, émissions, les thèmes traités y sont divers

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation

Doulate serouri Hamida (2017) et exige un processus de compréhension différent des autres variété de l'oral ; ceci veut dire que les stratégies mis en place pour comprendre un oral spontané se différent des stratégies de compréhension de l'oral médiatisé et sont différents des stratégies de compréhension de l'écrit oralisé. Gruca a repris ce point de vue, elle précise l'oral médiatisé peut être plus difficile que les autres variétés de l'oral. Elle souligne que « l'écoute des émissions radiophoniques, soit en direct, soit en différé et avec plusieurs écoutes grâce aux enregistrements, reste difficile au niveau de la compétence linguistique (débit de la parole, absence de visuel, méconnaissance de référent) ». (Gruca, 2006 cité par Doulate serouri hamida, 2017). Donc, il faut initier l'apprenant à ces variétés en lui dotant des stratégies de compréhension relatives à chacune d'elles.

Il est à souligner que, dans plusieurs situations l'enseignant se trouve dans l'obligation de fabriquer des enregistrements qui se rapportent avec le niveau des apprenants, les objectifs de la séance et avec les conditions et les moyens disponibles. Pour se faire, une connaissance des caractéristiques du document sonore et du processus de compréhension est primordiale.

3.6.2. La vidéo :

« L'arrivée du vidéodisque et du CD Rom [...], permet de faire avancer l'apprenant vers une préhension des éléments de compréhension, l'aide étant offerte par l'image elle-même, qui apporte de la signification par simple déstructuration d'une séquence ». (Compte, 1995 cité dans Pasquier, 2000, p.43).

L'avantage des supports audiovisuels est qu'ils associent la voix à l'image, pour augmenter les chances d'accès au sens chez les apprenants.

Depuis l'intégration de l'image comme support pédagogique dans les pratiques de classe, plusieurs chercheurs se sont focalisés sur l'étude de la vidéo, ses avantages et ses limites. Lancien (1986), Cornaire (1998), Carol Herron et Julia Hanely (1992), Compte (1993) et bien d'autres, ont tous d'accord sur l'importance de ce support.

Compte (1993, p.30) assigne à la vidéo trois fonctions selon les objectifs d'utilisation : La fonction illustrative (la vidéo est utilisée pour reproduire les mimiques et les gestes qui ne prennent sens que dans un cadre précis, impossible d'évoquer en classe et pour remplacer dans quelques contextes, l'explication verbale), la fonction de déclencheur (susciter la motivation et la concentration et déclencher la curiosité des apprenants sont les objectifs les plus retracés), la fonction moteur (son rôle dynamique réside dans le fait de rapprocher

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d’accomplissement et problèmes de l’évaluation

les situations de la vie réelle et d’introduire les éléments sociaux et culturels dans la classe).

Le choix de ce genre de supports doit prendre en considération les paramètres suivants: la formation de l’enseignant en ce qui concerne, les finalités du programme, le profil et les besoins du public cible et le document envisagé.

Pour (Ducrot, 2005), la vidéo est « le moyen de susciter chez l’apprenant des réactions. Ils focaliseront leur attention sur un support encore relativement peu usité, et bien plus attractif», l’avantage de ces moyens est d’attirer l’attention des apprenants, ils deviennent plus motivés dans une séance qu’ils qualifient de « difficile ». Il est à souligner que les supports audiovisuels englobent plusieurs niveaux de signification, des lors l’accès au sens devient plus complexe. Plusieurs capacités doivent être exploitées selon des stratégies bien étudiées pour un décodage actif des supports audiovisuels.

3.6.3. Le multimédia

Lancien reprend la définition donnée par le GAME (Groupe audiovisuel et multimédia de l’édition) qui propose d’appeler multimédia une « œuvre » qui comporte « sur un même support un ou plusieurs des éléments suivants : texte, son, images fixes, images animées, programmes informatiques » et dont « la structure et l’accès sont régis par un logiciel permettant l’interactivité » (Lancien, 1998, p.7).

Dès son imprégnation dans le domaine de l’enseignement/apprentissage des langues étrangères, cette œuvre complexe a trôné le paysage en offrant des possibilités de compréhension de texte, image et son.

« La présentation multimodale (texte, son, vidéo) facilitant l’accès au sens, les rétroactions immédiates appropriées aux réponses des apprenants, l’accès à des options (glossaire, liens hypertextes, transcriptions ou sous-titres, etc.) et l’enseignement individualisé avec des branchements correspondant aux difficultés des apprenants ». (Desmarais 1998, cité dans Legros et Crinon, 2002, p. 141)

Dans le même sens Tricot, insiste sur les différents formats qui existent et qui peuvent apparaître simultanément et le rôle de l’acquisition des stratégies qui facilitent le décodage « Comprendre un document multimédia implique en effet de comprendre en quoi

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation

les différentes parties du document, représentées selon des codes et des formats différents, sont mutuellement référencées » (2007, p.113).

L'avantage du support multimédia est donc triple, d'une part, il est multimodal, il favorise et facilite la compréhension orale via, image, vidéo, son et texte, d'autre part, il favorise l'individualisation des apprentissages puisqu'il prend en considération les différences individuelles (l'apprenant, en fonction de ses demandes et besoins peut répéter une séquence plusieurs fois), un autre avantage vient solliciter l'utilisation de ce support est celui de l'interactivité. Cette notion est à ne pas confondre avec l'interaction qui est une caractéristique des relations humaines d'un point de vue social, alors que l'interactivité quant à elle, elle consiste plutôt en une « situation de dialogue homme-machine par lequel une machine simule (...) une activité langagière : l'ordinateur répond à du langage par du langage le support de la conversation étant l'écran (...) et le vecteur soit le langage verbal ou graphique ou iconique...soit un langage codé » (Jacquinot, 1997 cité Laurence Hamon, 2007).

3.7. Les critères des supports

La nature des supports proposés à l'étudiant fait preuve de l'intérêt qu'il porte aux séances de compréhension orale, varier et veiller à l'authenticité du support est une nécessité pour motiver les apprenants.

- type de support : avec vidéo (l'image peut avoir un effet positif sur les conditions d'écoute ou au contraire focaliser fortement l'attention au détriment du message audio) ou audio seul tout en veillant à la diversité des supports;
- durée : la longueur du document doit être sélectionnée en fonction de l'âge et du profil de l'apprenant, la longueur du document peut être au bénéfice de la situation de compréhension orale et dans d'autres cas, elle peut nuire à la compréhension.
- caractéristiques du discours : le débit de la parole, l'intonation, la qualité du son et la présence des pauses ou non, ces critères et d'autres peuvent influencer la compréhension et plus particulièrement quand il s'agit d'une langue étrangère.
- éléments culturels, contextuels, lexicaux : le support proposé aux apprenants doit contenir des éléments linguistiques et culturels connus pour les inciter à continuer et des éléments inconnus pour stimuler leur curiosité. Ces éléments sont adaptés au niveau des apprenants pour qu'ils puissent progresser.

CHAPITRE III La compétence orale ; formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation

- contenu du document : quantité d'informations, type d'informations (explicites, implicites), structure du document (ordre chronologique des informations, parties distinctes), plus le document est transparent de point de vue idées, type et structure, sa compréhension est plus simple.

Conclusion partielle

L'activité de compréhension orale est complexe, elle requière différents processus : neurologiques (la réception et la conversion des ondes sonores), linguistiques (la perception et le traitement de la langue), sémantiques (la construction de sens à partir de différents indices), et pragmatiques (la compréhension du sens communiqué par le locuteur, à partir d'indices contextuels) (Rost 2016 cité Simone Morehed, 2019). Maitriser tous ces processus ne s'acquière pas de manière fortuite, il est le résultat d'un travail (explicit et implicite) conscient de la part de l'enseignant et de l'étudiant.

L'expression orale et la compréhension orale sont deux facteurs indissociables dans une situation d'interaction, c'est la raison pour laquelle on insiste sur le fait de ne pas léguer un aspect au second plan au détriment de l'autre comme le confirme Narcy (1997 cité par Ahmad Alhawiti , 2013) : « La compétence de compréhension orale est une compétence que l'apprenant doit développer parallèlement à la capacité de s'exprimer, et qui requiert des stratégies et des modalités propres ; on peut être bon « producteur », bien parler, et un mauvais « récepteur », mal comprendre » .

Dance chapitre, nous avons présenté l'oral dans ses différentes dimensions. Nous avons montré que sa maîtrise permet de réussir les différentes situations de communication d'une part, et de construire l'identité de l'apprenant d'autre part, comme le précise le sociologue A. Touraine. Le travail oral en classe doit « aider l'enfant à affirmer ce qu'il est, à se découvrir au milieu des autres, à prendre connaissance de son identité, à développer une image de lui positive qui lui permettra d'entrer en relation avec les autres » (Mercuzot I. et Noury M-H, 2000)

Deuxième partie :

CADRE CONTEXTUEL ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas

CHAPITRE V Méthodologie du travail ; organisation avec essai d'expérimentation

Deuxième partie

Introduction

Le milieu universitaire, bien qu'il soit une étape autonome, différente de ce qui l'a précédée, se trouve influencé par les caractéristiques du milieu à la fois géographique, historique et sociolinguistique qui l'environne. C'est ce que nous essaierons de démontrer dans notre analyse répondant à l'impact du contexte. Quant à la méthodologie, elle s'appuie sur les effets du contexte pour expliquer certains phénomènes, autour desquels s'est construite notre problématique.

De ce fait, ce « cadre contextuel et méthodologique », comprend-il deux chapitres. Dans le premier chapitre, nous présenterons les caractéristiques et les particularités des deux wilayas concernées par l'étude à savoir la wilaya d'Adrar et la wilaya d'Oran. Quant au deuxième, nous présenterons le protocole de l'investigation. La description des sujets de l'enquête, du corpus, des instruments de recherches, des étapes suivies et des difficultés rencontrées lors du travail sont les points essentiels à préciser.

CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas

Dans ce chapitre, nous nous intéressons à présenter le cadre situationnel dans lequel s'inscrit la recherche.

Présenter les situations géographique et sociolinguistique des deux wilayas en question semble être un jalon significatif dans l'étude. De même, nous présenterons le statut de l'oral au sein des deux départements concernés par l'étude. Notre objectif à travers ce chapitre est d'exposer les spécificités de chacune des régions pour en discuter dans les chapitres suivants l'impact sur la compétence orale. Ainsi, nous vérifierons le degré de ressemblance ou de différence entre les enseignements dispensés dans les deux départements et plus particulièrement en troisième année licence concernant l'oral.

1 Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel de la wilaya d'Adrar

A l'aide de la carte géographique présentée, nous focaliserons l'attention sur la wilaya d'Adrar

1.1. Contexte géographique de la wilaya d'Adrar

La wilaya d'Adrar est l'une des plus grandes wilayas dans le territoire nationale algérien de point de vue de sa superficie ce qui engendre une multiplicité de phénomènes, de propriétés et de problèmes. Nous présenterons dans ces paragraphes cette wilaya.

1.1.1. Superficie et frontières

Adrar est une wilaya d'Algérie . Elle compte 399 712 habitants sur une superficie de 424 948 km². La densité de la population de la Wilaya d'Adrar est donc de 0,9 habitants par km².Adrar.

La région d'Adrar, compte onze (11) Daïra et (28) vingt-huit communes répartie à travers 294 Ksours (localités) éparpillées au niveau de trois régions : le Gourara (Timimoun), le Touat (Adrar) et le Tidikelt (Aoulef). Cette Wilaya est limitée par El-Bayedh au nord, Bechar au nord-ouest, la wilaya de Tindouf à l'ouest, le Mali au Sud et la Mauritanie au Sud-Ouest, la wilaya de Tamanrasset au sud-est. Et la wilaya de Ghardaia : au nord-est.



Figure 09 : Frontières de la région d'Adrar

La rédaction de la majorité des titres de ce chapitre de la thèse date de 2018. Or, cette répartition a été modifiée suite à un décret présidentiel qui a instauré un changement de l'organisation territoriale. Deux wilayas se sont séparées d'Adrar à savoir Timimoun et Bordj Badji Mokhtar

D'après Le décret présidentiel qui stipule que les dispositions de l'article 1er du décret 84-79 du 3 avril 1984 fixant les noms et les chefs-lieux des wilayas, sont complétées par les noms et les chefs-lieux des wilayas créées par la loi 19-12 du 11 décembre 2019 modifiant et complétant la loi 84-09 du 4 février 1984, modifiée et complétée, relative à l'organisation territoriale du pays, décide que la wilaya de Timimoun avec chef-lieu à Timimoun porte le numéro 49 et la wilaya de Bordj Badji Mokhtar qui porte le numéro 50.

Ce changement, bien que sur le plan administratif, ait des formes de manifestation et des répercussions, il reste sans aucun effet sur le plan de l'enseignement supérieur.

1.1.2. Climat

La Wilaya d'Adrar est scindée en deux zones climatiques distinctes :

- Une zone semi désertique qui part de Timimoun vers Bechar.
- Une zone désertique partant de Timimoun vers Timiaouine.

CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas

Des écarts de températures considérables sont mentionnés ; la température maximale est de plus 45°C en Juin, Juillet et en Aout. En saison hivernale les températures sont souvent basses et peuvent atteindre 12°C à 7°C en Décembre et Janvier. La pluviométrie se caractérise par sa faiblesse et son extrême irrégularité, le total annuel est souvent inférieur à 20. (Kasbadji cité OUDRANE Abdellatif, 2018) a mentionné qu'il a été observé que la vitesse du vent varie entre 1 et 6 m/s, la région la plus ventée a été localisée dans la région Sud-Ouest de l'Algérie.

1.1.3. Population

Comme l'ensemble de la wilaya, la ville d'Adrar, a connu une augmentation démographique importante : de 4468 habitants en 1966 elle passe à près de 44 000 habitants en 1998 ; elle est estimée à 63 000 lors du dernier recensement de 2008. Le tableau suivant extrait d'un article de Trache. S, M(2011) témoigne de cette croissance.

Années	Population					Taux d'accroissement annuel(en %)			
	1966	1977	1987	1998	2008	66-77	77-87	87-98	98-08
Adrar	4468	7057	28580	431428	63039	4.2	13.8	3.6	3.9
Timimoun	4859	7585	12812	17137	22086	4,2	5,3	2,6	2.6
Wilaya	106527	137491	217678	311635	355217	2.34	4.70	3.40	1.34

Tableau 10 : Evolution de la population des agglomérations d'Adrar (1966 à 2008) extrait de Trache. S, M(2011)

Un autre aspect caractérisant la wilaya d'Adrar est celui de l'immigration. Dans ce sens, Trache Sidi Mohammed (2011) précise que « l'intervention de l'Etat sur l'espace oasien a développé incidemment une immigration importante », cette immigration (des autres wilayas vers Adrar) avait des apports en matière de santé, de scolarisation et de technologies nouvelles pour les populations locales.

Le directeur de l'antenne de l'ONAEA de la wilaya d'Adrar, Abderrahmane Sahsi, a signalé que la région a connu, depuis 2008, une baisse de 23% du taux d'analphabétisme. D'après les statistiques établies à juillet 2021, Abderrahmane Sahsi a précisé que Timimoun à titre indicatif a enregistré une baisse de l'analphabétisme à 7,92 %, grâce à l'ouverture de sections d'alphabetisation et à la contribution des écoles coraniques pour

CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas

femmes au niveau des zones d'ombre de Ouled-Aïssa, Adjedir et Tesfaout, où près de 300 femmes ont appris le saint Coran.

1.2. La Situation sociolinguistique de la wilaya d'Adrar

Le Touat était un lieu de rencontre et de passage des caravanes, on y passe pour vendre ou échanger le sel et l'or.

D'après certains chercheurs sociolinguistes¹, le Touat et ses environs (région d'Adrar) a toujours été un carrefour où se sont rencontrées des caravanes venant de l'Afrique, des groupes de migrants venant du Moyen Orient et d'autres régions du monde notamment du Nord et de l'Europe.

D'après Bouhania (2012), les Arabes quant à eux, se sont installés à Touat en trois vagues successives : d'abord les Baramika exilés d'Irak au 8^{ème} siècle, ensuite les Chorfas exilés du Maroc au 10^{ème} siècle et enfin les Bani-Hilal et Bani-Sulaim au 12^{ème} siècle de l'Hégire. La population d'Adrar descend d'un grand brassage culturel et linguistique. Ce qui peut certainement, expliquer que le parler de la wilaya d'Adrar a été influencé par ce métissage de langues et de cultures.

Le parler d'Adrar se caractérise par les traits phonologiques dominés par la présence d'affriqués, au niveau du [t] et du [d].

Ainsi, le son /t/ a deux réalisations phonétiques : [tʃ] et assimilées en [ts]

Exemple (op. cit.):

/tʃaħwil/ de « transfert »,

/lgitʃu/ de « je l'ai trouvé »,

/rbaħtʃ/ de « j'ai gagné »,

/kants/ de « j'étais ».

De même, le son [d] est prononcé [dʒ] ex : /fedʒih/ de « soutiens-le », /ʒdidʒ/ de « nouveau ».

¹ Dont Bouhania (2006)

CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas

Il est à signaler que ces réalisations [ts], [tʃ] et [dʒ] sont proches des sons qui existent dans quelques parlers de l'Orient. Plusieurs chercheurs ont mis le point sur ces ressemblances, Dominique Caubet (2002-2001) a confirmé que cette origine commune remonte aux hilaliens et près hilaliens qui sont caractérisés par des traits spécifiques. Sur le plan phonologique, les traits que nous retrouvons dans la région sont:

- L'altération du [t] en [tʃ], [ts], ex : [ʃanja] de « une deuxième »
- la confusion des chuintantes et des sifflantes [s] avec [ʃ] et [z] avec [ʒ].

Exemple : /sfanz/ qui est un type de beignet est prononcé /ʃfanz/ ou /ʒfanz/

/ʒhaz/ de « trousseau » est prononcé /ʒhazʒ/

[zuʒ] de « deux » est prononcé [ʒuʒ]

la cohabitation des Arabo-musulmans et des Zénètes dans les Ksours a laissé des traces sur les plans phonologique et lexicale; les mots d'origine Zénète existent dans plusieurs situations.

La présence des mots d'origine Zénète se manifeste principalement au niveau de la toponymie qui est d'après le conseil national de l'information géographique (CNIG) (2021), une source d'information qui témoigne des habitants, des langues et des cultures dans lesquels elle s'est créée. Ainsi, nous trouvons les exemples suivants cités par Marouf Nadir(2013) et Bouhania(2021); Tidikelt (la vaste région), Adrar (montagne ou chaîne de montagnes), Tinoulef (lieu de la plante de *citrullus colocynthis*), Inzeglouf (lieu de butin), etc, qui sont d'origine berbère-Zénète, Ouled Ouchen (Ouchen veut dire « renard ») et d'autres sont formés à base d'une composition arabe-Zénète.

1.2.1. Mots appartenant à la même variation régionale

La langue arabe est la langue la plus répandue des langues sémitiques, elle s'étend sur un territoire vaste et comprend plusieurs variations dont les plus connues, sont les parlers orientaux et les parlers occidentaux dits aussi maghrébins. Il s'agit de réalisations différentes de la langue arabe.

Les parlers maghrébins possèdent un répertoire commun caractérisé par des irrégularités observables au niveau phonétique et phonologique, lexical et sémantique.

CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas

En ce qui concerne la région d'Adrar, Bouhania (2002) précise que les parlers maghrébins y sont présents, celui du Maroc présente des similarités. Il cite les exemples suivants :

[waddən] : appelle à la prière

[ħwalek] : tes affaires

[dakʃʃi] : cette chose

Ces exemples appartiennent à la même variation régionale définie principalement par le rapprochement géographique caractérisant les wilayas algériennes (du nord et du sud) localisées aux frontières des régions du Maroc.

1.2.2. Mots d'origine français

La présence du français est rare, quelques emprunts français sont utilisés de manière restreinte. chouaou et Boukhatem (2015) donnent les exemples suivants :

[lastik] : élastique

[əlli:si] : le lycée

[əlma:rʃi] : le marché

[Kwafi:r] : coiffeur

[liku:n] : l'école

[kōmmontit] : j'ai commenté

[ʃifo:r] : chauffeur

Il est à signaler que l'emploi de ces mots est restreint et il n'est pas réservé à la région d'Adrar car il existe dans tous le territoire algérien.

Dans le même article (*op. cit.*) Bouhania présente le tableau² pour démontrer les variétés linguistiques régionales du Touat et leur manifestation dans le quotidien.

² Les abréviations dans le tableau renvoient à : Z (le Zénète), T (la Tamachek), AR (l'Arabe), FR (le Français)

CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas

Domaine	Variétés/codes
Maison/famille	Ar/ Z/ T
Mosquée/ Religion	Ar/ Z
Travail/emploi	Ar/Fr
Ecole/éducation	Ar/ Fr/ (Z)
Radio/informations	Ar/Z

Tableau 11: les domaines et les variétés linguistiques employées à Touat

L'observation du tableau reflète l'emploi réduit de la langue française, elle est utilisée dans les établissements scolaires (plus exactement dans les cours de français) et dans quelques institutions (plus particulièrement les institutions qui ont une relation avec le domaine de la santé ou les domaines techniques).

« Les jeunes écoliers rejettent les langues étrangères, et surtout la langue Française » cette affirmation est le résultat d'une enquête réalisée par le chercheur Bouhania. B (2011), ce dernier a justifié sa thèse par le fait que sur un échantillon de cent élèves, deux filles et un garçon utilisent le français en participant aux cours de français. Actuellement, ce nombre a partiellement augmenté, en raison du nombre de transferts internes (des autres wilayas vers la wilaya d'Adrar) effectués dans les différents domaines (santé, enseignement, enseignement supérieur, etc.)

Avec l'avènement de la technologie, des termes en relation avec le système SMS et d'autres spécifiques aux outils de technologie ont été introduits dans le parler des gens et particulièrement le parler des jeunes, Ibtissem Chachou(2013) cite les exemples suivants; [lapis] : la puce, [portabl] : portable , [kridi] : crédit , [sarʒœr] : chargeur, [misaʒ] : message , [batri] : batterie , [lafifœr] et dans d'autres cas [lafifur] : « l'afficheur », [lekutœr] ou [lekutɛr] ou même [lekutur] : « l'écouteur ». Cet emploi du français est occasionnel, une minorité utilise ces mots.

1.3. La formation du FLE à l'université Ahmed Draya Adrar

La faculté des lettres et des langues est considérée comme l'une des instances nouvelles au sein de l'université Ahmed Draya, ce n'est qu'à partir du décret exécutif 12/103 daté du 2012 qu'elle est devenue indépendante contenant trois départements ; langue et lettres arabes, langue et lettres anglaises et langue et lettres françaises. Le département des lettres et langue française, est considéré comme le département le plus jeune, En 2011, il a été

CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas

ouvert et annexé à l'université de Batna. En 2012, il est autonome et procède au recrutement des enseignants et la désignation des tâches et des responsables. En 2015, une offre de formation en Master en didactique du FLE a été approuvée. En 2019, une formation doctorale en sciences du langage et didactique du FLE a été entreprise. Le département a vu la naissance d'un laboratoire de recherche « langue, Discours et plurilinguisme » et d'une revue internationale « langues et cultures ». Le département compte dix-neuf enseignants de spécialités différentes. C'est le même domaine : Lettres et Langues Etrangères (LLE).

La formation dispensée vise la construction d'une compétence large et solide en langue française. L'étudiant reçoit une formation qui va lui permettre de renforcer la maîtrise de la langue autant à l'écrit qu'à l'oral dans la perspective d'une utilisation dans le domaine de la communication en général.

Le parcours « français Langue Étrangère » se fixe pour objectif la formation des futurs professionnels de la diffusion du français langue étrangère.

D'après l'arrêté n° 500 du 28 juillet 2013, du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ; un socle de deux années commun à l'ensemble du domaine Lettres et Langues Étrangères est mis en place. Les étudiants suivent un enseignement commun du premier jusqu'au quatrième semestre.

En troisième année (semestres 5 et 6), les étudiants sont directement orientés vers la spécialité qui est « didactique du FLE » pour pouvoir préparer pendant deux ans au minimum un master qui leur permettra de se présenter à un concours pour le doctorat.

1.3.1. Objectifs de l'enseignement

Selon les objectifs dressés dans le canevas d'enseignement appliqué par le département de la langue française, la formation dispensée vise la construction d'une compétence large et solide en langue française. L'étudiant recevra une formation qui lui permettra de renforcer la maîtrise de la langue autant à l'écrit qu'à l'oral dans la perspective d'une utilisation dans le domaine de la communication en général. Dans cette perspective, l'enseignement variera les connaissances historiques et techniques avec les perspectives critiques. Le cursus donnera lieu à une initiation aux théories analytiques des productions.

CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas

Selon l'offre de formation appliquée, le parcours « français Langue Étrangère » se fixe pour objectif la formation des futurs professionnels de la diffusion du français langue étrangère.

La formation vise :

- L'étude des différents domaines de la linguistique et de leurs applications.
- L'analyse des méthodologies mises en œuvre en français langue étrangère.
- L'analyse de situations pédagogiques en classe de français langue étrangère
- La connaissance des enjeux liés à l'enseignement d'une langue étrangère : réflexion sur les rapports entre langue et culture, étude du texte littéraire.

1.3.2. La situation de l'oral à l'université d'Adrar

Le module de l'oral appartient à l'unité fondamentale. Il a connu de nombreux changements depuis la mise en application de la première offre de formation de la licence nationale qui date de 2012. Ainsi, il a été assuré en semestre 01 jusqu'au semestre 04 de (L1 et L2) et disparaît en troisième année. Cette situation a duré trois ans. Chose qui a suscité beaucoup de polémiques. Le canevas de mise en conformité de 2014/2015 a réintroduit le module vu son importance même avec les étudiants de troisième année. Ainsi, il est enseigné sous l'intitulé "la compréhension et l'expression orale" dans les semestres 1, semestre 2, semestre 3 et semestre 4 (L1 et L2) sous forme de cours et TD. Le mode d'enseignement change à partir de l'offre de formation de 2019 en devenant un cours et un TD. Actuellement, il est enseigné sous forme de TD seulement. Cependant, il change d'intitulé au semestre 5 et semestre 6 (L3), il devient "compréhension et production orale".

D'après les enseignements proposés aux étudiants, nous soulignons que la modification des intitulés entre production orale et expression orale n'a pas entraîné un changement de contenu, cette modification n'est pas significative pour les enseignants car ils considèrent que ces deux expressions sont prises comme synonymes.

Le module de CEO en troisième année est dispensé sous forme d'un seul TD, le mode de l'évaluation étant 100% évaluation continue (voir annexe 02-03).

Le premier semestre se base essentiellement sur la liberté d'expression ; chaque séance véhicule un thème proposé par l'enseignant ou par les étudiants (les thèmes sont négociés

CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas

au paravent), l'enseignant oriente les débats, donne la parole et commente les séquences intéressantes. En outre, les étudiants s'exercent à la production orale par la création des situations d'interaction orales : émissions, interviews ou des exposés oraux, qu'ils présentent oralement.

L'objectif général du deuxième semestre est la maîtrise de la compétence de la compréhension orale. Le recours aux tests DELF et des différents sites de l'enseignement et l'apprentissage du français comme TV5, CIEP, Bonjour de France, etc. semble être un moyen efficace qui permet de proposer documents authentiques. L'enseignant propose chaque séance un thème particulier (l'enseignant veille à la qualité des thèmes et des supports). Pour vérifier la compréhension, une fiche de l'étudiant contenant un nombre de questions, mise à la disposition des étudiants est utilisée à des moments précis et pour des objectifs précis tout au long de la séance.

. Les objectifs d'enseignement de l'oral en 3^{ème} année sont :

- Maîtriser les éléments qui entrent en jeu afin de produire une communication efficace.
- Développer une dimension ludique liée à la créativité linguistique et développer les moyens d'expression de l'étudiant
- Approfondir les connaissances des étudiants concernant les éléments de la communication non verbale et du paralangage.
- Décentrer la relation pédagogique où l'étudiant sera au centre des activités pédagogiques et linguistiques, en devenant acteur, animateur voire metteur en scène.
- Développer et renforcer les compétences : linguistique, communicative et (inter)culturelle des étudiants.

Il est à souligner dans ce contexte, que les syllabus ne sont pas étudiés au niveau du département de la langue française, en plus les enseignants responsables du module de l'oral, n'ont pas prévu un programme et un contenu pour les trois années de la licence pour assurer la continuité. L'avantage du programme global est qu'il assure une certaine relation et progression au niveau des contenus enseignables. Les étudiants soulèvent ce constat du

CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas

chevauchement et de la redondance inexplicable, chose qui n'est pas au service de l'apprentissage.

1.3.3. L'évaluation de l'oral à l'université d'Adrar

Le module de l'oral, au même titre que les autres modules, suit les modalités de l'évaluation reconnues au niveau de l'université ou au niveau national.

Les responsables de la pédagogie de l'université d'Adrar ont instauré une fiche d'évaluation comme outil du contrôle continu. Cette fiche englobe quatre critères (cinq points pour chaque critère), ces critères sont : le nombre d'absences, un exposé ou un travail de recherche, un test et la participation.

Pour une évaluation fiable, l'oral ne peut pas être évalué en se basant sur un seul test, en ce qui concerne le contrôle continu, plusieurs tests de formes variées se programment tout au long du semestre. Ces tests doivent viser des compétences spécifiques. L'examen quant à lui, en expression ou en compréhension orale, doit prévoir des activités complexes sur le plan cognitif et méthodologique.

2. Contexte géographique et sociolinguistique de la wilaya d'Oran

A l'aide de la carte géographique présentée, nous focaliserons l'attention sur la wilaya d'Oran

2.1. Contexte géographique de la wilaya d'Oran

La wilaya d'Oran possède de point de vue géographique, démographique, touristique et industrielle des caractéristiques qui la rendent digne du qualificatif « capitale du nord-ouest algérien. Dans ce qui suit, nous présenterons quelques aspects caractérisant cette wilaya.

2.1.1. Superficie et frontières

La Wilaya d'Oran est une wilaya d'Algérie en Afrique du Nord. Elle compte 1 520 274 habitants sur une superficie de 2 114 km². La densité de population de la Wilaya d'Oran est donc de 719,1 habitants par km² au mois de novembre 2018. Située au nord-ouest de l'Algérie, à 432 km de la capitale Alger, elle est délimitée territorialement selon la Loi N° 84/09 du 04 Février 1984 portant sur l'organisation territoriale des Wilayas comme suit : Au Nord par la mer Méditerranée ; Au Sud-Est par la wilaya de Mascara ; A l'Ouest par la

CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas

wilaya d'Ain Témouchent ; A L'Est par la wilaya de Mostaganem ; Au Sud par la wilaya de Sidi Bel Abbés. C'est une ville portuaire de la mer Méditerranée.

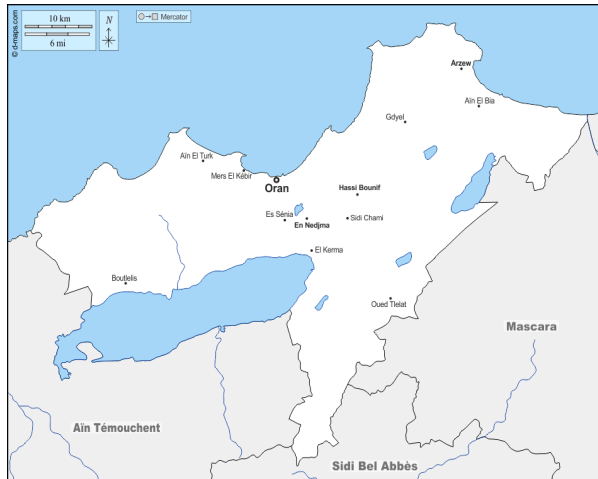


Figure 10 : frontières de la wilaya d'Oran

2.1.2. Climat

Sur le site officiel de l'APC d'Oran, on trouve la présentation de la wilaya, qui bénéficie d'un climat méditerranéen, marqué par une sécheresse estivale, des hivers doux, un ciel lumineux et dégagé. Pendant les mois d'été, les précipitations deviennent rares voire inexistantes, et le ciel est lumineux et dégagé. L'anticyclone subtropical recouvre la région oranaise pendant près de quatre mois. En revanche la région est bien arrosée pendant l'hiver. Les faibles précipitations (420 mm de pluie) et leur fréquence (72,9 jours par an) sont aussi caractéristiques de ce climat.

2.1.3. Population

En matière de répartition spatiale, Une étude faite par Bennour, S (2011-2012) montre que 80,2% de la population réside dans les agglomérations chefs-lieux, 17,8% en agglomérations secondaires et 2% en agglomération éparse.

En ce qui concerne la population en âge, on trouve que 65% de la population ont l'âge compris entre 15 et 60 ans dont 27% se concentrent dans la commune d'Oran et le reste se partage à travers les autres communes. D'après Bennour, S (2011-2012), cette situation peut s'expliquer par l'exode rural des habitants en âge d'activité qui viennent chercher du travail en ville.

CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas

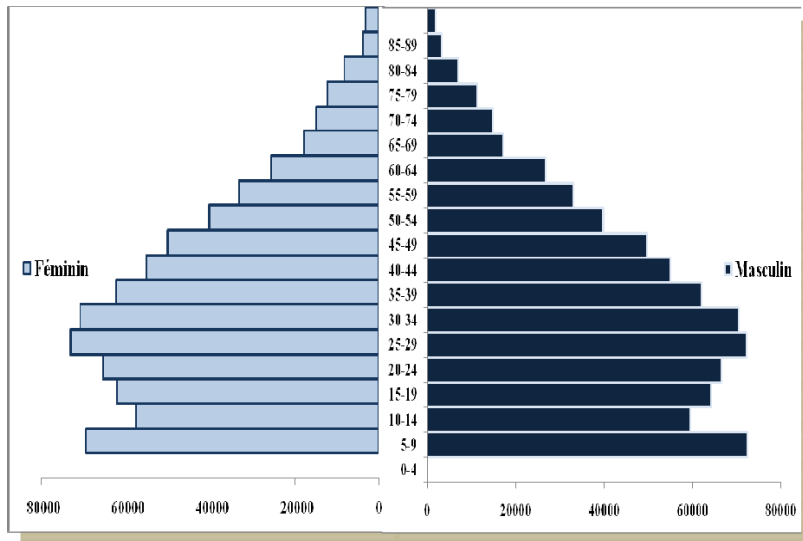


Figure 11 : Pyramide des âges (Oran – RGPH 2008).

D'après RGPH³, on trouve que 84,2% de la population savent lire et écrire. Ce taux est influencé par le niveau d'alphabétisation relativement élevé, observé dans les différentes communes de la wilaya, variant entre 89,0% et 73,5% comme faible moyenne, respectivement à Aïn Turk et Aïn Kerma.

Un autre phénomène a été attesté par Abdelkader Lakjaa (2008) est celui de l'habitat informel, sous toutes ses formes. Une volonté remarquable de la part de l'Etat pour organiser l'accès aux espaces urbains planifiés. L'habitat informel est encore plus concentré dans la ville d'Oran que dans les vingt-cinq autres communes de la Wilaya : plus du tiers (35%) des constructions précaires à usage d'habitation que compte la Wilaya sont implantées dans la seule ville d'Oran.

2.2. Situation sociolinguistique de la wilaya d'Oran

Hadjer Merbouh (2011, p.128) a essayé d'expliquer la situation et la réalité linguistiques en Algérie en général et au nord algérien en particulier:

« Le nord algérien a connu les grands courants de l'histoire du Maghreb, où les berbères-autochtones étaient confrontés à des civilisations diverses qui ont largement façonné sa composition sociétale. À hiérarchiser ces invasions, ce sont la conquête arabe (du VII^e au XIV^e siècle, environ) et la colonisation française (de 1830 à 1962) qui ont le plus influencé cette région : propagation de la religion de

³ RGPH: Recensement Général de la population et de l'habitat.

CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas

l'islam et de la langue arabe au détriment des parlers berbères, politique coloniale de francisation, désarabisation, marginalisation dialectale ».

La période de la conquête arabe et de la colonisation française sont les deux périodes les plus marquantes dans l'Histoire de l'Algérie en vue de leur durée et des conséquences distinctives retenues dans tous les domaines de la vie.

Cette citation n'a évoqué qu'une partie de la situation qu'a connue le nord algérien et Oran précisément, ajoutant à cela le passage des espagnols et des Turcs. Oran, grâce à sa situation géographique a vécu plusieurs passages et par relations sociales, économiques et par contamination linguistique le parler oranais atteste la multiplicité des mots d'origines différentes.

2.2.1. Mots d'origine français

La période coloniale en Algérie qui a duré plus de 132 ans, a laissé un héritage linguistique remarquable. L'intégration du Français dans tous les domaines de la vie et dans la majorité des situations de communication lui a octroyé un « prestige » Rahal. S(2001) et une place remarquables au sein de la société algérienne. Des historiens, des linguistes, des sociolinguistes et d'autres chercheurs de sciences confondues ont traité ce sujet qui ne cesse de stimuler les réflexions. Dalila Morsly (1988), Taleb-Ibrahimi (1995), Rahal. S(2001), Ferhani (2006) et d'autres ont tous discuté la présence de cette langue et les liens qu'elle entretient avec les autres langues et dialectes dans le paysage algérien.

Vue sa géographie et sa position par rapport à la méditerranée, La wilaya d'Oran fait partie des premières wilayas qui ont connu la colonisation française, et par conséquent la période d'existence de la langue française est plus longue par rapport aux régions internes ou celles du sud. Plusieurs emprunts français ont été adaptés et intégrés dans le parler oranais.

[taksijœr] : taxieur

[laplaz] : la plage

[fwaje] : foyer

2.2.2. Mots d'origine turque

Le Moyen Orient et l'Afrique du Nord ont vécu, dès le 16^{ème} siècle, le contrôle administratif et militaire de l'Empire Ottoman et par conséquent, plusieurs emprunts et

CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas

expressions ont été intégrés dans les dialectes arabes à des niveaux et degrés différents. Nous citons à titre indicatif les mots suivants tirés de l'article de Noureddine Guella (2011) ; [suʕazi] de un horloger, [zerda] de festin, [balak] de peut-être, [baʕmaq] de une mule, une sandale

2.2.3. Mots d'origine espagnole

La présence des mots d'origine espagnole à Oran remonte à l'arrivée des premiers andalous en 904, puis à partir de 1492 avec les réfugiés espagnols fuyant al-Andalus après la chute de Grenade et l'avancement de la Reconquista. De 1509 à 1791, la période coloniale avait plus de répercussions sur le dialecte oranais.

Meriem Moussaoui (2004) confirme que les oranais ont adopté plusieurs pratiques sociales et culturelles espagnoles ce qui a généré une série d'emprunts, de calques phraséologiques (voir formules, sentences et proverbes, etc..) et un glossaire de plus de 400 mots et expressions, dont 275 qui sont utilisés de manière exclusive ; nous citons à titre d'exemple : [bursa] de « bolsa » qui signifie musette ou sac, [gosto] de « gusto » qui signifie Goût, dans le sens d'avoir un penchant, [miziriya] de « miseria » qui signifie misère, [fiʃta] de « fiesta » qui signifie fête, [kola] de « cola » qui signifie queue, [ʃāgla] de « tchenkla » qui signifie sandale ou mule, [plasita] de « placita » qui signifie placette.

2.3. La formation du FLE à l'université Ahmed Ben Ahmed Oran2

La faculté des langues étrangères est née en 2014, elle résulte de la division de l'ancienne université d'Oran-Es Senia. Cette faculté encore jeune est le résultat de deux mutations ; de « INSTITUT DES LANGUES ÉTRANGERES » et de la « FACULTE DES LETTRES, LANGUES ET ARTS » au sein de l'ex Université- Es-Sénia. Actuellement, la faculté des langues étrangères contient quatre départements ; le département de Français, le département d'Anglais, le département d'Espagnole et le département d'Allemand et de Russe.

La formation de la licence dispensée aux étudiants au sein du département de la langue française, leur permet d'acquérir des capacités pluridisciplinaires et des compétences dans les domaines suivants: La langue française (expression orale et écrite), la littérature française, la civilisation française, la linguistique (phonétique et phonologie), la didactique

CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas

de la langue française, l'analyse du discours, la psychopédagogie, la psycholinguistique et la traduction.

Le master offre aux étudiants la possibilité de choisir entre un master académique ou un master professionnel, car le département propose six(06) spécialités dont un (01) master professionnalisant Formation des formateurs et cinq (05) académiques (langue et culture, linguistique, didactique des langues étrangères, littérature et civilisation et sciences du langage).

Le diplôme de master permet aux étudiants de préparer le concours national de formation doctorale. Depuis sa naissance, le département de lettres et de langue française a pu offrir plusieurs projets de formation doctorale, un nombre importants d'étudiants ont bénéficié de ces formations.

Pour créer une dynamique scientifique, des revues scientifiques telles ; « Passerelle », « Revue Maghrébine des Langues », « IMAGO Interculturalité et Didactique » et d'autres publient périodiquement des articles de thèmes variés. Ainsi, des laboratoires de recherche sont en action tel que « Langue, Discours, Civilisations et Littératures » (LADICIL) et « Langue Française au Maghreb, Pratiques de suivi et Evaluation de Compétences en Francophonie »(LAFRAMA)

2.3.1. Objectifs d'enseignement

Le domaine des lettres et langue étrangères s'adresse principalement aux bacheliers ayant une moyenne qui correspond aux exigences de sélection d'une part et qui éprouvent un désir de découvrir et d'apprendre cette langue, les filières proposés leur permettent d'apprendre et d'approfondir cette langue étrangère est de l'utiliser en contexte professionnel, elle prépare aux métiers de l'enseignement, de la recherche, la communication ou encore le tourisme.

2.3.2. La situation de l'oral dans l'université d'Oran

Les enseignants suivent des modes d'enseignement variés. Il existe des enseignants qui travaillent l'expression, la production et la compréhension orales en une séance, d'autres préfèrent réserver chaque semestre à une des composantes, soit on travaille l'expression ou la production ou même la compréhension. Les supports utilisés se démultiplient entre projection power point, supports audiovisuels, des activités interactives et des activités non

CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas

interactives. Le manuel pédagogique est autre support pédagogique qui peut être investi dans une séance de CEO, celui qui existe au sein du département de français porte le titre « Compréhension et Expression orale », il est réalisé sous la direction de Belkacem Dalila (université d'Oran) et Deschamps Hervé (université Lyon 2), il est paru durant l'année universitaire 2014/2015. Ce manuel est conçu pour les enseignants assurant le module de « Compréhension et Expression orale » et les étudiants. L'observation générale du document permet de décrire la présentation du déroulement d'une unité d'apprentissage comme suivant :

- Le module est organisé autour de séquences d'apprentissage.
- Un tableau introductif qui présente les objectifs communicatifs (actes de paroles) et les objectifs linguistiques (lexical et phonétique), le tableau est suivi d'une liste de titres de documents utilisés.
- Le remue-méninge qui est une phase favorisant et déclenchant la parole libre, elle permet de préparer les étudiants au sujet du document.
- La fiche outil qui se trouve au début de chaque unité, contient des notions en relation avec le thème abordé, elle est à compléter par l'étudiant en y inscrivant les mots et les structures grammaticales appris, cette fiche sert de référence dans l'expression orale car les étudiants ont le droit d'y revenir pour débattre et argumenter les réponses.
- L'enrichissement lexical est le moment de développer et de revoir les acquis, ce moment est réalisé par le biais d'exercices de différentes formes.
- Les activités de phonétique permettent de souligner quelques aspects tels que le « h » muet et aspiré, les liaisons et les enchainements, les consonnes géminées, les groupes rythmiques, etc. Ces aspects de phonétique sont travaillés en se basant sur des exercices de différentes formes.

Un exemple de séquence est présenté dans la partie annexe (voir annexe 04)

Il est à signaler que chaque unité aborde un thème qui est à son tour est présenté par cinq sujets distincts. Chaque sujet est accompagné d'un document support qui permet de travailler la compréhension orale et de préparer le lexique et les structures nécessaires pour l'expression orale. (Voir annexe 05)

CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas

L'avantage de ces manuels est qu'ils offrent une progression étudiée et réfléchie, ainsi ils proposent aux enseignants une variété de documents qui peuvent être utilisés en fonction du public-étudiants (le niveau, le nombre, les besoins, etc.), de la part des étudiants, le recours au manuel permet de gagner le temps (le manuel est disponible au niveau de l'université avec un prix symbolique).

Les enseignants utilisent ces manuels pédagogiques à chaque fois où l'objectif d'une séance correspond à un élément du document ce qui entraîne généralement une redondance des contenus ; le sujet traité en deuxième année peut être repris en troisième année avec le même support. Une coordination entre les enseignants assurant le module durant les trois années de la licence semble être une nécessité pour assurer une continuité des contenus enseignables.

2.3.3. L'évaluation de l'oral à l'université d'Oran

Le module de l'oral a des spécificités, d'où la nécessité de prévoir un mode d'évaluation bien réfléchi. La note de l'évaluation continue en cas de l'expression et de la production orale se fait à partir de plusieurs tests programmés tout au long du semestre pour pouvoir vérifier les différentes habiletés. Au cas de la compréhension orale, des tests contenant les différents types de questions sont établis.

Conclusion partielle

« Le contexte linguistique est un facteur important dans la formation des représentations » le précise Outaleb-Pellé, Aldjia dans un article publié dans le Congrès Mondial de Linguistique Française (2014), ces représentations reflètent les attitudes des algériens vis-à-vis les langues elles-mêmes et vis-à-vis l'enseignement/apprentissage de ces langues.

A l'instar de tout le territoire algérien, les deux wilayas Adrar et Oran ont des spécificités linguistiques et sociolinguistiques remarquables produisant des situations différentes. Dans ce sens Taleb-Ibrahimi (1995) et Morsly (1988), révèlent, dans leurs travaux, la richesse linguistique des algériens et leur extrême souplesse à utiliser l'alternance codique, qui mêlent le français avec ses normes endogènes, le berbère avec ses différents dialectes et l'arabe algérien avec ses différentes variantes en plus des emprunts et calques à d'autres langues.

CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas

L'investigation dans ce chapitre a démontré que les deux wilayas sont différentes de point de vue situation géographique (elles ne sont pas proches) et de point de vue situation sociolinguistique car les facteurs influençant les communautés ne sont pas les mêmes ou sont de degrés différents.

Les informations collectées auprès des deux départements ont démontré qu'à partir de 2014/2015 les facultés de langues ont adopté une offre de formation unifiée, il s'agit des mêmes modules enseignés, des mêmes modes d'évaluation, des mêmes crédits et coefficients etc.

CHAPITRE V méthodologie du travail: organisation avec essai d'expérimentation

Dans ce chapitre, nous allons expliciter en détail la phase de l'expérimentation. Nous avons jugé utile de rappeler, en premier lieu, la problématique, les hypothèses de travail et les objectifs de cette étude. Nous y présenterons, ensuite, les sujets de l'enquête. Nous décrirons ultérieurement, le protocole de l'expérimentation pour présenter les trois phases de l'étude qui sont :

-La phase du pré-test que nous avons effectué auprès des étudiants universitaires des deux wilayas, les résultats de cette phase seront au service de la phase expérimentale.

-La phase du test qui est constituée de deux outils de recueil de données qui sont la fiche de compréhension (pour vérifier la compréhension des étudiants) et les enregistrements (pour vérifier l'expression). La conception de ces outils sera faite en se basant sur le pré test.

-La phase du post test qui comprend le questionnaire comme outil pour vérifier le degré d'adéquation des résultats de la compréhension et de l'expression avec les représentations des étudiants en ce qui concerne la pratique de l'oral.

A la fin de ce chapitre, nous présenterons les difficultés que nous avons rencontrées tout au long de cette investigation.

1. La problématique

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001) a défini la compétence langagière en catégorisant la langue en quatre habiletés basées sur les modèles de Lado (1962) et Carroll (1983), soit : la compréhension orale, la compréhension écrite, production orale et la production écrite.

Il est généralement admis que la compétence langagière est un facteur de réussite ou d'échec dans les études supérieures, elle est aussi essentielle pour l'embauche dans le monde du travail vu le caractère oral des entretiens. Or, on remarque qu'il existe des carences et des difficultés dans cette situation. Ce constat nous mène à poser les questions suivantes :

- Quelles compétences doit avoir un étudiant de Français en matière de l'oral ?
- Peut-il transformer ces compétences en performances dans les diverses situations de communication ?
- Quelles difficultés rencontre-t-il lors de ce transfert ?

CHAPITRE V méthodologie du travail: organisation avec essai d'expérimentation

- Existe-t-il un intervalle ou un écart entre le profil réel d'un étudiant du nord algérien et un autre du sud ? et pourquoi ?

2. Les hypothèses de départ

La dimension orale de la langue, privilégiée dans les nouvelles approches, met l'étudiant dans une situation problème qui exige l'utilisation de cette langue, L'étudiant dès lors est conscient que son acquisition passe par sa pratique. Dans cette perspective, BANGE, CAROL et GRIGGS (2005, p.11) précisent que « la compétence d'un locuteur, c'est l'ensemble des règles procédurales dont il dispose pour exécuter une performance ». Cette compétence orale se développe par les nombreux essais d'utilisation et de réutilisation de la langue dans les différentes situations et à travers de nombreuses activités orales. Les situations diversifient les compétences de l'étudiant en matière de l'oral; l'expression et la compréhension interagissent en vue de réussir les différentes interactions. Cette valorisation de l'oral entraînerait aussi une complexification des structures langagières et aurait donc un effet positif sur la compétence communicative. En conséquence, notre seconde hypothèse suppose qu'il est possible que les étudiants puissent acquérir ces structures et savoirs et puissent les transformer en performances sur terrain.

Nous supposons qu'il existe un écart entre le profil théorique et le profil réel des étudiants du sud en l'occurrence les étudiants de la wilaya d'Adrar et les étudiants du nord en l'occurrence ceux de la wilaya d'Oran. Et ceci est dû à plusieurs causes (unification du dispositif d'enseignement, l'inconscience des étudiants envers leur formation...).

Ainsi, nous supposons que l'entourage et la communauté linguistique dans laquelle évoluent ces étudiants prennent une part de responsabilité. Le sentiment d'insécurité linguistique pourrait influencer la qualité de l'expression orale des étudiants et diminuer la concentration lors de la compréhension orale.

3. Les objectifs de l'analyse

L'objectif général du présent travail est de dresser un état de fait à propos des acquis cognitifs et procéduraux et en particulier des compétences langagières des étudiants et des stratégies d'apprentissage dans le but d'envisager un projet régional pour développer l'enseignement du français à l'université. La première étape du travail consiste à rassembler les informations disponibles sur les acquis, les compétences et les performances des étudiants au cours de leurs études. Pour ce faire nous poursuivons les étapes suivantes :

CHAPITRE V méthodologie du travail: organisation avec essai d'expérimentation

- Faire une étude descriptive pour relever et analyser les situations d'usage de la compétence orale par le biais de l'analyse des difficultés de compréhension orale et des erreurs commises par les étudiants dans des situations d'expression orale ;
- Comparer le comportement des étudiants des deux wilayas envers les deux situations.
- Déceler les causes de ces difficultés et erreurs ;
- Proposer des solutions et des conseils pratiques pour améliorer la compétence orale des étudiants.

4. Les sujets de l'enquête

L'expérimentation s'est déroulée vers la fin de l'année universitaire 2019/2020 et le début de 2021. Les sujets de cette enquête est en nombre de 37 étudiants de 3^{ème} année licence de français de la wilaya d'Adrar et 37 étudiants de la wilaya d'Oran. Le choix de la 3^{ème} année s'opère à des fins psycholinguistiques ; c'est des étudiants qui sont à terme du premier cycle d'études dans le système LMD, leur profils théorique suppose l'acquisition d'un certain nombre de savoirs, de savoirs être et de savoirs faire, Nous supposons aussi qu'ils peuvent transférer ces savoirs théoriques en performances qui apparaissent dans les différentes situations. En matière de l'oral, l'étudiant peut utiliser ses connaissances linguistique et paralinguistique pour s'exprimer et comprendre, et il use des connaissances extralinguistiques pour pouvoir interagir de manière efficace.

El Himer (2004, p.27) a défini l'enquête ainsi : « L'enquête est une recherche d'informations auprès d'individus d'une communauté linguistique pour saisir l'aspect d'une réalité linguistique qui caractérise leur comportement, leurs opinions, leurs jugements, etc.»

Bin qu'il s'agisse de la même communauté linguistique, le terrain n'est pas le même, les villes ; Adrar et Oran ; possèdent des caractéristiques différentes, d'où la nécessité de l'étude comparative. Bejaoui Nabila (2012, p.20) a déjà discuté les caractéristiques du sud qui rendent l'utilisation de la langue française différente des autres régions de l'Algérie, Elle précise que plusieurs variantes serviraient de repères pour le niveau de l'apprenant.

« - L'origine géographique et les conditions d'habitat des locuteurs.

- La génération à laquelle l'utilisateur appartient, ex : les adultes maîtrisent plus le français qu'aux jeunes.
- Le milieu socioculturel.
- Le sexe : les femmes, par exemple, utilisent plus souvent le français soigné.

CHAPITRE V méthodologie du travail: organisation avec essai d'expérimentation

- Les situations de communication qui diffèrent selon le contexte, le lieu, le moment... »Nous développerons ces aspects dans les lignes qui suivent :

D'abord, de point de vue historique, les deux wilayas, vue la distance qui les séparent, n'ont pas connu les différentes périodes de colonisation avec les mêmes degrés et intensité (voir chapitre IV).

De surcroît, ces périodes de colonisation ont postulé un héritage linguistique (langue française, langue espagnole, etc.) au nord différent de celui du sud et une attitude différente par rapport aux usagers de ces langues.

En plus, les attitudes et les représentations des usagers de langues vis-à-vis des langues étrangères en général et de la langue française en particulier influent sur le mode d'enseignement/apprentissage de ces langues. Nous pouvons citer, à titre indicatif, le cas des gens qui en, 2022, mettent un lien entre le français comme langue et le colonialisme français.

En fin, la superficie étendue des wilayas du sud en l'occurrence la wilaya d'Adrar et les conditions difficiles ne favorisent pas la disponibilité des enseignants dans la totalité des zones. Des villes comme Bordj Badji Mokhtar, Talmine, Timyaouine, etc. souffrent du manque d'enseignants jusqu'à maintenant dans les différents paliers scolaires.

Les facteurs cités en haut, ne favorisent pas l'installation des compétences langagières en langues étrangères à temps, les apprenants des wilayas du sud arrivent au lycée avec un minimum de règles, de notions et de savoirs puis ils choisissent la spécialité de langue française à l'université.

4.1. Pourquoi les étudiants de 3^{ème} année licence ?

Le choix de la troisième année licence de français est relatif au profil général des étudiants qui fait preuve de l'acquisition de la plupart des stratégies d'expression et d'écoute à l'oral d'une part, et qui leurs permet d'entreprendre une communication dans diverses situations d'autre part. Soulignons que ces étudiants, selon ce même profil sont capables d'exercer le métier de l'enseignant au primaire.

Nous avons choisi de vérifier si le profil réel de ces étudiants et en adéquation avec le profil théorique expliqué dans les différentes offres de formation à partir desquelles on peut les orienter vers l'enseignement primaire.

CHAPITRE V méthodologie du travail: organisation avec essai d'expérimentation

4.2. Description du profil des étudiants d'Adrar

Le nombre des étudiants qui ont accepté de participer à cette enquête est de 37 étudiants dont 30 filles et 07 de sexe masculin, 12% sont de la ville d'Adrar, 74% viennent des environs de la wilaya, nous citons à titre d'exemple Timimoune, Aoulef, Reggan, Zaouiet Kounta, Augroute, etc, et 14% des étudiants sont installés dans la wilaya d'Adrar pour des raisons multiples en l'occurrence le travail des parents.

Le taux de réussite des étudiants dans le module de CEO obtenu auprès du département de français, il est à signaler que ces résultats concernent la troisième année, ils sont présentés sous forme de tableau :

Taux de réussite du semestre 5	88%
Taux de réussite du semestre 6	81%

Tableau 12 : Taux de réussite dans le module de CEO en troisième année (Adrar)

Nous remarquons que le taux de réussite dans le module de CEO est très élevé ce qui laisse à penser que ces étudiants ont acquis les compétences nécessaires dans le domaine de la compréhension orale et l'expression orale.

Ce premier constat exige une vérification, on doit s'interroger alors sur la validité et la fiabilité de l'évaluation et les critères entrepris.

4.3. Description du profil des étudiants d'Oran

Le nombre des étudiants qui ont accepté de participer à cette enquête est de 37 étudiants dont 29 filles et 8 de sexe masculin, 47% sont de la ville d'Oran, 40 % viennent des environs de la wilaya ou des wilayas proches, nous citons à titre d'exemple Ain Turk, Oued Tlilet, etc. Le reste des étudiants (13%) viennent des autres wilayas, etc.

Récupérer le taux de réussite des étudiants dans le module de l'oral auprès du département de français était difficile pour des raisons qui seront citées dans les difficultés, mais nous avons pu avoir des informations de la part de quelques enseignants concernés par cette promotion qui ont témoigné que le taux de réussite de ces étudiants est élevé vue leur travail et assiduité.

5. Protocole de l'expérimentation

Les productions orales des étudiants vont être analysées en fonction d'indicateurs de performances linguistique et para linguistique. L'un d'entre eux est qualitatif, comme la qualité globale: il s'agit de la textualité (étude de la cohérence et de la construction du texte). D'autres sont quantitatifs: longueur du texte, richesse lexicale, comptage et analyse des erreurs de mots (construction du verbe), problèmes lexicaux observés. Les éléments prosodiques et les comportements généraux des étudiants sont pris en considération.

En ce qui concerne la compréhension orale, l'étudiant doit démontrer des « compétences fines de lecteur ». Il doit « savoir lire et réagir rapidement à des textes longs et complexes, [...] comprendre les nuances de plusieurs énoncés, connaître implicitement de nombreux codes ou sigles internes aux disciplines » (Derive et Fintz 1998, p. 42) En matière de lecture, la compréhension vise deux compétences essentielles savoir lire et savoir réagir, or en ce qui concerne la compréhension orale, il s'agit de savoir identifier les sons, traiter les mots et les phrases pour pouvoir les interpréter en les associant aux signes paralinguistique et extralinguistiques . De surcroit, la langue française est étudiée en tant que spécialité ceci veut dire que elle est objet et outil de l'enseignement / apprentissage, ce qui laisse entendre un certain niveau de perception des intentions dans les différents discours, L'étudiant doit apprendre à chercher le sens, « au-delà des mots, savoir percevoir les intentions d'autrui », (Coletta, 1998, p. 268). L'analyse de la compréhension orale va se faire par le biais d'une fiche de compréhension qui va nous permettre de déceler les problèmes rencontrés pouvant influencer la compréhension orale (ex : le degré de complexité des thèmes et des interactions, le niveau et la richesse lexicale évoqués lors de l'interaction, etc.)

L'étude de la compétence orale ne peut se contenter d'une seule approche, c'est pourquoi nous avons opté pour la stratégie de triangulation (Denzin, 1978 cité par Philippe de Carlos, 2015). « L'idée de triangulation repose sur un principe de validation des résultats par la combinaison de différentes méthodes visant à vérifier l'exactitude et la stabilité des observations » (Apostolidis, 2003, p. 15). On distingue cinq formes de triangulation selon (Denzin, 1978) :

- Triangulation des données (utiliser différentes sources de données dans une étude) ;

CHAPITRE V méthodologie du travail: organisation avec essai d'expérimentation

- Triangulation théorique (utiliser différentes théories pour interpréter les données recueillies) ;
- Triangulation méthodologique (utiliser différentes méthodes et techniques pour étudier le même phénomène particulier) ;
- Triangulation du chercheur (engager plusieurs chercheurs pour la collecte et l'interprétation des données) ;
- Triangulation interdisciplinaire (articulation avec différents champs disciplinaires)

Nous avons à notre tour, utilisé ce concept de triangulation dans différents aspect :

-Le premier est thématique vue que la compétence orale de manière générale peut être divisée en trois sous thèmes : la compréhension orale, l'expression orale et l'interaction de manière générale.

-Le deuxième aspect est purement méthodologique dans le sens où nous avons choisis trois outils dans notre enquête à savoir l'analyse de la fiche de compréhension (de l'étudiant), l'analyse des enregistrements des étudiants et en dernier lieu l'analyse du questionnaire.

-Le troisième aspect est interdisciplinaire dans le sens où l'oral ne peut pas être étudié de manière isolé. Dans ce travail, nous avons choisi un champ de recherche bien précis qui est le contexte universitaire. Donc, plusieurs disciplines vont être évoquées à savoir la didactique, les sciences du langage et les théories de communication.

« L'analyse du contenu » est un autre principe méthodologique qui a été investi dans cette étude. Il s'agit d'« une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication » Berelson (1948). Elle est également considérée comme « un ensemble disparate de techniques » (Pierre Henry et Serge Moscovici, 1968, p.36). L'analyse de contenu nous permet d'analyser le corpus constitué d'enregistrements de productions orales en se basant sur des critères définis au paravent.

Le concept de triangulation est présent aussi dans les phases de l'expérimentation qui s'est déroulée en trois phases ; le pré test et le test et le post test.

CHAPITRE V méthodologie du travail: organisation avec essai d'expérimentation

5.1. Le pré test

Dans le pré test nous avons eu recours à l'entrevue orale et individuelle ou OPI (Oral Proficiency Interview) (cité dans SARA TROTTIER,2007),cette démarche qui a été développée par plusieurs théoriciens (Bolton, 1987; Fulcher, 2000; Lussier et Turner, 1995; Mc Namara, 1996; Muller, 2002; Springer, 2002; Walter, 2004) est largement utilisée pour recueillir un corpus riche en phénomènes et plus particulièrement de point de vue linguistique. Notre objectif à travers ce pré test est avant tout de créer un climat de confiance, pour rassurer les étudiants puis pour collecter des informations concernant leurs représentations envers la langue française et envers leur formation (une licence de français) et pour juger de la qualité de leur expression orale. Nous avons élaboré, dans le même sens, un test pour vérifier la compréhension orale.

5.2. Description du pré-test de l'expression :

Le nombre des étudiants qui ont participé dans cette étape est de 36 étudiants de la wilaya d'Adrar (absence d'une étudiante) et de 32 étudiants de la wilaya d'Oran (absence de cinq étudiants). Notre but à travers l'entrevue orale et individuelle et de vérifier la qualité de l'expression orale des étudiants pour pouvoir préparer l'expérimentation. Nous avons demandé aux étudiants de parler de leur formation. Nous avons posé ces trois questions pour guider et orienter les étudiants

- Quels sont les difficultés que vous avez rencontrées durant ces trois années de licence ?
- Quelles sont les éléments (les facteurs) qui vous ont aidés durant cette formation ?
- Quels sont vos objectifs et vos perspectives ?

5.3. Description des prises de paroles des étudiants des deux wilayas

La description des prises de parole est basée sur les critères évalués par les enseignants. Ces critères sont proposés par Lafontaine (2001). Cette grille est développée dans le chapitre réservé à l'expression orale

5.3.1. Description des prises de paroles des étudiants de la wilaya d'Adrar

Vu que cette analyse est considérée comme une introduction à l'expérimentation, nous nous sommes basés sur la grille la plus synthétique de Lafontaine (2001), qui est basée sur la description des trois compétences (linguistique, discursive et communicative)

5.3.1.1. Compétence linguistique

Au niveau de cette compétence, nous avons remarqué que les éléments prosodiques ne sont pas respectés et ne sont pas en compatibilité avec les traits générales de la langue française,

CHAPITRE V méthodologie du travail: organisation avec essai d'expérimentation

l'intonation est monotone, elle n'est pas significative (elle ne présente aucune information concernant l'attitude du locuteur ni sur la typologie des phrases), le débit est lent, dans des situations rares, il est rapide pour pouvoir masquer un mot mal prononcé ou une idée mal structurée, en ce qui concerne la prononciation, les étudiants présentent des problèmes au niveau de l'articulation des sons de la langue française (confusion entre les voyelles en premier lieu). Le vocabulaire des étudiants est pauvre, les mots usuels de la langue sont ignorés. Au niveau des structures syntaxiques, nous remarquons que les étudiants ont recours aux structures simples au détriment des structures complexes, un nombre important de ces étudiants ne maîtrise pas ces structures élémentaires. Les règles de coordination ne sont pas respectées.

5.3.1.2. Compétence discursive

L'analyse des contenus proposés dans les prises de paroles indique une certaine réserve, les étudiants évitent de parler de leurs expériences personnelles. C'est la raison pour laquelle, nous avons remarqué qu'il n'y a pas une progression ressentie dans les prises de paroles. Les étudiants n'ont pas structuré les opinions (l'introduction et la conclusion sont absentes et le développement est peu développé).

5.3.1.4. Compétence communicative

L'observation générale des comportements des étudiants quant à la présentation du contenu dévoile un certain nombre de sentiments qui rendent ces étudiants incapables de s'exprimer librement ; ils sont timides et réservés ce qui donne l'illusion d'un manque de confiance en soi. Le langage corporel reflète le caractère passif de ces étudiants.

5.3.2. Description des prises de paroles des étudiants de la wilaya d'Oran

De même, nous procédons à la description des prises de paroles des étudiants de la wilaya d'Oran en se basant sur les mêmes critères développés par Lafontaine (2001).

5.3.2.1. Compétence linguistique

L'analyse des expressions orales de point de vue linguistique permet de relever les points suivants ; D'abord, les éléments prosodiques sont respectés dans la majorité des cas, l'intonation est expressive, elle reflète l'attitude des locuteurs (particulièrement, en cas de doute ou d'humour), le débit, bien qu'il soit moyennement rapide, est compréhensible. La prononciation de la langue française est moyennement respectée. Il existe des cas de confusion entre quelques voyelles, ces erreurs de prononciation sont dues au débit rapide et au stress. Les étudiants se trouvent dans plusieurs situations entraînant de produire des pauses silencieuses ou des pauses remplies pour choisir le mot, l'emploi des mots génériques en est la preuve. La syntaxe est moyennement respectée, quelques erreurs sont produites par

CHAPITRE V méthodologie du travail: organisation avec essai d'expérimentation

ignorance de la règle et dans la majorité des cas, elles sont dues à la vitesse d'ilocution ou au stress.

5.3.2.2. Compétence discursive

De point de vue du contenu, nous pouvons signaler que les étudiants ont proposé des idées pertinentes en ce qui concerne la qualité de la formation et les difficultés qu'ils rencontrent, nous avons pu noter ainsi une certaine aisance dans l'expression orale des étudiants même dans les situations de blocage lexical, ils se montrent confiants. Un nombre restreint des étudiants maîtrise l'enchaînement des idées et la structuration de la parole (introduction, développement, conclusion).

5.3.2.3. Compétence communicative

Le langage corporel des étudiants de la wilaya d'Oran est significatif, dans des cas rares, il est mal utilisé. Il témoigne d'une aisance dans la gestion des tours de paroles (enseignant/étudiant). Il faut souligner que quelques étudiants se sont montrés hésitants, ils prennent la parole après un long moment de silence pour ne présenter qu'une idée restreinte. Ces étudiants sont en nombre de neuf (09) étudiants.

5.4. Le pré test de la compréhension orale

Pour vérifier la compréhension orale des étudiants des deux wilayas, nous leurs avons proposé un texte oralisé intitulé « L'amitié à l'épreuve de Facebook » (voir annexe 09) accompagné d'une fiche (voir annexe 10) qui contient des questions subdivisées selon les trois moments de la CO (pré écoute, écoute, post écoute). Les questions ainsi que les moments sont présentés dans le tableau en bas.

5.4.1. Les résultats de la compréhension (wilaya d'Adrar)

Nous avons procédé à un calcul du taux des réponses correctes, incorrectes et des questions auxquelles les étudiants n'ont pas répondues.

Nous avons proposés aux étudiants huit questions de compréhensions dans la phase de l'écoute. Ces questions sont exposées de manière croissante (du simple au moins simple).

La figure suivante présente les résultats de ces calculs.

CHAPITRE V méthodologie du travail: organisation avec essai d'expérimentation

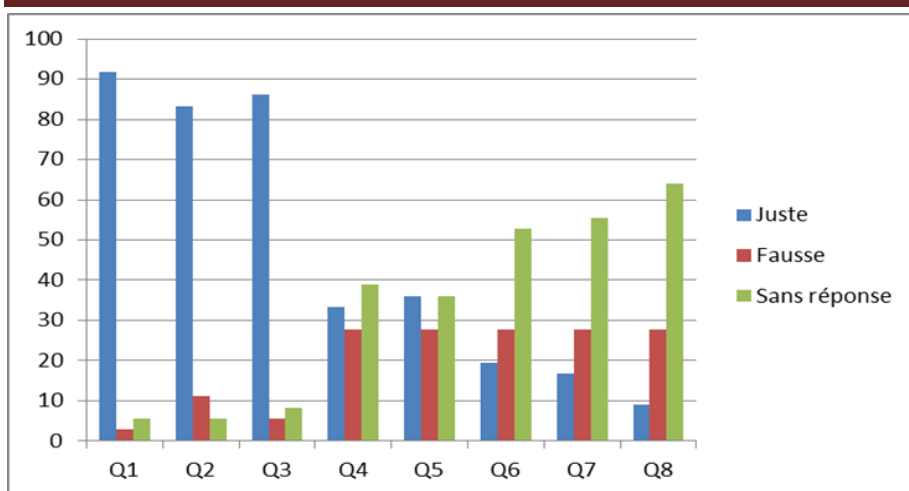


Figure 12 : les taux des réponses aux huit questions du pré test (Adrar)

La figure représente les taux des réponses correctes, des réponses fausses et des questions auxquelles les étudiants n'ont pas données de réponses.

L'observation générale porte sur le taux élevé des réponses correctes dans les trois premières questions qui portent sur la présentation générale du texte oralisé, les étudiants ont pu déduire le thème abordé, la présence de l'écrivain dans son texte et la situation spatiotemporelle du texte.

A partir de la quatrième question, nous remarquons une diminution du taux des bonnes réponses et en parallèle une augmentation du taux des questions qui sont restées sans réponses. Le pourcentage des questions fausses est identique dans cette série de questions, il est de 27,77% (10 étudiants sur 36 étudiants ont donné des réponses fausses).

5.4.2. Les résultats de la compréhension (wilaya d'Oran)

De même, nous avons proposé le même texte oralisé accompagné de la même fiche de compréhension aux étudiants de la wilaya d'Oran, nous insistons sur le fait que la séance a été dirigée à distance. Les trois moments de la compréhension orale ont été suivis et respectés.

CHAPITRE V méthodologie du travail: organisation avec essai d'expérimentation

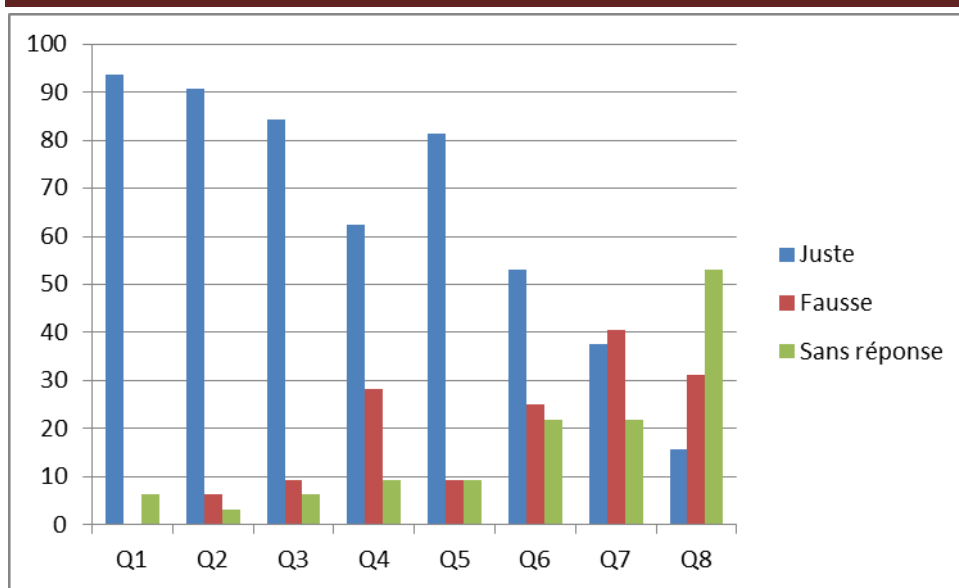


Figure 13: les taux des réponses aux huit questions du pré test (Oran)

La figure représente les taux des réponses correctes, des réponses fausses et des questions auxquelles les étudiants n'ont pas donné de réponses.

Dans les six premières questions, le taux des réponses justes est supérieur à 50%. Dans les questions sept et huit, le taux diminue jusqu'à 15,62%. Le taux des réponses incorrectes est hétérogène, il est élevé dans les questions (04,07 et 08). Dans la huitième question, le taux le plus élevé est celui des questions auxquelles on n'a pas attribué des réponses.

5.5. Analyse des résultats de la compréhension orale selon les trois étapes :

Le tableau suivant présente les questions proposées aux étudiants dans la phase du pré test. Il résume ainsi, les pourcentages des réponses justes collectées après chaque moment. Il est à souligner que le taux des réponses justes dans le moment de l'écoute est calculé à partir de la moyenne générale des réponses justes dans les huit questions présentées en haut.

**CHAPITRE V méthodologie du travail: organisation avec essai
d'expérimentation**

Les moments de la CO	Les questions	La wilaya d'Adrar	La wilaya d'Oran
Pré-écoute	D'après vous, Que signifie les relations sociales ?	91,66 %	96,87 %
Ecoute	<p>1. L'auteur est-t-il présent dans le texte ?justifiez</p> <p>2. Relevez 04 mots appartenant au champ lexical d' « internet » :</p> <p>1.....2.....</p> <p>3.....4.....</p> <p>3. Soulignez la réponse convenable : Cet article parle principalement de :</p> <p>a. L'importance de l'amitié sur Facebook</p> <p>b. De l'impact de Facebook sur les relations humaines</p> <p>c. Des effets des réseaux sociaux sur les relations affectives</p> <p>4. Soulignez la réponse convenable : L'expression « l'amitié à l'épreuve de Facebook », veut dire :</p> <p>a. L'amitié est testée sur internet</p> <p>b. L'amitié sur Facebook est négative</p> <p>c. L'amitié est vulnérable sur Facebook.</p> <p>5. Comment le philosophe A.Comte-Sponville, qualifie-t-il les liens qui se tissent sur les réseaux sociaux ?</p> <p>.....</p> <p>6. Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses :</p> <p>a. Selon A.Dalsuet , Facebook a permis aux gens une nouvelle sociabilité numérique.</p> <p>b. D'après S.Tisseron, les relations virtuelles ne peuvent pas résoudre les problèmes affectifs des adolescents.</p> <p>7. Pour S.Tisseron, quel est le rôle de Facebook pour les nouvelles générations ?</p>	41,41 %	64,84 %

CHAPITRE V méthodologie du travail: organisation avec essai d'expérimentation

	..... 8. Quelles valeurs définissent l'amitié dans une conception traditionnelle ?		
Post-écoute	Synthétisez les prises de position des philosophes cités dans le document par rapport au thème de l'amitié	80,55 %	68,75 %

Tableau 14 : résultats comparatifs (les deux wilayas) de la compréhension orale selon les trois moments (pré test)

L'analyse du tableau permet de relever les taux des réponses correctes au niveau des deux wilayas (Adrar et Oran) durant les trois moments de la séance de CO et de présenter l'histogramme suivant qui facilite la lecture des résultats :

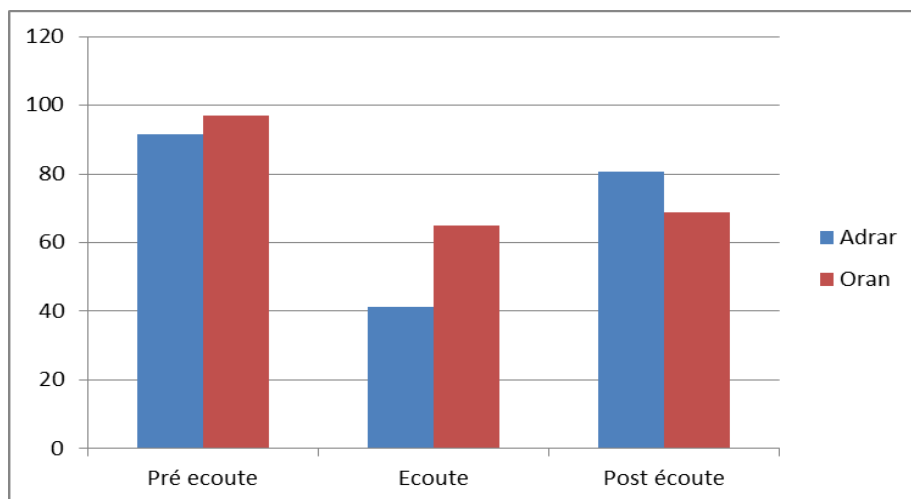


Figure 14 : résultats de la compréhension orale des deux wilayas selon les trois moments (pré test)

Il est à noter que le déroulement de la séance du pré test s'est fait progressivement, et que l'enseignant a orienté les étudiants durant la séance.

La question de la pré-écoute prépare les étudiants au contenu du texte oralisé, «D'après vous, Que signifie les relations sociales ? » L'étudiant en répondant à cette question peut émettre des hypothèses de sens (le texte peut traiter le thème des relations de voisinage, des relations familiales, des relations d'amitié, etc.)

Les huit questions : les questions proposées sont de différents types, elles ont des objectifs différents.

CHAPITRE V méthodologie du travail: organisation avec essai d'expérimentation

La question de la pré écoute « Synthétisez les prises de position des philosophes cités dans le document par rapport au thème de l'amitié » vise à ce que l'étudiant, après avoir compris le texte, use des techniques du résumé ou de la synthèse, ce genre de questions peut avoir plusieurs formes, il peut être présenté sous forme de texte, de tableau ou même de schéma.

La lecture de l'histogramme permet de relever un certain point, nous pouvons citer les suivants :

-Les pourcentages des deux moments (pré-écoute et post-écoute) sont élevés par rapport au taux des résultats de la phase de l'écoute.

-L'écart entre les résultats de la pré-écoute et de post-écoute entre les deux wilayas est important, il est de 5,21% dans le premier moment et 11,8% dans le troisième moment.

-Dans le troisième moment, c'est les étudiants de la wilaya d'Adrar qui ont marqué un résultat élevé par rapport aux étudiants de la wilaya d'Oran (même s'il n'est pas très grand).

-Dans la phase de l'écoute, nous remarquons que le taux est élevé du côté des étudiants de la wilaya d'Oran, la différence en est de 23,43%

5.6. Interprétation des résultats du pré test

La lecture et l'analyse des résultats ont permis de relever les points suivants :

De point de vue expression orale:

-Les étudiants de la wilaya d'Adrar se sont montrés réservés quant au fait d'évoquer leurs expériences personnelles, ils étaient timides par rapport au regard et au jugement que peut porter l'autre (l'enseignant). Leurs prises de parole semblent être difficiles à comprendre et dans quelques cas difficile à entendre.

-Les étudiants de la wilaya d'Oran ont présenté un certain confort par rapport aux étudiants d'Adrar, ils ont exprimé leurs opinions, la langue utilisée est compréhensible, les traits prosodiques spécifiques à la langue française sont perceptible.

L'analyse de ces deux situations d'expression orale des deux wilayas, dans le pré test, a permis de prendre deux décisions ; d'une part, nous élaborerons les enregistrements lors

CHAPITRE V méthodologie du travail: organisation avec essai d'expérimentation

des entretiens collectifs semi directifs à réponses libres (on a éliminé la possibilité de travailler avec le débat ou l'entrevue individuelle) , ce choix de l'entretien collectif semi directif permet de rassurer les étudiants. D'autre part, nous avons proposé deux thèmes de discussion ; le premier porte sur la culture générale des étudiants et leurs connaissances du monde et le second a le caractère d'actualité pour inciter les étudiants à s'exprimer (l'enseignement à distance).

De point de vue compréhension orale :

L'observation et l'analyses des deux situations de compréhension orale nous ont permis de changer le support, au lieu du texte oralisé, nous avons choisi un support audiovisuel, ce choix vient de notre conviction de l'apport et de l'utilité de l'image dans la compréhension orale car la vidéo permet, comme le témoignent plusieurs théoriciens tels Brett(1997), Secules, Herron et Tomasello(1992) et Terrell (1993), à développer les capacités de l'écoute et à motiver les apprenants Baltova (1994) et Oura (2001).

En ce qui concerne les moments de la compréhension orale, nous avons procédé à un travail explicite accompagné de directives de l'enseignant, nous vérifierons dans la phase de l'expérimentation si les résultats vont changer ou non dans le cas où on suit un procédé inverse (travail implicite sans orientations), l'enseignant ne va pas attirer l'attention des étudiants quant à la nécessité de respecter les moments de la CO.

5.7. Le test

La phase du test comprend les instruments suivants :

5.7.1. Les enregistrements

Pour pouvoir analyser les productions orales, il est impératif de les enregistrer.

L'enregistrement des données s'est fait avec l'accord de tous les participants aux entretiens. Ce procédé a pour effet de transformer un discours naturellement continu, unique et fugace en discours « segmenté, démultiplié et stabilisé par les écoutes multiples » selon la dénomination de Chantal Parpette (2008). C'est donc à partir d'un enregistrement suivi d'une transcription que nous pourrons étudier notre corpus.

L'analyse des enregistrements va se faire en deux étapes : la première est une analyse détaillée, nous y allons ressortir et étudier les erreurs. La deuxième étape est purement comparative. Pour ce faire, nous avons fait appel à une grille d'observation inspirée des

CHAPITRE V méthodologie du travail: organisation avec essai d'expérimentation

travaux de l'Inspection Académique de l'Oise (Voir Annexe 06), Cet instrument vas nous permette de faire une comparaison entre le comportement générale des étudiants des deux wilayas par rapport à l'expression orale.

5.7.2. Les fiches de compréhension

La compréhension orale des étudiants a été vérifiée par le biais d'une fiche contenant un nombre de questions de compréhension, chaque groupe de questions vise un objectif bien déterminé. Il est à noter que les questions proposées pour cela sont diverses et variées, et vont des exercices les plus guidés (QCM, vrai-faux, questions appelant des réponses limitées et précises) aux activités les plus élaborées et les plus globales (questions ouvertes, résumé).

5.7.3. La grille d'observation

La grille d'observation sur laquelle on s'est basé pour élaborer l'étude comparative est extraite des travaux de l'Inspection Académique de l'Oise (Voir Annexe 06). Cette grille comprend trois volets ; volet paralinguistique, volet linguistique et volet de communication.

IL est à signaler que cette grille a été remplie suite à l'observation menée durant les entretiens.

5.8. Le post test

Dans cette phase, le recours au questionnaire comme outil d'investigation semble être la solution la plus adéquate car il permet de collecter des informations concernant l'image que peuvent avoir les étudiants sur leur formation en FLE et sur leur profil à l'oral.

5.8.1. Le questionnaire

Cet outil est investi au terme de l'enquête, après avoir terminé les enregistrements des expressions orales et les fiches de compréhension, pour pouvoir vérifier le degré de prise de conscience des étudiants envers leurs formation d'une part, et pour recueillir des informations servant à l'analyse comparative entre les deux wilayas.

Les objectifs assignés sont :

CHAPITRE V méthodologie du travail: organisation avec essai d'expérimentation

- Estimer : On collecte des données qui décrivent un fait, mais qui ne l'expliquent pas.
- Décrire : Les données quantifiables sous forme de chiffres permettent d'expliquer le phénomène ou le fait
- Vérifier : les réponses obtenues permettent de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de départ.

5.9. Le traitement des données

Pour mener ce travail, il a fallu passer par deux étapes qui sont la collecte des données et l'analyse de ces mêmes données. Les données ont été recueillies dans deux promotions de 3^{ème} années licence de français, ces deux promotions sont de deux wilayas différentes une d'Adrar et l'autre d'Oran. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits intégralement. L'enregistrement est d'une durée totale de 20 minutes. Travailler sur le terrain nous aide à mieux comprendre les contextes dans lesquels les participants interagissent et évoluent.

L'observation, l'enregistrement et la transcription des interactions en classe est un procédé de recueil de données authentiques.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de travail, une double analyse a été nécessaire : la première renvoie aux données quantitatives (les statistiques des prises de parole), la deuxième, aux données qualitatives (le discours des participants).

5.9.1. La transcription

Nous avons suivi le mode de transcription orthographique, principalement celui de Claire Blanche-Benveniste et Colette Jean (1987), en gardant au maximum aussi bien les données verbales que paraverbales (intonation, gestes, etc.). Les conventions utilisées pour analyser notre corpus sont mentionnées dans la partie annexe (voir annexe 07).

Pour transcrire les mots arabes introduits nous nous sommes basés sur les conventions de Lina Choueiri et al. (2019) (voir annexe 08)

La transcription est : « [...] une condition nécessaire à tout travail linguistique d'analyse » (VION, R, 2000, p.117). Lors de l'analyse, nous avons choisi, par commodité, de ne transcrire phonétiquement que les passages ou les extraits pertinents pour l'analyse.

5.10. Les difficultés

Au cours de l'expérimentation, on s'est confronté à la pandémie du covid-19 qui a envahi la scène internationale. Le déplacement vers l'université Mohamed Ben Ahmed (Oran 2) était impossible, cette dernière, comme toutes les universités algériennes, s'est retrouvée forcée d'entreprendre une longue période de vacances. Identifier les étudiants en question, et entamer le travail semble irréalisable, c'est la raison pour laquelle nous avons choisis de suivre la procédure qui insiste sur le fait de mettre des dispositifs exceptionnels d'organisation et de présentation pédagogiques, les différentes actions pédagogiques se sont réalisées au début à distance comme moyen préventif contre le covid-19, puis les universités ont adopté un enseignement hybride, associant l'enseignement présentiel et à distance.

Le recours aux moyens technologiques de l'enseignement à distance (meet/zoom) s'avère non valide dans le premier moment, vu que les étudiants ne connaissent pas l'autre pôle qui est (le chercheur). Pour minimiser le sentiment d'étrangeté, plusieurs séances ont été prévues (des discussions, des exercices oraux). La démarche de l'expérimentation a été expliquée de manière détaillée pour rassurer les étudiants et préparer un climat psychologique du travail.

Pouvoir collecter des informations auprès du département de français était difficile, l'éloignement et les difficultés de déplacement dans la période du covid-19 a compliqué la situation.

Conclusion Partielle

En conclusion, dans ce chapitre, nous avons procédé par un pré-test que nous avons réalisé auprès des étudiants de 3^{ème} année Licences de Français des deux wilayas, Adrar et Oran. À partir des résultats obtenus, nous avons élaboré notre protocole expérimental à proprement parler. Nous avons décrit en détail les sujets de cette expérimentation, les outils utilisés, les méthodes de traitement des données. Dans la phase du post test nous avons présenté l'outil du questionnaire que nous avons conçu pour vérifier et confirmer les résultats obtenus dans la phase du test.

Troisième partie :

CADRE EXPERIMENTAL DE LA RECHERCHE

CHAPITRE VI Exploitation de la compréhension orale chez les étudiants

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

CHAPITRE VIII Représentations des étudiants (le questionnaire) et interprétation des résultats

Troisième partie

Introduction

Cette partie que nous avons intitulé « cadre expérimental de la recherche » contient trois chapitres. Nous présenterons dans le premier chapitre, les résultats de l'analyse des enregistrements réalisés auprès des étudiants de 3^{ème} année licence de français, c'est la composante de l'expression orale qui sera traitée et interprétée. Dans le deuxième chapitre, nous présenterons les résultats de l'analyse des fiches de compréhension adressées aux mêmes étudiants, c'est la composante de la compréhension orale qui sera interprétée. Par le biais d'un questionnaire, nous essayerons, dans ce dernier chapitre, de confirmer les résultats obtenus dans les chapitres précédents.

Le traitement quantitatif et qualitatif, les approches descriptive et analytique sont réalisés afin de collecter des données valorisant l'analyse comparative qui a occupé une place centrale dans cette recherche.

Dans ce chapitre, nous allons exploiter la compréhension orale dans le contexte universitaire pour en faire une étude comparative.

L'ordre chronologique de notre étude est schématisé comme suit :

- La première phase inclut la projection de la vidéo accompagnée d'une fiche de compréhension pour évaluer le degré de compréhension.
- La deuxième phase consiste en la correction des fiches et le recensement des réponses justes, fausses et des questions sans réponses.
- La troisième phase comporte l'interprétation des résultats quantitatifs.
- La dernière phase comprend l'étude comparative entre les résultats des étudiants des deux wilayas.

1. Description du support

Le support proposé est une séquence vidéo de 12 minutes 59 secondes , tirée de TV5 monde, Leçons de style, qui traite la thématique d'une des grandes figures marquant l'Histoire de l'architecture en France, celui du Corbusier, le recours à cette vidéo a été opéré après une longue discussion avec les enseignants qui ont pris en charge le module de l'oral y compris moi-même. Cette vidéo représente un moment de contact avec la langue et avec toutes les caractéristiques d'authenticité.

Différentes analyses y compris celles de Hinkel (2006 cité par Brigitte Gruson, 2008) ont prouvé que, dans de la majorité des cas, les bénéfices tirés de l'utilisation des documents authentiques pour développer les compétences de compréhension de l'oral chez les étudiants existent dans les contraintes auxquelles ils sont soumis : rapidité du débit, caractéristiques de la grammaire orale, etc. Hinkel (2006 ; pp. 117-118).

2. La fiche de compréhension

Les étudiants ont accès à la vidéo. On propose deux écoutes pour répondre au questionnaire et une troisième pour la vérification.

La fiche de compréhension proposée aux étudiants (Voir annexe 11) contient un ensemble de 12 questions. 03 questions fermées à choix multiple, Haladyna et Rodriguez (2013 cité par Green, 2017) pensent qu'une question à trois propositions de réponse est plus efficace

quand il s'agit d'un public adulte ou apprenants de bon niveau par contre une question à 4 ou 5 propositions arrange un groupe de niveau moyen voire qui présente des difficultés parce qu'ils ne peuvent pas tirer profit du recours au hasard.

Une question fermée binaire et sept 08 questions ouvertes dont quatre 05 questions sont des questions ouvertes à réponses courtes qui stipulent la compréhension de tous les fragments de la question, pour pouvoir répondre, d'une part et d'autre part qui stimulent la concentration et la mémorisation du lexique.

3. Analyse des fiches de compréhension

Par le biais de l'approche quantitative, nous présenterons les résultats de l'analyse de la fiche de compréhension.

3.1. Description des résultats des fiches de compréhension des étudiants (Adrar/Oran)

Question 01 : Complète : « les constructions du CORBUSIER se visitent comme.....»

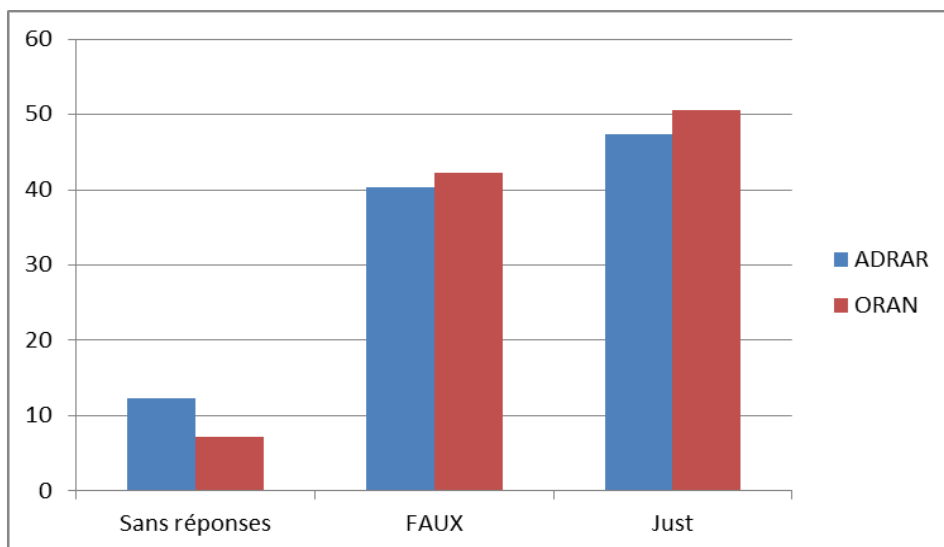


Figure 15 : Taux des réponses à la question 01

L'objectif de cette question est de trouver un mot qui manque, elle vise essentiellement le test de la mémoire à court terme.

Dans la wilaya d'Adrar, le taux des réponses juste et fausse est proche. 47,36% ont pu répondre à la question et 40,35% n'ont pas pu se rappeler du mot. Or, 12,29% ont choisis de ne pas répondre à la question.

CHAPITRE VI : Exploitation de la compréhension orale chez les étudiants

50,63% des étudiants de la wilaya d'Oran ont donné la bonne réponse, 42,21% ont proposé une réponse fausse. Or 7,16% n'ont pas répondu à la question.

Question 02 : le mobilier fait partie d'une réflexion sur : - la nature -le meuble -l'espace

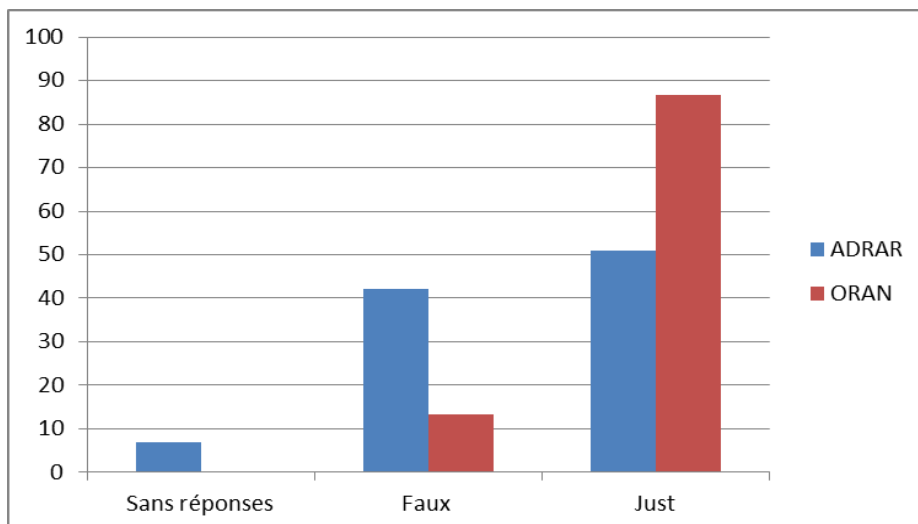


Figure 16 : Taux des réponses à la question 02

L'objectif de cette question est de repérer la réponse juste à partir de 03 propositions.

La moitié des étudiants de la wilaya d'Adrar ont pu répondre à la question avec un taux de 50,87%, les étudiants qui ont opté pour la proposition fausse est de 42,10% alors que 07,01% ont choisi de ne pas répondre à la question.

Par contre à Oran, un taux élevé des étudiants qui ont donné la bonne réponse (86,68%), 13,22% des réponses fausses et seulement 00,10% des étudiants qui n'ont pas donné de réponses

Question 03 : Complète : « pour le CORBUSIER le mobilier doit être :...

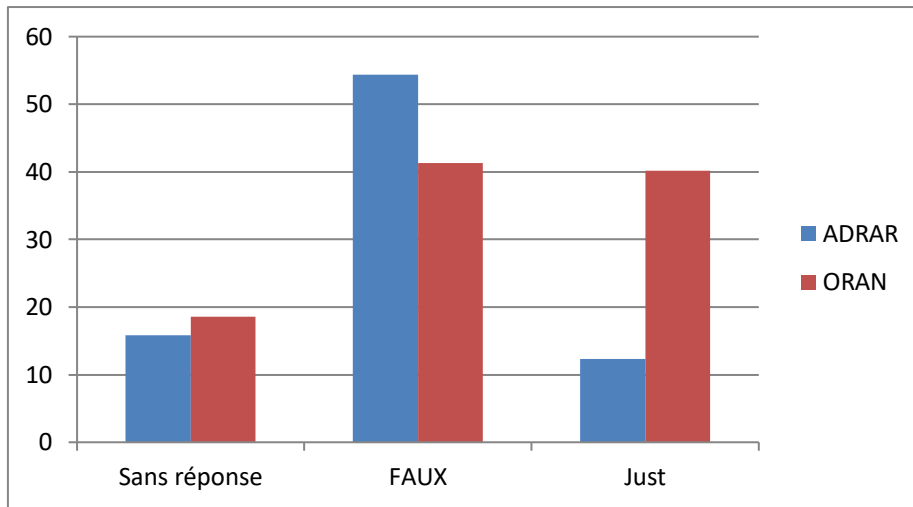


Figure 17 : Taux des réponses à la question 03

De même cette question vise à combler un vide pour prouver que l'étudiant a compris la phrase et il peut s'en rappeler.

Un taux faible de réponses justes est marqué dans la wilaya d'Adrar, Il a atteint seulement 12,28%, alors que plus que la moitié (54,38%) ont proposé des mots qui n'ont aucune relation avec le sens de la phrase. 15,78% des étudiants n'ont pas pu répondre à la question.

Le taux des réponses justes et fausses de la wilaya d'Oran est presque identique (40,12% et 41,32% respectivement) et 18,56% des étudiants qui n'ont pas répondu.

Question 04 : Qu'est-ce qu'on a reproché au CORBUSIER ?

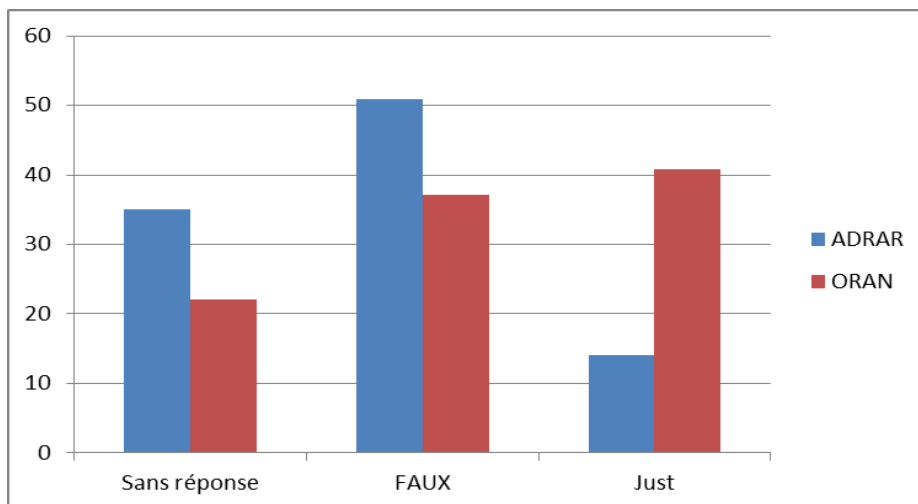


Figure 18: Taux des réponses à la question 04

CHAPITRE VI : Exploitation de la compréhension orale chez les étudiants

Cette question exige un degré de compréhension de la vidéo pour pouvoir trouver la réponse juste.

14,03% des étudiants de la wilaya d'Adrar ont trouvé la bonne réponse, 50,87% représente le taux des réponses fausses et un taux élevé de 35,08% des étudiants qui n'ont pas répondu à la question.

A Oran, L'intervalle entre le taux des réponses justes et fausse n'est pas trop grande, elle est de 3,76% .par contre le taux des questions sans réponses est de 22,12%.

Question 05 : Qu'est-ce que le CORBUSIER a-t-il proposé ?

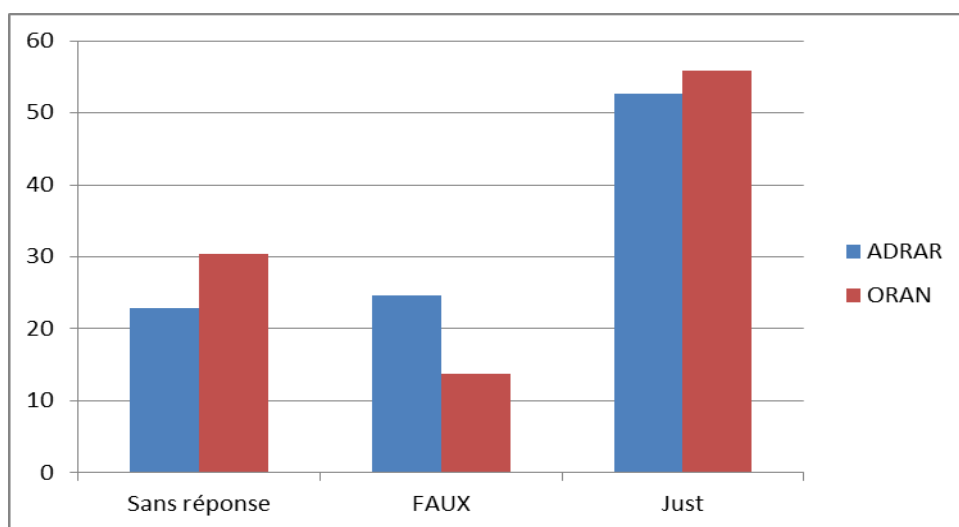


Figure 19 : Taux des réponses à la question 05

La question vise à vérifier le degré de compréhension.

52,63% des étudiants de la wilaya d'Adrar ont pu trouver la réponse, 24,56% ont donné des réponses fausses et 22,80% n'ont pas répondu à cette question.

A Oran, plus que la moitié des étudiants ont donné la bonne réponse, seulement 13,68% des étudiants ont donné des réponses fausses. Alors que 33,45% des étudiants n'ont pas proposé de réponses.

Question 06 : Quand est ce que la villa SAVOYE est-elle conçue par CORBUSIER ?

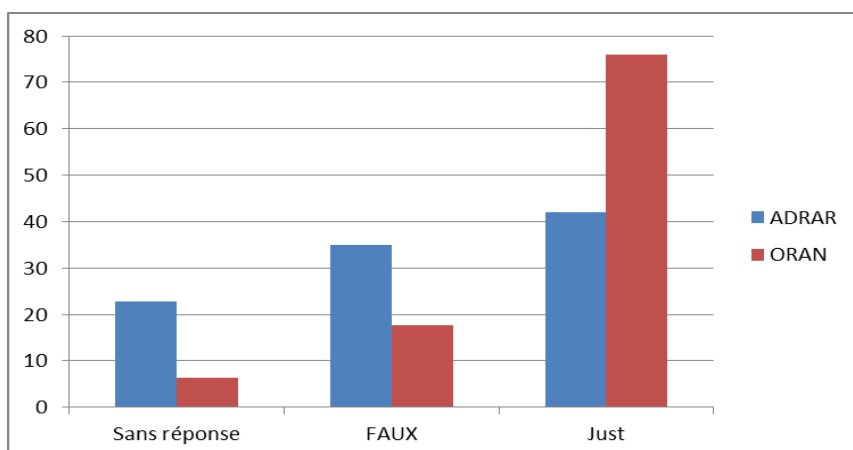


Figure 20: Taux des réponses à la question 06

Cette réponse vise à trouver une information chiffrée, il s'agit d'une date.

42,10% des étudiants de la wilaya d'Adrar ont donné la réponse juste, le taux des étudiants qui ont donné des réponses fausses est de 35,08%, par contre le taux des étudiants qui ont choisis de ne pas répondre est de 22,80.

Un taux élevé des étudiants d'Oran qui ont donné une bonne réponse (75,92%), seulement 17,77% des étudiants ont proposé des réponses fausses et 6,31% des étudiants qui n'ont pas répondu.

Question 07 : Par qui l'unité d'habitation de Marseille était- elle habitée ?

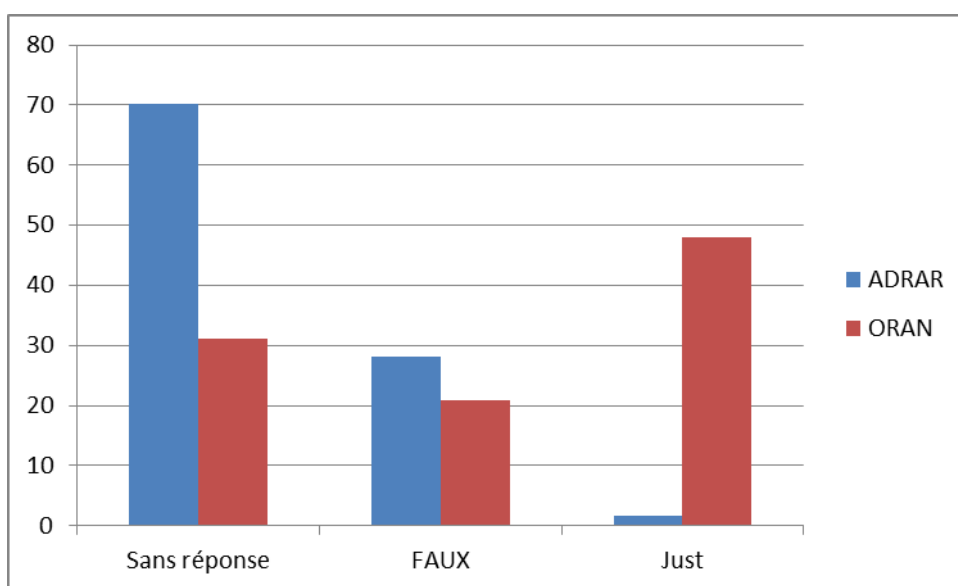


Figure 21 : Taux des réponses à la question 07

CHAPITRE VI : Exploitation de la compréhension orale chez les étudiants

Cette question vise à trouver un seul mot qui manque. Une mécompréhension de la question ou du mot manquant rend la réponse impossible.

Un nombre très restreints d'étudiants ont trouvé la réponse (01,75%). 28,07% ont échoué à trouver le mot. Le taux le plus élevé (70,17) est celui des étudiants qui ont choisis de ne pas répondre à la question par manque de temps, tendance à répondre seulement aux questions qui paraissent simples.

A Oran, 48,05% est le taux des réponses justes, 20,89% est le taux des réponses fausses et 31,06% le taux des questions sans réponse.

Question 08: Combien ont duré les travaux de l'hôtel conçu par le CORBUSIER ?

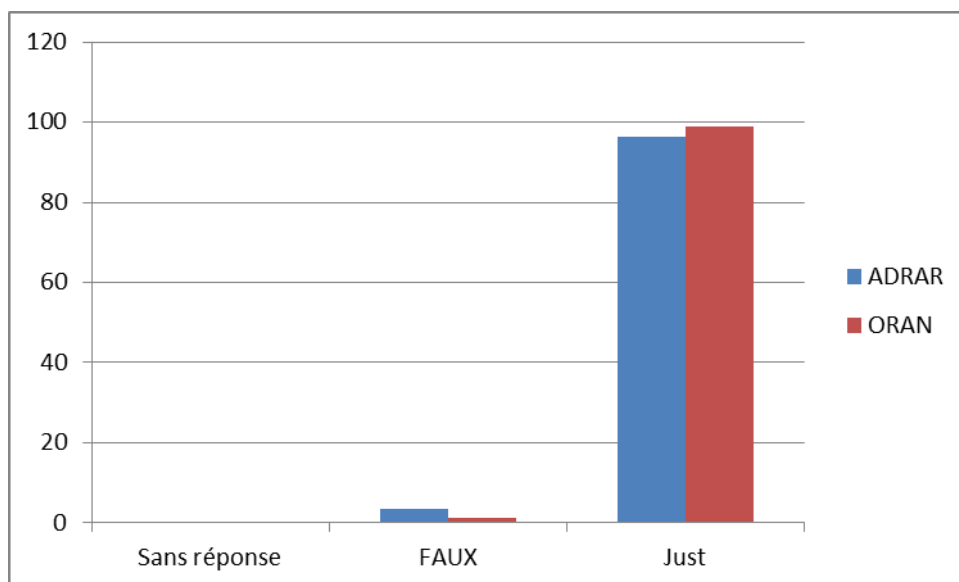


Figure 22 : Taux des réponses à la question 08

Cette question est de type QCM, il s'agit de choisir une réponse parmi d'autres.

Tous les étudiants ont essayé de trouver la réponse. la majorité (96,49%) ont pu répondre et seulement (03,51%) ont choisis la proposition erronée.

Par contre à Oran 98,78% des réponses sont justes, 1,22% des réponses sont fausses.

Question 09 : Complète : « le restaurant de l'hôtel est intégralement..... »

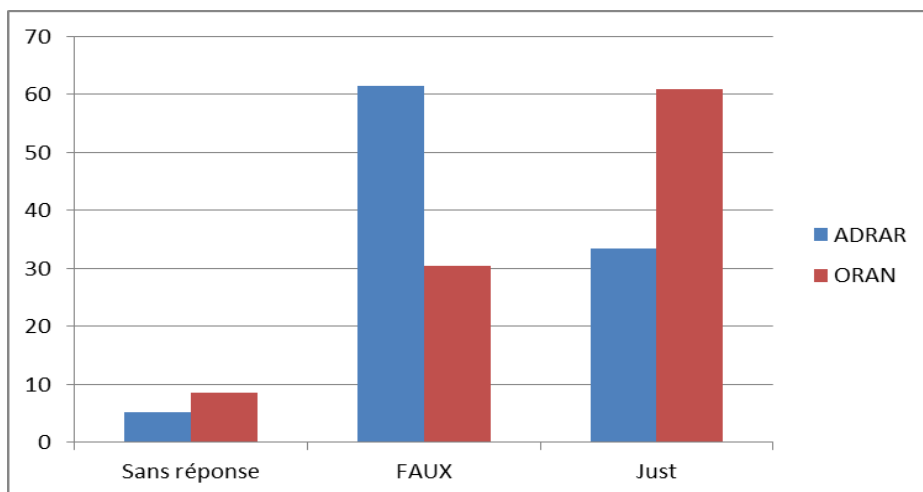


Figure 23 : Taux des réponses à la question 09

De même, cette question vise à trouver un mot qui manque.

33,33% des étudiants de la wilaya d'Adrar ont pu donner la bonne réponse, et presque le double (61,40%) ont échoué à trouver le mot. 05, 26% n'ont pas répondu à la question.

Par contre, 60,89% des étudiants de la wilaya d'Oran ont donné la réponse juste, 30,46% ont donné la réponse fausse et 8,65% n'ont pas répondu à la question.

Question 10 : On a gardé les matériaux d'origine et nobles dans les salles de bain : vrai / faux

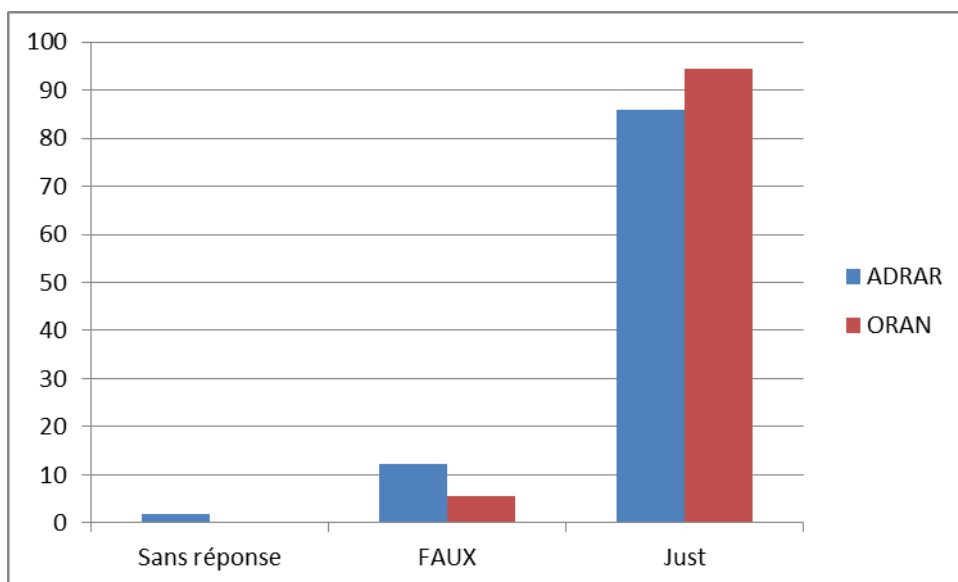


Figure 24 : Taux des réponses à la question 10

On a eu recours à la question fermée à choix binaire pour vérifier le taux de compréhension des étudiants, ces derniers n'ont pas le choix de proposer autres solutions.

CHAPITRE VI : Exploitation de la compréhension orale chez les étudiants

85,96% des étudiants de la wilaya d'Adrar ont pu répondre à la question, 12,28% n'ont pas donné la bonne réponse et 01,75% n'ont pas essayé de répondre.

94,56% est le taux des réponses justes à Oran, seulement 5,44% est le taux des réponses fausses.

Question 11 Les chambres cabines font : -180m -170cm -190cm.

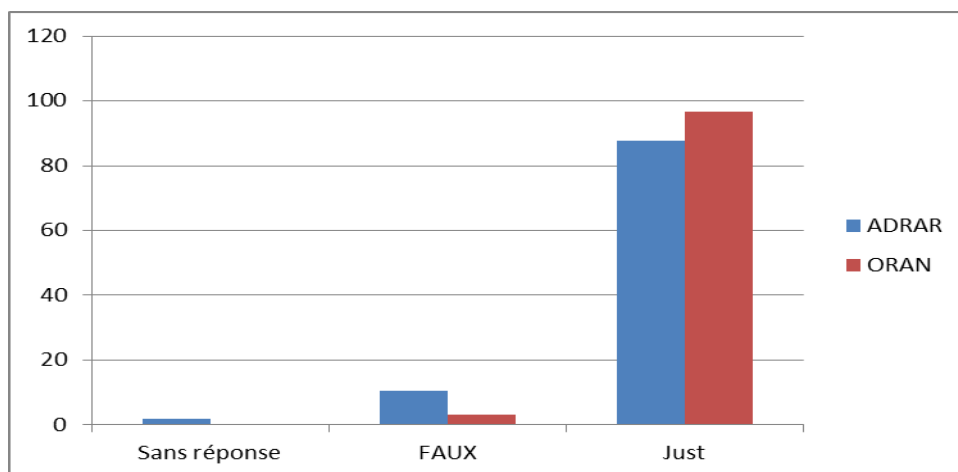


Figure 25 : Taux des réponses à la question 11

Cette question vise à trouver la réponse à partir de trois propositions.

87,71% des étudiants ont trouvé la bonne réponse, 10,52% n'ont pas donné la bonne réponse et seulement 01,75% ont laissé la question sans réponse.

A Oran 96,74% est le taux des réponses justes et seulement 3,26% des réponses fausses.

Question 12 A quoi ressemblent ces chambres cabines ?

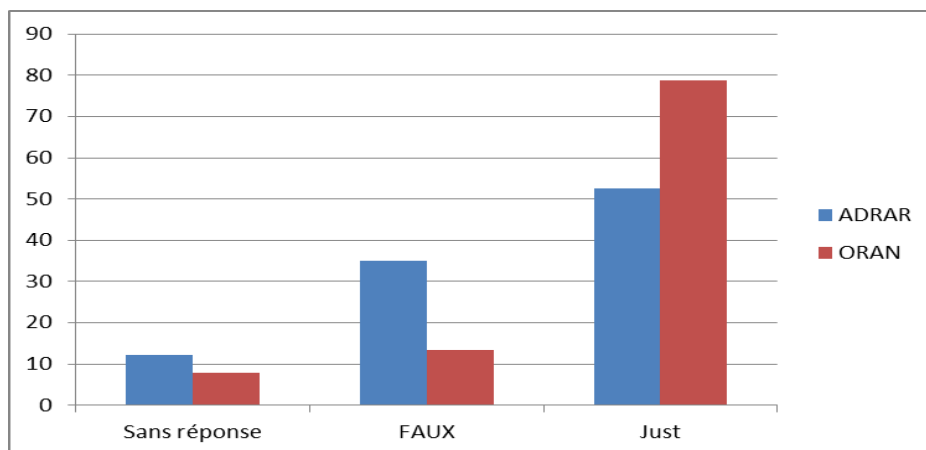


Figure 26 : Taux des réponses à la question 12

Cette question vise à vérifier le degré de compréhension de la vidéo en général.

52,63% des étudiants de la wilaya d'Adrar ont répondu à la question, 35,08% n'ont pas pu donner la bonne réponse et 12,28% n'ont pas répondu à la question.

78,63% est le taux des réponses justes à Oran, 13,49% est le taux des réponses fausses et seulement 7,88%, le taux des questions sans réponse.

3.1.1. Interprétation des réponses de la fiche de compréhension (Adrar)

Les questions proposées dans la fiche de compréhension présentent deux avantages : elles sont mesurables (pas d'ambiguïté dans la réponse) et adaptables à tous les niveaux pour la compréhension globale ou détaillée.

Les questions 01-03-09 sont des questions lacunaires, l'objectif est de se rappeler du mot qui manque ou même le remplacer par un autre qui peut avoir la même signification. Dans la première question, le taux élevé était celui des réponses justes, les étudiants n'ont pas trouvé une difficulté à trouver le mot parce qu'il se trouve au début de la séquence vidéo. Par contre le taux des réponses justes dans les deux autres questions est très inférieur. Dès que les premières secondes passent, les étudiants commencent à perdre le fil des informations, la mémoire à court terme n'a pas été utilisée de manière efficace, nous remarquons dans la question 09 que le taux des réponses fausses est élevé, les étudiants ont eu une confusion au niveau de la perception du mot la réponse juste est « remeublé », alors que les étudiants ont pensé à « renouveler » sans prendre en considération le degré d'adéquation de ce mot avec le contexte linguistique.

Les questions 04-05-06-07-12 sont des questions ouvertes, mais qui demandent une réponse précise, les taux dans cette catégorie varient d'une question à une autre, 14,03% seulement est le taux des réponses justes dans la question 04 parce que la question exige une compréhension globale de la séquence, l'étudiant qui n'a pas compris le sens général ne peut pas formuler une réponse qui soit acceptable, les taux des réponses justes dans les question 05,06 et 12 étaient égales à (52,63% ,42,10%,52,63%) successivement, ceci est dû à ce que la 5^{ème} réponse a été répétée, expliquée et paraphrasée plusieurs fois, l'étudiant n'a pas trouvé une difficulté à la repérer. Or la 6^{ème} réponse est sous forme numérique, il s'agit d'une date. La 12^{ème} question demande une réponse sous forme d'un seul mot qui se trouve vers la fin de la séquence vidéo, chose qui a facilité la tâche à l'étudiant. Dans la 7^{ème} question, nous remarquons que le taux des « non réponses » est égale à 70,17%, les étudiants n'ont pas essayé de trouver la réponse à partir du contexte et ont laissé la

question sans réponse, alors que seulement 1,75% des étudiants ont donné la bonne réponse. Nous supposant qu'une mauvaise compréhension de la question entraîne un problème de saisie de la réponse.

Les questions 02-08-11 sont des questions fermées à choix multiple, nous remarquons que le taux des réponses justes dans les trois questions était supérieur à 50%. Les étudiants ont pu sélectionner la réponse juste.

La question 10 est une question fermée à choix binaire vrai/faux. Le taux des réponses justes est de 85,96%, ceci montre une certaine compréhension de la part des étudiants.

3.1.2. Interprétation des réponses de la fiche de compréhension (Oran)

Le taux des réponses aux questions : 01-03-09 est globalement plus de 50% la moitié des étudiants ont pu trouver les réponses justes, alors que les restes des étudiants ont échoué à trouver les réponses, une minorité de ces étudiants a laissé les questions sans réponse.

Une observation menée tout au long de la séance a montré que les étudiants ont pris du temps à lire les questions pendant la 2^{ème} écoute, ce qui leur a permis de sélectionner le mot. D'où la nécessité de cette démarche dans le processus de compréhension pour maintenir la concentration et l'attention.

De même, les réponses aux questions 04-05-06-07-12 étaient supérieures à la moyenne.

La question 06 est sous forme numérique, la raison pour laquelle les étudiants ont pu la saisir facilement. La 5^{ème} réponse a été répétée plus qu'une fois dans la vidéo ce qui a facilité sa mémorisation. L'emplacement de la réponse à la question n°12 vers la fin de la vidéo a rendu le système de rappel plus simple. Dans la question 07, le taux des réponses justes a atteint 48,05%. Moyennement, les étudiants ont pu répondre à la question, d'où l'utilité de travailler encore plus la compréhension.

Les questions 02-08-11 qui sont sous forme de QCM, Les réponses sont positives, elles atteignent les taux suivants : 86,68%, 98,78% et 96,74% ce qui prouve que la technique du QCM doit être utilisée de manière réfléchie et attentive, car un public adulte (les étudiants) peut manier cette technique de façon intelligente en combinant la mémorisation, la compréhension effective de la vidéo et le hasard.

La question 11 qui sous forme de question fermée à choix binaire (vrai/faux). 96,74% est le taux des réponses justes. Les étudiants n'ont pas trouvé une difficulté à saisir la réponse.

3.1.3. Analyse comparative

	Adrar		Oran	
	Juste	faux	Juste	faux
Question 01	47,36	40,35	50,63	42,21
Question 02	50,87	42,10	86,68	13,22
Question 03	12,28	54,38	40,12	41,32
Question 04	14,03	50,87	40,82	37,06
Question 05	52,63	24,56	55,87	13,68
Question 06	42,10	35,08	75,92	17,77
Question 07	1,75	28,07	48,05	20,89
Question 08	96,49	03,51	98,78	1,22
Question 09	33,33	61,40	60,89	30,46
Question 10	85,96	12,28	94,56	5,44
Question 11	87,71	10,52	96,74	3,26
Question 12	52,63	35,08	78,63	13,49
Total	48,07	33,18	65,57	20,001

Tableau 15 : Comparaison entre les réponses des étudiants des deux wilayas

En somme, l'analyse comparative a permis d'apercevoir que le profil des étudiants de la wilaya d'Oran en matière de compréhension orale, est mieux que celui des étudiants de la wilaya d'Adrar, il est de 65,57% par rapport à 48,07% de la wilaya d'Adrar.

De plus, il est à souligner que le profil des étudiants de la wilaya d'Oran en ce qui concerne la compréhension orale est plus ou moins adapté aux critères de CECRF, Quelques éléments restent à réguler à savoir, l'indifférence et l'irresponsabilité des étudiants, car ces comportements négatives envers toute situation d'apprentissage et principalement la séance de compréhension orale diminue la motivation et augmente le risque de se retrouver dans une situation de mécompréhension.

D'après le tableau, un écart apparent au niveau des questions ; La question 03(mécompréhension du mot), la question 04(mécompréhension globale de la vidéo), les questions 06 et 07 (mauvaise compréhension de la question) et la question 09 (mauvaise

compréhension globale). Ce nombre d'écarts entre les deux wilayas exige la mise en place de tout un dispositif pour combler à ces lacunes.

3.2. Les étapes de la compréhension orale

Dans ce qui suit, nous présenterons le taux des réponses selon les étapes (les moments) de la compréhension orale.

3.2.1. Analyse de la compréhension orale selon les étapes

Dans ce paragraphe, nous analyserons le degré de maîtrise des étapes de la compréhension. Nous avons vu en haut que dans chaque étape (pré écoute, écoute, post écoute), l'étudiant est appelé à mobiliser un certain nombre de stratégies et de savoirs.

-L'étape de la Pré-écoute : D'après le visionnage de la vidéo, de quoi s'agit-il ?

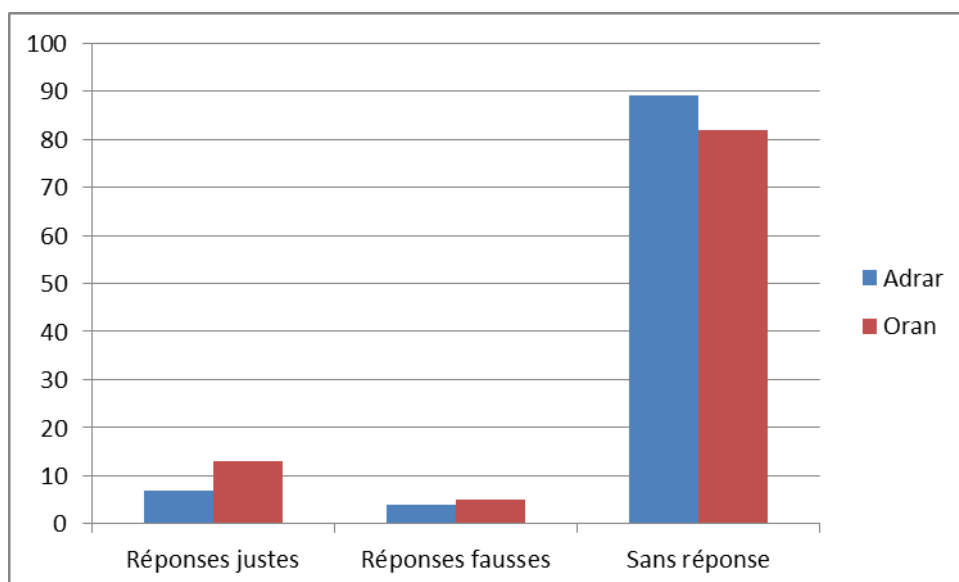


Figure 27 : Comparaison des taux des réponses durant l'étape de la pré-écoute

La figure présente les pourcentages des réponses durant la première étape de la séance de compréhension orale, notre objectif est de vérifier si l'étudiant-auditeur peut utiliser les indices présentés dans la vidéo pour émettre des hypothèses de sens.

Nous remarquons que le taux le plus élevé chez les étudiants de la wilaya d'Adrar est celui des non réponses 89%, le taux des étudiants qui ont proposé des réponses justes est de 7%, alors que le taux des réponses fausses est de 4%.

Dans le cas des étudiants de la wilaya d'Oran, le taux des non réponses est de 82%, le taux des réponses justes est de 13%, alors que les réponses fausses est de 5%.

-L'étape de l'Ecoute : le total des réponses aux 12 questions.

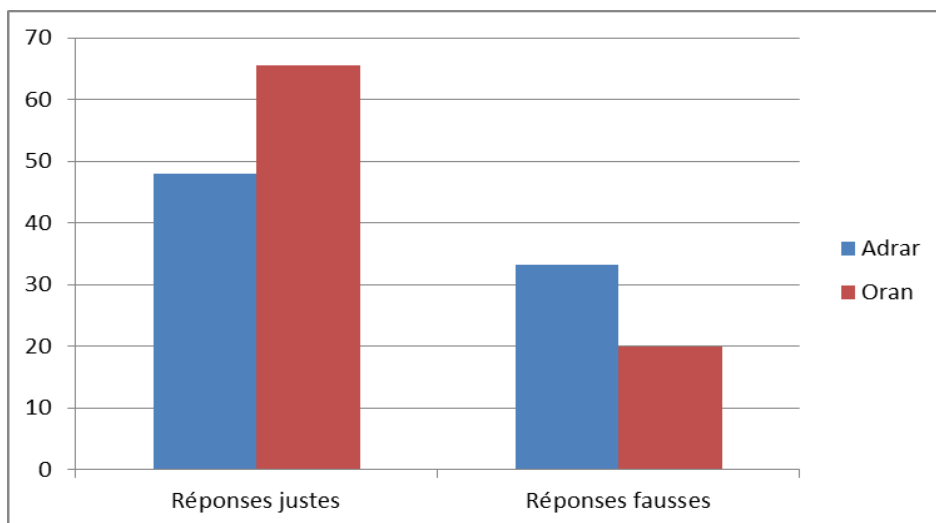


Figure 28 : Comparaison des taux des réponses durant l'étape de l'écoute

La figure indique le taux total des réponses exploitées dans la phase de l'écoute.

Nous remarquons que le taux des réponses justes relevé auprès des étudiants de la wilaya d'Adrar est de 48,07%, alors que le taux des réponses fausses est de 43,18%.

Auprès des étudiants de la wilaya d'Oran, nous avons remarqué que le taux des réponses justes est 65,57% et celui des réponses fausses est de 20%.

-L'étape de la Post écoute : Résumez la vidéo

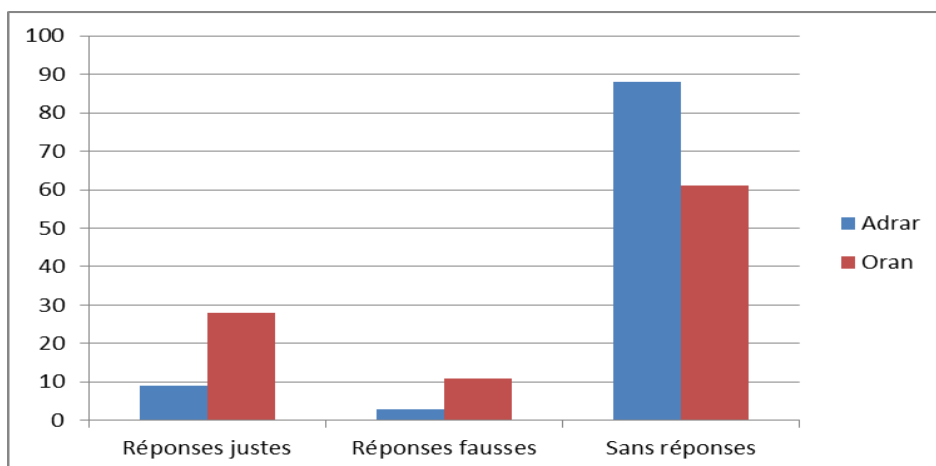


Figure 29 : Comparaison des taux des réponses durant l'étape de la post écoute

La figure expose les réponses relatives à la consigne présentée dans la dernière phase.

Nous remarquons que 88% des étudiants de la wilaya d'Adrar n'ont pas répondu à la question, seulement 9% des réponses justes et 3% des réponses fausses.

61% est le taux des étudiants d'Oran qui n'ont pas répondu à la question, 28% est le taux des réponses justes et 11% le taux des réponses fausses.

3.2.2. Interprétation des résultats retenus des étapes de la compréhension orale

Le recours à l'analyse des étapes (moments) de la compréhension orale est dû au caractère complexe de cette dernière d'une part, et aux spécificités des stratégies et des actions mises en place dans chaque moment d'autre part. La première observation relevée est le taux élevé des étudiants qui n'ont pas répondu aux questions de pré écoute et poste écoute, bien que le taux des étudiants de la wilaya Adrar soit plus élevé que celui des étudiants de la wilaya d'Oran, il a atteint 89% dans la pré-écoute et 88% dans la post écoute. La figure représente le taux des étudiants qui n'ont pas répondu aux questions de pré écoute et de post écoute

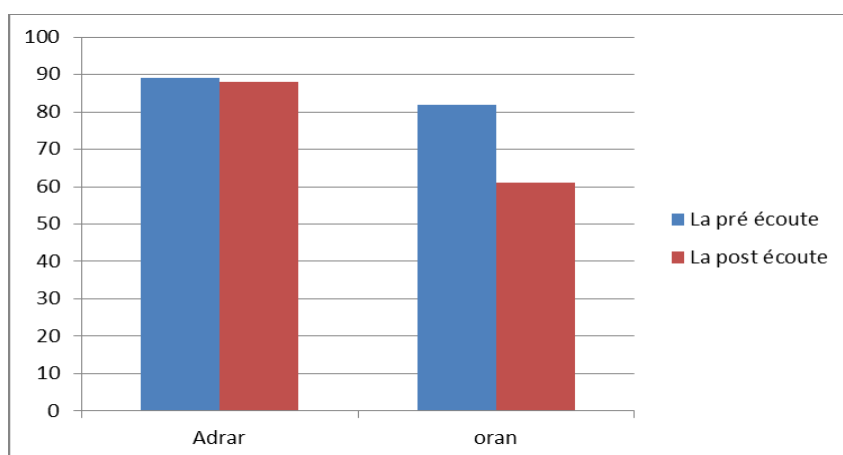


Figure 30: Comparaison des taux des non réponses dans les phases de la pré écoute et de la post écoute

Le rôle de ces deux étapes est pertinent dans la compréhension orale car il témoigne de la bonne réception du document. La pré écoute exige des stratégies diverses dont l'anticipation est l'élément central. Le support vidéo facilite l'anticipation du contenu grâce aux éléments image et son, ces étudiants ne se sont pas intéressés à répondre à la question, ce qui reflète leur inconscience. Ils considèrent que les questions proposées dans ces deux étapes sont accessoires et n'apportent pas des éléments de réponse.

Bien que le taux des réponses fausses ne soit pas très élevé, il est de 4% à Adrar et 5% à Oran, mais il est représentatif d'une catégorie d'étudiants qui interprète mal les différents signes qui accompagnent le message linguistique le comme images, couleurs, etc.

CHAPITRE VI : Exploitation de la compréhension orale chez les étudiants

Un autre aspect est à souligner est celui de la non maîtrise des stratégies d'écoute; bien que la vidéo proposée contienne plusieurs mots relatifs à l'architecture, les étudiants n'ont pas pu détecter le thème général. Cette stratégie de repérage est considérée comme élémentaire de premier niveau.

Dans la phase de post écoute, le consigne était de résumer la vidéo ; le taux des réponses incorrectes, lui aussi, n'était pas élevé mais sa présence témoigne d'un profil des étudiants qui ne peuvent pas aller au-delà du repérage comme stratégie. Le résumé quant à lui est classé dans le niveau deux, qui est considéré comme un niveau plus élaboré des stratégies d'apprentissage car il exige la compréhension, l'organisation des idées et la structuration des informations.

	Techniques de l'apprentissage Machinal	Techniques de l'Apprentissage Significatif
Niveau I	la répétition	souligner, surligner, encadrer
Niveau II	recours aux moyens mnémotechniques	rédiger des notes personnelles, - paraphraser ou chercher des analogies, - résumer - chercher des exemples - formuler des questions
Niveau III	établissement de listes - recours à des classifications.	construire des tableaux - faire des schémas

Tableau 16: Les stratégies cognitives d'après CRAME (Centre de Recherches Appliquées en Méthodes Educatives) Université Segalen, Bordeaux

Le tableau est extrait des travaux du Centre de Recherches Appliquées en Méthodes Educatives, il permet de classer les différentes techniques susceptibles d'être réinvesties comme support pour le choix des questions ou consignes:

Dans la pré-écoute, l'objectif général est de pouvoir identifier ou repérer les personnages, le cadre spatiotemporel, le thème abordé, etc. Ce repérage est donc considéré comme faisant partie des techniques de l'apprentissage significatif qui se base sur la seule compréhension.

CHAPITRE VI : Exploitation de la compréhension orale chez les étudiants

Dans la post écoute, l'objectif est mettre en valeur la compréhension et la valorisation par le sens ; Pouvoir résumer ou paraphraser, à titre indicatif, exige de la part de l'apprenant, la compréhension et des efforts de regroupements plus élaborés.

Le tableau permet de montrer que les consignes (de la pré-écoute et de la post écoute) proposées dans l'expérimentation sont en harmonie avec la hiérarchisation et le développement et la progression du raisonnement. Dans d'autres activités de compréhension, la consigne peut atteindre le dernier niveau qui vise la compréhension, le regroupement et l'organisation. L'apprenant dans cas, passe du simple repérage à l'élaboration et à la fin à l'organisation qui se traduit par la reproduction et la schématisation de la vidéo sous plusieurs formes, le tableau synthétique englobant les questions suivantes (qui parle ?de quoi ?pourquoi ?comment ?, etc.) en est l'exemple.

Le passage d'un niveau à autre est linéaire, le passage au niveau deux ne peut pas se réaliser sans passer par le niveau un, car on ne peut pas résumer un texte ou une vidéo sans compréhension.

Le tableau suivant présente les moments de la séance de CO, les questions proposées dans chaque moment, ainsi que le taux des réponses correctes dans chaque moment.

CHAPITRE VI : Exploitation de la compréhension orale chez les étudiants

Moments de la CO	Questions	Adrar	Oran
Pré écoute	D'après le visionnage de quoi parle-t-on ?	07 %	13 %
Ecoute	<p>1 Complète : « les constructions du CORBUSIER se visitent comme »</p> <p>2 le mobilier fait partie d'une réflexion sur : - la nature -le meuble -l'espace</p> <p>3 Complète : « pour le CORBUSIER le mobilier doit être..... »</p> <p>4 Qu'est-ce qu'on a reproché au CORBUSIER ?.....</p> <p>5 Qu'est-ce que le CORBUSIER a-t-il proposé ?</p> <p>6 Quand est ce que la villa SAVOYE est-elle conçue par CORBUSIER ?.....</p> <p>7 Par qui l'unité d'habitation de Marseille était-elle habitée ?.....</p> <p>8 Combien ont duré les travaux de l'hôtel conçu par le CORBUSIER ? 4 ans / 6 ans /7 ans</p> <p>9 Complète : « le restaurant de l'hôtel est intégralement.....»</p> <p>10 On a gardé les matériaux d'origine et nobles pour les salles de bain -VRAI - FAUX</p> <p>11 Les chambres cabines font : -180m -170cm -190cm.</p> <p>12 A quoi ressemblent ces chambres cabines ?.....</p>	48,07%	65,57%
Post écoute	Résumer la vidéo	09 %	28 %

Tableau 17 : Les questions et le taux de réussite selon chaque moment de la CO

Le tableau expose une présentation synthétique qui sert à rappeler l'expérimentation traitée dans ce chapitre de point de vue de la compréhension orale. Ce tableau est accompagné du graphique suivant, ce dernier présente le taux de réussite (taux des réponses correctes) dans

les trois moments de la compréhension orale.

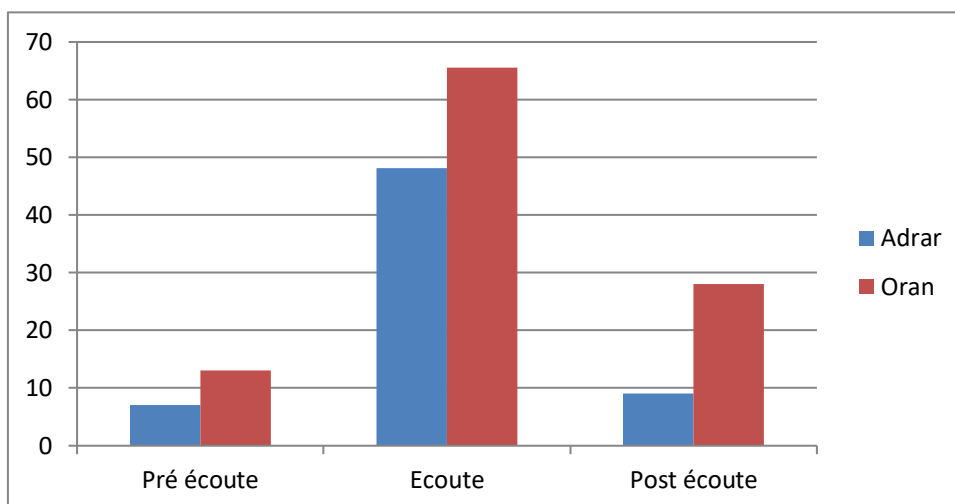


Figure 31 : Taux de réussite (réponses correctes) dans les trois moments de la CO

Les résultats montrent qu’il existe un écart visible entre les deux wilayas, le taux des réponses correctes des étudiants de la wilaya d’Oran est plus élevé que celui des étudiants de la wilaya d’Adrar, ainsi nous remarquons que la réussite dans la compréhension orale est différente suivant les moments, les étudiants des deux wilayas donnent plus d’importance à la phase de l’écoute, puis à la phase de post écoute et en dernier lieu à la phase de pré écoute.

Reléguer le premier moment en dernier lieu reflète la méconnaissance de son importance dans l’accès au sens. Ce qui confirme que les étudiants ne sont pas initiés aux stratégies nécessaires dans la compréhension.

Étapes	Stratégies	Exemples
Pré-écoute Préparation à l’écoute	Stratégies métacognitives faire le point sur ce que l’auditeur va apprendre ou vient d’apprendre	- Anticipation - Activation des connaissances antérieures - Formulation d’hypothèses
Écoute écoutes globale et analytique	Stratégies cognitives favoriser l’interaction entre l’auditeur et le matériel d’apprentissage	- Traitement de l’information : Entendre, sélectionner, identifier, reconnaître, clarifier, synthétiser, juger, etc. - Reformulation -Vérification d’hypothèses

Après l'écoute réalisation d'un projet connu, réel (fictif ou non) et authentique	Stratégies socioaffectives favoriser l'interaction avec les autres pour aider l'apprentissage	- Interaction - Questionnement - Encouragement
---	---	--

Tableau 18: Etapes du projet d'écoute et stratégies associées d'après Lizanne Lafontaine (2007)

Lizanne Lafontaine (2007) présente ce tableau pour exposer et au même temps synthétiser les étapes de l'écoute, l'acquisition de ces étapes n'est pas significative si elle n'est pas accompagnée d'une intériorisation et d'une utilisation efficace des stratégies propres à chaque étape. Les étudiants de notre échantillonnage n'ont pas acquis un enseignement explicite du projet d'écoute et par conséquent, ils n'utilisent pas les outils et les techniques de ces étapes. Ils ont intériorisé un savoir-faire partiel car ils considèrent que la compréhension orale consiste en un repérage et une identification des informations, alors qu'elle est un projet de construction du sens.

3.3 Les formes de la compréhension orale

Les formes de compréhension se réfèrent dans ce contexte à deux à ; la compréhension globale et la compréhension détaillée

3.3.1. Analyse de la compréhension selon les deux formes (La compréhension globale / la compréhension détaillée)

Après avoir calculé le taux des réponses correctes, des réponses incorrectes et des questions auxquelles les étudiants n'ont pas répondu, nous allons procéder à une analyse comparative pour détecter laquelle des deux formes de compréhension est plus simple et plus facile à entreprendre pour les étudiants des deux wilayas.

La figure représente les résultats de cette analyse :

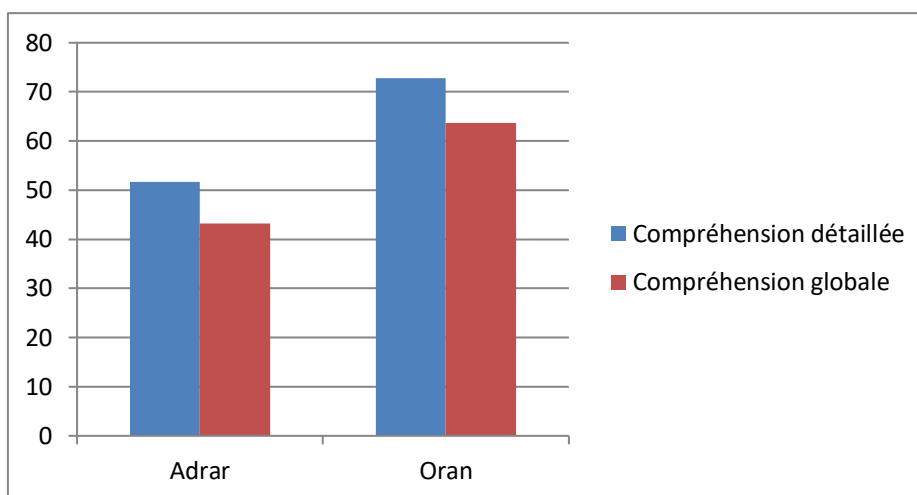


Figure 32 : Le taux des réponses justes selon la forme de la compréhension

La figure représente le taux des réponses justes selon la forme de la compréhension (détaillée ou globale), nous pouvons dire que les résultats sont proches dans les deux wilayas.

les étudiants de la wilaya d'Adrar trouvent que la compréhension détaillée est plus facile que la compréhension globale ; les résultats sont de 51,62% pour la compréhension détaillée par rapport à 43,15% pour la compréhension globale.

Les résultats des étudiants de la wilaya d'Oran sont 72,80% pour la compréhension détaillée et 63,61% pour la compréhension globale.

3.3.2. Interprétation des résultats retenus de l'analyse des deux formes de compréhension

A travers l'analyse, nous pouvons souligner les points suivants :

- Les étudiants de la wilaya d'Oran se trouvent plus performants par rapport aux étudiants de la wilaya d'Adrar.
- L'intervalle entre la compréhension détaillée et globale pour les deux wilayas n'est pas importante, elle est de 8,47% en ce qui concerne la wilaya d'Adrar et 9,49% en ce qui concerne la wilaya d'Oran.
- Le taux des réponses correctes dans les questions qui visent la compréhension détaillée est élevé par rapport aux questions qui visent la compréhension globale chez les étudiants de la wilaya d'Adrar.
- Le constat précédent est identique chez les étudiants de la wilaya d'Oran.

Nous pouvons expliquer ce constat par le fait que la compréhension détaillée porte sur un élément du contenu. D'après l'analyse de la vidéo, nous avons démontré que cet élément est généralement sous forme de date, de nom propre ou sous forme d'information

quantitative ou même sous forme de mots ou d'expression qui se sont répétés plusieurs fois tout au long de la vidéo. Ces éléments sont faciles à retenir.

Par contre la compréhension globale porte sur le contenu général, l'étudiant doit, donc, mobiliser l'ensemble des compétences (comprendre le sens des mots, mémoriser plusieurs informations, trouver le lien entre les informations, etc.)

Nous avons vu dans la question 09 à titre indicatif que les étudiants d'Adrar n'ont pas trouvé le mot qui manque. Le taux des réponses incorrectes est de 61,40%, alors que le taux des réponses correctes est seulement 33,33%, les étudiants trouvent des difficultés de trouver le mot ou l'expression employé dans la vidéo car le mot ou l'expression sont inconnus (de point de vue sens) pour ces étudiants.

La qualité du thème abordé, la rapidité du flux verbal, l'accent adopté et le nombre d'informations présentées font de la compréhension globale et du repérage des informations ayant trait au sens général des actions difficiles.

La compréhension détaillée est au service de la compréhension globale, car cette dernière exige de la part de l'étudiant la mobilisation de l'ensemble des éléments constitutifs de la vidéo.

3.4. Les types de questions

L'aspect étudié dans ce qui suit met en relation la compréhension des étudiants et la typologie des questions proposées.

3.4.1. Analyse de la compréhension selon les types de question

Pour pouvoir effectuer une étude comparative en fonction des types de question, nous devons procéder une catégorisation des questions selon le type.

La question fermée à choix binaire : c'est le cas de la question n 10.

La question fermée à choix multiple : c'est le cas des questions 02, 08, 11.

La question ouverte : c'est le cas des questions 04, 05, 07.

La question ouverte à réponses courtes : c'est le cas des questions 01, 03, 06, 09, 12.

Les figures suivantes représentent le taux des réponses correctes selon chaque type de question :

3.4.1.1. La question fermée à choix binaire

Ce type de question est illustré par la question 10, la figure a été reprise des paragraphes en haut.

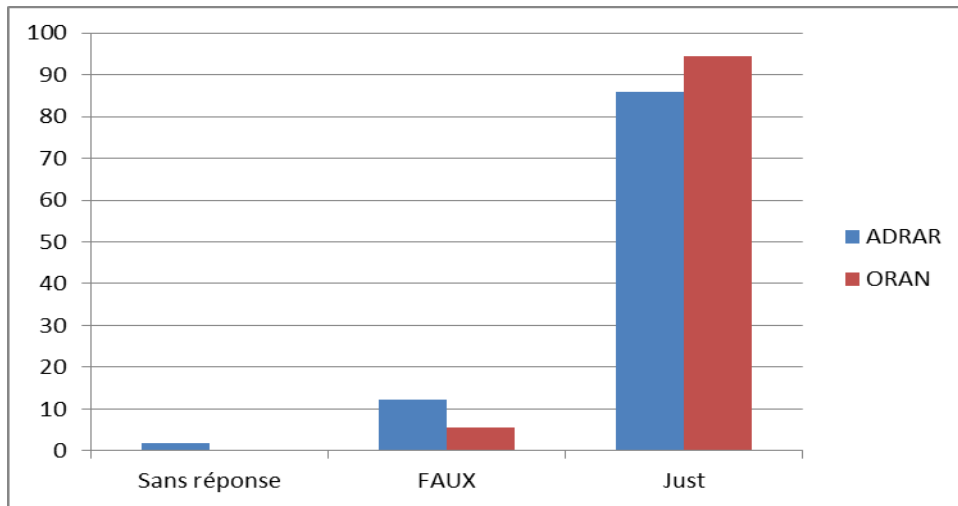


Figure 33 : Taux des réponses justes selon le type « question fermée à choix binaire »

La figure montre que la réponse à ce type de question est facile, les étudiants n'ont pas trouvé des difficultés. Le taux des réponses correctes dans la wilaya d'Oran est de 94,56%, alors qu'il est de 85,96 %

3.4.1.2. Les questions fermées à choix multiples(QCM)

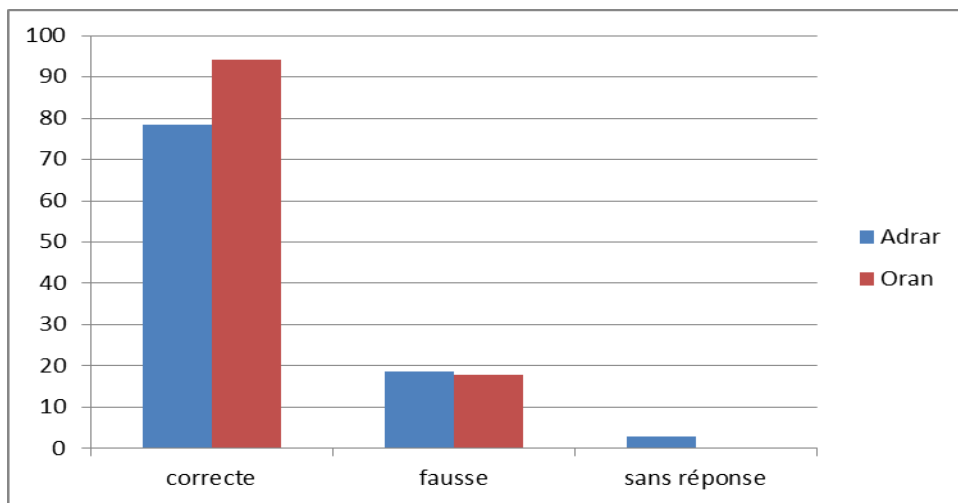


Figure 34 : Taux des réponses justes selon le type « question fermée à choix multiple QCM »

Les étudiants n'ont pas trouvé des difficultés à répondre aux questions 02, 08, 11. La moyenne générale du taux des réponses correctes est de 94,06% dans la wilaya d'Oran et 78,35% dans la wilaya d'Adrar. Le taux des réponses incorrectes dans les deux wilayas est inférieur à 20%, il est de 18,71% dans la wilaya d'Adrar et 17,70% dans la wilaya d'Oran. Le taux des étudiants qui n'ont pas répondu à ce type de questions est insignifiant.

3.4.1.3. Les questions ouvertes

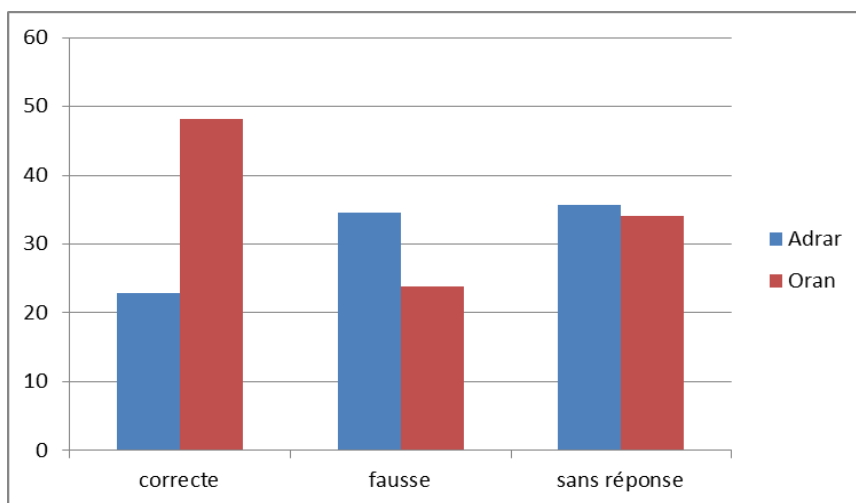


Figure 35 : Taux des réponses justes selon le type « question ouverte »

Le taux des étudiants de la wilaya d'Oran qui ont proposé des réponses correctes est de 48,24%, alors que le taux des réponses justes dans la wilaya d'Adrar est de 22,80%. L'observation faite est le taux élevé des étudiants qui n'ont pas répondu à ce type de questions, il est entre 35,67% dans la wilaya d'Adrar et 34,11% dans la wilaya d'Oran. Le taux des réponses fausses dans la wilaya d'Adrar est 34,5%, il est plus élevé que celui de la wilaya d'Oran (23,87%).

3.4.1.4. Les questions ouvertes à réponses courtes

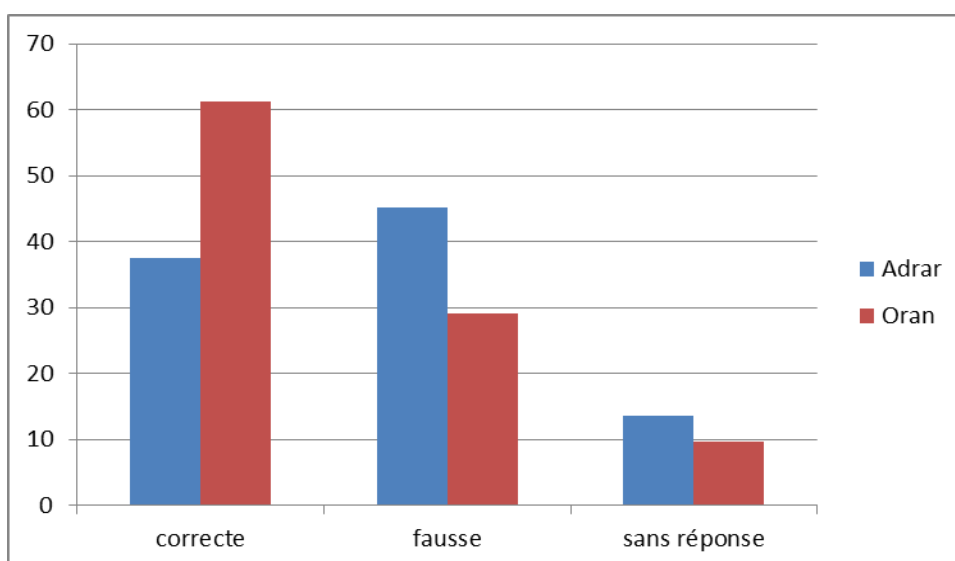


Figure 36 : Taux des réponses justes selon le type « question ouverte à réponse courte »

Plus que la moitié des étudiants de la wilaya d'Oran soit 61,23% ont pu répondre aux questions de type « questions ouvertes réponses courtes », seulement 37,54% des étudiants de la wilaya d'Adrar ont donné des réponses correctes et 45,25% ont donné des réponses fausses. Le taux des étudiants qui n'ont pas répondu à ces questions ne dépasse pas 15%, il est de 13,68% dans la wilaya d'Adrar et 9,71% dans la wilaya d'Oran.

3.4.2. Analyse comparative selon les types de questions

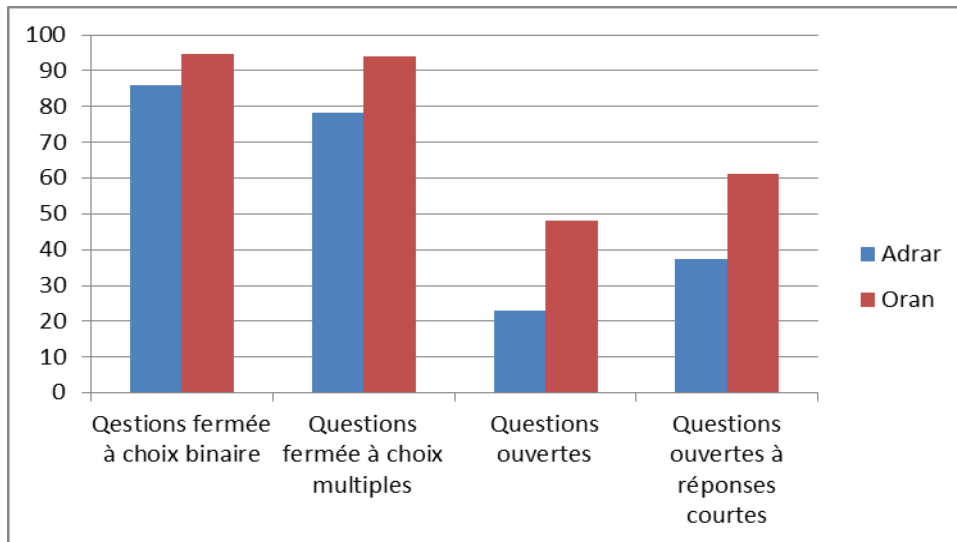


Figure 37 : Analyse comparative selon les types de questions

La figure représente le taux des réponses correctes selon les quatre types de questions proposés.

La figure indique que les étudiants de la wilaya d'Oran sont plus performants dans l'ensemble des types de questions par rapport aux étudiants de la wilaya d'Adrar.

Nous pouvons noter que les étudiants d'Adrar trouvent que les questions fermées que soit à choix binaire ou à choix multiples sont plus faciles à résoudre. Les questions ouvertes à réponses courtes sont classées dans la troisième position et les questions ouvertes sont classées en dernière position. Ce même constat s'avère identique par rapport au étudiants de la wilaya d'Oran qui ont résolu les questions de types fermé à choix binaire avec aisance, les questions fermées à choix multiples en deuxième position avec un taux de 94,06%, en troisième position viennent les questions ouvertes à réponses courtes 61,23% et enfin les questions ouvertes avec un taux de 48,24%.

3.4.3. Interprétation des résultats retenus de l'analyse des types de question

L'analyse a démontré que :

Le premier type de questions est « question fermée à choix binaire », elle porte sur une information précise, celle des matières utilisées dans les « salles de bain », le rôle des étudiants est de confirmer ou infirmer par « vrai/faux », les étudiants d'Adrar n'ont pas trouvé des difficultés à trouver la réponse correcte car elle figure au début de la vidéo. La réponse à la question ne nécessite ni une reconstitution, ni une synthèse, elle exige un repérage et une mémorisation en plus du fait de cocher, donc, elle ne demande aucun effort, l'aspect du hasard est à ne pas négliger, plusieurs étudiants ont affirmé à la fin de la séance qu'ils n'ont pas compris, mais qu'ils ont répondu de manière aléatoire.

Le deuxième type de questions est celui des QCM, ce type de questions fait partie des questions fermées qui ne demandent ni expression ni rédaction. Le travail de l'étudiant se contente de marquer une bonne réponse parmi des propositions. Le recours au hasard est présent dans ce genre de questions même si le public est adulte.

Le troisième type de questions est celui des questions ouvertes à réponses courtes, ce type de questions fait partie des questions ouvertes, car la réponse n'est pas donnée auparavant, c'est à l'étudiant de trouver la réponse. La différence entre la question ouverte et la question ouverte à réponse courte, c'est que la première, en plus de la compréhension, demande une reconstitution et une synthèse, alors que la deuxième demande la compréhension et la sélection ou le repérage et dans quelques situations, elle exige la reformulation.

Le dernier type proposé est celui des questions ouvertes qui nécessitent la compréhension de la totalité de la séquence. L'étudiant doit répondre en synthétisant (oralement ou par écrit) l'ensemble de ce qu'il a compris, ce qui peut lui empêcher, car comprendre nécessite la synthèse. Cette opération devient plus difficile, au cas où l'étudiant a compris moyennement ou il n'a pas compris la vidéo.

Les résultats ont démontré que l'exercice le plus simple à résoudre est le type des questions fermées (à choix binaire et à choix multiples) par ce qu'ils sont faciles à réaliser, les étudiants de niveau moyen ou médiocre ne trouvent pas des difficultés à répondre car ils font recours au hasard, cette confirmation est prouvée par la catégorie représentée par un taux faible des étudiants qui n'ont pas répondu à ce type de questions (le taux des étudiants qui n'ont pas répondu à la question fermée à choix binaire varie entre 0% dans la

wilaya d'Oran et 1,45% dans la wilaya d'Adrar. Ainsi, nous trouvons dans les questions de type QCM qu'il varie entre 0,03% à Oran et 2,92% dans la wilaya d'Adrar).

Pour répondre aux questions ouvertes à réponses courtes, les étudiants sont amenés à entreprendre des activités complexes telles ; la compréhension du contenu global, la compréhension de la question, la mémorisation et la discrimination auditive (pour pouvoir sélectionner la réponse). Les étudiants sont conscient que le recours au hasard n'aboutit pas à des résultats positives, c'est la raison pour laquelle, nous remarquons que le taux des étudiants qui n'ont pas répondu à ce types de questions est relativement élevé ; il varie entre 9,71% chez les étudiants de la wilaya d'Oran est 13,68% chez les étudiants de la wilaya d'Adrar.

Les étudiants trouvent que les questions ouvertes représentent le type de questions le plus difficile à résoudre, car il exige de la part des étudiants, une compréhension détaillée et une compréhension globale du contenu. Pouvoir synthétiser, reconstruire et reformuler la réponse sont des compétences nécessaires pour la compréhension. Les étudiants qui n'ont pas pu répondre à ce type de questions n'ont pas eu recours au jeu du hasard parce qu'ils sont conscient de son inefficacité, ils décident, alors, de ne pas répondre aux questions de ce type (le taux des étudiants qui n'ont pas répondu est plus élevé par rapport aux autres types de questions, il est de 34,11% à Oran et 35,67% à Adrar.

3.5. Analyse de la réactivité des étudiants des deux wilayas

Dans ce titre, nous allons vérifier la réactivité des étudiants dans le cas d'un document audiovisuel. Pour ce faire, nous avons adopté le statut de l'observateur. Après chaque écoute, nous avons compté le nombre des étudiants qui ont noté une information sur la fiche qui contient les questions. Nous avons appelé « attitude active » le comportement des étudiants par rapport à la compréhension immédiate, ce sont des étudiants qui, juste après l'écoute ont revenu sur la fiche de compréhension pour répondre à une des questions de compréhension (la réponse qui a été marquée peut être correcte ou incorrecte) ce qui importe c'est que l'étudiant a saisi une information (qu'elle soit juste ou fausse). Par « attitude passive », nous qualifions les étudiants qui n'ont pas marqué une réaction par rapport à l'écoute. Ils n'ont rien écrit sur les fiches.

3.5.1. Les résultats après la 1^{ère} écoute

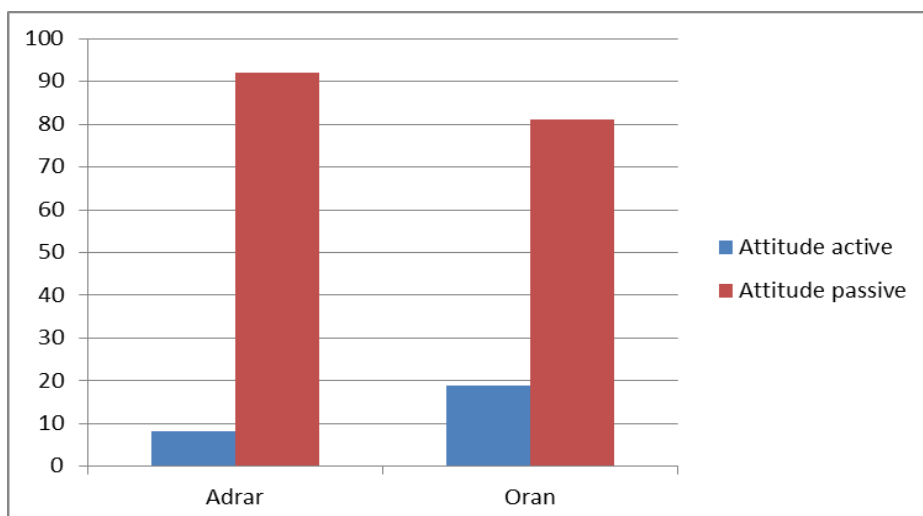


Figure 38 : les résultats de la réactivité après la 1^{ère} écoute

Juste après la première écoute, seulement trois étudiants de la wilaya d'Adrar ont essayé de répondre aux questions ce qui donne un taux de 8,10%, et seulement sept étudiants de la wilaya d'Oran ce qui donne un taux de 18,91% ont répondu aux questions. Par contre, nous pouvons souligner un taux élevé qui reflète une attitude passive dans les deux wilayas, ce taux atteint 91,98% dans la wilaya d'Adrar et 81,08% dans la wilaya d'Oran.

3.5.2. Les résultats après la 2^{ème} écoute

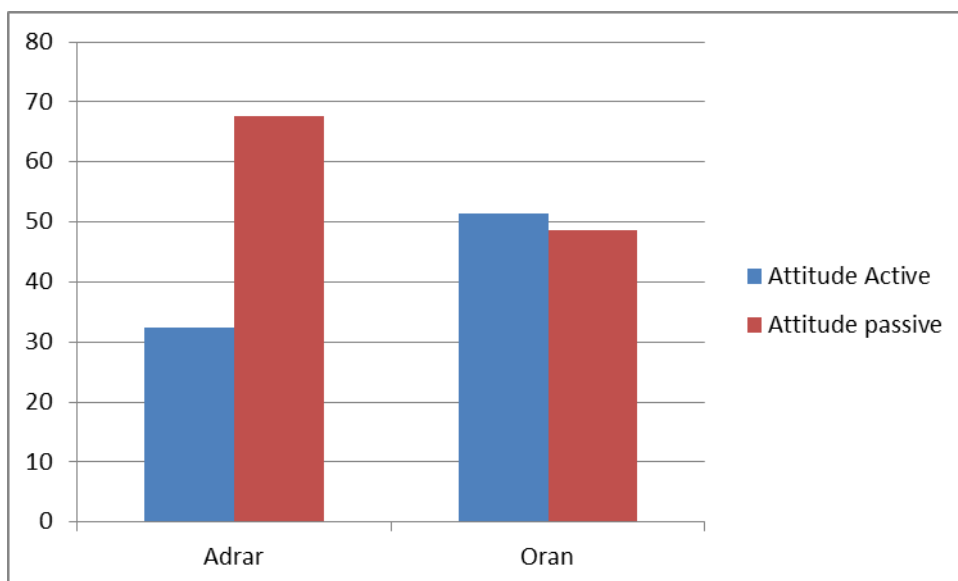


Figure 39 : les résultats de la réactivité après la 2^{ème} écoute

Nous remarquons que le taux des étudiants qui ont montré une certaine compréhension après la deuxième écoute a relativement augmenté, il a atteint 32,43% dans la wilaya d'Adrar et 51,35% dans la wilaya d'Oran. Nous remarquons que la différence entre l'attitude passive et l'attitude active dans la wilaya d'Adrar est significative, elle est de 35,13%. Alors que cet écart entre les étudiants de la wilaya d'Oran qui ont présenté une attitude active et les étudiants qui ont présenté une attitude passive est de 02,71% ce qui reflète que la différence ici est représentée par un seul étudiant

3.5.3. Les résultats après la 3^{ème} écoute

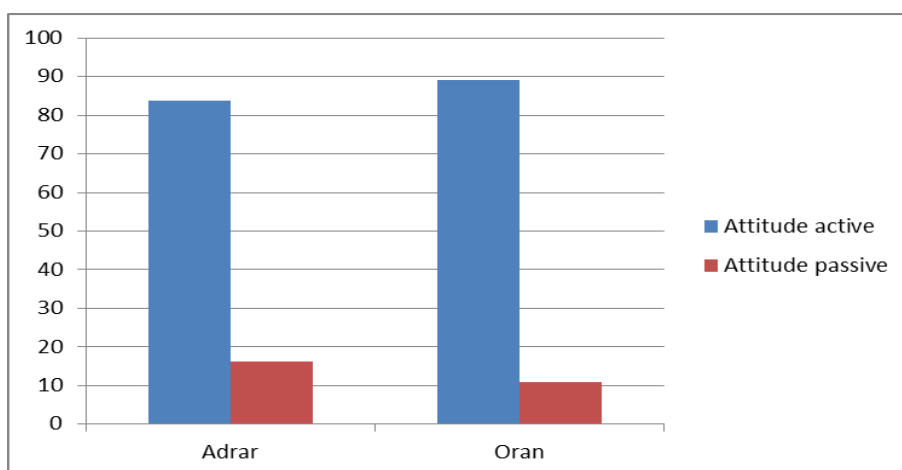


Figure 40 : les résultats de la réactivité après la 3^{ème} écoute

Après la troisième écoute, nous avons pu constater que le taux des étudiants qui ont présenté une attitude active est plus élevé par rapport au taux des étudiants qui ont présenté une attitude passive dans les deux wilayas. La différence entre les deux attitudes étant significative, elle est de 67,57% dans la wilaya d'Adrar et 78,37% dans la wilaya d'Oran.

3.5.4. Analyse comparative

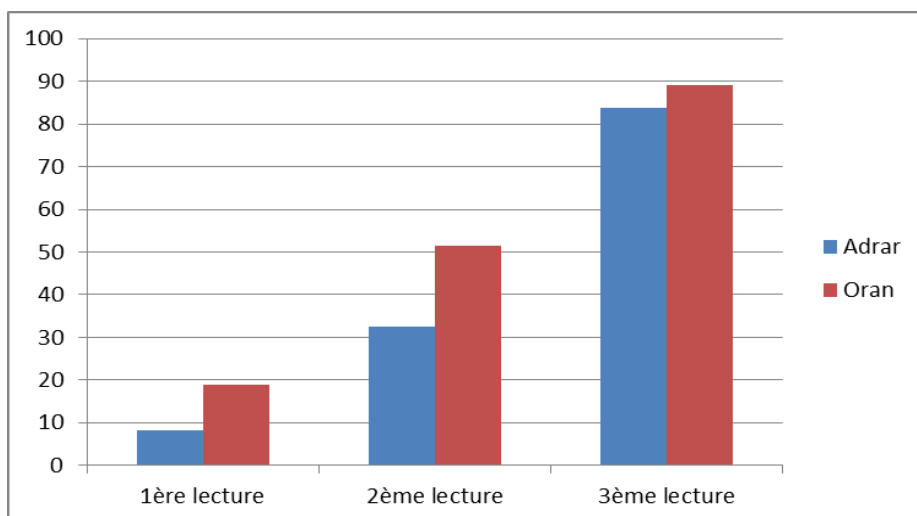


Figure 41 : Analyse comparative de la réactivité après chaque écoute (entre les deux wilayas)

L'observation générale indique que la réactivité immédiate est faible dans les deux wilayas, bien qu'elle soit relativement élevée dans la wilaya d'Oran. Après la première écoute, elle n'a pas dépassé 20%. Après la deuxième écoute, elle augmente pour atteindre le seuil de 50% dans la wilaya d'Oran et le seuil de 30% dans la wilaya d'Adrar. Après la troisième écoute, elle dépasse 80% dans la wilaya d'Adrar et atteint 89,18% dans la wilaya d'Oran.

3.5.5. Interprétation des résultats retenus de l'analyse de la réactivité

Dans son article intitulé « De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger », C. Parpette (2008) explique le caractère fugace et continu du discours oral ainsi ;

« Qu'il écoute la radio, regarde un film, dresse l'oreille à une annonce de gare, l'auditeur doit s'adapter au discours écouté, le recevoir tel qu'il est produit, dans son rythme, sa continuité, son irréversibilité. Nulle possibilité pour lui de le fixer un temps, encore moins d'en disposer dans sa totalité pour le manipuler à son gré. Sa réactivité doit être immédiate, faute de quoi la communication échoue »

Nous avons pu observer à travers les trois moments de l'écoute, le comportement général des étudiants envers la compréhension de la vidéo. Après la première écoute, l'esprit réactif s'est montré en niveau inférieur, ce contact avec le support a perturbé les étudiants qui se sont montrés confus et perdus, à partir de la deuxième écoute, les étudiants ont développé leur réactivité. Se diriger vers la fiche qui contient les questions de

compréhension semble être le premier facteur de la présence de l'esprit réactif. Pouvoir répondre correctement aux questions en est la manifestation directe. Cette dernière réalité n'a pas été confirmée dans l'analyse car les étudiants ont trouvé des difficultés de différents ordres. C. Parpette (2008) ajoute qu'« Un discours mal compris n'est en effet que très partiellement rattrapable », le support audiovisuel est caractérisé selon Bounouara.Y (2021) par les « nuances paralinguistiques », ces dernières participent à la construction de la signification, comme l'intonation, le débit, la prosodie et les autres expressions non verbales (Nghia, 2019). L'étudiant de spécialité de FLE qui n'est pas en contact permanent avec les différents supports authentiques, manipule ces traits prosodiques difficilement, En dépit des avantages présentés par ce genre de documents, l'accès au contenu du texte en soi n'est pas toujours évident (Baltova, 1994 cité par Bounouara.Y 2021).

4. Discussion générale de la compréhension orale

La compréhension orale tout comme la compréhension écrite repose sur la réception d'un document (oral/écrit), ces deux compétences, bien qu'elles soient identiques dans ce point, elles tiennent des spécificités qui portent sur la question des processus de fonctionnement, des facteurs impliqués et des modes de traitement (Isani, 2001 cité par Tanja Bornoze-Heiden(2011)). La discussion des éléments abordés tout au long de ce chapitre expérimental, permet de souligner ces aspects qui font de la compréhension orale une compétence complexe mobilisant des facteurs imbriqués.

L'analyse des fiches de compréhension remplies par les étudiants des deux wilayas a démontré que la compréhension orale varie selon le type et la formulation des questions (questions à choix multiples ou questions ouvertes), selon la place de l'information à rechercher dans le message et les comportements mentaux et stratégiques mis en place. En outre nous avons pu déduire que la discrimination et la mémorisation des noms propres, des nombres et des dates est plus facile à retenir lors de l'écoute.

Ainsi, Nous avons pu retenir de l'analyse que l'effet de fréquence est primordial dans la compréhension orale en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, Selon Legallois et François (2011 cité par Céline AKYEL, 2016), « la fréquence d'une unité favorise sa mémorisation, son enracinement cognitif » la répétition d'un fragment (mot ou expression) de la séquence à comprendre facilite la mémorisation et par conséquent, le traitement cognitif, le stockage et la compréhension deviennent plus accessibles (Loiseau, 2012).

CHAPITRE VI : Exploitation de la compréhension orale chez les étudiants

L'enseignant doit veiller quant au choix des documents qui puissent aider les apprenants. Nous avons pu remarquer que le taux de la compréhension détaillée est élevé par rapport à la compréhension globale parce que la majorité des mots et des informations recherchées dans la vidéo sont répétés plus d'une fois ou sont placés à la fin de la vidéo ce qui facilite la mémorisation.

En ce qui concerne les types de questions, nous avons trouvé que les questions fermées (binaire ou QCM) sont plus simples à répondre (par le recours au hasard, ou par repérage immédiat, l'étudiant arrive à trouver la réponse) car le travail de l'étudiant se limite sur le fait de marquer d'un trait, par contre, dans les questions ouvertes, l'étudiant doit combiner les informations pour inférer les réponses. Ce travail nécessite la mobilisation de plusieurs compétences, d'où la nécessité de varier les questions pour pallier l'ensemble des caractéristiques qui font les différences entre les étudiants.

Dans cette analyse, nous avons remarqué que les étudiants ont eu recours à la stratégie d'inférence. Cette dernière a été analysée par Anne-Gaëlle Perez (2007, p.17) qui distingue trois types d'inférence qui sont mis en œuvre dans le processus de compensation de l'inconnu :

- L'inférence grammaticale, qui vise la nature grammaticale du mot
 - L'inférence contextuelle, qui nécessite la mise en réseau de tous les éléments reconnus permettant de déduire le sens probable du mot manquant dans le contexte
 - L'inférence culturelle, qui fait largement appel à l'expérience de l'élève
- « Les inférences ne sont pas que des luxes que les meilleurs élèves utilisent une fois qu'ils ont compris le texte. Elles sont essentielles pour la compréhension et la mémorisation du texte » (Irwin et Baker, 1989 cité par Érick Falardeau, 2003)

Les étudiants de notre échantillonnage ont remplacé le mot « remeublé » par le mot « renouvelé » pour répondre à la question 09 (Complète : « le restaurant de l'hôtel est intégralement...»). Bien que le fait de remeubler n'est qu'un aspect du renouveler, l'étudiant a pu trouver un moyen de compensation. Ajoutons alors, un autre type d'inférences à ceux cités par Perez c'est celui de l'inférence lexicale ou sémantique. Nous avons pu remarquer à partir de cette analyse qu'un défaut au niveau de la discrimination auditive a conduit à une inférence lexicale, mais ce fait n'est pas généralisé à toutes les situations, il implique dans la majorité des cas un contre-sens ou contribue dans d'autres cas à créer des mots qui n'existent pas. Quand il s'agit d'une langue étrangère, ce problème de discrimination auditive entraîne une mauvaise perception auditive, et par conséquent

CHAPITRE VI : Exploitation de la compréhension orale chez les étudiants

une compréhension orale erronée, Cuq et Gruca (2003) développent l'idée de cette capacité de perception auditive ainsi « identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que l'on est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons d'une langue étrangère », Ces théoriciens insistent sur le caractère difficile de cette opération dans le cas de locuteurs non natifs de la langue et elle s'avère plus critique dans le cas des étudiants universitaires qui suivent une formation spécialisée en langue étrangère.

Les connaissances culturelles et référentielles propres à la communauté linguistique font obstacles à la compréhension si les apprenants de cette langue ne sont pas suffisamment avertis, une discussion s'est déroulée avec les étudiants à la fin de la vidéo a prouvé que les étudiants de la wilaya d'Adrar n'ont jamais lu et n'ont jamais entendu parler du Corbusier, la vidéo qui a été présenté suscite l'attention et prépare l'étudiant à un thème bien précis « l'architecture », les étudiants ont affirmé que si le document n'avait pas été accompagné de photos, ils risqueraient de perdre plus de temps à le comprendre, d'où l'utilité du support « image » dans le cas d'apprenants ne possédant pas une culture et des connaissances sur le monde de la langue étrangère. Par contre un taux remarquable des étudiants de la wilaya d'Oran a démontré que le thème du Corbusier n'est pas complètement étrange, deux étudiantes, ont affirmé d'avoir fait une visite de la cité de l'architecture et du patrimoine en France, quelques étudiants ont affirmé d'avoir découvrir ce thème durant les différentes rencontres entre copains et/ou membres de famille en parlant des styles architecturaux. Une étudiante s'est montrée ravie par ce que ce thème est très présents dans ses discussions avec sa sœur architecte.

L'étude a confirmé que les difficultés éprouvées au niveau de la compréhension détaillée sont de taux inférieur par rapport à la compréhension globale. Nous trouvons dans le CECR (2005,54) que chaque type d'écoute correspond à un type de compréhension bien déterminé:

Extensive (visant une compréhension globale)

Sélective (visant à trouver des informations précises)

Intensive (visant une compréhension détaillée).

Que la compréhension vise une information particulière ou une information détaillée, la concentration de l'apprenant est dirigée vers un fragment (une partie) du document. En plus, l'écoute sélective et l'écoute intensive requièrent des apprenants natifs ou des apprenants d'une langue étrangère d'être plus attentifs. Généralement, les informations

recherchées se présentent sous forme de dates, de noms propres, de caractère physique ou moral, elle peut être répétée plusieurs fois tout au long du document. Les êtres humains ont tendance à regarder les documents qui les intéressent et les motivent, les étudiants de la wilaya d'Oran ont trouvé la vidéo intéressantes et ont essayé de contextualiser le thème pour parler de l'architecture en Algérie et plus précisément le style architectural d'Oran. Par contre les étudiants d'Adrar n'ont pas fait preuve de motivation et n'ont pas essayé de discuter le style architectural dans la région d'Adrar, bien qu'il soit spécifique et particulier.

Par contre, l'écoute extensive sollicite une mémorisation des événements et des descriptions, car la compréhension globale n'inclue pas seulement le repérage d'un élément précis, mais elle vise à mettre en relation plusieurs éléments pour en construire un sens. Ceci explique le taux élevé des difficultés rencontrées par les étudiants des deux wilayas et des étudiants de la wilaya d'Adrar en premier plan.

L'analyse de la situation de compréhension orale a montré que l'esprit réactif immédiat est occasionnellement travaillé avec les étudiants. Les enseignants dans les séances de compréhension orale diffusent le support (audio/ visuel) et focalisent leur attention sur les deux opérations ; la segmentation et la répétition pour que les étudiants puissent atteindre les objectifs de compréhension soulignés. Ce procédé peut être au profit des étudiants car, il les initie aux stratégies et aux étapes de l'écoute, mais il présente un inconvénient, c'est le fait d'habituer l'étudiant universitaire à un mode de travail au détriment des autres modes interactionnels plus réel et plus naturels où il sera capable de développer ses compétences langagières et communicatifs et même développer son esprit réactif immédiat à l'écoute.

Un autre point a été soulevé dans l'analyse des fiches de compréhension des deux wilayas est celui du rôle de la mémoire dans le processus de compréhension.

Plusieurs études ont traité la notion de la mémoire comme partie intégrante de la compréhension. « En psychologie cognitive, la mémoire est la capacité d'un individu ou d'un système à saisir l'information issue de l'environnement, à la conserver selon différentes modalités, puis à la recouvrer. » (Cuq, dir, 2003, p. 163).

Types de la mémoire

Qu'il s'agit de la mémoire à court terme (la mémoire sensorielle) ou de la mémoire à long terme (la mémoire procédurale et la mémoire déclarative) ou de la mémoire visuelle (le cas de la vidéo), ces formes doivent être mobilisées dans les différentes situations.

La mémoire sensorielle

Nous adoptons dans ce contexte la réflexion d'Anderson (1990) qui considère la mémoire sensorielle comme un premier récepteur et non par comme le plus important : « La mémoire sensorielle est la première composante du système de traitement. La formation en provenance des sens y est tout d'abord enregistrée, sous sa forme brute, pendant un court instant. » (Anderson, 1990 cité par Alhawiti Ahmad, 2013)

La mémoire sensorielle est appelée aussi mémoire perceptive car elle correspond à la perception d'un stimulus visuel (cas de l'écrit) ou auditif (cas de l'oral) par nos organes sensoriels. Dans le cas de l'oral, il s'agit de capter les informations sonores. Un document audiovisuel incite le fonctionnement des deux types de perception ; la perception visuelle et la perception auditive. Le rôle cette mémoire dans le cas d'un auditeur averti est de trier les sons et d'isoler les bruits parasites qui peuvent détourner la concentration, L'apprenant, en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, doit stimuler et inciter la mémoire sensorielle pour l'entraîner à toutes sorte de situations, en vue de développer la conscience phonologique.

La mémoire à court terme (MCT)

Elle est appelée aussi la mémoire de travail, la mémoire à court terme permet de retenir, de conserver et donc, récupérer une quantité d'information limitée durant une courte durée. Call (1985 cité par ALHAWITI Ahmad, 2013) a constaté que : «

1. La mémoire à court terme est une composante importante pour l'intrant sensoriel qui est acheminé vers elle durant l'activité de la compréhension orale.
2. La capacité de la mémoire à court terme est plus limitée en langue étrangère qu'en langue maternelle, l'empan mnémorique augmentant en fonction de la compétence linguistique ».

Bien que la faculté de la mémorisation soit innée chez les êtres humains, son évolution reste étroitement liée aux exercices d'application, à l'utilisation de la langue dans les différentes situations.

D'après M.-D. Gineste et al (2002, p.110) a précisé qu'en plus de son premier objectif qui est la conservation de l'information, un autre objectif vient d'être envisagé c'est qu'elle garantit aussi le traitement, c'est-à-dire la transformation de l'information en cours.

La mémoire à long terme (MLT)

La mémoire à long terme s'intéresse à conserver les informations et les données sur un axe de temps qui dure pour longtemps ;

« La mémoire à long terme est la composante du système qui a pour fonction de conserver l'information sur une période de temps. » (Craike et Lockhart, 1972).

Tulving (1983), Précise que la MLT est formée de deux formes différentes :

- la mémoire procédurale
- la mémoire déclarative.

La mémoire procédurale est liée aux savoirs faire quelque chose, alors que la mémoire déclarative se rapporte aux souvenirs des faits et des événements.

La mémoire sémantique, quant à elle, englobe les informations que nous utilisons lors du langage. La signification du mot, ainsi qu'à toutes les informations et les connaissances qui lui rapportent sont incluses. Il est question d'une « mémoire encyclopédique ».

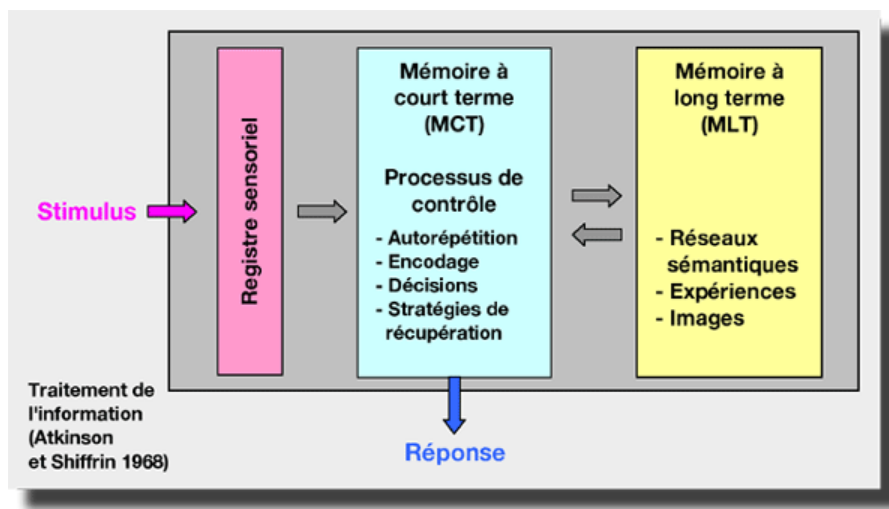


Figure 42 : Modèle d'Atkinson et Shiffrin (1968)

Ce modèle qui découle de la psychologie cognitive représente le passage du stimulus, il est capté au début par les organes responsables (selon le code choisis oral /écrit), passant, ensuite au traitement du stimulus au niveau de la mémoire à court terme par les différents types de stratégies, il est transmis, par la suite, à la mémoire à long terme, il y est emmagasiné sous plusieurs formes.

Le modèle met l'accent sur les deux mémoires (MCT et MLT) qui sont distinctes de point de vue caractéristiques, fonctions et processus. Pour qu'il ait activation de la mémoire à long terme, l'information doit passer par la mémoire à court terme.

Il est à signaler que l'activation permanente de ces deux zones accélère le traitement de l'information. Les étudiants des deux wilayas et ceux de la wilaya d'Adrar en particulier ont démontré que le rythme de traitement des informations est lent. Ce fait a répercuté sur la réactivité.

CHAPITRE VI : Exploitation de la compréhension orale chez les étudiants

Les étudiants, notamment de la wilaya d'Adrar, ont fait preuve du manque d'attention lors des différents moments de l'écoute, chose qui les a rendus incapables de repérer quelques informations. Calfee (1976) suggère trois formes d'attention :

« - La vigilance est l'état de la personne informée de la nature de l'information qu'elle va recevoir

- La sélectivité est la capacité de diriger l'attention sur l'information attendue

- La concentration est l'habileté à diriger l'attention sur une tâche particulière. »

Les questions lacunaires (01-03-09) exigent un degré de concentration et de vigilance pour pouvoir sélectionner les mots ou les expressions qui manquent.

A partir des résultats des réponses correctes dans les trois moments de la compréhension orale, nous avons pu souligner le problème de l'indifférence des étudiants envers le premier et le dernier moment, les étudiants pensent que pour faire preuve de la compréhension d'un document oral, il suffit de répondre à un certain nombre de questions, chose qui n'est pas juste. Comprendre un document en langue étrangère dépasse le simple décodage pour aller au-delà de ce qui est entendu, c'est pouvoir anticiper le contenu et le synthétiser, accéder à des savoirs interculturels, y dégager des indices constructifs pour pouvoir les projeter sur sa situation réelle. La comparaison de ces résultats avec les résultats du pré test montre qu'il existe un écart attirant entre les deux situations ; les étudiants des deux wilayas ont présenté un pourcentage positif qui a dépassé 90% dans la pré-écoute durant le pré test, alors qu'il n'a pas dépassé 15% pendant l'expérimentation. Dans le moment de la pré écoute, les résultats des deux wilayas ont dépassé 68% pendant le pré-test et n'ont pas dépassé 10% dans la wilaya d'Adrar et 30% dans la wilaya d'Oran.

Nous avons constaté que les résultats étaient proches entre les deux wilayas dans le pré test mais dans l'expérimentation ont changé. Ceci est dû au changement du procédé utilisé par l'enseignant pendant les deux situations car dans la séance de CO pendant le pré test, l'enseignant a accompagné les étudiants et a insisté sur le fait d'accomplir les tâches dans tous les moments, mais pendant l'expérimentation, l'enseignant n'a pas attiré l'attention des étudiant à l'importance des trois moments dans la compréhension.

Nous pouvons conclure ce point par la nécessité d'apprendre aux étudiants à intérioriser les stratégies qui facilitent la compréhension d'une part (en présence des instructions de l'enseignant les étudiants ont répondu aux questions de la pré-écoute et aux questions de la post-écoute, mais dans l'absence de ces instructions, ils n'ont pas répondu) et de varier les modes de travail dans les séances (alterner entre le travail explicite et implicite) d'autre part.

CHAPITRE VI : Exploitation de la compréhension orale chez les étudiants

Un autre constat a été relevé et mérite d'être discuté, c'est que les étudiants se trouvent confus, dans des moments différents de la compréhension, ils essayent de s'entraider discrètement, leur comportement général révèle un état perturbé, cette situation est accentuée chez les étudiants d'Adrar parce qu'ils travaillent généralement en groupe, ils ne sont pas habitués à travailler indépendamment des autres et ils n'ont pas appris à être autonomes et à choisir les techniques qui facilitent les tâches dans les diverses activités et plus précisément les activités de compréhension. Holec (1979) précise dans ce contexte que :

« La capacité de prendre en charge son propre apprentissage(...) c'est avoir la responsabilité, et l'assumer de toutes les décisions (...) concernant(...) la sélection des méthodes et des techniques à mettre en œuvre ; le contrôle du déroulement de l'acquisition réalisée. L'apprenant autonome est capable de prendre lui-même toutes ces décisions concernant l'apprentissage dans lequel il désire, ou se trouve, être impliqué. »

Les étudiants autonomes, dans ce genre d'activités, peuvent se servir de plusieurs outils qui simplifient la compréhension orale, nous pouvons citer à titre indicatif ; la prise de notes, le repérage, la sélection et la schématisation. Dans le cas où un outil ou une technique s'avère inefficace, après une autoévaluation, l'étudiant le remplace par un autre plus rentable.

Il ne faut pas passer sous silence l'apport de la vidéo dans l'augmentation relative des résultats de l'expérimentation par rapport aux résultats du pré-test dans la phase de l'écoute. D'une part la vidéo, de par ses constituants a incité la curiosité des étudiants, ils ont présenté un intérêt à découvrir le contenu par opposition à leur attitude dans le cas du texte oralisé, où ils étaient réservés ; Nathalie Blanc(2003) affirme que ;

« L'audiovisuel est le seul support qui paraît susceptible de pouvoir rendre compte de situations authentiques tout en restant accessible (du point de vue du sens) à de jeunes apprenants ; il est en effet quasiment impossible de mener un travail identique (avec une large prise en compte d'éléments culturels) à partir de supports papier lorsque les apprenants n'ont pas encore une maîtrise linguistique suffisante de la langue qu'ils apprennent »

Le contenu de cette citation a été confirmé à travers l'expérimentation. Tenant en compte, les résultats de la CO, nous pouvons avancer que si le contenu de la vidéo a été présenté sous format papier ou sous format audio aux étudiants, ces derniers ne pouvaient même

CHAPITRE VI : Exploitation de la compréhension orale chez les étudiants

pas trouver le thème abordé « l'architecture ». Dans le chapitre réservé à la compréhension orale, nous avons cité les trois fonctions assignées à la vidéo selon Compte (1993, p. 30) :

-La fonction illustrative : la vidéo commence par un grand immeuble construit avec le style du Corbusier, tout au long, on y assiste à des formes architecturales différentes (cuisines, escaliers, halls, etc.) et des éléments de décor relatifs à ce style.

-La fonction de déclencheur : la motivation des étudiants des deux wilayas s'est surgie (malgré le comportement réservé quant au contenu) dès l'installation du matériel et le lancement de l'expérimentation.

-La fonction motrice : les étudiants et plus particulièrement ceux de la wilaya d'Adrar ne peuvent pas concevoir un tel style architectural sans le recours à de tels supports qui associent l'image au son, car les supports scripturaux ou audio ne tiennent pas compte du souci de faire voir les éléments sociaux et culturels dans la classe.

Pour mener à bien l'évaluation de la compréhension orale, nous soulignons la nécessité de varier les tests et les moments de l'évaluation. Se contenter d'un seul examen à la fin du semestre et d'un seul test pour avoir une note de TD ne reflète pas l'amélioration des étudiants, il faut concevoir une démarche qui puisse refléter la progression au niveau des contenus enseignables et au niveau des profils des étudiants, l'évaluation formative en est le moyen révélateur de cette progression.

5. Les causes de la mécompréhension

Rost (2002, p.231) énumère les grandes causes de la mécompréhension. Il en distingue trois : les causes lexicales, grammaticales et conceptuelles.

<u>Lexical</u>	<u>Conceptuel</u>	<u>Grammatical</u>
-Ambiguïté	-Confusion de différents schémas	-Ellipses
- Substitution d'un mot	-Elaboration inadéquate	-Des constructions (syntaxiques) difficiles
-L'inaccessibilité de mots	-Mauvaise supposition de la connaissance	
-Mécompréhension d'un mot lexical	-Contenu peu familier	
-Paronyme (un mot qui ressemble à un autre)	-Routine peu familière	

Tableau 19: Les causes de mécompréhension selon Rost (2002)

CHAPITRE VI : Exploitation de la compréhension orale chez les étudiants

D'après Rost (2002), la nature du document joue un rôle décisif dans la compréhension. Insérer un document de manière aléatoire risque de mettre l'apprenant dans une situation de mécompréhension. Dans ce sens Abdallah-Preteille précise que :

« Si l'introduction de documents authentiques résout de nombreux problèmes au niveau de la motivation, de la richesse et de la diversité des exploitations possibles, elle présente quelques difficultés notamment au niveau de la rigueur d'utilisation. Les exigences d'ordre méthodologique, la longue recherche et la difficile sélection des documents imposent une remise en question des formes mêmes de la préparation de la classe : à la préparation individuelle et solitaire, doit succéder le travail en équipe, l'échange d'informations et de documents» (1982).

Pour présenter un document pertinent, l'enseignant doit veiller à sélectionner un thème motivant qui contient des éléments caractérisant la société et doit s'assurer que son public-apprenants ait une connaissance socioculturelle et une conscience interculturelle acceptables. CERF (2001, p.82) dénombre sept traits distinctifs qui caractérisent une société donnée, ils sont mentionnés comme suivant :

- La vie quotidienne : nourriture, activités de loisirs, etc.,
- Le mode de vie : niveaux de vie, les variantes régionales, les conditions de logement, etc.,
- Les relations interpersonnelles : les structures et les relations familiales, les relations entre les générations, etc.,
- Les valeurs, les croyances et les comportements : les arts, les classes sociales, les cultures régionales, etc.,
- Le langage du corps : les conventions qui régissent les comportements,
- Les savoir-vivre : les conventions et les tabous de la conversation et du comportement,
- Les comportements rituels : la pratique religieuse et les rites, naissance, mariage, mort, etc.

Les documents pédagogiques véhiculent ces aspects de manière relativement transparente, l'étudiant doit en avoir une connaissance plus ou moins appropriée et l'enseignant de son rôle doit veiller au choix en prenant en considération, l'objectif visé et le public (âge, culture, etc.).

Rost (2002) en soulignant les causes de la mécompréhension orale n'a pris en considération que l'aspect général du document écouté ou du texte oralisé. L'aspect

matériel, lui aussi peut altérer la compréhension orale ; un document qui contient un accent peu familier ou un débit rapide n'est pas au service de la CO, de même, un document de longue durée accentue les problèmes de réception, car les étudiants ne sont pas habitués à écouter des discours longs (par souci pédagogique, l'enseignant choisit des documents de courte durée). Il faut souligner aussi l'impact de la qualité du support de point de vue émission et réception du son, un document diffusé dans une salle entourée de bruit ou même un document mal conçu qui contient des parasitages affecte la compréhension car ils masquent les informations.

Dans une situation de classe, face à un public universitaire, le recours à une typologie de discours variée est d'une importance incontournable. Du discours publicitaire au discours politique aux autres types, les étudiants doivent avoir une connaissance fondée et rationnelle. De même, du discours informatif au discours polémique, une variété de structures et de formes s'imposent et imposent des traitements différents. L'étudiant universitaire en sa qualité de futur enseignant doit être en mesure de traiter l'ensemble de ces formes et de ces typologies.

Plusieurs éléments peuvent être additionnés à la liste des traits qui altèrent la compréhension, ils sont ajoutés dans les paragraphes qui suivent :

Le profil de l'apprenant

L'étudiant est un adulte qui, en passant par les multiples expériences de la vie, a pu forger une culture et une personnalité et a su construire des représentations sur le monde. L'ensemble de ces traits de l'étudiant interviennent d'une manière ou d'une autre dans le processus de compréhension, le manque ou la non maturité d'un de ces traits altère la compréhension directement :

La connaissance du monde

Cette expression renvoie selon CERF (2001, p.82) à toute sorte de connaissance « qu'elle soit acquise par l'expérience, par l'éducation ou par l'information, etc. ». Durant les différents stades de développement de l'être humain, il se trouve contraint de vivre de multiples situations et expériences à partir desquelles, il construit les traits fondamentaux de sa culture.

Suivre une formation de Français langue étrangère nécessite l'acquisition des informations caractéristiques concernant la culture véhiculée par cette langue (ces traits sont mentionnés dans le paragraphe en haut). Cette connaissance de la culture de la langue cible n'est qu'un aspect de la culture du monde.

Les experts insistent sur l'importance de l'activation des éléments de la culture et des connaissances antérieures dans une situation de compréhension orale car l'information n'est pas toujours dite, elle est souvent implicite et demande, pour en saisir le sens, pouvoir décortiquer et déchiffrer l'ensemble des indices linguistique et sémiologique.

Le savoir linguistique

La composante linguistique englobe l'ensemble des connaissances en relation avec la phonologie, la syntaxe, le lexique et la pragmatique. Cuq-J-P (2005) précise dans ce sens que :

« La compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication. Sans oublier les facteurs extralinguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, la mimique, ou tout indice qu'un locuteur natif utilise inconsciemment ».

Un dysfonctionnement au niveau de la perception et de la reconnaissance d'un élément de cette composante entraîne des problèmes au niveau du traitement de l'information reçue.

Maîtriser la composante linguistique de la langue étudiée est un aspect primordial dans le processus cognitif de la compréhension orale, elle en constitue le noyau.

Le ministère de l'éducation nationale élabore des guides fondamentaux pour enseigner (2022), on y trouve les connaissances langagières recommandées pour une compréhension (orale/écrite) efficace.

Au niveau du vocabulaire

C'est la connaissance du mot, il commence par l'identification du mot entendu (SA/SE) jusqu'à l'identification de la signification (traits sémiques) à la signification contextuelle. En évoquant l'aspect du vocabulaire, plusieurs cas s'imposent d'après les guides fondamentaux pour enseigner la compréhension orale (2022) :

- la méconnaissance complète : l'apprenant n'a aucune représentation du mot entendu.
- la connaissance de l'existence du mot : savoir qu'il fait partie de la langue sans en connaître la signification ;
- la connaissance approximative : savoir que le mot existe, savoir la catégorie générale du mot (il s'agit d'un nom d'un animal, d'un adjectif, d'un habillement, d'une nourriture au d'autre chose).

- la connaissance précise : l'apprenant peut identifier le genre du mot (féminin/masculin) ainsi que la signification complète

Dans le cas de la vidéo proposée, la majorité des étudiants n'ont pas su connaître « qu'est-ce que le Corbusier) sauf ceux qui possèdent une culture plus ou moins élaborée. Le mot du « Corbusier » n'a pas été identifié qu'il s'agit d'un pseudonyme de l'architecte, l'urbaniste, le décorateur, le peintre et le sculpteur « Charles-Édouard Jeanneret-Gris », il est un auteur suisse naturalisé français en 1930. Selon Maurice Grevisse (1980, p.335) l'emploi correct est « de Le Corbusier » pour renvoyer à l'architecte, et « du Corbusier » pour signaler une de ses réalisations.

Sans la projection de la vidéo, l'étudiant ne saurait pas le thème du support, il s'agit d'une méconnaissance complète. Tout au long de la vidéo, la connaissance du vocabulaire diffère de la connaissance de l'existence du mot à la connaissance approximative. La connaissance précise du vocabulaire est réservée à quelques étudiants de niveau A2.

La compréhension orale est en relation étroite avec le vocabulaire, un réseau de vocabulaire étendu suivi d'une connaissance précise permet de garantir la compréhension. A ne pas perdre de vue qu'un réseau étendu suivi d'une connaissance approximative et peu ou rarement utilisée (les étudiants n'utilisent pas les mots dans leurs expressions (orale /écrite) et que les étudiants ne rencontrent pas ces mots dans les situations de compréhension (orale/écrite)), ils risquent d'oublier ce vocabulaire et par conséquent ratent la compréhension « Les activités d'enrichissement du vocabulaire demandent à ce que trois étapes soient respectées : la rencontre avec des mots nouveaux, leur structuration puis leur réutilisation dans un contexte à l'oral ou à l'écrit » (Guide Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP, 2019, p.88)

Au niveau de la syntaxe et de la morphologie

La syntaxe est définie selon (Grevisse, 2009) comme « L'ensemble des règles qui concernent le rôle et les relations des mots dans la phrase » c'est donc, des normes qui décrivent les différentes combinaisons entre les unités linguistiques.

Dans un article rédigé par Aurélie Bardet Blanvillain et Nathalie Chabroud. (2016), on trouve un résumé portant sur la relation qu'entretient la syntaxe avec la grammaire. Il existe des partisans de la théorie qui défend la primauté de la syntaxe sur la sémantique, ils préconisent que « la syntaxe a une priorité sur la sémantique. L'un des slogans cognitivistes est : Occupez-vous de la syntaxe et la sémantique s'occupera d'elle-même » (Steiner, 2005). D'autres théoriciens réclament que « la syntaxe n'est qu'un instrument au

service de la fin significative et communicative du langage, et non l'inverse » (Rondal et coll, 1999). Frédéric François, par contre, a synthétisé selon Aurélie Bardet Blanvillain, Nathalie Chabroud (2016) les études et a trouvé que les deux aspects sont indissociables et « qu'on ne peut pas étudier la syntaxe sous forme de règles de combinaison indépendamment de la signification des messages » (1977).

Il faut signaler qu'une connaissance insuffisante de la part de l'apprenant des règles syntaxiques entraîne selon Schelstraete et Maillart (1999) «des difficultés à construire la représentation sémantique des énoncés qui lui sont adressés ». Un étudiant universitaire qui est en rapport occasionnel avec les documents authentiques, se trouve dans des situations, face à un débit rapide, à un accent différent et plus particulièrement à des structures syntaxiques élaborées. Dans ce genre de situations, il est incapable d'associer tous ces éléments pour accéder au sens, car ces structures syntaxiques sont en relation directe avec la mémoire de travail qui garde la première proposition de la phrase enchâssée en attendant l'interprétation de la deuxième proposition (relative, complétive, etc.) pour que enfin de compte, il puisse avoir une interprétation générale de l'énoncé reçu. Cette opération se réalise dans un moment tellement rapide que l'étudiant s'avère qu'il n'a pas pu comprendre. C'est la raison pour laquelle on rencontre généralement chez les apprenants un taux faible de la compréhension globale (l'apprenant ne peut pas combiner et se rappeler des éléments syntaxiques avec les éléments du vocabulaire dans une situation caractérisée par des éléments prosodiques non familiers).

Quant à la morphologie, elle est l'étude de la formation des mots et de leurs variations. On peut distinguer, selon Nathalie Chapleau¹ (2021) qui s'est basée sur le travail de Marie-Catherine Saint-Pierre et ses collègues dans le livre « Lecteurs et scripteurs en difficulté : propositions didactiques et orthodidactiques » (2020), deux formes de dimensions de la morphologie, la première concerne le vocabulaire (c'est la morphologie dérivationnelle), elle permet de créer des mots de la même famille morphologique en combinant un mot de base et un ou plusieurs affixes (préfixes ou suffixes) , la seconde concerne la grammaire (c'est la morphologie flexionnelle), elle permet d'appliquer les différents accords (genre, nombre, personne, mode, temps) en combinant un mot de base et une ou plusieurs marques grammaticales.

¹ Nathalie Chapleau est professeure à l'UQAM, elle dirige un projet de recherche CAP MORPHO.

Dans une situation de compréhension orale, l'apprenant ayant une connaissance faible et peu développée de ces procédés trouve des difficultés de représentation du mot, il peut identifier le mot de base (la racine), mais il n'a pas une idée sur le fonctionnement et la valeur des affixes ou des morphèmes grammaticaux, dans ce cas, il ne peut pas avoir une représentation de ce fragment qui fait partie d'un discours continu.

Buck (2001, p.94), selon lui, la compréhension de la langue parlée fait appel aux types de savoir-faire suivants :

- application de la connaissance de la langue ;
- recours aux connaissances du monde;
- construction de représentations mentales du sens.

Les stratégies de compréhension

Tout au long de son parcours d'apprentissage, L'apprenant se trouve face à des situations renouvelées qui exige chacune d'elle un comportement différent de la première. Ces comportements sont des « démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information. » (Cornaire, 1998, p. 54). S'adapter aux différentes situations d'apprentissage nécessite la mobilisation de l'ensemble des techniques, des procédures, et des astuces. Bien que ces techniques et ces manières de s'approprier soient personnelles, les théoriciens dénombrent des typologies et des classifications de différents ordres.

A l'instar des stratégies d'apprentissage, les stratégies de compréhension (développées dans le chapitre en haut) doivent être apprises et développées par l'apprenant en l'investissant de manière permanente.

Rémond (1999 cité par Erick Falardeau, 2003) montre que les apprenants entraînés de façon explicite aux stratégies de compréhension améliorent significativement leurs performances par rapport à ceux qui n'y sont pas entraînés.

L'attention

Le programme pédagogique ATOLE² définit cette notion de la manière suivante : « être attentif, c'est concentrer l'énergie de son cerveau pour bien entendre, bien comprendre, bien voir, se souvenir... ».

² Jean-Philippe LACHAUX est un Directeur de Recherche en Neurosciences Cognitives (INSERM-CRNL), il est le fondateur de ATOLE(un programme de découverte et d'apprentissage de l'attention en milieu scolaire, pour apprendre l'attention à l'école « **AT**tentif à l'**éCO**LE ».

CHAPITRE VI : Exploitation de la compréhension orale chez les étudiants

Dans le même sens, Laffont R (1991, p.102) l'a défini comme le processus psychologique de concentration volontaire ou involontaire « la valeur intellectuelle d'un homme se mesure à l'intensité et à la continuité de son attention. ».

C'est donc, un processus complexe qui est en étroite relation avec d'autres faits psychiques : concentration, perception, mémorisation, réflexion, la motivation. Il faut aussi souligner que le degré d'attention de l'apprenant est conditionné par la nature de l'activité, de l'environnement et de l'individu.

Dans une situation de compréhension orale, plus la consigne est précise et les conditions sont favorables, le résultat est atteint, et les apprenants réussissent cette activité. « On a remarqué que lorsque les apprenants ont une intention ou des objectifs d'écoute, leur degré d'attention augmente et ils s'appliquent alors à atteindre leur but ». (Cohen, 1990 ; Oxford, Scarecella et Oxford, 1992 cité par Ahmad Alhawiti 2013). D'où la nécessité d'apprendre et de développer cette faculté, car elle est indispensable à l'apprentissage. Dans son ouvrage Danielle Lapp (2002) précise que l'attention est l'un des piliers de la chaîne qui appartient au mécanisme de mémorisation (nécessaire à l'apprentissage) :

Motivation => Attention => Concentration => Organisation => Apprentissage.

Chaque élément dépend de celui qui le précède et celui qui le suit. Le dysfonctionnement d'un élément de cette chaîne entraîne un problème au niveau de la situation d'apprentissage en général et la situation de compréhension orale en particulier, on s'y trouve face aux problèmes d'oubli, de perte et d'ennui.

La motivation

La motivation peut se définir comme « un processus qui active, oriente, dynamise et maintient le comportement des individus vers l'atteinte d'objectifs attendus. ». (V. Monette et R. Matte, 2002). C'est donc le principal moteur qui pousse l'individu et l'apprenant à prendre un certain engagement envers une situation donnée.

Rollan Viau (1999,1998) présente un modèle qui résume les trois éléments qui peuvent être source de motivation pour l'apprenant :

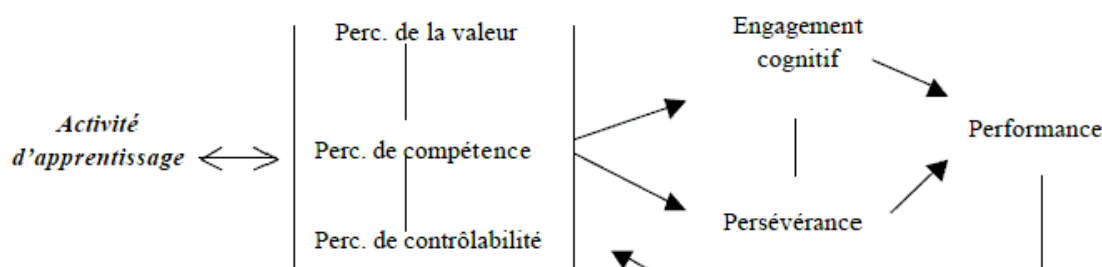


Figure 43 : Modèle de la dynamique motivationnelle (VIAU, 1999, 1998)

La perception de la valeur d'une activité

les études d'Eccles, Wigfield et Schiefele (1998) montrent que la prise de conscience de l'utilité d'une activité quelconque et de son importance pousse l'apprenant à faire plus d'efforts pour réussir les différentes tâches recommandées, d'où l'utilité de concevoir des activités et des supports qui répondent aux besoins et attentes des apprenants. Les étudiants des deux wilayas attestent de l'utilité des activités de l'expression et de la compréhension orale, ils sont conscients que l'oral est au même titre que l'écrit constitue un profil cohérent d'un apprenant suivant une formation en FLE.

La perception de sa compétence

Avant d'entreprendre une activité, l'étudiant se fait une image de ses propres compétences. Une image négative résultant d'une mauvaise estimation de soi peut avoir des répercussions sur la qualité du travail attendu. PAJARES (1996 cité par VIAU 1999) précise qu'un degré élevé d'incertitude quant à l'accomplissement de l'activité, diminue le résultat final de cette activité. D'où la nécessité d'un travail colossal sur l'individu en lui-même. Par contre, un étudiant qui peut faire une auto observation et par la suite une autoévaluation objective dépourvue des jugements négatifs peut prendre des décisions qui lui permettent de progresser dans son apprentissage.

La perception de contrôlabilité

Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan(1991) définissent la perception de contrôlabilité comme l'image que peut avoir l'apprenant sur sa façon de gérer les différentes situations d'apprentissage en ce qui concerne la gestion des ressources disponibles, la gestion du temps imparti et en premier lieu, la gestion de ses émotions pendant l'apprentissage. Le sentiment de perte ou d'impuissance ressenti par les apprenants leur en fait penser qu'ils

sont de mauvais scripteurs ou de mauvais énonciateurs ou même de mauvais auditeurs. Par contre, un sentiment de confiance en soi rend les apprenants autonomes, leur degré de rentabilité devient plus performant. A travers l'étude élaborée, nous pouvons confirmer que le concept de la gestion n'est pas envisagé par les étudiants en question car les activités qu'ils entretiennent se font de manière non stratégique.

Conclusion partielle

Nous avons traité dans ce chapitre la thématique de la compréhension orale qui est une composante de la compétence orale. Après avoir présenté les outils de la recherche, nous avons passé à la présentation des résultats de l'étude expérimentale. Nous avons proposé une vidéo accompagnée d'une fiche de compréhension (qui se compose de plusieurs questions) aux étudiants de la wilaya d'Adrar ainsi à ceux de la wilaya d'Oran.

Les résultats obtenus confirment que le profil des étudiants du nord est plus conforme par rapport aux critères de compréhension orale selon CECRL.

L'étude comparative atteste que le comportement des étudiants de la wilaya d'Oran envers le support proposé et envers l'activité de compréhension orale reflète une certaine autonomie par rapport aux étudiants de la wilaya d'Adrar qui ont témoigné une inquiétude ce qui a causé une mobilisation moins efficace des stratégies de compréhension.

Globalement, les facteurs qui ont influencé la compréhension orale des étudiants sont soulignés en haut, Nous allons les reprendre brièvement en se basant sur la citation de (Underwood, 1989 et Ur, 1984)

- « -Manque de contrôle sur la vitesse des paroles du locuteur
- La compréhension de divers accents
- Le vocabulaire limité et vocabulaire familier,
- Problème d'interprétation
- Fatigue et manque de la concentration
- Méconnaissance de conjonctions de coordinations
- L'utilisation de techniques visuelles » (Underwood, 1989 et Ur, 1984)

Dans ce chapitre, nous allons exploiter l'expression orale dans le contexte universitaire pour en faire une étude comparative.

L'ordre chronologique de notre étude est schématisé comme suit :

-La première phase inclut l'enregistrement des séquences d'entretien avec les étudiants des deux wilayas.

-La deuxième phase consiste en la transcription orthographique et phonétique ainsi qu'à l'analyse des erreurs et l'interprétation des résultats.

-La troisième phase comporte l'étude comparative qui a été abordée à partir de l'analyse des grilles d'observation des différents entretiens.

-La dernière phase comprend l'interprétation générale de l'ensemble des résultats obtenus à partir de l'exploitation de l'expression orale.

1. Le protocole de l'enregistrement

Au début du travail nous avons choisi le débat comme prétexte pour effectuer les enregistrements. Après un moment, nous avons remarqué que ces situations ne vont pas nous présenter un corpus riches en phénomènes car un nombre restreint d'étudiants participe aux débats et c'est généralement des étudiants de bon niveaux, les autres étudiants ne font que siffler quelques mots occasionnellement et de temps à autre interagissent avec leurs collègues par les mimiques ou les sourires. On s'est orienté après ce constat vers l'entretien direct et individuel constitué par l'enquêteur et l'enquêté, dans notre cas (le chercheur et un seul étudiant), ce dernier n'a pas été intéressant dans la mesure où l'étudiant en question se sent questionné ou évalué. Les réponses obtenues étaient très courtes (généralement en deux ou trois mots). Après avoir discuté le problème avec les étudiants et après avoir analysé les résultats du pré test, nous avons opté pour l'entretien collectif semi directif à réponses libres, collectif car il favorise l'esprit d'équipe et l'esprit compétitif. Les étudiants se sont encouragés, leurs comportements au sein de l'équipe nous semblent plus stables. En plus, l'entretien collectif vise à susciter un type de conversation le plus spontané car les membres du groupes sont des personnes d'interconnaissance « groupes naturels » (Billig, 1998 cité par Sophie Duchesne, Florence Haegel, 2004), dans notre cas, c'est des amis ou des collègues de même promotion. D'autre part il permet d'orienter les étudiants par des questions dans le but de collecter des informations concernant les connaissances des étudiants, leurs opinions et au même temps

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

la qualité de leurs discours « L'entretien semi-directif est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes constructiviste. » (Lincoln, 1995).

Selon Sophie Duchesne, Florence Haegel (2004) L'entretien est utilisé à des fins d'analyse des situations de la production de discours et de la production des réactions, donc il s'agit « d'observer et de mesurer le résultat » qui inclut les deux aspects (le discours et le comportement). Ce paramètre est garanti par l'utilisation d'une grille d'observation.

Les thèmes abordés dans l'entretien sont au nombre de deux, le premier est en relation avec la vidéo du Corbusier, expérimentée dans la phase de compréhension.

Le premier thème : La consigne globale était : Proposez des noms de personnalités emblématiques qui représentent un domaine bien précis de votre choix ; cette consigne a été paraphrasée plusieurs fois.

Le deuxième thème : la consigne était : donnez votre point de vue par rapport à l'enseignement à distance mis en place comme moyen de prévention contre covid-19.

L'enregistrement des entretiens s'est étalé environ quatre mois en fonction de la disponibilité des étudiants.

En vue de comptabiliser et d'analyser les prises de parole, nous avons donné des indications pour chaque extrait, nous allons les présenter ci-dessous :

A1 : apprenant n° 1

A1(3) : 3^{ème} prise de parole de l'apprenant n°1

3A1 : le numéro de l'énoncé dans l'entretien

Dans un entretien de recherche, les interventions de l'enquêteur peuvent prendre deux formes ;

Une consigne : la question qui sert à lancer l'entretien ou à modifier le thème.

Une relance : c'est une paraphrase plus ou moins déductive (Alain Blanchet et Anne Gotman, 2010), une sorte d'intervention qui s'inscrit dans le contenu (la thématique) de l'entretien. Selon sa fonction dans l'entretien, la relance peut accomplir plusieurs actes de langage. Alain Blanchet et Anne Gotman (2010) énumèrent les suivants :

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

« Une réitération : le locuteur reprend, en le répétant, un point de vue énoncé par l'interlocuteur ;

Une déclaration : le locuteur fait connaître à l'interlocuteur son point de vue sur le discours de l'interviewé ;

Une interrogation : l'interviewer pose une question à l'interviewé. L'instance discursive visée peut être :

- le registre référentiel, défini par l'objet dont on parle ;
- le registre modal, défini par la position de l'interviewé par rapport à cette référence. »

Registre	Type d'acte		
	Réitération	Déclaration	Interrogation
Référentiel	Écho	Complémentation	Interro. Référ.
Modal	Reflet	Interprétation	Interro. Mod.

Tableau 20 : Les types de relance de l'interviewer selon Alain Blanchet et Anne Gotman (2010)

En plus des fonctions citées par Gotman (2010), la présence de la parole de chercheur était primordiale pour orienter et développer les discussions d'une part et pour surmonter les situations de blocage ou de silence, d'autre part.

L'analyse des enregistrements a été réalisée en se basant sur la grille proposé par Tagliante (1994, p.45)

Le Fond	La Forme
<p>Les idées</p> <p>Avoir un objectif clair de ce qu'on va dire et exprimer des idées autant que possible intéressantes et originales. Adapter le contenu au(x) destinataire(s) du message selon l'âge, le rôle, le statut social.</p>	<p>L'attitude, les gestes</p> <p>On se fera mieux comprendre en étant décontracté et détendu ; en ayant un visage ouvert, souriant et expressif ; en illustrant ce que l'on dit avec des gestes naturellement adaptés.</p>
<p>La structuration</p>	<p>La voix</p>

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

Les idées vont s'entraîner de façon logique, cohérent et compréhensible. Tout d'abord, il faut préciser le sujet dont on va parler, illustrer à l'aide des exemples concrets, enfin clôturer avec une façon claire et brève.	<ul style="list-style-type: none">- Le volume doit être adapté à la distance.- Soigner l'articulation- Le débit de la parole.-L'intonation doit être expressive et significative
Le langage Dans une communication courante, l'important est de se faire comprendre et d'exprimer ce que l'on a réellement l'intention de dire, plutôt que de produire, il faut choisir le langage convenable à chaque situation de communication, des énoncés neutres mais parfaits.	Le regard, les silences C'est par le regard que l'on vérifiera si le message a été compris. Le regard établit, maintient le contact. Les pauses et les silences constituent une sorte de ponctuation orale.

Tableau 21 : La grille d'analyse de l'expression orale proposée par Tagliante (1994, p.45)

2. Description des enregistrements d'Adrar

L'observation générale des enregistrements se place au niveau de la longueur de parole de chaque intervenant, nous remarquons que le segment le plus long peut atteindre seulement environ 30 mots par intervention, alors que le segment le plus court peut s'arrêter à un seul mot ou même à une interjection. Dans plusieurs situations, l'étudiant peut se contenter d'un sourire ou d'un hochement de tête. Le nombre de prise de parole le plus élevé est de quatre pour chaque étudiant.

Nous nous sommes contentés d'analyser les sept entretiens proposés en raison d'être riches en phénomènes d'une part et d'autre part ces entretiens sont les plus cohérents. Les trois enregistrements non analysés sont des prises de parole courtes et incohérentes, elles sont caractérisées par la présence fréquente et insignifiante des deux types de pauses, des moments de sourire et des marques d'hésitation. (voir annexe 12)

En se référant à la grille proposée en haut inspirée des travaux de Tagliante (1994, p.45), nous avançons les observations suivantes :

2.1. Le fond

En premier lieu, il faut savoir identifier l'objectif de son intervention pour pouvoir cerner le cadre dans lequel s'inscrit la communication, ensuite, il faut adapter son discours en fonction de l'interlocuteur, des circonstances. Assurer une cohérence des idées en les renforçant par des démonstrations structurées de point de vue linguistique et sémantique.

Le nombre le plus élevé des prises de parole comptées pour chaque étudiant dans l'ensemble des entretiens peut aller jusqu'à 10 fois, C'est généralement l'étudiant qui dirige et monopolise la parole. De point de vue qualitatif, ce nombre élevé de prise de parole est pauvre, car il existe des cas où l'étudiant prend la parole et se contente d'émettre un signe extralinguistique (hochement de tête, sourire, mimique, etc.)

Au niveau de la pertinence des idées, nous pouvons avancer que les sujets étaient divers mais peu développés.

À la question des noms qui représentent un domaine bien précis, les étudiants ont donné des exemples variés, ils ont parlé du domaine de :

-La musique : Les chanteurs les plus cités dans les entretiens sont : Aznavour (02 occurrences), Indila (01 occurrence), soolking (01 occurrence).

-La littérature : Les écrivains les plus cités sont : Yasmina Khadra (05 occurrences), Victor Hugo (03 occurrences), Charles Baudelaire (01 occurrence), Kamel Daoud (01 occurrence), Agata Christie (01 occurrence), Balzac (01 occurrence)

-L'art culinaire, l'exemple le plus cité celui de Oum Oualid (05 occurrences), Chef Fares (03 occurrences), Mme Ben Brime (01 occurrence), Sarrah Hannache (01 occurrence), Oum Assil (01 occurrence).

-Le domaine sportif : les étudiants ont évoqué le nom de R. Mahrez (07 occurrences), L.Beloumi (01 occurrence), Djamel Bel Madi (02 occurrences), Zine Eddine Ziden (01 occurrence), Mannuel Niyer (01 occurrence)

-Le domaine politique : une seule étudiante a abordé ce domaine, elle a cité le nom du président algérien Abdel Madjid Teboun (01 occurrence).

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

L'ordre des noms selon le nombre d'occurrences dans les enregistrements est comme suit :

R.Mehrez (07 occurrences)

Yasmina Khadra, Oum Oualid (05 occurrences)

Chef Fares, Victor Hugo(03 occurrences)

L.Beloumi, Soolking, Indila, Charles Baudelaire, Kamel Daoud, Abdel Madjid Teboun, Zine Eddine Ziden, Mannuel Niyer, Oum Assil, Mme Ben Brime, Sarrah Hanneche, Agata Christie, Balzac, C. Aznavour, Djamel Bel Madi (01 occurrence)

En ce qui concerne le second thème, les étudiants se contentent de dire « pour » ou « contre ». Le mécanisme de « thèse + argument » n'est pas automatisé chez les étudiants. C'est à l'enseignante de poser les questions :

-« Pourquoi vous êtes pour l'enseignement à distance ? »

-« Pourquoi vous êtes contre l'enseignement à distance ? »

Les résultats obtenus montrent que les étudiants partagent les mêmes connaissances du monde, les thèmes abordés en haut sont les plus répétés dans l'ensemble des enregistrements de la wilaya d'Adrar,

Nous remarquons aussi, l'absence de thèmes ou d'idées singulières. Les thèmes cités sont habituels et ne sont pas suffisants et ne reflètent pas une culture générale développée.

Les idées n'étaient pas structurées de façon adéquate, les participants ne développent pas leurs idées, ils se contentent de prononcer le nom de la personnalité. Les interventions de l'enseignante (chercheur) visent à faire avancer la communication, elles sont de type :

Le premier thème : Proposez un nom d'une personnalité célèbre dans un domaine précis et expliquez votre choix ».

- « pourquoi avez-vous choisi cette personnalité ? Qu'est-ce qu'elle représente ?»
- « Quel domaine avez-vous choisi ? »
- « Quel est l'apport de cette personnalité ?... »

Le second thème : Etes-vous pour ou contre l'enseignement à distance ? Pourquoi ?

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

- « Pourquoi êtes-vous pour l'enseignement à distance ? »
- « Pourquoi êtes-vous contre l'enseignement à distance ? »
- « Avez-vous déjà assisté à des séances à distance ?... »

A la question relative au premier thème « Proposez un nom de personnalité », les étudiants se contentent de citer le nom accompagné d'un silence puis d'un sourire, ce dernier reflète les difficultés rencontrées par les étudiants à s'exprimer, à avancer des arguments ou à entamer une discussion. L'enseignante pose la question « pourquoi avez-vous choisi cette personnalité ? » pour inciter les étudiants à prendre la parole. La réponse récurrente repérée de l'ensemble des enregistrements est « parce que je l'aime »

Cette réponse est de point de vue :

-Syntaxique, c'est est une phrase elliptique, car le premier fragment « J'ai choisi cette personnalité » est supprimé. Ce genre de phrases est considéré comme une des caractéristiques du discours oral, l'augmentation de la fréquence de ce genre de phrases et de structures peut être jugé comme un signe de difficulté au niveau de l'expression orale.

-Sémantique, cette réponse reflète une certaine méconnaissance des règles d'usage de la langue. il faut dire apprécier le style de quelqu'un, apprécier les chansons de quelqu'un, etc.

Le choix de l'entourage linguistique du mot doit être pris en considération, les sèmes ou les traits sémantiques de chaque unité doivent avoir une relation logique avec les traits sémantiques de l'unité qui la précède et celle qui la suit. Dans le cas défailant, une erreur de connexion entre les unités, entraîne des problèmes de compréhension (mauvaise interprétation, mal entendu, etc.)

Nous pouvons expliquer ce phénomène de polysémie du verbe « aimer » en se basant sur les formules suivantes :

Quelqu'un+ verbe aimer + une complétive (ex : Ahmed aime lire, Ahmed aime voyager, etc.)

Quelqu'un+ verbe aimer + objet (ex : Ahmed aime les fruits, Ahmed aime la littérature, etc.)

Quelqu'un + verbe aimer + un actant animé humain, féminin (ex : Ahmed aime Imène)

Ces formules, bien qu'elles aient la même structure syntaxique GNS+V+GV, elles ont des interprétations différentes.

Dans un contexte universitaire, l'usage prudent de la langue (lexique et constructions syntaxiques) est exigé pour une communication réussie.

Le recours à la langue arabe s'avère comme une solution pour s'échapper d'une situation délicate, les étudiants n'ont pas les mots pour exprimer leurs opinions. Cette situation d'insécurité linguistique entraîne les phénomènes de l'emprunt, de l'inter langue et de la traduction.

Il est à signaler que l'appel à la langue maternelle ne se fait pas seulement au niveau linguistique. Porter des jugements sur autrui en se basant sur la culture de la langue maternelle va nuire à l'ouverture sur l'Autre. D'où la nécessité du savoir interculturel.

« Dans l'apprentissage d'une autre langue, la langue maternelle joue toujours le rôle d'une référence à laquelle l'apprenant se reporte plus ou moins consciemment pour construire, par hypothèse successives, ses nouvelles connaissances et cela d'autant plus qu'elle aura été confortée par un enseignement scolaire qui lui aura assuré une assise métalinguistique. » (Jean Pierre Cuq, 2009, p.91)

Les caractéristiques du dialecte de la région d'Adrar apparaît dans les transcriptions des séquences (voir le titre suivant : Les difficultés de l'expression orale chez les étudiants d'Adrar)

2.2. La forme, la structuration

Au niveau de la forme, les prises de parole des étudiants consistent en des phrases incomplètes dans la majorité des cas; les ellipses et les anacoluthes font preuve de ces phrases inachevées.

2.3 Les regards, les silences

La présence du para verbal est remarquable dans les entretiens, il représente le degré de réserve et de timidité, la monotonie de la voix est un signe d'une attitude qui s'éloigne de tous ce qui peut être « attirant ». Les hochements de tête, les sourires, les mimiques, et les gestes étaient omniprésents. Les regards étaient présents, ils dévoilent dans la majorité des cas un sentiment excessif de timidité et de peur. Le sentiment d'anxiété, lui aussi est

ressenti dans quelques cas. Le langage corporel était plus présent et plus significatif que le langage linguistique.

2.4. La voix

Au niveau de la voix, la remarque majeure est que les étudiants de la wilaya d'Adrar parlent à voix basse et plate. Cette attitude renvoie à l'attitude générale des gens de la wilaya, elle reflète le mode de vie caractérisé généralement par calme et la monotonie.

Dans une situation d'expression orale en FLE, le volume de la voix peut déduire tout un comportement de timidité et d'insécurité.

3. Description des enregistrements d'Oran

Par rapport aux étudiants de la wilaya d'Adrar, le nombre de prises de parole chez les étudiants de la wilaya d'Oran était très élevé et remarquable, ce nombre peut atteindre jusqu'à six ou sept (06 ou 07) prises de parole par intervenant. La longueur des interventions était marquante chez les étudiants, elle a pu atteindre 60 mots par intervention.

Nous avons remarqué qu'il n'y a pas un élément pivot dans les entretiens, chaque étudiant a pris le temps nécessaire pour développer son idée. Seulement deux groupes ont connu la présence d'un étudiant qui intervient à chaque fois pour terminer, corriger et développer les idées de ses collègues.

Il est à signaler que seulement cinq entretiens ont été présentés et analysés. Cinq enregistrements n'ont pas été analysés dont deux enregistrements sont très riches de point de vue contenu, les étudiants y ont respecté les règles de langue, les normes communicatives sont appliquées. Les trois autres enregistrements qui restent sont incohérentes. (Voir annexe 13)

D'après la grille de Tagliante (1994, p.45), nous pouvons avancer les observations suivantes :

3.1. Le fond

Au niveau de la pertinence des idées, les étudiants ont évoqué plusieurs thèmes de différents ordres et domaines, exemple la natation, la musique rap, la littérature mondiale, la peinture, etc.

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

Les noms de personnalités recensés selon le domaine sont les suivants :

Le sport : Les étudiants ont cité deux domaines qui sont; la natation : Les noms soulignés sont les américains Michael Phelps (01 occurrence) et Katie Ledecky (01 occurrence), le russe Evgeny Rylov (01 occurrences) et le football : R. Mahrez (05 occurrences)

La littérature : les étudiants ont cités les noms suivants : Yasmina khadra (07 occurrences), Victor Hugo (03 occurrences)

Harry Potter (04 occurrences)

L'art culinaire: les noms évoqués sont : Oum Walid (04 occurrences), chef Fares (04occurrences)

La musique : Les étudiant ont proposé le genre de la chanson ray, mais n'ont pas cité des noms.

L'ordre des noms cités selon le nombre d'occurrences dans les enregistrements sont

Yasmina khadra (07 occurrences)

R. Mahrez (05occurrences)

Harry potter, oum Walid, chef Fares (04 occurrences)

Victor Hugo(03 occurrences)

Michael Phelps, Katie Ledecky, Evgeny Rylov (01 occurrence)

En ce qui concerne le second thème, les prises de positions des étudiants envers l'enseignement à distance étaient précises et fondées. Les étudiants avancent leurs avis par rapport à ce mode d'enseignement et argumentent sans la demande de l'enseignante. Ce comportement vis-à-vis la thèse et l'argument est automatique.

Les étudiants ont fait preuve d'une culture générale importante, Ils ont commenté et expliqué leurs motivations de choix. Les domaines cités sont de différents types, En plus de citer les noms de personnalités, la majorité a pu présenter une biographie plus ou moins développée.

Les interventions de l'enseignante ont changé de fonction, elles sont présentes pour orienter les discussions.

Le recours à la langue arabe dialectale n'était pas fréquent, il n'était pas présent dans tous les entretiens. Il s'agit d'une utilisation occasionnelle qui se limite à quelques interjections ou même quelques mots génériques comme [gɛʕ] : tous, [ana] : moi, [bəssaħ] : mais, etc.

3.2. La forme, la structuration

Au niveau de la langue, les prises de parole des étudiants étaient claires, elles manquent de structuration, mais elle garde la transparence de l'intervention, elles reflètent une pensée claire. Les étudiants ont pu produire des phrases acceptables au niveau grammatical et sémantique, dans plusieurs cas, ils ont pu dépasser les phrases simples et ont produit des phrases complexes.

La présence des phrases elliptiques et des anacoluthes n'a pas atteint la sémantique des phrases, elles sont à l'origine d'une pensée spontanée. Dans quelques cas, ces ellipses dévoilent un manque du bagage linguistique chez certains étudiants.

3.3. Les regards, les silences

Le langage paralinguistique était présent chez les étudiants, il avait deux fonctions différentes, la première concerne les étudiants éprouvant des difficultés d'expression; dans ce cas le recours au langage corporel s'est fait pour combler les moments où ils étaient incapables d'utiliser la langue. La deuxième fonction est considéré comme accessoire, l'étudiant utilise la langue et ajoute les expressions corporelles qui viennent accompagner et renforcer la langue.

3.4. La voix

La voix était élevée, dans quelques cas, plate. Au niveau du débit, nous avons pu remarquer que la vitesse adoptée par les étudiants était rapide dans l'ensemble des enregistrements. Ce débit rapide relève dans quelques cas d'une attitude langagière générale des habitants de la wilaya d'Oran, et dans d'autres cas, il fait partie d'une stratégie.

4 Les difficultés de l'expression orale chez les étudiants

Plusieurs problèmes viennent empêcher l'expression orale des étudiants. A travers l'analyse des enregistrements, nous avons pu remarquer qu'il existe différents types de difficultés. Nous avons pu les ressortir et les catégoriser comme suivant:

4.1. Le corpus de la wilaya d'Adrar

Les entretiens transcrits et analysés sont ceux qui présentent plus de cas à étudier et qui sont produits un sens et sont donc significatifs.

Entretien n 01:

Thème 01

1 A1: j'ai un chanteuse, un déva, préféré qui s'appelle Aznavour, eh eh qui chante des chansons sentimentales et théâtrales.

2 En : Qu'est-ce que vous voulez dire par théâtrales ?

3 A3 : [sourire]

4 A1(2) : non mm eh eh [sourire] les chansons de cette déva eh eh les chansons, elles chantées comme un théâtre présentée dans le théâtre, eh eh le théâtre, eh eh comme la chanson de « elle va mourir la maman » il y a une chanson « la boème ».., eh eh c'est ça eh eh

5 EN : pourquoi avez-vous choisi Aznavour ?

6 A1(3) j'aime la musique c'est classique j'aime toute eh eh eh [sourire] la personnalité de cette personne

7 A1(04) [kolɛʃmlih] eh eh [sourire] la personnalité de cette [persõ], le style de musique et les paroles [sourire] c'est ça, c'est tout.

8 A2: le domaine de la littérature, j'aime Victor Hugo, eh xxx

Eh eh son personnalité, eh eh sa personnalité eh eh eh comme un père qui perd sa fille.

9 A3(2) : moi aussi j'ai préféré le courant romantique, parce que il parle de « moi souffrant », de « sentiments amoureux » les événements sont chronologiquement selon un ordre : eh eh chronologique c'est ça, il a une vision exceptionnelle

10 A2(2) : c'est ça [niʃɛnjzibhalɔkniʃɛn]

11 A3(3) : Hugo est un grand écrivain [ʃkunmajɛʃraf]lemizirabl] aussi je préfère son personnalité.

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

12 A2(3) il a une manière je ne sais pas comment

13 A3(4) il a un style d'écriture quand il décrit un chose tu peux le voir

14 A1(5) [lamimiz], on apprend [lamimiz] quand décrit cette table, [tʃelefõ], sac, eh eh []tu peux voir

15 A2(4) tu peux voir l'image [jaʃni in də] description détaillée

16 A3(5) oui c'est ça

17 A2(5) : comme la description balzacienne, la description est ennuyeuse

18 A3(06) la description de Balzac est ennuyeuse eh eh parce qu'il détaille, il [pɛrse] le temps très détaillée

19 A2(6) : 5 pages de description

20 A3(7) Oui c'est trop, c'est ennuyeux

21 A3(8) aussi il y a Agata Chritie, la mister et tout...elle décrit comme la crime elle se passe

22 A2 (7) il y a beau de romans qui ont produit des films

23 A3(9):j'ai lu Agata christie parce que eh eh comment on peut dire, elle est célèbre

24 A2(8) : Charles Holmes

25 A2(9) : il a des tombes

26 EN : qu'est-ce que tu veux dire par tombe ??

27 A3(10) tomme, tomme [sourire]

28 A3(11)j'ai lu eh eh ///il décrit, elle décrit comment la crime fait se passe

29 A2(10) : j'aime beaucoup les détails [lisrathadiklakrim]

30 A2(11) : elle famuse

Thème 02 :

31 A2(1) : j'enseigne des cours de soutien à Reggan, les années passées quand j'étais pas enségné j'ai fait la même chose je suis résidente et le week-end je fais les cours de soutien.,j'ai pas des problèmes

32 A2(2) :je suis pour parce que on n'a pas une solution

33 A3 : on est obligé de continu la vie, la situation ne [pɛrmɛt] pas mal [kɔ̃prejɔ̃sjo], mal entendu, mauvaise connexion, je préfère que l'enseignant doit être présent et explique.

34 A2(3) : c'est un cas exceptionnel, on doit adapter

35 A3(2) : moi j'habite à 70km à Adrar eh eh [sourire]

36 A3(3): j'ai un mal à transporer parce que comme elle a dit tout de suite.....

37 A2(4) :[kimajgulu] eh eh eh [sourire]

Analyse des difficultés

L'observation générale indique que les étudiants éprouvent des difficultés au niveau de l'expression orale, elle est marqué par des silences et de nombreuses pauses remplies et longues caractérisées par la présence des «eh eh ». Les sourires existent tout au long de l'entretien.

La majorité des interventions ne sont que des répétitions des intervenants précédentes.

Les répétitions présentes dans les énoncés 07, 09, 18, 20 représentent l'absence des idées, ces étudiants sont incapables de produire des discours personnels, ils font preuve de leurs présences comme participant à l'entretien par la répétition des fragments ou par la simple reformulation. Nous remarquons aussi la présence de l'expression « comment on peut dire ».

Les étudiants qui ne trouvent pas les mots prennent un certain temps de silence accompagné de sourire ou de hochements de tête, c'est un autre aspect de l'absence du lexique.

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

Le recours à la langue arabe s'est produit à cinq reprises, dans les énoncés suivants 07, 10, 11, 29,37, ces fragments de la langue arabe ne sont pas sous forme de mots mais de phrases complètes.

Dans les énoncés 7 et14, l'étudiant A1 a mal prononcé les mots personne et téléphone, il a supprimé le segment final (ne), dans le mot téléphone, on suppose que l'erreur est dû au fait qu'il est remplacé dans les communications quotidienne par le mot « portable », La répétition de la même erreur veut dire qu'il ne s'agit pas d'une erreur d'inattention beaucoup plus qu'une faute qui nécessite une correction.

Le mot « téléphone » est prononcé [tʃelefɔ̃], le son [t]est assimilé à [tʃ], la langue française est influencée par l'accent de la région d'Adrar.

Il existe dans l'énoncé 15 une phrase qui a la nature d'une paraphrase, elle commence par la formule [yaʃni] qui a le sens de « cela veut dire », l'étudiante a intégré la préposition « in » de l'anglais, au moment de l'émission de la phrase, l'étudiante était incapable même de trouver la préposition qui est usuelle.

La voix des étudiants était très plate, l'enseignante a demandé à mainte reprises aux étudiantes de parler à haute voix, le débit est lent dans quelques cas rapide pour masquer les segments incorrects. Les phrases dans leur totalité sont simples et dans quelques cas inachevées et ne progressent pas dans le sens,

Le contenu abordé est acceptable par rapport aux erreurs commises qui sont élevées, les noms cités sont les suivants : Charles Aznavour, Victor Hugo, Balzac, Charles Holmes, Agata Christie. Les idées ne sont pas développées et les arguments quant au choix de la personnalité ne sont pas approfondis, il s'agit d'une juxtaposition de réponses.

Les prises de positions ne sont pas claires dans le second thème, les étudiant n'adoptent pas une stratégie argumentative claire (thèse + arguments + exemple), ils suivent des postures différentes, soit ils passent directement à donner des exemples alors qu'ils n'ont pas clarifié leur position par rapport à l'enseignement à distance ou ils donnent l'argument sans l'étayer par des exemples et sans même dévoiler l'opinion.

Les erreurs morphosyntaxiques sont fréquentes nous pouvons citer les cas suivants :

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

« un chanteuse » : l'étudiante a attribué à Aznavour un nom féminin, elle n'a pas rectifié)
« qui s'appeler, qui chanter » : les deux verbes sont utilisés à l'infinitif, cette erreur est commise même à l'écrit.

« Elles (les chansons) chantées » : le participe passé chantées est utilisé sans auxiliaire

« il y a un chanson, dans la théâtre » : les noms ne sont pas accordés avec l'article défini.

Au niveau de la phonétique : le mot diva est prononcé [deva], la prononciation de l'étudiant A1 est affectée par le dialecte de la région, il prononce le mot théâtre [tʃejatʃr]. Les liaisons, même obligatoires et les enchainements ne sont pas effectués.

Au niveau sémantique : Dans les énoncés 06-08 le verbe aimer est employé dans des contextes différents, accompagné de sourire et de hochement de tête, dans les deux cas, il est mal placé.

En évoquant le thème de la description chez Balzac, les étudiants ont souligné la présence d'une technique qui vise à décrire un objet au point de le rendre réel, d'après les étudiants cette technique est appelée [lamimiz] terme qui n'existe pas dans la narratologie. Ce qui reflète une acquisition qui n'est pas solide même dans les autres modules car le mot évoqué est « la mimésis » qui est une notion philosophique introduite par Platon et développée par Aristote. Les étudiants ont mal prononcé le mot et n'ont pas une connaissance suffisante. Le même constat est réalisé dans l'énoncé 25 avec le mot «tomme» qui est prononcé [tomb].

De point de vue des signes extralinguistiques, les sourires existent tout au long de l'entretien, dans divers contextes ; les sourires, les hochements de tête, les regards, tous ces signes reflètent une attitude de mal à l'aise et de stress et même de sentiment de manque de confiance. Les expressions « c'est ça » et « tout ça » sont présentes dans l'entretien pour permettre à l'intervenant de signaler la fin de son intervention.

Entretien n 02:

Thème 01

1 A1(1) : la cuisine, chef Fares, eh eh, j'aime beaucoup ce chef parce que ses recettes sont réussite

2 A1(2) : c'est un chef cuisine

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

3 A1(3) : Il y a sur youtube et il passe dans le moi de [ramadan] dans la chaine el Bilad et des fois samira tv

4 A1(4) : Il préparer x x x eh eh eh différentes types

5 A2(1) : je connais Oum Walid [sourire]

6 A2(2) : parce que elle utiliser des ingrédients simples

7 A2(3) : même Fares ; il est connu.

8 A3(1) : Non eh eh [sourire] ; moi j'ai pas avec la cuisine, moi j'aime Seline dion

9 A3(2) : ses chansons très douces, dramatiques x xxx douces

10 A2(4) : je comprends l'anglais mais je ne prononce pas

11 A2(5) : j'ai choisi le français pour le travail parce qu'il y a une manque

12 A3(3) : Indila, chanteuse xxx

13 A2(6) : c'est une xxx femme, eh eh

14 A2(7) : chansons douces

15 A2(8) : j'apprende de ses chansons

16 A2(9) : «dans ce mini word » mélange français anglais

17 A3(4) : Adèle, eh eh

18 A3(5) : son voix, il est fort, c'est tous eh eh

Thème 02 :

19 A2(1) : j'ai fait l'expérience et xxx ça marche

20 A2(2) : j'arrive à réagir, j'ai pas un problème

21 A2(3) : si j'apprends mon cours avec mon enseignant eh je mets le pdf, j'ai trouvé le cours et au même temps j'entends

22 A2(4) : je trouve des mots dans le pdf et je ne comprende pas, je télécharge xxx un application pour enregistrer le cour.

23 A1(1) : Moi en présence

des fois, j peux pas [kõpRone] parce que il y a des problèmes de connexion.

Si c'est une bonne méthode pourquoi on a créé les universités ?

Analyse des difficultés

Cet entretien est marqué par la présence intense des moments de doute et d'hésitation qui sont marqués par « eh » et les pauses silencieuses.

Les énoncés : 1, 2, 4, 5, 7, 12, 13, 14, 15, 17, 23 : L'observation faite au niveau de ces interventions est le nombre réduit des prises de parole qui étaient très courtes sans développement. L'étudiant se contente d'un mot et rarement d'une phrase qui n'est accompagnée ni d'explication ni de développement.

Dans le dernier énoncé (23) l'étudiant était incapable de formuler une phrase simple qui contient s+v+c et de signaler sa prise de position, il a dit « moi en présence » à la place de « moi, je suis pour l'enseignement en présentiel »

De point de vue morphosyntaxique, les phrases contiennent des anomalies :

- Enoncé 01 : ses recettes sont réussite (emploi du nom au lieu de l'adjectif)
- Enoncé 04 : il préparer (le verbe n'est pas conjugué)
- Enoncé 04 : le mot « type » est masculin alors qu'il est employé avec différentes qui au féminin)
- Enoncé 06 : elle utiliser (le verbe n'est pas conjugué)
- Enoncé 09 : ses chansons très douces dramatiques eh douces (absence du verbe être et répétition de l'adjectif douce)
- Enoncé 11 : parce que il y a une manque(inadéquation entre le déterminant et le nom)
- Enoncé 12 : Indéla chanteuse (absence du verbe être)
- Enoncé 15 : J'apprende de ses chansons (conjugaison du verbe être incorrecte)
- Enoncé 17 : Adel eh xxx (phrase incorrecte; elle ne contient que le sujet)

- Énoncé 18 : son voix (la concordance de l'adjectif avec le nom n'est pas juste)

-Énoncé 22 : un application (le nom est féminin alors qu'on lui accordé un article masculin»)

Les étudiants trouvent des difficultés à conjuguer le verbe « comprendre », dans les énoncés 15 et 22, il est conjugué « comprende » et dans l'énoncé 23 il est conjugué « comprone »

Au niveau de la structure des phrases : les deux énoncés (8, 21 et 23) sont mal structurés,

Plus précisément l'énoncé 23 qui est traduit latéralement de l'arabe.

Les éléments prosodiques ne sont pas respectés tout au long de l'entretien, une voix monotone qui n'ajoute aucune charge sémantique.

Dans l'énoncé 23 en parlant de l'enseignement à distance l'étudiant a dit « Si c'est une bonne méthode pourquoi on a créé les universités ? » bien que cette phrase soit traduit de l'arabe, l'étudiant n'a pas respecté l'intonation montante qui correspond à la phrase interrogative d'une part, cette interrogation a une fonction implicative (l'objectif de l'étudiant à travers la question n'est pas d'obtenir une réponse, mais d'attirer l'attention à une réalité).

Un autre constat est à souligner c'est l'absence d'une progression thématique dans l'entretien, les étudiants sont incapables de développer une réflexion en langue étrangère, s'ils ajoutent un fragment ou une séquence à la première réponse elle serait après sollicitation de l'enseignante.

Dans l'énoncé 03 : Le mot « ramadhan » est prononcé selon la prononciation arabe [ramadan].

Les étudiants en présentant des personnalités connues dans un domaine précis, ont abordé les noms suivants : chef fares, Oum Oualid, Séline Dion, Indila, Adèle. Le fait d'évoquer ces noms peut donner l'impression que les étudiants ont des informations, mais la réalité est que ces étudiants n'ont pas pu développer ces thèmes qui ont, eux-mêmes, choisis.

Entretien 03

Thème 01

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

1 A1(1) : pour moi je suis très [interesje] dans le domaine du [patisje] des gâteaux sec, des plats, tous ça , j'ai toujours préparé à la maison des repas différentes : le [berjoj] , j'ai toujours suivi les recettes de Mme Ben Brime avec ses filles et aussi dans le domaine de [patisRi] eh eh eh [sourire]

2 A2(1) : Sara hanneche, il eh eh elle te donne tous les astuces quand tu préparer

Les autres ne vous en donnent pas[jgulu hna qrina bedrahem] mais Sarra non

3 A3(1) : je suis intéressée de ce domaine eh eh sport

4 A3(2) : eh eh x x x hand balle et un peu foot ball, on est toujours suivi l'équipe nationale eh eh eh les les les on dit « les équipes locaux ? » , je suis [ëtiRisi] du MCA je l'aime ce[Klyp]

5 A3(3) Dans l'équipe nationale Mehrez

6 A2(2) : je suis [ëtersi] les films [turki], je suivi les films bien et je peux [diskiti] bien [turki]

Thème 02

7 A2(1) Eh eh , nous avons un problème de eh eh comme x x [koniksjo] eh je [asisti] mais, je[kompriplas]. Eh eh x x x à la vacances quand chacun, il est dans sa maison c'est bien

8 A1(1) : normal eh eh les études parce que les, ils ont nous envoyé les x x x il explique et on a suivi dans les cours.

Analyse des difficultés

Le nombre des interventions transcrites dans le but de l'analyse dans cet entretien est réduit par rapport aux autres entretiens, ce fait est dû à l'impossibilité de comprendre l'enregistrement, car la voix est très basse, le nombre des pauses est très élevé, ces pauses existent dans les énoncés 1, 2, 3, 4, 7, 8. Chaque pause silencieuse dure un moment au point où l'auditeur perd le fil des idées. Les interventions de l'enseignante pour faire avancer la discussion deviennent insignifiantes. On a remarqué qu'il n'y avait pas une réaction de la part des intervenants aux sollicitations de l'enseignante.

D'autre part, le nombre élevé des erreurs a rendu la compréhension difficile voir dans quelques cas impossible. Nous pouvons citer les cas suivants :

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

Enoncé 02 : il eh (l'étudiant a utilisé le pronom il pour remplacer « sarrah Hanneche », l'étudiant a pris du temps pour rectifier le pronom et le remplacer par « elle »).

Enoncé 02 : tous les astuces (le nom « astuce » est féminin, il ne s'est pas accordé avec tous qui est au masculin).

Enoncé 02 : quand tu préparer (le verbe est employer à l'infinitif)

Enoncé 04 : mais, sarrah non (il s'agit d'une phrase elliptique qui traduit directement de l'arabe dialectal)

Enoncé 03 : je suis intéressé de ce domaine (la préposition de est mal placée)

Enoncé 04 : « on est toujours suis » (d'une part, le verbe suivre se conjugue avec l'auxiliaire « avoir » et non pas « être », d'autre part, le participe passé de ce verbe c'est suivi)

Enoncé 06 : le verbe suivre conjugué avec la première personne du singulier, au présent de l'indicatif ce dit je suis, alors que l'étudiant a dit je suivi.

Le recours à la langue maternelle était fréquent, plusieurs énoncés témoignent de l'incapacité des étudiants à trouver les mots qui reflètent leurs pensées, les divers types de pauses et sourires et les hochements de tête, tous ces éléments viennent remplacer une faille au niveau de réseau du vocabulaire.

De point de vue phonétique/phonologique, plusieurs erreurs de prononciation sont soulevées: nous pouvons citer les cas suivants :

L'adjectif intéressé est prononcé par l'étudiant (A1) de la manière suivante [interesje]

-Le [ɛ̃] qui est un son nasal a été dénasalisé, cette décomposition a donné lieu à deux sons le [i] et le [n]. Le phénomène de dénasalisation n'a pas une raison d'être, il est dû à un problème de prononciation, les étudiants ont tendance à alléger la prononciation sous la règle du moindre effort, ils ne donnent pas à chaque son sa propre valeur de point de vue articulatoire et phonétique.

-Le mot « pâtisserie » est prononcé par le même étudiant (A1) selon deux prononciations; la première [patisje] qui est le nom du métier et [patisRi] avec la chute du « e » qui est le nom du domaine.

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

- Le mot « Brioche » est prononcé [berjoʃ] ce mot qui est lexicalisé en dialecte algérien a subi une métathèse qui correspond à une permutation entre les phonèmes [bri] qui est devenu [ber], la métathèse est dû à une paresse phonétique, c'est le cas d'un étudiant de langue étrangère qui ne fait pas d'effort à apprendre les mots usuels de cette langue.

-[ʒguluhnaqrinabedrahem]; cette phrase veut dire « ils disent qu'ils ont étudié en payant de l'argent et que ce n'est pas gratuit », l'étudiant n'a pas trouvé le temps pour chercher les mots en français, il a prononcé toute la phrase en arabe.

-Dans le cas du mot « intéressé », l'étudiant n'a pas dénasalisé le son nasal comme l'étudiant (A1), il a gardé le son nasal et a remplacé le [e] fermé par [i] ce qui a donné la prononciation [ɛ̃tirisi].

-Le mot club qui un emprunt de l'anglais est prononcé en adoptant la prononciation du son [y], ainsi que le son [b], bilabial sonore, il est assimilé en [p] bilabial sourd, ce qui a donné la prononciation [Klyp].

- Le mot [ɛ̃tersi], cette fois-ci est employé avec une autre prononciation.

-Le mot « turque » est prononcé ainsi [turki]

- Le verbe « discuter » est prononcé [diskiti]

-Le mot « connexion » est prononcé [koniksjo], le son nasal [ɔ̃] est prononcé [o]

-Le verbe « assister » est prononcé [asisti], la voyelle[e]qui fermé tend à être prononcé [i] très fermé.

-La phrase « compris pas » est prononcée [kompripas]

Les noms de personnalité abordés sont les suivants : chef Ben Brime et ses filles, Sarrah Hanneche, Mehrez. Les étudiants n'ont pas pu développer les réflexions autour des noms proposés, vu que les intervenants sont de sexe féminin. Les deux noms en relation avec l'art culinaire ont eu plus de chance à être discutés.

Entretien 04

Thème 01

1 A1(1) : Normalement, le domaine, le sport

2 A1(2) : le foot

3 A1(3) : Ziden, il est incroyable footballeur, il fait des choses vraiment formidables comme la réussite dans la coupe du monde avec la France

4 A2(1) : moi, joueur [favore] c'est Belloumi, [ɛtʃɛ] joueur ancien algérien xxx il n'a pas prend une occasion pour jouer dans l'étranger mais il faut un grand [siksi], il a connu aussi mondialement, n'a pas réussi un titre africain

5 A3(1) : comme gardien,[dibut] Manuel Niyer , je préfère parce que il confiance, formidable , on a fait la coup di mondial.

6 A2(2) : [in de] hand ball, je préfère cette sport parce que est un peu collective. Eh eh nous apprendrons les [boko taktikl], il y a in discipline, eh eh

le joueur tu a oublié il y a une longtemps [matəbaʃthomʃ]

Thème 02

7 A2(1) : pour et contre eh eh [sourire]

8 A1(2) : eh eh [sourire]

9 A2(1) : profiter de cette épidémie pour garder l'enseignement eh eh et pas eh eh [sourire]
[ranibaringul] année blanche

10 A3(1) : contre [parsuku] [matrejelmä], l'internet est iminouï et échoué et avec l'enseignant [walefna qraya]

C'est pour ça cette [util]

11 A1(3) : La dernière fois j'étais accès dans le module, la quantité[iti] bien

12A1(4) : des fois [tiikut], des fois [tikupi] des fois [tiâtâd] rien.

Analyse des difficultés

Les structures des phrases sont acceptables dans quelques cas et sont elliptiques dans d'autres cas, nous citons les phrases suivantes :

-Enoncé 01 : « Normalement, le domaine, le sport », il s'agit d'une omission des constituant de la phrase, il manque le sujet et le verbe, ces deux constituants pivots de la

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

phrases décide de la sémantique de la phrase, or, c'est le contexte général de l'entretien qui oriente l'interprétation.

-Enoncé 02 : le foot (cette phrase elliptique peut être interprété selon plusieurs aspects, elle ne s'apprête en lecture qu'à l'intérieur d'un contexte linguistique ou situationnel)

-Enoncé04 : « moi, joueur [favore] c'est Belloumi » (cette phrase est employée selon la structure de la phrase emphatique avec la reprise. Dans cette structure, le sujet repris, doit figurer au début sous la forme d'un pronom tonique qui renforce le pronom, mais dans le cas de l'énoncé 04 le recours à un pronom tonique n'est pas réfléchi ce qui donne une structure emphatique éronnée, c'est une forme reflétant un comportement inconscient qui permet à l'intervenant de prendre son souffle.

-Enoncé 05 : « comme gardien, [dibut] Manuel Niyer », dans cet énoncé, il manque un sujet et un verbe ; on peut dire par exemple en restant fidèle à la forme orale de l'énoncé « comme gardien de but, on cite Manuel Niyer »

-Enoncé 07 : « pour et contre », dans cet énoncé, l'étudiant n'a pas pris du temps réfléchir pour formuler une phrase simple (je suis pour le ... ou je suis contre...), ainsi l'étudiant est capable de prendre une position par rapport à l'enseignement à distance.

Enoncé 09 : le verbe est employé sans sujet et il est à l'infinitif.

Enoncé 11 : « La dernière fois j'étais accès dans le module, la quantité [iti] bien », dans cet énoncé le verbe accéder est conjugué avec l'auxiliaire être alors qu'il doit être conjugué avec avoir. Le temps de la conjugaison du verbe n'est pas convenable au sens, il aurait dû le remplacer avec avoir.

Au niveau du contenu, les noms de personnalités cités dans cet entretien sont Ziden, Belloumi, Mannuel Niyer, ces noms sont cités de manière superficielle, il n'y a pas eu de développement qui concerne la biographie et les activités de ces personnalités. Dans le deuxième thème, les prises de positions n'étaient pas déclarées ni argumentées.

Au niveau phonétique, nous relevons les incorrections suivantes

-L'expression « est un » qui exige une liaison est prononcée de la façon suivante [ɛtʃɛ̃], l'observation faite est au niveau de l'influence du dialecte de la région d'Adrar sur la prononciation de la langue française, l'apparition du son [tʃ] au lieu de [t] de la liaison fait

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

preuve de l'influence de la langue maternelle ou du spécificités des dialectes locaux sur l'apprentissage d'une langue étrangère.

-La prononciation suivante [siksi] peut être interprétée de plusieurs façons, mais le contexte impose une seule interprétation c'est celle de « succès »

-La prononciation suivante [dibut] peut être interprétée comme « 10 buts » alors que l'étudiant voulait dire « un gardien de buts »

-La prononciation suivante [boko taktikl] renvoie à l'expression « beaucoup de tactiques », pour des raisons multiples l'étudiant utilise ce genre de mots et d'erreurs, d'abord un apprenant de langue étrangère qui ne pratique pas langue, le degré de l'influence de l'arabe devient plus élevé. La différence entre les deux systèmes phonétiques (la langue arabe qui ne possède pas le son [u]) peut être un motif d'interférence et en dernier lieu la non pratique de la langue et la tendance vers une harmonisation vocalique (on a remplacé le [u] par un [o] qui ont deux niveaux d'aperture différents).

- L'expression suivante [matəbaʃthomʃ] renvoie à l'expression « je ne les ai pas suivi », l'étudiant a utilisé cette phrase pour dire qu'il y a longtemps qu'il n'a pas suivi le handball et qu'il ne se rappelle pas des noms de joueurs.

-L'expression [ranibaringul] est utilisé plusieurs fois dans cet entretien, nous nous sommes contentés de souligner une seule occurrence, Cette expression qui renvoie à « je veux dire » peut être utilisée dans deux contextes; d'une part pour introduire une paraphrase ou une reformulation, d'autre part pour trouver les mots qui échappent le moment de la discussion, cela permet de chercher le mot ou de structurer les idées.

- Au lieu de dire « parce que » l'étudiant prononce [parsuku], Il tend à remplacer les « e » caduc en [u].

- L'adverbe matériellement est prononcé [matreʃɛlmã], il s'agit d'une métathèse, une permutation entre des voyelles de syllabes voisins [materʃɛlmã] qui est prononcé [matreʃɛlmã]

-L'expression [walefna qraya] veut dire « on s'est habitué aux études », l'étudiant a utilisé cette expression pour dire qu'il est contre l'enseignement à distance. Bien que cette expression est spontanée, mais elle reflète la conception qu'a l'étudiant de l'apprentissage, « L'apprentissage est devenu une habitude et non pas acte réfléchi »

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

- Le mot outil est prononcé [util], L'étudiant a prononcé le [l] final qui est une lettre muette, parce qu'il n'est pas habitué à utiliser la langue étrangère.
- le verbe être conjugué à l'imparfait est prononcé [iti]. le [e] qui correspond à l'accent aigu et le [ɛ] qui correspond à la terminaison de l'imparfait (ait), les deux phonèmes sont prononcés par l'étudiant [i]
- L'énoncé « des fois [tiikut], des fois [tikupi] des fois [tiātād] rien » est traduit latéralement de la langue arabe. La répétition de « des fois » trois fois dans une seule séquence a diminué la valeur de la phrase. De point de vue phonétique, il comprend trois cas à discuter :
 - cette formule [tiikut] renvoie à « tu écoutes », les deux phonème [y] et [e] sont assimilés en [i].
 - cette formule [tikupi] est sémantiquement incorrecte (ce n'est pas l'étudiant qui coupe, mais c'est à cause à la mauvaise connexion que la discussion via internet est coupée)
 - La formule [tiātād] renvoie à « tu entends », bien que le verbe n'est pas conjugué correctement, la prononciation est affectée. Le [y] est assimilé en [i]
- L'adjectif favori est transcrit [favore] la voyelle [i] qui est très fermée est remplacée par la voyelle [e] qui est fermée, ce constat s'est répété plusieurs fois chez cet étudiant. Ce qui exige une correction sérieuse.

Entretien 05

Thème 01

1 A1(1) : donc eh chez moi, mon domaine préféré, c'est le sport, j'aime ce domaine parce que eh eh il a beaucoup de eh eh comment dire eh eh [sourire]

2A2(1) : eh eh [sourire]

3A1(2) : donc, moi j'aime la marche, la carathé, c'est une amour eh

Je regarde pas plus, sans participation, mais eh eh la marche je la participer beaucoup, c'est ça eh

4A2(2) : eh oui c'est ça

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

5A1(3) : il y a m. Hamza, eh mais je ne connais pas leur nom eh plutôt son nom eh ,c'est ça

6A2(3) moi, je préfère le domaine de la cuisine, eh j'ai choisi cette domaine parce que on la utilise dans la vie quotidienne eh eh et toujours on va préparer, on va cuisiner eh eh [sourire]

7A1(4) : [sourire] oui

8A2(4) : - je préfère eh eh le monsieur chef Fares dans la cuisine de la chaîne el Bilad tv eh eh

-Il m'a donné des recettes et xxx des idées pour [fasilitfi] et pour mieux [aktziviti]

-oui leur recettes, c'est réussite, oui on a essayé c'est ça

9A3(1) -eh eh c'est la même domaine, la cuisine et eh eh je préfère préparer plusieurs [atbak]

- Eh eh madame Oum Assil eh elle est [ytʃupjɛn], ses recettes sont bon[maʃaallah] xxx [sourire] eh eh c'est ça

Thème 02

10A1(1) : l'enseignement à distance xxx il est très mauvais, connexion est très mauvaise [kontnekliki bla manfik] [sourire], j'ai des petits sœurs c'est perturbation je ne peux pas suivre.

11A2(1) : c'est une belle méthode, [mi] il a un problème eh eh

12A3(1) : pour moi eh c'est une meilleure expérience pour évaluer eh pour faire [ɛn] petit [romark] avec eh eh notre ...

13A2(2) : eh eh

14A3(2) : le corona [virus] qui impacte les autres [juniversitʃi] pour [tʃermini] les études pour suivre les études.

Analyse des difficultés

L'observation générale faite au niveau de cet entretien est le nombre des impropriétés lexicales utilisées (une impropriété est un mot qui est mal placé, il figure dans un contexte qui ne correspond à ses traits sémantiques), nous pouvons citer les cas suivants :

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

Enoncé 03 : « c'est une amour » bien que le nom n'est pas accordé avec l'article indéfini, sur le plan lexical et même sémantique, on ne peut pas attribuer à des loisirs l'expression qualificative proposée « un amour ».

Enoncé 06 : « moi, je préfère le domaine de la cuisine ». L'étudiant n'a pas su trouver l'adjectif ou le nom qui se rapporte à la cuisine. Bien que sur le plan du discours oral cet emploi est acceptable, il indique la qualité d'un vocabulaire restreint de l'étudiant, La cuisine n'est pas un domaine, il devrait dire la gastronomie ou encore le domaine culinaire.

Enoncé 11 « belle méthode » cette expression n'est pas adéquate, il fallait dire bonne méthode, méthode efficace, etc.

Les erreurs qui sont en relation avec la syntaxe et la grammaire sont les suivantes :

Enoncé 03 « c'est une amour », bien que sur le plan sémantique cette expression n'est pas adéquate, sur le plan grammatical, elle est fautive. Il faut utiliser l'article indéfini féminin. Dans le même énoncé, on trouve « je la participer beaucoup », le verbe n'est pas conjugué et l'étudiant après avoir prononcé l'erreur n'a pas rectifié, ce qui veut dire qu'il n'est pas habitué à s'exprimer oralement ou qu'il ne maîtrise pas la conjugaison des verbes.

Enoncé 05 « leur nom », l'étudiant a pris du temps pour rectifier cette erreur.

Enoncé 06 « cette domaine », l'étudiant a commis l'erreur et n'a pas rectifié, et il n'a pas fait un signe qu'il s'est rendu compte de l'erreur, ce qui prouve qu'il ne maîtrise pas le système de concordance.

Dans le même énoncé il y a l'expression « on la utiliser » l'étudiant ne maîtrise pas l'élision pour supprimer la voyelle du deuxième syllabe et la remplacer par l'apostrophe, de l'autre côté l'étudiant a utilisé le verbe à l'infinitif et ne l'a pas conjugué.

Enoncé 08 l'étudiant a dit « leur recettes » au lieu de ses recettes (non concordance entre le nom et l'adjectif possessif)

Enoncé 09 : « la même domaine » (non concordance entre le nom et l'article)

Enoncé 10 « je ne peux pas suivre » l'étudiant n'a pas pu mettre le verbe à l'infinitif, Dans ce cas, on peut supposer deux situations ; la première est que l'étudiant connaît la règle mais au moment de l'expression il n'a pas su mettre le verbe à l'infinitif et la deuxième

situation est que l'étudiant ignore la règle « deux verbes qui se suivent le deuxième se met à l'infinitif ».

Énoncé 14 « pour suivre » est prononcé par l'étudiant « suiver », l'étudiant n'est pas en mesure de maîtriser les verbes irréguliers.

Au niveau de la phonétique, nous pouvons souligner que les problèmes de prononciation sont dus d'une part, à l'influence du dialecte de la région d'Adrar et d'autre part, au manque de pratique, les exemples relevés de l'entretien illustrent ces deux aspects :

Énoncé 08 « pour [fasilitʃi] et pour mieux [aktʒivitʃi] » dans le premier verbe « faciliter » qui est à l'infinitif et l'accent aigu du deuxième nom « activité » le [e] est prononcé [i] (différence au niveau du degré d'aperture), nous pouvons noter aussi l'influence de la langue maternelle sur la prononciation du son [t] qui est assimilé en [tʃ]. Il est à signaler que l'expression « mieux activité » est fautive.

Énoncé 10 « il est très mauve » il fallait dire « mauvais »

Énoncé 11 [mi] renvoie à la conjonction de coordination « mais »

Énoncé 12 [ɛn] qui renvoie à l'article indéfini « un », cette prononciation est récurrente chez les étudiants, l'article indéfini « un » qui a un son nasal est dénasalisé. Dans le même énoncé on trouve; [Rɔmark] au lieu de [Rɔmark] ; le [ə] qui est une voyelle antérieure, arrondie et moyenne est remplacée par [o] qui est une voyelle postérieure, arrondie et fermée.

Énoncé 14 : Le mot « université » est utilisé selon la prononciation de l'anglais [juniversitʃi], mais, on adoptant le timbre de la région du son [tʃ].

Plusieurs étudiants en langues étrangères qui ne s'expriment pas oralement, se retrouvent contraints de traduire les pensées (en langue arabe) en langue française ; les énoncés 03, 06 et 08 sont la manifestation de ce phénomène. Il s'agit d'une traduction littérale de l'arabe en français

L'expression « c'est ça » est répétée cinq fois dans cet entretien, elle est considérée comme un élément phatique qui permet de terminer l'intervention de l'étudiant, ce dernier accompagne cette formule de clôture par un sourire et par des pauses remplies ce qui

donne à l'auditeur que l'intervenant n'a pas encore terminé ses idées, mais l'incapacité de s'exprimer en français lui a obligé de terminer l'intervention.

Les noms de personnalités abordés dans cet entretien sont ; chef Fares, Oum Assil et Hamza, ce dernier l'étudiant ne s'est pas rappelé de son nom. Les autres noms proposés ne sont pas développés ni argumentés. De là, nous pouvons dire que ces étudiants n'ont une culture développée dans un domaine précis, ils n'ont pas des centres d'intérêts et des contenus à discuter ce qui se manifeste par le nombre élevé des pauses silencieuses, des pauses remplies et des moments de « sourire » et l'expression « comment dire.. » qui reflètent l'incapacité de s'exprimer oralement, dans les énoncés 02, 04 et 07, les étudiants ont marqué leur présence par ces pauses remplies.

Un autre point à signaler dans cet entretien c'est que les étudiants ne maîtrisent pas la structure de l'entretien et les formules utilisés dans chaque partie. Nous avons remarqué que l'étudiant A1 a commencé son intervention par « donc » une façon erronée pour débiter une communication, ainsi, il continue « chez moi,... » au lieu de dire par exemple « pour moi... ». Dans le deuxième thème, les prises de positions sont claires mais ne sont pas argumentées ; les justifications proposées par les étudiants sont scolaires et ne reflètent pas une pensée fondée.

Entretien 06

Thème 01

1A1(1) : Soolking qui n'était rien avant, il avait des capacités, mais il n'était pas lancé eh eh comment dire eh [raħ heraga], il devenu connu

2A2(1) : Soolking eh eh il [diskrivi] la ville [inalzerja]

3A1(2) : la chanson de eh eh xxx de « la liberté »

Même s'il est loin de son pays, il parle des jeunes et des problèmes.

4A3(1): maintenant eh il n'y a pas quelqu'un qui ne suivi pas

5A2(2) : j'écoute parce qu'il parle français eh eh x x x et et moi j'apprends des choses de ces personnes et j'arrive pas à apprendre beaucoup de choses à lui

Eh eh non, moi j'aime [anaʃid eddinija] [sourire] eh eh

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

6A3(2),moi, domaine de la [litʃəratʃuR] eh xxx eh [viktʃurigu] eh il beaucoup de romans comme [ikrivi] les misérables, il [rakonti] [ɛn]petite fille [kuzit]qui vivre la vie [mizirabl] avec les femmes [tʃinəRdi]

7A1(3) :Hugo ,est bien eh

8A3(3) : eh il est bien écrit, bien précis eh eh [sourire]

9A1(4) : il est difficile,un langage soutenu

10 A3(4) : il est bien précis les sujets

11A1(5) : il a eh il a eh eh x x dans les misérables eh il a représenté la révolution française eh normalement eh je pense eh donc, il a parlé de ce qu'il a vécu

Thème 02

12A1(1) : je suis contre eh eh

tout dépend de eh eh comment on dit eh eh eh tout dépend de la qualité de connexion, donc, eh eh on se permette pas de tout voir le prof eh

13A3(1) oui eh eh[sourire]

Je suis contre l'enseignement à distance eh eh xxx comment je dis eh eh les prof x x xeh il faut eh x x x

14A2(1) : elle est besoin eh eh

15A3(2) les prof [jfahmu btariqa saħ bəssaħ lezetydjāmajəfahmuʃmliħ]

16A2(2) : à l'enseignement eh eh professionnel eh eh

17A3(3) : présentiel [sourire]

18A2(3) : [sourire] il est bien[ikspliki], mais eh qui [itidi] à distance, il est bien précis.

19A3(4) : c'est ça

20A1(2) : eh eh [sourire] x x x

Analyse des difficultés

L'entretien est une forme d'échange de paroles entre individus pour développer un sujet, il possède une structure générale (introduction, développement et conclusion), chaque individu voulant prendre la parole doit utiliser des formules pour entreprendre son intervention. Le premier intervenant a débuté ses paroles par « soolking... », il a commencé directement par le nom de la personnalité qu'il a choisie sans utiliser une phrase introductrice.

Le recours à la langue arabe s'est fait selon deux manières; la première est l'emploi d'un mot français en se référant à une prononciation algérienne et beaucoup plus de la région d'Adrar. Nous citons les exemples suivants :

Enoncé 2 : Le verbe « décrire » est conjugué avec la troisième personne du singulier est prononcé [diskrivi], l'étudiant en prononçant le mot, lui a donné un timbre de la prononciation en anglais.

Enoncé 6 : Dans cet énoncé, l'étudiant a utilisé des mots de natures différentes, on y trouve les verbes, le nom et l'adjectif. La prononciation [litʃəratʃuR] renvoie au mot « littérature », en plus de prononcer le son [t] [tʃ], le son [y] est prononcé [u], le nom de l'écrivain Victor Hugo est [viktʃurigu] (le son [o] est prononcé [u] et le son [t] est prononcé [tʃ]), le verbe écrire est prononcé [ikrivi] (le son [e] est remplacé par [i]), de même, le verbe « raconter » est prononcé [rakonti] (l'étudiant n'a pas su conjuguer le verbe au présent de l'indicatif ni au passé composé), le déterminant « une » est prononcé [ɛn], le roman intitulé « les misérables » est prononcé [mizirabl] (le son [e] est [i]), la fille cosette est prononcé [kuzit] ([o] est prononcé [u] et [e] est prononcé [i]), les filles du Thénardier, ce dernier est prononcé [tʃineRdi] (le son [je] est remplacé par [i] avec suppression de la semi-voyelle [j])

Enoncé 18 : dans cet énoncé, nous avons pu trouver les incorrections suivantes ; le verbe « expliquer » est prononcé [ikspliki] (la voyelle [e] est prononcée [i]), ainsi le verbe « étudier » conjugué au présent de l'indicatif avec la troisième personne du singulier est prononcé [itidi] (les sons [e] et [y] sont assimilés en [i]).

La deuxième manière du recours à la langue maternelle est l'emploi de mots ou d'expressions en arabe, nous citons dans ce sens, les cas suivants :

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

Enoncé 01 : l'expression [rah heraga] veut dire qu'il est partis en France de façon illégitime.

Enoncé05 : L'expression [anaʃid eddinija] veut dire des « chants religieux »

Enoncé 15 :L'étudiant a utilisé toute une phrase en arabe [ʃfahmu btariqa saħ bəssaħ lezetydjāmajəfahmuʃmlīħ] cette phrase veut dire que l'enseignant dans les cours à distance explique bien, mais les étudiants éprouvent des difficultés de compréhension.

Dans l'énoncé n02, l'étudiant a employé l'expression traduite de l'anglais [inalʒerja] pour dire « la ville d'Alger » ou même l'Algérie, cet emploi n'est pas fortuit, il est répété souvent dans les différents entretiens, cette formule empruntée de l'Anglais est intériorisée par les étudiants « in... » ou « in the... ». Le recours à une langue autre que celle utilisée dans une communication n'est pas dû toujours à une méconnaissance du système linguistique de la langue mais dû au statut que peut avoir cette langue utilisée au détriment de la langue de communication (supériorité).

Les erreurs syntaxiques et grammaticales qui ont une relation avec les structures des phrases, des différents accords et les conjugaisons existent dans cet entretien, nous citons :

Enoncé 04 : Au lieu d'utiliser le verbe suivre conjugué au présent de l'indicatif l'étudiant a utilisé le participe passé du verbe.

Enoncé 05 : Le verbe apprendre est conjugué au présent de l'indicatif, alors que l'étudiant a dit « j'apprende » sans rectification de cette erreur. On trouve aussi ce même verbe avec la préposition(à), mais l'étudiant cette fois-ci l'a conjugué au présent au lieu de le mettre à l'infinitif. Dans le même énoncé l'étudiant a dit « ce personne », il n y a pas un accord entre le nom et l'adjectif démonstratif.

Il faut signaler que énoncé 05 dans sa structure totale est sémantiquement ambigu.

Enoncé 06 : l'énoncé commence par un pronom tonique et ne contient ni un pronom personnel ni un verbe, bien que le sens soit clair (moi, je préfère le domaine de la littérature), le recours à ce genre de phrases elliptiques reflètent la non maîtrise de la syntaxe.

Enoncé07 : Il s'agit d'une phrase elliptique, l'étudiant a perdu le mot, il le remplace par des pauses remplies, le contexte ne laisse pas deviner le mot manquant.

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

Énoncé 08 : la phrase pourrait être acceptable quand le sujet est un ouvrage ou autre chose matérielle mais en parlant d'un sujet animé, être humain (Victor Hgo) la phrase devient incorrecte.

Énoncé 10, Il s'agit dans cet énoncé de la même erreur que celle évoquée dans l'énoncé 08 et du même étudiant (A3), il y a un problème au niveau du choix des auxiliaires être et avoir.

Énoncé 12 : il existe une erreur au niveau de la conjugaison du verbe « permettre » au présent de l'indicatif

Énoncé 14 : une phrase elliptique l'expression « avoir besoin » nécessite un complément d'objet indirect.

La présence des pauses silencieuses, des pauses remplies et des moments de sourire tout au long de l'entretien accompagnées d'interventions très courtes relève de la non maîtrise du sujet abordé et de la langue.

Il existe des interventions qui n'ajoutent aucun élément qui aide à faire progresser le contenu de l'entretien, ces interventions peuvent se réduire à des reproductions des mêmes mots qui précèdent ou seulement à des sourires ou mêmes des mimiques.

Utiliser les pauses remplies permet de structurer ses idées et ses pensées, mais si le nombre augmente, l'énoncé perd sa charge sémantique et l'auditeur se perd et s'ennuie, c'est le cas des énoncés 06, 11, 12.

La maîtrise du sujet abordé est un élément pertinent dans l'interaction et l'échange des informations. La consigne était claire et n'a pas exigé un domaine précis, mais les étudiants n'ont pas fait preuve d'une culture ou d'une connaissance de valeur. Les étudiants ont proposé des noms mais n'ont pas pu développer ou apporter des informations concernant ces noms. Dans l'énoncé 11 l'étudiant n'était pas sûr de ses informations, il a parlé de la révolution française, et il a ajouté des pauses silencieuses, des pauses remplies et a ajouté l'expression « je pense » qui dénote l'hésitation et le doute.

L'étudiant a utilisé l'expression « c'est ça » pour indiquer qu'il a terminé ses paroles (les autres intervenants n'ont pas saisi la fin), ce phénomène est dû généralement au ton adopté par l'intervenant.

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

Dans les énoncés 01, 13, les étudiants ont utilisé les expressions suivantes « comment dire, comment je dis » comme un indice de la perte de mots et d'idées (après l'utilisation des pauses remplies, silencieuses et même les sourires).

Le dernier élément à souligner dans cet entretien se situe dans l'énoncé 16; l'étudiant (A2) au lieu de dire « l'enseignement en présentiel » a dit « l'enseignement professionnel » c'est l'étudiant A3 dans l'énoncé 17 qui a pris la parole pour corriger l'information « présentiel », car les deux mots ont une résonance presque identique.

Entretien 07

Thème01

1A1(1) : personnalité politique Teboun, elle a eh eh x x x eh elle a sa carrière dans la politique et eh eh fait beaucoup de eh eh comment dire eh eh

2A2(1) : eh eh x x x

3A1(2) : j'aime cette personnalité eh eh mais eh eh elle a une côté négative eh eh elle a une relation avec l'armée eh eh je pense eh eh [sourire] x x x

4A2(2) : la personnalité de Riad Mehrez eh eh dans la domaine sportive[bjěsuR]

J'aime la personnalité de Mehrez parce que eh eh eh x x x il est courageux eh eh et et eh il est [ãbisjõ] elle a eh eh pour réaliser ses objectives

5A1(3) : eh eh x x x

6A2(3) : Mehrez ,il est souffre dans sa vie beaucoup, eh eh il est eh eh ,mais il peut [afRõti] ses [difikulti]

7A3(1) : moi, je eh je ne sais pas beaucoup de cette personne célèbre

Domaine sportif eh eh il y a eh eh x x x [kisəmu] eh eh x x x [əlmodarib] l'équipe national[nsitu]

Je l'aime [paRsəko] je le [trove]pas comme les anciennes, [paRsəko]elle fait [ɛn] chose spéciale et jusqu'à maintenant nous avons pas échoué dans [ɛn] match eh eh dans une match.

Thème 02

8A1(1): je pense que c'est une point positive mais elle eh eh a aussi des négations eh eh négative parce que la côté positive concerne la eh eh l'interaction, [leʃãzmã] de l'information aussi eh eh x x x eh les points négatives eh il y a eh les [kopyR] de la connexion eh eh

9A2(1) : je suis contre parce que comme eh eh a eh eh dans eh à distance eh juste un jour eh eh [sourire],

Moi eh j'aime la chose eh eh x x x[nəbri hɔdori manəbrif ʒan boʒd]

Je sais que eh eh eh elle eh une eh sollution eh mais eh mais eh j'aime pas [manif barjətha aslan][parsokozəsqi okopi] eh eh [sourire] je suis femme de maison de maison

J'aime présenter à l'université j'aime pas à distance

10A3(1) je suis pour eh eh pour gagner le temps

Analyse des difficultés

L'analyse de l'entretien permet de relever les éléments suivants :

L'étudiant n'a pas utilisé une phrase qui lui permet d'entreprendre l'intervention, son introduction est brute, il a commencé directement par le nom de la personnalité qu'il a choisie.

Au niveau des erreurs syntaxiques et grammaticales, nous citons les cas suivants :

Enoncé 01: les phrases dans cet énoncé sont inachevées, plusieurs pauses remplies viennent interrompre la parole ce qui a donné des phrases incomplètes.

Enoncé 03 : Au lieu de dire « un côté négatif », l'étudiant a considéré le mot « côté » comme étant un nom féminin, il lui doté d'un article indéfini du féminin et un adjectif qui porte la marque du féminin.

Enoncé04 : Il existe une erreur de non concordance entre le nom qui est masculin et l'adjectif qui est au féminin. Dans le même énoncé, il y a le nom objectif au féminin alors qu'il est un nom masculin. L'étudiant en parlant de Mehrez, a utilisé le pronom « il » sauf dans un seul cas où il a dit « elle ».

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

Enoncé 06: Le verbe souffrir se conjugue avec l'auxiliaire « avoir », alors que l'étudiant l'a conjugué avec « être », participe passée du verbe n'est correcte.

Enoncé 07 : les phrases dans cet énoncé sont interrompues par un nombre de pauses, d'abord, l'étudiant substitue le nom de l'entraîneur algérien par le pronom personnel «elle», c'est le nombre de pauses qui a causé la perte de concentration. Un autre cas à soulever c'est le fait de prononcer « un match » et puis rectifier à « une match » ce qui dénote une connaissance fragile du système linguistique.

Enoncé 08 : L'étudiant a attribué au mot « point » le critère féminin et lui a doté d'un article défini et d'un adjectif au féminin. Le même constat s'est fait avec le mot « côté ».A la fin de cet énoncé il a répété la même erreur « les points négatives»

Enoncé 09: dans l'expression « j'aime présenter à l'université » l'auditeur attend la suite de la phrase parce que cette structure nécessite un complément d'objet direct.

Dans cet entretien, le recours à la langue maternelle est fréquent,

Enoncé 04 : Dans cet énoncé, l'étudiant a prononcé l'expression « Bien sûr » [bjɛsuR] (il a remplacé le son [y] qui est antérieur, arrondi et très fermé par le son [u] qui est postérieur, arrondi et très fermé. Dans l'adjectif « ambitieux », l'étudiant a remplacé le son oral [ø] par le son nasal [ɔ̃], ce qui a donné lieu à une prononciation nouvelle [ãbisjɔ̃] identique à la prononciation du nom « ambition »,

Enoncé 06 : Dans ces deux mots « affronter /difficultés », l'étudiant a prononcé [afRɔ̃ti] [difikulti] ; le [e] final est remplacé par [i], il est à signaler que ces deux sons sont identiques (antérieurs, écartés, oraux), ils se différencient par le degré d'aperture. Dans le même énoncé, le son [y] est remplacé par [u], ces deux sons se différencient par l'antériorité et la postériorité.

Enoncé 07 : dans cet énoncé, le recours à la langue arabe s'est réalisé sous deux formes ; en adoptant la prononciation de l'arabe au mot français, ou en s'exprimant en arabe ; nous pouvons illustrer le premier cas par [paRsəko] le [ə]final est prononcé [o](ce mot a été répété deux fois dans le même énoncé, suivant la même prononciation), [trove] le [u] est prononcé[o], le son nasal [œ̃] a été dénasalisé en devenant [en]. Le deuxième cas est présent par les mots suivant : [kisəmu] de « comment il s'appelle ? », [əlmodarrib] de « l'entraîneur », [nsitu] de « je l'ai oublié »

Enoncé 08 : La transcription suivante [ləʃãzmã] renvoie à la prononciation de l'étudiant, sur le plan sémantique, elle renvoie à deux acceptions : la première renvoie à « les changements », cette expression n'est pas adéquate avec le mot suivant qui « information », on ne peut pas dire « les changements de l'information » car le contexte linguistique et contextuelle ne traite pas la question de la modification des informations, donc, cette acception est erronée. La deuxième acception est « l'échange » de l'information, cette acception est erronée de point de vue lexical, à la place, nous dirons « l'échange de l'information ». L'étudiant ne maîtrise pas le procédé de nominalisation.

Dans le même énoncé, nous trouvons la prononciation suivante [kopyR] qui renvoie au nom « coupure » ; le son [u] est remplacé par [o]

Enoncé 09 : Dans cet énoncé, il ne s'agit pas de traduction de mots en arabe mais d'utiliser deux phrases juxtaposées en langue maternelle ; la première est [nəbri hədori manəbrif ʕan boʃd] qui renvoie à « je préfère l'enseignement en présentiel, je ne préfère pas l'enseignement à distance », il faut signaler que même l'expression en arabe est de type scolaire, elle ne reflète pas le statut d'un étudiant universitaire. La deuxième est [manif barjətha aslan parsokozəsqi okopi], cette phrase constitue une alternance entre les deux codes ; arabe et français, les mots en français sont atteints de mauvaises prononciations, elle renvoie à la phrase « à l'origine, je ne veux pas l'enseignement à distance parce que je suis occupé ».

Au niveau du contenu et à la consistance des idées, nous pouvons dire qu'il s'agit de réflexions superficielles qui ne reflètent pas le profil d'un étudiant de 3^{ème} année, l'étudiant(A1) a proposé le nom du président de la république Abdel Madjid Teboun comme figure emblématique du domaine politique, mais il n'a pas su le présenter et il était incertain dans son choix et sa prise de position. Le même constat se fait avec l'étudiant (A2) qui a proposé le nom de R. Mehrez, mais qui s'est contenté de dire qu'il a souffert dans sa vie, sans préciser de quel genre de souffrance il s'agit. Dans le deuxième thème, les prises de position des étudiants ne sont pas fondées, les arguments, de point de vue linguistique et sémantique ne sont pas organisés et étayés. Chacun des intervenants part de son expérience personnelle et ne donne pas des justifications logiques. L'étudiant (A2) a ajouté qu'il n'a même pas essayé ce type d'enseignement pour la simple raison; il préfère se présenter chaque jour.

4.2. Le corpus de la wilaya d'Oran

Les entretiens transcrits et analysés sont ceux qui présentent plus de cas à étudier.

Entretien 01

Thème 01

1 A1(1): eh eh Concernant la figure dont je vais parler eh eh j'ai choisi une figure très connue dans le monde littéraire qui est Yasmina Khadra x x x eh eh quand on dit littérature maghrébine et littérature mondiale ou même Franco maghrébine ou franco algérienne eh moi je pense à eh eh Yasmina Khadra x x

2 A2(1) : oui, bien sûr, eh eh moi aussi xxx

3 A3(1) : eh yasmina khadra, il est un grand auteur qui a touché plusieurs million de lecteurs dans le monde entier eh comment dire ? eh eh x x x

4 A1(2) : En plus eh eh ses romans sont les plus lus ici on Algérie ou même dans le monde entier ils sont x x x eh eh la plupart adaptés au cinéma

5A1(3) : Quand je parle de cinéma et de livre de Yasmina Khadra directement à « ce que le jour doit à la nuit » qui est un chef d'œuvre eh eh x x x

6A3(2) : moi, j'ai lu « à quoi rêvent les loups » oui

7 A3(3) : eh Alors on lit le livre Il est magnifique eh il est très littéraire très bien écrit très bon histoire

8 A1(4): parce que l'adaptation cinématographique ne pourrai pas être aussi belle aussi Magnifique eh eh [sourire] Voilà aussi magnifique que le livre eh eh mais elle l'est eh eh

-Donc, c'est la première fois que je trouve eh que je regarde une adaptation d'un film je trouve tous les détails du livre dont le film

9 A2(2) : Moi, eh eh yesmina Kadra et Victor Hugo parce que eh eh x x x les deux sont célèbres

Thème 02

10 A1(1) : eh [sourire] eh en ce qui concerne l'enseignement à distance en ligne Surtout eh eh alors je suis eh eh alors je eh devrais expliqué que je suis enseignant eh enseignante en

2 CEM et je n'ai pas le eh eh Je n'ai pas le choix de choisir entre les études et le travail eh Vu qu'il y a une convention x x on a signé un contrat eh donc je suis obligé de travailler Mais aussi, En même temps je voulais eh x x x Je voulais enlevé mon niveau eh oui, Je voulais évoluer les capacités linguistiques et littéraires

11 A3(1) : Je suis en 3e année cette année et j'avoue que l'enseignement à distance m'a beaucoup aidée vu que je peux pas assister à tous les cours à l'université donc eh eh

12 A2(1) : les deux je pense eh eh x x x

13 A1(2) : eh les cours qui se font en ligne ça m'arrange mais là je pars de mon cas mais eh

14 A3(2) : eh donc, ce que j'ai pu remarquer c'est également en cours distanciel eh eh sachant qu'on est en grand nombre eh dans la promo eh eh en cours en ligne Il y a le maximum 20 personnes entre 15 et 20 Parfois 13 qui assistent.

15 A1(3) : eh je sais pas est-ce que eh eh parce que les étudiants ne prends pas ne prennent pas ça sérieux

16 A3(3) : eh eh ou même parfois Ils savent qu'ils ne vont pas être évolués eh eh je veux dire évalués eh ou tout simplement ils n'ont pas le temps eh eh je ne sais pas eh et bon ! eh

Analyse des difficultés

L'observation de cet entretien indique la présence d'un nombre important de pauses remplies et de paroles longues dans quelques cas moyennes, l'observation montre qu'après ces pauses, le locuteur produit un énoncé plus long et plus développé au niveau des idées.

Les deux intervenants (A2 et A3) semblent avoir un rôle accessoire par rapport à l'intervenant (A1) qui a pu proposer un nom et a su le présenter brièvement. L'intervenant (A1) a commencé ses paroles par une phrase qui lui permet d'introduire le thème en question. La pensée de cet étudiant semble être fluide car la gradation des classifications n'est pas ordonnée, elle est spontanée.

Enoncé 01 : dans cet énoncé, il faut mettre en ordre ces expressions « littérature maghrébine et littérature mondiale ou même franco maghrébine ou franco algérienne », à l'écrit ce désordre doit être modifié, mais au niveau de l'oral, il fait partie des caractéristiques d'une pensée active, cette façon de juxtaposer des expressions synonymes ou proches existe dans les autres énoncés du même étudiant.

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

Dans les énoncés 02, 08, 11, l'intervenant (A2) avait pour objectif d'approuver les paroles des autres intervenants. Tout au long de l'entretien, il n'a pas ajouté un élément qui fait progresser le contenu, sa présence se manifeste par la présence des pauses remplies et par des expressions qui approuvent ou qui synthétisent les paroles des autres.

Au niveau des incorrections syntaxique et grammaticale, nous soulignons que le nombre n'était pas élevé, dans la plus part des cas, il s'agit des erreurs d'inattention.

Enoncé 07 : l'adjectif « bon » doit se mettre au féminin car il s'accorde en nombre et en genre avec le nom « histoire »

Enoncé 08 : il y a une répétition du mot « film » on doit le remplacer par le pronom « y ».

Enoncé 10 : le verbe « enlever » est placé dans un contexte qui ne lui va pas, il faut le remplacer par « améliorer » ou « perfectionner » ou même « élever », il s'agit d'une impropriété lexicale.

Enoncé 13 : l'utilisation du pronom « qui » n'est pas correcte

Enoncé 15: le verbe est conjugué avec la troisième personne du singulier alors que le sujet c'est « les étudiants », l'étudiant (A1) a tout de suite rectifié la conjugaison du verbe.

Enoncé16 : L'étudiant en parlant de l'absence des étudiants dans les séances programmées à distance par le fait qu'ils savent qu'ils ne vont pas être « évolués »,l'étudiant a commis cette erreur (évolués au lieu de évalués) parce que les deux mots sont presque identiques au niveau de la prononciation (ce sont des paronymes)

L'emphase avec la reprise est une autre technique utilisée. Il s'agit de commencer la phrase par un pronom tonique suivi d'une virgule puis on le reprend par un pronom personnel et la suite de la phrase. Généralement, l'étudiant prend un moment après le pronom tonique. L'emphase est employée par le locuteur pour prendre un temps qui lui permet de structurer et d'organiser les idées, les énoncés 03,05, 07 illustrent ce phénomène.

Les noms de personnalités développés dans cet entretien représentent le domaine de la littérature. Le premier nom est Yasmina khadra, il a été développé par les étudiants, ils ont pu citer deux de ses romans, ils ont abordé le traitement cinématographique de ses romans. Le second nom est celui de Victor Hugo, ce dernier a été cité par l'étudiant (A2) dans l'énoncé 09. L'étudiant s'est contenté de citer le nom sans donner des informations ce qui

dénote une connaissance limitée. Dans le deuxième thème, les étudiants (A1 et A3) ont développé une réflexion par rapport à ce type d'enseignement et ils ont justifié les points de vue. L'étudiant (A2) a pris la parole une seule dans le deuxième moment de l'entretien, il s'est contenté de dire « les deux », il n'a pas présenté ses arguments et n'a pas synthétisé les arguments de A1 et A3.

Entretien 02

Thème 01

1 A1(1) : Concernant la première thématique eh je pense vers la littérature malgré je suis eh préfère les sciences du langage.

2A2(1) : [sourire] moi eh didactique

3A3(1) : Pour moi le roman policier eh eh le roman policier x x x en Algérie si on contextualise les choses je trouve que Yasmina Khadra il le représente eh eh car Yasmina Khadra met dans ses aspects du roman policier eh eh [sourire] eh eh à travers ses personnages eh eh à travers ses romans plutôt et ses histoires on trouve eh eh on trouve cette commissaire cette affaire eh eh le meurtre cette quête policière qui se suit autour du roman pour pour enfin arrivé à qui tué cette personne eh eh Et aussi à travers ses thématiques qui met en exergue toujours l'Algérie qui a été qui a été eh eh été exposé à eh eh au terrorisme x x x l'Algérie qui a connu eh qui a connu une période assez délicate

4A2(2) : la décennie noire eh oui eh une conjonction sanglante

5A3(2) : eh Aussi c'est Algérie qui a connu eh et qui a subi une guerre civile pendant 10 ans successives eh eh x x x [sourire] Et voilà c'est ça

Thème 02

6A1(1) : eh Bon ! eh eh l'enseignement à distance eh, je le trouve bon et effectif car il fournit eh il fournit la même formation que celle de l'enseignement en présentiel ceci c'est le point 1 eh Bon ! eh il permet aussi de se former chez soi sans se déplacer donc on n'est plus dans cette obligation d'aller jusqu'à l'université eh pour avoir de cours ou TD ou TP

7A3(1) : Il est utile dans la pandémie de coronavirus Donc eh eh les eh eh les les étudiants se prennent pas des risques de contagion surtout et et aussi euh eh on peut étudier quand on peut c'est le point le plus intéressant [sourire] eh eh donc c'est ça

8A2(1) : moi eh pour et contre

Elle a des avantages et des inconvénients

Analyse des difficultés

L'observation faite à ce niveau est la longueur de cet entretien, (il est le plus court), ces passages sont extraits pour l'analyse, ils font partie d'un ensemble de prises de paroles caractérisé par la présence remarquables des pauses et des moments de sourire.

L'étudiant (A1) a respecté les caractéristiques de la structure de l'entretien, l'ouverture de la prise de parole est l'expression « concernant la première thématique... », c'est une formule qui est souvent utilisée dans les différents types d'interventions. Apprendre cette formule est l'utiliser dans une communication dénote l'acquisition d'une des stratégies de l'échange de paroles.

Un seul nom de personnalité a été évoqué (par l'étudiant A3) dans l'entretien c'est le nom de Yasmina Khadra ; au lieu d'expliquer les caractéristiques de l'écriture de cet écrivain qui lui a rendu connu, l'étudiant a résumé un des romans qu'il a lus. Les étudiants (A1) et (A3) n'ont pas proposé des noms, ils ont commenté l'intervention de (A1).

Dans le deuxième thème, les deux étudiants A1 et A2 ont pu exposé et justifié leurs points de vue. L'étudiant (A2) s'est contenté d'affirmer que les deux types d'enseignement présentent des avantages et des inconvénients sans précision.

Au niveau des incorrections de syntaxe et de grammaire, nous citons les cas suivants :

Enoncé 01 : le verbe penser est utilisé dans ce cas dans une structure transitive indirecte, il est employé avec la préposition « à », alors que l'étudiant l'a employé avec « vers ».

Dans le même énoncé, l'étudiant a utilisé une structure où il existe deux verbes conjugués « suis » et « préfère » séparés par le « eh » une pause remplie très courte, ce qui a donné l'impression qu'il s'agit une seule phrase, et par conséquent une phrase incorrecte.

Enoncé 02 : Il s'agit d'une phrase elliptique, il existe un moment de sourire, un pronom tonique « moi » une pause remplie et puis on trouve le mot « didactique », cette association de mots et de pauses indique le niveau d'un étudiant qui est incapable de structurer une phrase simple et correcte d'une part , et d'autre part, elle dévoile le profil d'un étudiant incertain.

Enoncé 03 : le début de l'énoncé constitue une phrase elliptique qui contient de longs moments de silence et de silences sonores. Dans le même énoncé, on trouve une énumération qui semble être insignifiante (cette commissaire cette affaire eh eh le meurtre cette quête...). Le verbe « tuer » est conjugué au passé composé mais sans l'auxiliaire « avoir ». Le verbe « mettre » est conjugué avec la troisième personne du singulier, alors que le sujet c'est « ses thématiques ». L'association de nombreuses pauses et la répétition de mots et des expressions, dans cet énoncé, perturbe l'auditeur et rend la compréhension difficile.

Enoncé 04 : Il s'agit d'une phrase qui contient des pauses remplies, mais le verbe n'existe pas.

Enoncé 08: Le choix du pronom personnel qui substitue « l'expression l'enseignement à distance et l'enseignement en présentiel » n'est pas correcte.

Au niveau du lexique, il se trouve un paronyme ; l'étudiant a confondu entre les deux mots ; conjonction (le mot prononcé) et conjoncture(le mot voulu).

L'étudiant(A3) a utilisé dans les énoncés 05 et 07, la même expression « c'est ça » pour clôturer son intervention, ce qui veut dire que son énoncé n'est pas expressif et l'auditeur ne peut pas saisir la fin sans cette expression.

Il est à signaler que l'étudiant (A1) s'est montré indifférent dans le premier moment (premier thème), il a marqué sa présence par dévoiler son domaine préféré, mais dans le deuxième moment, il a pris la parole pour exprimer son point de vue par rapport à l'enseignement à distance. En somme, il faut noter que la maîtrise des stratégies de structuration de l'interaction et les stratégies utilisées pour une prise de parole libre et spontanée révèlent le niveau de l'étudiant. De même, le comportement de l'étudiant A1 prouve l'utilité de la motivation dans l'apprentissage (thème 01 démotivant (apprenant indifférent) par opposition à thème 02motivant (apprenant actif)).

Entretien 03

Thème 01

1A1(1) : En ce qui me concerne eh c'est la littérature qui me pousse à chaque fois de découvrir de nouveaux noms, eh des chefs d'œuvre eh eh des légendes Mais la littérature algérienne représente pour moi un monde tout à fait différent « Avez-vous remarqué

comme à certains moments nous mourant d'envie de marquer notre reconnaissance à autrui, à cause d'une joie qui nous fait le cœur léger eh eh» Alors c'est un extrait que j'ai appris par cœur plusieurs fois à partir de mes lectures extrait de son livre intitulé « au café » Alors si je dois parler de la littérature algérien je dois parler forcément citer le nom de cet auteur

2A2(1) : A bon ! c'est bien eh eh mais c'est qui ?

3A3(1) : Mohammed Dib ! non, eh oui je pense que c'est lui

4A1(2) : un auteur qui fait partie de la littérature algérienne d'expression française C'est un espace où se pose la notion d'identité eh eh je l'ai choisi parce qu'il exprime la haine la douleur d'un peuple meurtrier dans une colonisation meurtrière je l'ai choisi parce qu'il s'engage dans le monde de la lutte pour la liberté eh eh Donc eh eh c'est ça et voilà.

Thème 02

5A1(1) : Parlons de l'enseignement à distance personnellement eh eh Pour cette méthode x x x Comment adapter pendant la période du covid 19 là eh on a pas le choix vu la situation qui empêche de travailler en groupe et qui exige quelques mesures de protection pour délimiter la propagation du virus bien sûr oui, c'est ça.

6A3(1) : eh eh Des cours à distance x x x je trouve que les étudiants continuent de eh exercer son activité salariée x x x eh de s'occuper de ses enfants par exemple [sourire] et même pour préparer quelques diplômes en parallèle, Pourquoi pas [wəllah] pourquoi pas ? [sourire]

7A1(2) : C'est une occasion pour gagner pas mal de temps eh eh ici eh aujourd'hui grâce aux réseaux nationaux et internationaux, nous eh eh x x l'étudiant eh x x x pourra suivre la formation qui nous intéresse la formation Informations qui correspond à nos projets eh eh Alors pour moi je trouve que c'est une solution économique et eh eh surtout x x x pratique, bon ! parce qu'elle nous permet de eh eh .bon ! eh Peut-être le seul inconvénient c'est le fait de se retrouver seul face à des cours à distance sans nos camarades.

8A2(1) : ah oui ! [wəllah]

Analyse des difficultés

Dans cet entretien, nous pouvons discuter les points suivants :

C'est l'étudiant (A1) qui a pris l'initiative de prendre la parole et a su débiter par une formule qui lui permet d'entreprendre son intervention « en ce qui me concerne ».

Cette intervention contient une énumération. Dans le discours oral, l'énumération est la manifestation d'une pensée fluide et active. Le recours à un extrait lu au paravent témoigne de cette pensée active qui peut, dans une situation de communication, faire un recours à la mémoire à long terme pour sélectionner des passages ou des citations et les utiliser.

Dans le même énoncé, on trouve un pléonasme, l'étudiant a utilisé dans le même contexte deux verbes (parler et citer).

Dans l'énoncé 04, ce même étudiant a développé une réflexion, il a argumenté son choix de la personnalité qu'il a choisie. Les pauses effectuées sont des moments pour que l'étudiant puisse prendre son souffle. Ce dernier a terminé ses paroles par l'expression « c'est ça et voilà » pour indiquer la fin.

Les étudiants (A2 et A3) n'ont pas proposé des noms de personnalité, ils se sont contentés de poser des questions à propos de la personnalité proposée par (A1), en plus, ils ont ajouté des informations concernant cette même personnalité. Les prises de paroles de ces étudiants sont courtes et contiennent plusieurs pauses. Les énoncés 02 et 03 déterminent le profil général de ces deux étudiants, le premier n'a pas su le nom de l'écrivain pourtant le titre est révélateur pour un étudiant de 3^{ème} année, le deuxième étudiant a su trouver le nom de la personnalité, mais, il est incertain, il a utilisé les expressions « non, oui, je pense » dans le même contexte.

Dans le deuxième thème, l'étudiant(A3) qui est presque absent dans le thème 01, s'est montré plus confiant, il a pu s'exprimer pour montrer son point de vue. L'étudiant (A2) a gardé sa passivité par rapport au sujet abordé.

Les structures syntaxique et grammaticale erronées sont réduites à deux anomalies qui sont dues à des problèmes d'inattention. Nous citons les cas suivants :

Enoncé 05 : Le contexte linguistique du verbe « adapter » exige une structure pronominale, alors que l'étudiant n'a pas utilisé le pronom pronominal.

Enoncé 06 : L'étudiant a utilisé l'adjectif possessif « son » à la place de « leur »

Dans cet entretien, les expressions et les éléments expressifs qui sont présents sont nombreux ; exemple : A bon !, bon !, ah oui !, Pourquoi pas !

Le recours à la langue arabe est présent par l'interjection [wəllah], cette dernière qui est d'origine arabe et musulmane est introduite dans les parlers des jeunes. Elle est employée dans deux énoncés 06 et 08

Entretien 04

Thème 01

1A1(1): Ah ! moi, c'est Harry Potter

2A2(1): [sourire] eh [hadi hada mamgabla] [sourire]

3A1(2) : oui ! pourquoi pas, il mérite

Il classé [ya khti] parmi les eh eh [ħawzi nsiteh] [sourire]

4A2(2) :Moi ,oum Oualid [sourire] comment dire eh eh [raha nafsetna]

C'est à cause d'elle eh eh grâce [sourire] à elle que je cuisine [mënnã] bien

5A1(3) Ah non ! [f] la cuisine [ɟufi] chef Fares

Thème 02

6A1(1) : bon ! [ana]eh eh je pense que chaque système a des avantages et des inconvénients

7A2(1) oui eh c'est ça

8A3(1) : tout à fait d'accord, d'ailleurs [derna bezzaf swaləħ] pendant le covid

9A1(2) : attention ! pas tout le monde.

10A2(2) :[ħambuk li majeqraɟmaɟandah fajdir] f covid

11A3(2): [kajən li kra w kajən li xdem ɟla roheh]

Analyse des difficultés

Cet entretien est moins développé par rapport aux trois premiers, l'intervention ne dépasse pas deux phrases.

Le recours à la langue arabe est fréquent plusieurs expressions sont employées, les étudiants n'ont pas faits des efforts pour trouver l'équivalent en français. Les réflexions ne sont pas développées et le contenu n'est pas consistant.

En ce qui concerne le premier thème, l'étudiante (A1) a proposé Harry Potter comme nom de personnalité, elle a ignoré qu'il s'agit d'un personnage fictif dans une série de films basée sur les romans de J.K. Rowling. Cette étudiante qui est en 3^{ème} année ne différencie pas entre personnage et personnalité. La deuxième étudiante(A2) a proposé le nom d'Oum Qualid. (A1) après avoir vu la réponse de (A2) a proposé un autre nom, celui du chef Fares. L'étudiante (A3) n'a pas participé dans l'échange de paroles dans le premier moment, malgré, les sollicitations de l'enseignante.

En ce qui concerne le deuxième thème, la majorité des interventions est en arabe, les arguments ne sont ni développés ni fondés.

Les énoncés 10 et 11 sont complètement en langue arabe. Le premier commence par une expression très usée dans la région [hambuk], cette dernière change de signification selon le contexte dans lequel elle apparaît.

L'énoncé 06 contient [ana] qui renvoie au pronom personnel « je », c'est l'habitude de parler en arabe et le manque de pratique de la langue française qui a causé l'emploi de mots très simples en arabe.

Cet entretien est limité de point de vue idées, lexicale et structures grammaticales, mais il est riche en phénomènes prosodiques : les trois intervenants utilisent un débit qui est rapide, l'utilisation des interjections est excessive et non intentionnelle, l'intonation est rapide et expressive. Il est à noter que tout au long de l'entretien, la hauteur de la voix des étudiantes est élevée, même dans les situations de perte d'idées et d'hésitation.

Le nombre des pauses est réduit, ce qui laisse entendre que les étudiants ne prennent pas du temps à réfléchir, ils choisissent directement la stratégie la plus facile, c'est celle de la traduction en arabe. Dans le même sens, le nombre des moments de sourire est élevé, dans les passages qu'on a choisis.

Entretien 05

Thème 01

1A1(1) : Pour le premier thème j'ai choisi la natation parce que vraiment eh eh x x donc la natation eh c'est un sport individuel. Je suis très attachée à ce sport parce que j'ai fait la natation depuis mon jeune âge eh depuis mes eh eh 5 ans jusqu'à mes eh 15 ans x x je pratique maintenant mais pas toujours eh eh des fois C'est un sport assez spécial pour moi j'adore ! eh eh comme sportifs, à côté des hommes, il y a déjà Michael Phelps qui est très connu d'ailleurs et à côté des eh eh des femmes il y a la figure qui m'impressionne et qui m'a impressionné beaucoup beaucoup c'est Katie Ledecky Bien sûr c'est les Américains toujours les premiers

2A2(1) : Ah ! oui ! eh eh Michael Phelps, il est connu, il a beaucoup de médailles d'or

3A1(2) : eh Pour moi eh eh Michael Phelps représente la natation en quelque sorte eh eh vraiment ils ont un temps euh euh ils sont très loin des autres, Ils marquent des temps remarquables Ils sont les premiers Michael Phelps, il a beaucoup de médailles d'or elle aussi eh eh les derniers Jeux Olympiques elle était forte eh c'est tout

Thème 02

4A1(1) : Pour le télé enseignement eh donc x x x Pendant le confinement j'étais x x x Je suis vraiment pour parce que ça va beaucoup aider eh eh eh J'ai étudié en ligne eh x x j'ai fait des formations en ligne eh C'était vraiment agréable j'ai essayé de trouver un temps qui arrange tous surtout pour le mois de Ramadan j'avais des cours le matin des cours de soir eh eh j'ai essayé de s'arranger pour pouvoir faire des cours en ligne eh xxx Bon ! pas des cours universitaire eh eh c'était des cours eh des cours en parallèle parce que comme vous savez La majorité de nous soit font des formations eh soit ils travaillent soit ils étudient en parallèle Pour moi c'était une expérience formidable eh eh c'est tout.

5A2(2) : l'enseignement à distance [ʃwija] parce que le prof eh il trouve un temps libre à 17h et nous, les étudiants on est encore en train de suivre des cours parce que la majorité soit ils travaillent soit ils suivent des cours de soir eh bein ! eh xxx alors ça ne peut pas arranger tout le monde, Donc c'est un point négatif maintenant eh je suis sincèrement un peu contre 100 %.

6A3(1) : personnellement, je trouve que c'est à nous d'arranger les choses eh eh je dois assister à un eh un module important, maintenant, si je vois que je peux me [debRuji] dans un autres module, je choisis autres chose et c'est réglé [sourire]

[wəllah maʃrafnalhom] [sourire]

Analyse des difficultés

L'observation générale faite au niveau de cet entretien est la longueur des interventions, les étudiants se retrouvent à l'aise et s'expriment de manière spontanée.

Dans le premier thème, l'étudiant (A1) a pris suffisamment de temps, il a pris la parole plusieurs fois, ses interventions sont marquées par la présence des pauses remplies qui lui permettent de structurer ses idées et de prendre son souffle. L'étudiant(A2) a marqué sa présence par le fait d'approuver la renommée de Michael Phelps et n'a pas proposé un nom de la personnalité qu'il a choisie. Le troisième étudiant(A3) s'est montré dès le début de l'entretien indifférent, son gestuel n'est pas au service de l'entretien, après un certain temps l'enseignant a remarqué qu'il était en train de suivre une vidéo sur son portable, chose qui a perturbé son attention.

Dans le deuxième thème, les trois étudiants ont marqué leurs présences par des interventions, chacun d'eux a exposé son opinion. Le premier a trouvé que ce type d'enseignement est l'occasion de suivre des formations de différentes natures en parallèles, le deuxième a vu que le fait de fixer un rendez-vous qui arrange un groupe et qui n'arrangent pas les autres est déjà un point négatif alors que troisième pense que l'enseignement à distance est façon de faire pour s'adapter avec la pandémie et c'est la manière(sérieux, indifférence, etc.) adoptée par l'étudiant pendant la période du covid qui va préciser lequel des côtés il est.

Michael Phelps et Katie Ledecky sont les deux noms cités dans cet entretien, ils sont évoqués par l'étudiant (A1). Bien qu'il ait un manque de noms proposés, l'étudiant peut présenter la personnalité, de point de vue ; motivation du choix, nationalité, domaine de travail.

Une parole spontanée des étudiants est caractérisée généralement par un nombre de pauses (remplies et silencieuses) qui peuvent, dans quelques contextes, affecter la concentration

du locuteur et par conséquent, il peut se produire des phénomènes tels : la répétition, le pléonasme, le détournement du sujet, etc. les cas relevés sont :

Enoncé 01 : L'étudiant a utilisé le mot « natation » trois fois, ce qui a donné une résonnance claire de la répétition.

Enoncé 04 : L'étudiant (A1) a commencé le deuxième thème par une phrase introductrice, après une pause moyennement longue, il a recommencé par une autres phrase introductrice, il a changé pour la troisième fois la phrase après une pause.

Dans le même énoncé, on trouve cet effet de reformulation, l'étudiant a employé l'expression « J'ai étudié en ligne » après une pause il a reformulé la phrase en « j'ai fait des formations en ligne »

Le recours à la langue arabe n'est pas fréquent, nous pouvons citer le cas de [fwija] qui veut dire « un peu », ce mot est usuel dans le parler d'Oran, il est prononcé avec un ton grave. Le cas du verbe [debRujji] qui renvoie à « débrouiller », le [e] final est prononcé par l'étudiant un [i].

La voix est considérée comme support des mots, elle doit donc refléter la charge sémantique de ces derniers. Les éléments suprasegmentaux comme l'intonation et le débit sont respectés dans cet entretien qui est caractérisé par le respect des normes de liaisons et des enchainements.

5. Discussion générale

Nous retenons de l'étude effectuée que la prononciation est un élément décisif dans la compréhension, car elle altère la perception des sons. Le respect des lieux d'articulation des voyelles et des consonnes, de l'intonation et de l'accentuation minimise le taux des erreurs linguistiques en général et les erreurs phonétiques en particulier. En plus, il dote l'étudiant de la confiance en soi pour prendre la parole et interagir avec les autres.

Le recours à la langue arabe n'est pas utilisé pour les mêmes causes. Les étudiants de la wilaya d'Adrar utilisent l'arabe par manque de mots en français (on remplace le mot par un autre de l'arabe), se référer à la langue arabe ne se fait pas seulement au niveau du lexique, l'aspect phonétique intervient dans le processus de production de la parole, nous avons signalé que des sons de la langue française sont assimilés en sons de la langue arabe, le son

[y] est remplacé par [ə] ou [o] ou même par [i], le son [u] est assimilé en [o], en plus de la consonne [ʃ] est remplacé dans des cas par [tʃ], dans ce sens (Guimbretière, 1994 cité par Ahmad ALHAWITI, 2013) précise que :

« On a longtemps fait appel à la théorie de l'interférence et on continue toujours à le faire pour expliquer les impossibilités à produire certains sons. Cette théorie part du fait que le crible auditif d'un individu se stabilisant autour de l'âge de dix ans, il lui devient par la suite extrêmement difficile d'entendre et donc de reproduire certains sons, ceux notamment qui n'existent pas dans sa langue. De ce fait, l'individu va transférer en L2 les caractéristiques de L1, on parlera alors de transfert négatif ou d'interférence lorsque l'apprenant va se servir en L2 d'un élément de L1 qu'il croit identique alors que celui-ci est différent. On parlera d'interférence par exemple, lorsqu'un apprenant ne possède pas le son /y/ dans sa langue, prononcera /u/ à la place de /y/, il lui substitue tout naturellement le son qui lui paraît identique, celui qu'il a cru entendre. Bien évidemment, cela suppose que les deux sons, pour être assimilés, ont des caractéristiques communes, au plan acoustique et/ ou articuloire. ».

Il faut signaler à ce niveau qu'adopter une telle prononciation fautive peut nuire à la compréhension, ainsi elle peut créer des situations de malentendu et par conséquent une communication qui n'est pas efficace.

De l'autre part, les étudiants de la wilaya d'Oran utilisent l'arabe comme moyen pour prendre un moment d'organisation de leurs idées, cet emploi devient un réflexe. Dans ce sens Christoforou et al(2014), dans un article, définissent les stratégies comme des astuces et des tactiques employées par les apprenants afin de mener à bien une communication orale en disant : « Les exemples de tactiques ou de moyens de communication présentés par Oxford pour surmonter des blocages en expression orale consistent en général à :

« Formuler autrement, utiliser des indices physiques, prétendre comprendre et changer le sujet de la conversation » (p. 134). ceci veut dire « formuler autrement » est manifesté 1) en inventant un mot, 2) en décrivant l'idée qu'un mot exprime : de quoi cela a l'air, à quoi cela sert, si on peut le porter, le manger ou le boire (une circonlocution), 3) en employant des synonymes, 4) en employant des antonymes (ce n'est pas cela mais le contraire) ou 5) en s'exprimant différemment. «Utiliser des indices physiques» apparaît en 1) faisant des gestes et 2) adoptant une expression embarrassée pour exprimer le besoin d'aide. «Prétendre comprendre» se présente par le hochement de tête de l'apprenant qui veut

montrer qu'il a compris et éviter ainsi de parler. Enfin changer le sujet de conversation est manifesté lorsque l'apprenant en choisit un autre mieux maîtrisé.» (2014, p. 916)

En se basant sur les réflexions de ces écrivains, nous pouvons avancer que les étudiants, pour surmonter une situation de blocage, peuvent faire recours à trois choix:

- Se baser sur la langue maternelle : remplacer le mot par son synonyme ou en l'exprimant autrement en langue maternelle.
- Se baser sur la langue étrangère visée par :
 - La définition du mot : reformuler l'idée à transmettre par une description, une présentation ou une comparaison à des objets ou des faits réels.
 - L'emploi des synonymes : dire le mot autrement par l'usage d'autres mots qui ont un sens proche.
 - L'emploi des antonymes : dire le mot autrement par l'utilisation des mots qui ont un sens différent, contraire.
 - Changer le sujet : détourner la conversation ou passer à un autre aspect de la discussion mieux maîtrisé.
- Se baser sur des signes extralinguistiques par :
 - Les indices physiques : l'utilisation des gestes pour solliciter de l'aide.
 - Prétendre comprendre : par le hochement de tête, et ainsi éviter de parler.

l'utilisation de ces stratégies peut aider l'apprenant à surmonter les blocages dans les différentes situations de communication, mais cet usage doit se faire de manière réfléchie car le recours permanent et inconscient à une stratégie particulière diminue la valeur du discours (utiliser la langue maternelle dans plusieurs occasions dans une communication en langue étrangère ou se baser sur le langage extralinguistique au détriment du langage articulé, ces éléments qui sont considérés comme techniques pour dépasser les situations de mal alaise, deviennent des éléments à combattre et à éviter.

En effet, l'analyse des entretiens de la wilaya d'Oran a confirmé la thèse de Lüdi (1993) qui précise que le recours à la langue maternelle n'est pas dû toujours à la non maîtrise de la langue étrangère, nous avons pu voir des situations où le locuteur se sert de la langue étrangère sans difficulté mais au même temps introduit des mots et des expressions de sa langue maternelle comme signe d'une compétence bilingue, Dans ce sens, il précise que « Cet emploi reflète également la construction d'une compétence bilingue grâce à laquelle

l'apprenant exploite toutes les ressources communicatives dont il dispose à un moment donné de son apprentissage ainsi qu'une volonté de faire passer –coûte que coûte- un message ». (cité par Causa, 2002, p. 46)

Dans des sociétés où les traditions et les cultures se diffèrent, des signes extralinguistiques qui sont considérés comme éléments pertinents dans l'interaction, peuvent devenir eux aussi, des éléments perturbant l'échange des informations. Dans plusieurs situations, un même signe peut changer de sens selon le contexte dans lequel il apparaît. Un étudiant universitaire doit maîtriser ces signes et doit réagir en fonction de son interprétation de manière efficace.

« Un haussement d'épaules peut exprimer le doute, l'agacement ou encore le désintérêt. Or, un même geste peut avoir une signification différente selon les cultures. Il est donc important de sensibiliser les apprenants à cette composante de la communication orale pour leur permettre d'interpréter correctement les gestes de leurs interlocuteurs et leur éviter d'avoir eux-mêmes des gestes déplacés ou non-compris ». (De Salins, 1992, cité par Desmons et al, 2005, p. 25)

Une observation a été soulevée lors de l'analyse, relève du nombre élevé des occurrences des expressions telles « c'est ça », « c'est tous », « c'est bon ». Selon Florence Lefeuvre (2014) ces expressions font partie d'une liste de mots et d'expressions appelés « ponctuant »(Vincent,1993), « particules énonciatives »(Fernandez-Vest,1994), « marqueurs métadiscursifs » (Hansen,1995), « petites marques de discours »(Brémond,2002), « particules discursives »(Teston-Bonnard,2006), « marqueurs discursifs »(Dostie et Pusch,2007). Généralement, elles sont considérées comme des formules d'approbation, mais elles incluent plusieurs acceptions selon le contexte (linguistique et situationnel) dans lequel elles apparaissent, leur emploi est dû à une volonté de terminer une intervention, cette étape de clôture de l'intervention est appelée communément « la chute ». Dans le présent travail, ces formules, en plus d'être utilisées pour terminer les paroles, elles reflètent une certaine incertitude de la part du locuteur qui se montre douteux, l'utilisation des interjections, des pauses et des moments de sourire qui entourent cette formule en est la preuve.

Il faut signaler la présence de l'interjection «WALLAH » dans les entretiens des étudiants de la wilaya d'Oran et son absence dans les entretiens des étudiants de la wilaya d'Adrar. Cette présence qui paraît peu importante peut refléter tout un comportement caractéristique

des deux modes de vie, le premier est un mode rapide caractérisé par la pluralité des transactions commerciales, par la rencontre de gens inconnus, la raison pour laquelle l'utilisation de cette interjection est devenue fréquente. Or, le mode de vie de la wilaya d'Adrar est caractérisé par le calme et la stabilité, les différentes opérations commerciales se réalisent entre des personnes d'interconnaissance, la raison pour laquelle l'utilisation de l'interjection est très limitée.

6. Analyse comparative entre les expressions des étudiants des deux wilayas

L'analyse comparative portera sur l'ensemble des aspects qui facilite la compréhension ; linguistique, paralinguistique et extralinguistique.

6.1. Description des résultats de l'analyse comparative

Les éléments de l'analyse comparative sont récapitulés dans cette grille d'observation inspirée des travaux de l'Inspection Académique de l'Oise (voir Annexe 06). En effet ces critères sont empruntés à plusieurs courants, puisque l'interaction est un objet d'étude transdisciplinaire et nécessite d'être analysé avec minutie.

Aussi, nous allons analyser certains critères développés au niveau de la partie théorique de ce travail. Les résultats obtenus sont présentés sous forme des histogrammes suivants :

LA VOIX

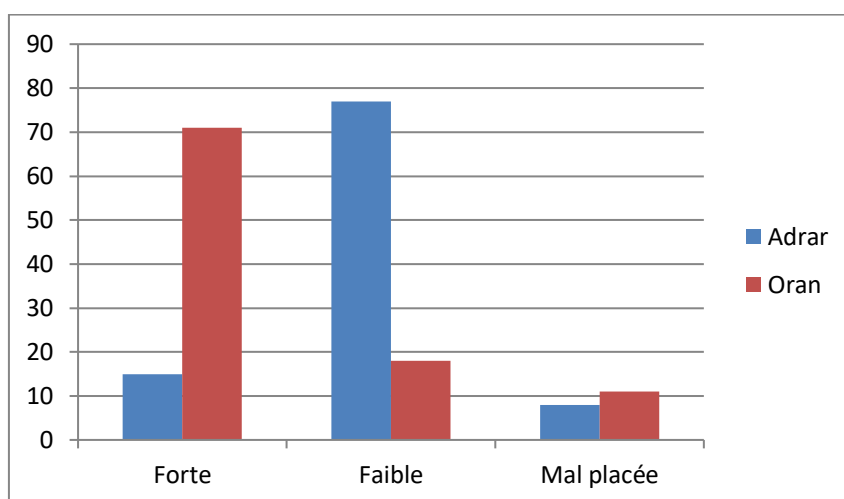


Figure 44: Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue de la qualité de la voix

Le diagramme bâtonnet représente la qualité de la voix chez étudiants lors de l'expression orale. L'étude comparative permet de relever le constat suivant : 70% est le taux des cas de la voix forte, il se met du côté de la wilaya d'Oran, de l'autre côté presque 80% est le taux de la voix faible est du côté de la wilaya d'Adrar. Un taux approximatif de 10% entre les deux wilayas en ce qui concerne la voix mal placée.

LE RYTHME

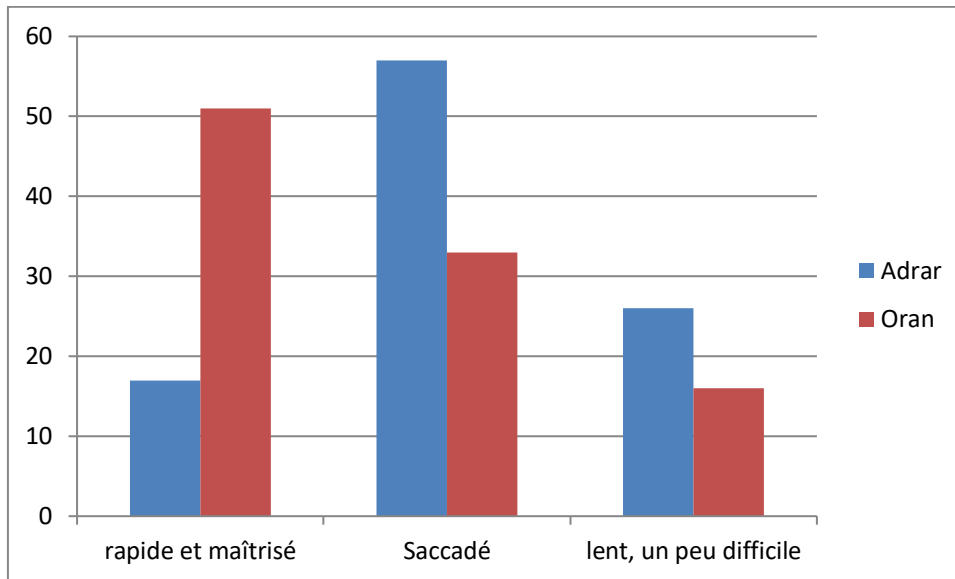


Figure 45 : Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue du rythme

Nous remarquons que le taux le plus élevé dans la wilaya d'Adrar est celui de rythme « saccadé », par contre dans la wilaya d'Oran, on trouve un rythme « rapide et maîtrisé ». Dans la wilaya d'Adrar, le deuxième critère c'est « lent et un peu difficile » alors que dans la wilaya d'Oran c'est « saccadé ». En fin c'est le rythme « rapide est maîtrisé » dans la wilaya d'Adrar et « lent et un peu difficile » dans la wilaya d'Oran.

L'INTONATION

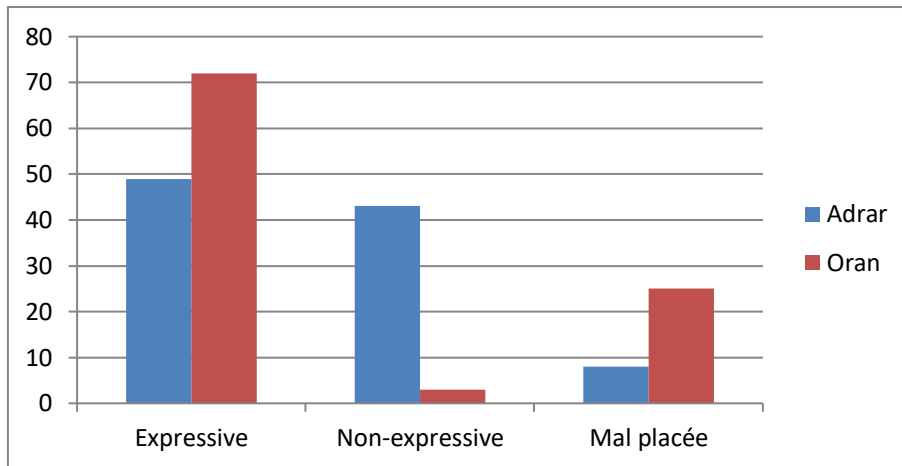


Figure 46 : Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue de l'intonation

Plus de 70% est le taux de l'intonation expressive, il est du côté de la wilaya d'Oran, un taux non significatif de l'intonation non expressif. Or plus de 45 % intonation expressive renvoie à la wilaya d'Adrar ce qui donne que plus de 40% intonation non expressive. Presque 30% est le taux de l'intonation mal placée.

ATTITUDE CORPORELLE

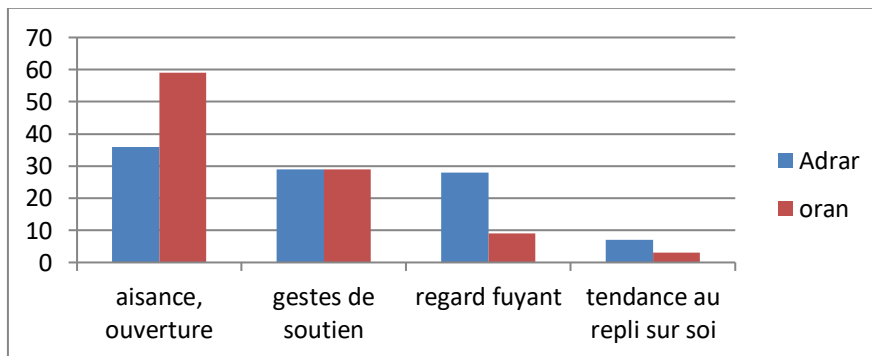


Figure 47 : Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue de l'attitude corporelle

Les résultats montrent que presque 60% des étudiants de la wilaya d'Oran se comportent avec aisance. Approximativement 30% des étudiants des deux wilayas utilisent les gestes de soutien. A Adrar, le taux des étudiants qui se comportent avec aisance atteint 35% et environ 37% des étudiants s'expriment avec un regard fuyant. Un pourcentage réduit

revoie à la tendance au repli sur soi avec moins de 10% pour les étudiants des deux wilayas.

LEXIQUE

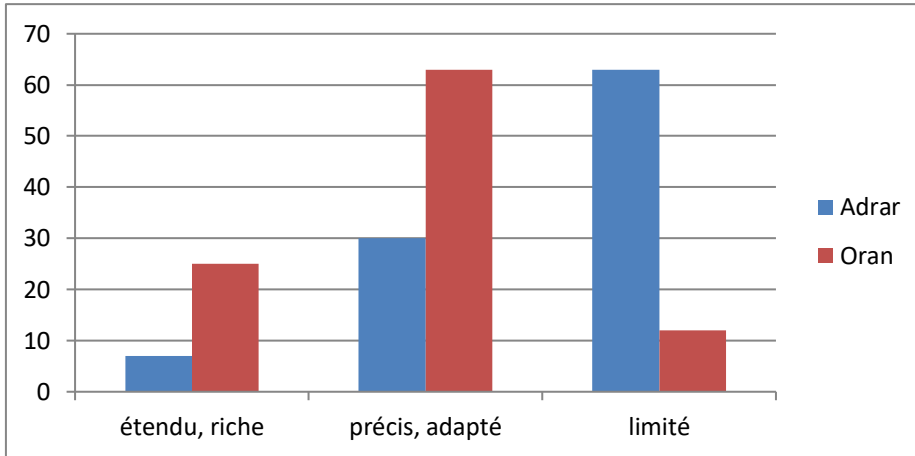


Figure 48 : Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue du lexique

La figure indique que plus de 60% des étudiants de la wilaya d'Oran utilisent un lexique adapté. Plus de 60% des étudiants de la wilaya d'Adrar utilise un lexique limité. Vers 25% des étudiants de la wilaya d'Oran et moins de 10% des étudiants de la wilaya d'Adrar utilisent un lexique riche et étendu.

SYNTAXE

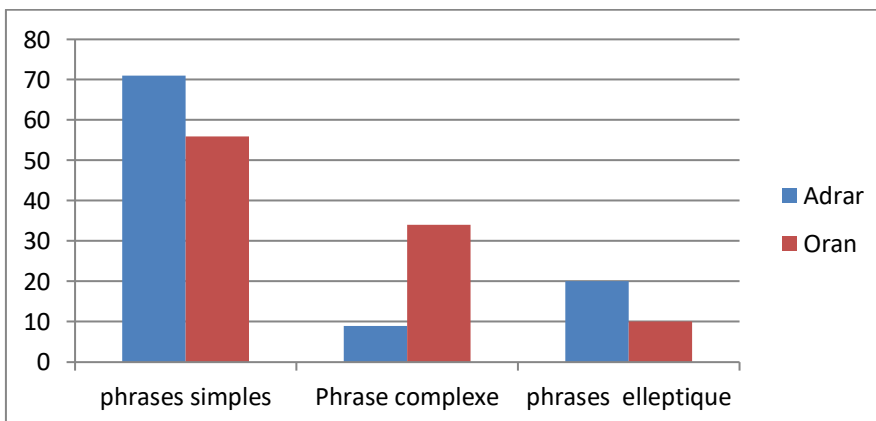


Figure 49: Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue de la syntaxe

La figure indique que les étudiants d'Adrar utilisent plus les phrases simples (70%) par opposition aux phrases complexes (moins de 10%). Les étudiants de la wilaya d'Oran utilisent les phrases simples avec un taux de plus de 50% et les phrases complexes avec un

taux de plus de 30%. Les étudiants d'Adrar utilisent les phrases elliptiques plus que ceux de la wilaya d'Oran Avec un pourcentage de 20%.

COHERENCE DU DISCOURS

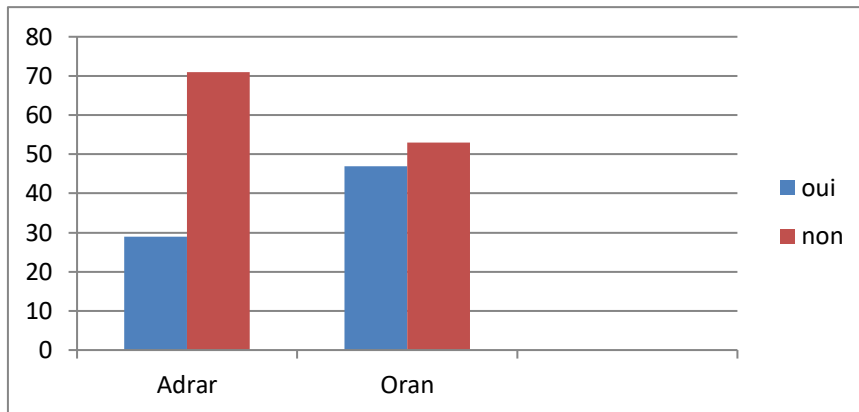


Figure 50: Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue de la cohérence du discours

Le discours des étudiants de la wilaya d'Oran est relativement égal; Plus de 50% des étudiants adoptent un discours cohérent et presque 50% adoptent un discours qui est incohérent. Par contre le discours des étudiants de la wilaya d'Adrar est disparate; plus de 70% du discours est incohérent et moins de 30% est cohérent.

ARGUMENT ORDONNE, ADAPTE

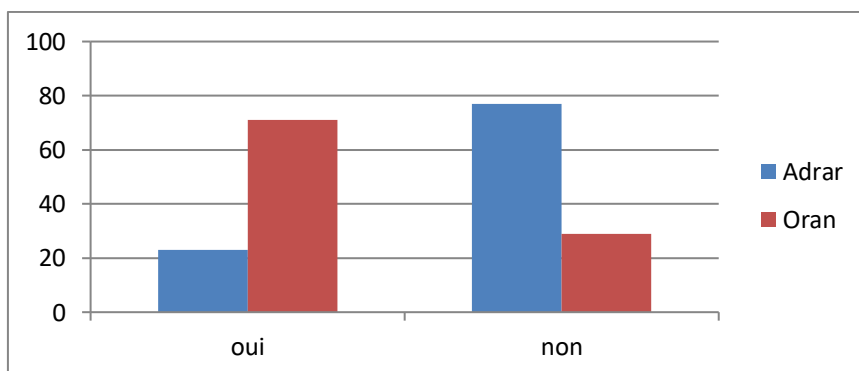


Figure 51: Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue de l'argument ordonné, adapté

Les arguments proposés par les étudiants de wilaya d'Adrar ne sont ni ordonnés ni adaptés, le taux atteint 70% alors 20% des arguments sont ordonnés et adaptés. Or, les étudiants de

la wilaya d'Oran ont présenté des arguments ordonnés et adaptés jusqu'à 70%, et moins de 30% des arguments sont non ordonnés.

LA MORPHOSYNTAXE

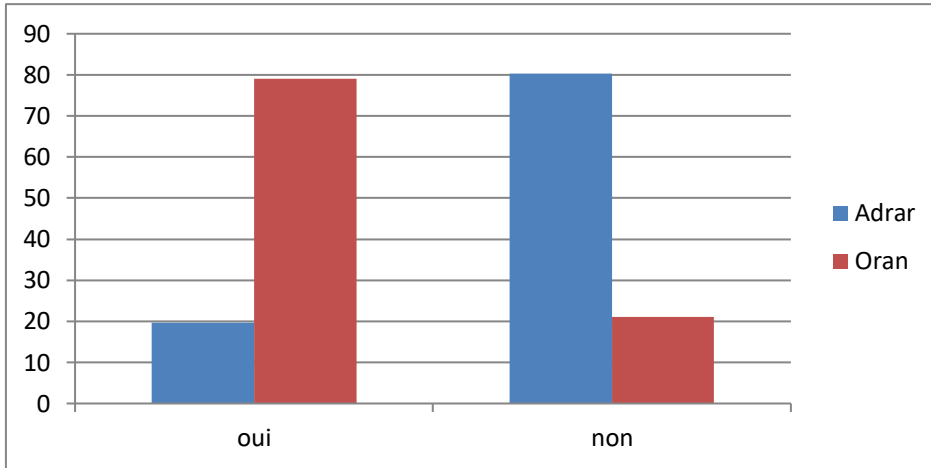


Figure 52: Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue de la morphosyntaxe

La morphosyntaxe est respectée avec un taux de 20% dans la wilaya d'Adrar et presque 80% dans la wilaya d'Oran. Par contre elle n'est pas respectée dans la wilaya d'Adrar 80% et dans la wilaya d'Oran 20%.

LA PRONONCIATION

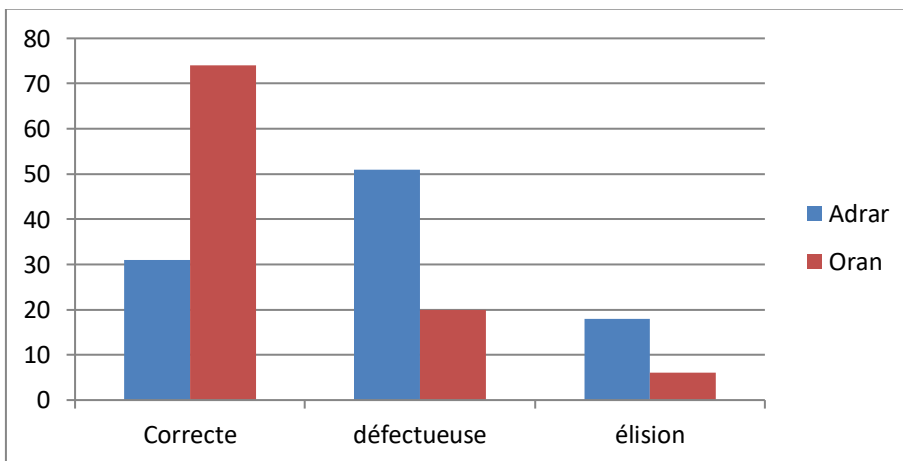


Figure 53: Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue de la prononciation

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

La prononciation chez les étudiants de la wilaya d'Adrar es correcte avec un taux de 30% défectueuse de 50% et elle provoque des élisions moins de 20% par contre on trouve que chez les étudiants de wilaya d'Oran elle correcte de plus de 70%, défectueuse de 20%et elle provoque des élisions moins de 10%.

COMMUNICATION VERBALE

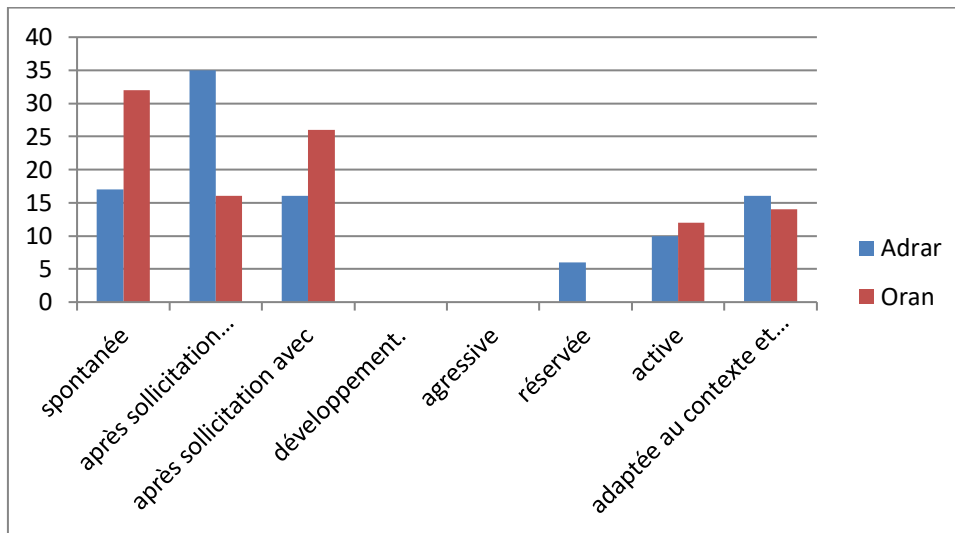


Figure 54: Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue de la communication verbale

Le taux le plus élevé en ce qui concerne le comportement des étudiants de la wilaya d'Adrar envers la communication verbale est celui de « après sollicitation (stimulus), puis viennent les autres comportements avec des taux presque proches, un taux réduit du type « réservé » et absence totale du type communication agressive et la communication développée.

Or, nous remarquons que la « communication spontanée » est en tête de liste avec un taux de plus de 30%, après « communication après stimulus avec développement », les autres comportements se suivent avec des pourcentages proches.

ATTITUDE COMMUNICATIVE

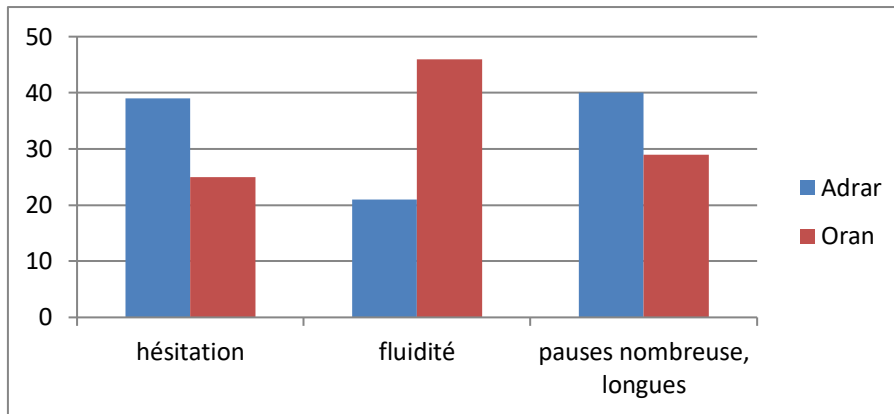


Figure 55: Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue de l'attitude communicative

Nous pouvons déduire de ces statistiques que l'« hésitation » est la caractéristique dominante de l'attitude communicative des étudiants de la wilaya d'Adrar, ce qui reflète la présence remarquable des « pauses nombreuses, longues » avec un taux de 40%, la fluidité n'a pas atteint 25% de l'attitude générale des étudiants.

Chez les étudiants de la wilaya d'Oran, la caractéristique « fluidité » représente le taux le plus élevé, il dépasse 45%. Le deuxième critère est celui de la présence des « pauses nombreuses et longues ». L'« hésitation » caractérise 25% des prises de paroles des étudiants.

REGLES DE COMMUNICATION

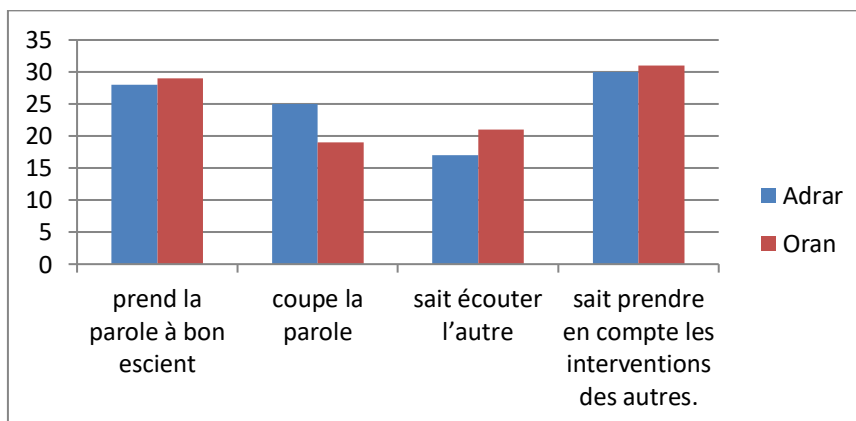


Figure 56: Analyse comparative entre les expressions orales de point de vue des règles de communication

En ce qui concerne la maîtrise des règles de communication, nous remarquons que les taux sont proches entre les deux wilayas; le critère « sait prendre en compte les interventions des autres » est en premier lieu, « prendre la parole à bon escient » est en deuxième lieu, « coupe la parole en troisième lieu et enfin « sait écouter l'autres » en dernier lieu.

6.2. Discussion générale des résultats de l'analyse comparative

L'analyse comparative des résultats obtenus s'est faite à partir d'une grille d'observation. La grille est répartie en trois volets : volet paralinguistique, volet linguistique et volet réservé à la communication.

La qualité de la voix, le rythme et l'intonation font partie du paradigme paralinguistique. Ces éléments concomitants à l'attitude corporelle puissent dévoiler l'état psychique des apprenants dans une situation de communication.

Dans le cas de la wilaya d'Adrar, ces éléments sont comme suit : La voix : (15% Forte), le rythme (17% rapide et maîtrisé) et l'intonation (49% Expressive), nous remarquons qu'ils sont tous inférieures à 50%, la voix et le rythme sont moins de 20%. La qualité de ces éléments prosodiques a des répercussions sur l'attitude générale du corps qui donne un taux de (38%) « aisance et ouverture », ces résultats laissent entendre qu'il y a un problème au niveau des critères paralinguistiques, ces étudiants sont réservés parlent à voix basse, l'état qu'ils adoptent reflète un sentiment de peur et de crainte. Par contre, dans la wilaya d'Oran, les résultats étaient comme suit : l'intonation (forte 71%), le rythme (51% rapide et maîtrisé, l'intonation (72% expressive) ce qui donne 59% « aisance et ouverture ». Nous constatons que les statistiques sont tous supérieurs à 50%, ce qui laisse entendre un certain confort, ces étudiants ne se sentent pas gênés dans la situation.

Du côté de l'aspect linguistique, A Adrar, les éléments se répartissent comme suit : Lexique (étendu et riche 07%), syntaxe (Phrase complexe 07%), les arguments ordonnés, adaptés 23%, la morphosyntaxe n'est pas respectée à 80%. La prononciation est défectueuse à 51% par opposition à correcte (31%). L'observation des résultats permet de mettre un lien entre le niveau paralinguistique et le niveau linguistique, car la non maîtrise des normes et des structures de la langue cible augmente le sentiment d'insécurité linguistique et ce dernier augmente, à son tour, les sentiments négatifs qui constituent un obstacle à la prise de parole des apprenants. Par contre, nous soulignons que dans la wilaya d'Oran le lexique est (25% étendu et riche), syntaxe (l'utilisation des phrases complexes

atteint 34%), les arguments ordonnés, adaptés 71%, la morphosyntaxe est respectée à environ 80%. Au niveau de la prononciation, la prononciation correcte atteint 74% et 20% prononciation défectueuse. L'observation faite à ce stade, est que les compétences des étudiants de la wilaya d'Oran sur le plan linguistique sont plus meilleures par rapport aux étudiants de la wilaya d'Adrar, mais restent insuffisantes par rapport au profil recommandé. Les étudiants qui pensent avoir un « bon » niveau en langue, ont démontré, eux aussi, leur incapacité plus ou moins accentuée d'entreprendre une communication sur un thème bien précis, avec des idées élaborées. Par contre, les étudiants qui éprouvent déjà des difficultés linguistiques, se trouvent dans une situation de blocage.

Dans le domaine de la communication, nous pouvons noter dans la wilaya d'Adrar les différences suivantes ; le taux le plus élevé est celui de la communication verbale qui a atteint 35% dans la case après sollicitation (stimulus-réponse ponctuelle) et 17% communication spontanée et communication après sollicitation avec développement 16%. Au niveau de l'attitude communicative ; 40% est le taux des pauses nombreuses et longues, hésitation 39%. Dans les règles de communication, les pourcentages indiquent que 30% des étudiants savent prendre en compte les interventions des autres à 30%. C'est résultats relatifs au domaine de la communication, dévoilent un aspect pertinent c'est que les étudiants n'ont pas le courage de prendre la parole et de s'exprimer librement, ce n'est qu'après sollicitation, les réponses se présentent sous forme de réponses courtes et ponctuelles, en ce qui est du respect de l'autre, les étudiants se respectent et ne prennent la parole qu'après demande d'autorisation. Les résultats dans ce domaine sont proches de ceux de la wilaya d'Oran, on y trouve que la communication était 32% spontanée et après sollicitation avec développement 26%, l'attitude communicative se caractérise par la fluidité à 46% et 29% recours aux pauses nombreuses et longues. Dans les règles de communication, les pourcentages indiquent que les étudiants savent prendre en compte les interventions des autres à 31%. Au niveau de la communication, Il s'avère que les étudiants ne prennent pas l'initiative de prendre la parole et de s'exprimer, la seule différence est que les étudiants d'Adrar réagissent aux sollicitations par des réponses courtes alors que les étudiants d'Oran, après la sollicitation, ils développent leurs réponses.

Au niveau du contenu, les étudiants de la wilaya d'Adrar n'ont pas pu développer leurs opinions par rapport à l'enseignement à distance, ils se contentent de dire « oui ou non » accompagné de pauses et des sourires. Les arguments ne sont pas justifiés.

Les étudiants de la wilaya d'Oran, par contre, ont pu développer des réflexions justifiées et argumentées.

Un autre élément est à signaler dans ce contexte, est celui du langage corporel qui est marqué par une réserve chez les étudiants d'Adrar et par une attitude plus confiante chez les étudiants d'Oran, Martine Abdallah-Preteille (1989) explique que « l'apprentissage d'une langue, surtout étrangère, ne se réduit pas à l'acquisition d'un vocabulaire et d'une syntaxe. Le corps tout entier est concerné : attitude, mimique, rythmes, mélodie, phonétique. La personne tout entière est concernée », nous avons pu remarquer que l'aspect linguistique n'est qu'un élément du langage, les éléments paralinguistiques et extralinguistiques peuvent être, dans plusieurs situations, source de renforcement du message linguistique et dans d'autres cas des éléments qui détournent le message linguistique. Une réalité s'avère d'une importance cruciale, est la nécessité de doter les étudiants durant les trois années de la licence de l'ensemble des compétences relatives au caractère comportemental et au caractère paralinguistique au même titre qu'au caractère linguistique, car cet ensemble participe à une expression libre, spontanée et structurée qui puisse refléter un raisonnement logique et clair de l'apprenant.

7. Etude synthétique

L'interprétation des résultats des enregistrements et des résultats issus de l'étude comparative permet de souligner quelques aspects ;

La comparaison entre le profil des étudiants d'Adrar et ceux d'Oran, confirme que ces derniers présentent un potentiel moins élaboré, mais qui est de niveau supérieur par rapport aux étudiants de la wilaya d'Adrar.

Les étudiants d'Oran, bien que majoritairement, aient intériorisé les mécanismes de la langue, ils éprouvent des difficultés et des insuffisances, au niveau des stratégies communicatives. Un élément central commun entre les étudiants des deux wilayas est la pauvreté au niveau de la culture et la connaissance sur le monde.

Nous avons pu remarquer que les phénomènes liés à l'oral sont très fréquents chez les étudiants d'Adrar au point où ils rendent la compréhension difficile ; voix basse et plate, débit lent, pauses longues et insignifiantes, etc. La communication chez les étudiants d'Oran est plus acceptable (voix expressive, contours mélodique respecté, etc.).

CHAPITRE VII Exploitation de l'expression orale chez les étudiants

Les phénomènes de disfluece sont fréquents et apparaissent dans l'oral spontané, ce phénomène qui s'inscrit parmi les caractéristiques de l'oral, devient un véritable obstacle face à la compréhension.

« A chaque instant, il hésite, se corrige, s'interrompt pour demander une approbation ; entre sa pensée et la langue étrangère, un abîme. On peut parler « d'hésitation linguistique » dans la mesure où elle porte sur le code. Certes, le locuteur natif lui aussi cherche ses mots, traduisant son hésitation par des expressions comme ce n'est pas le mot juste, comment dire, mais pour l'apprenant en langue étrangère c'est un obstacle permanent. » (Cicurel, 1995 : 275)

La présence permanente des traits de ce phénomène de disfluece au point de rendre la communication impossible acquière chez l'étudiant une image de soi défavorisée.

Conclusion partielle

En somme, l'analyse des éléments en relation avec l'expression orale a pu relever des insuffisances qui peuvent entraver la compréhension. Ces insuffisances s'avèrent plus accrues chez les étudiants de la wilaya d'Adrar, le nombre réduit des prises de paroles de chaque étudiant reflète le degré de timidité. De point de vue de la qualité, ces prises de paroles, dans la majorité des cas, ne sont pas au service de développement des contenus des entretiens. Les étudiants d'Oran, quant à eux, ont pu refléter une certaine maturité culturelle.

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons, en premier lieu, à vérifier le degré de conscience des étudiants par rapport à la qualité de la formation qu'ils ont entrepris et des problèmes qu'ils rencontrent quotidiennement. En deuxième lieu, nous vérifierons les représentations que font les étudiants de la compétence orale de point de vue stratégies et modes d'intervention pour une acquisition efficace des deux composantes ; l'expression orale et la compréhension orale.

1. L'objectif du questionnaire

Le choix du questionnaire comme outil d'analyse dans ce travail de recherche est opéré dans le but de collecter plus d'informations au service de la problématique de départ et de confirmer les résultats retenus dans les deux derniers chapitres.

Le questionnaire contient deux parties; la première sert à donner des informations sur les personnes enquêtées (âge, sexe, wilaya). Le facteur « wilaya » va nous permettre de faire une analyse comparative des résultats. La seconde partie contient 13 questions dont 03 sont des sous questions qui visent à donner plus de précision. (voir annexe 14)

Les questions sont variées de point de vue forme, il existe 07 questions fermées du genre QCM et 02 questions fermées à choix exclusif binaire. 01 question ouverte à réponse courte, 03 questions ouvertes à réponses longues.

2. Présentation et description des résultats du questionnaire

Une fois les questionnaires collectés, nous avons procédé à la codification des résultats. Nous avons choisi de faire une présentation graphique pour éviter la répétition (tableaux et graphes) : « c'est généralement inutile de proposer la même information sous deux formes différentes. Il faut choisir entre garder les détails des chiffres ou donner une présentation plus visuelle ». (Berthier, 2010, p. 335)

Question 01

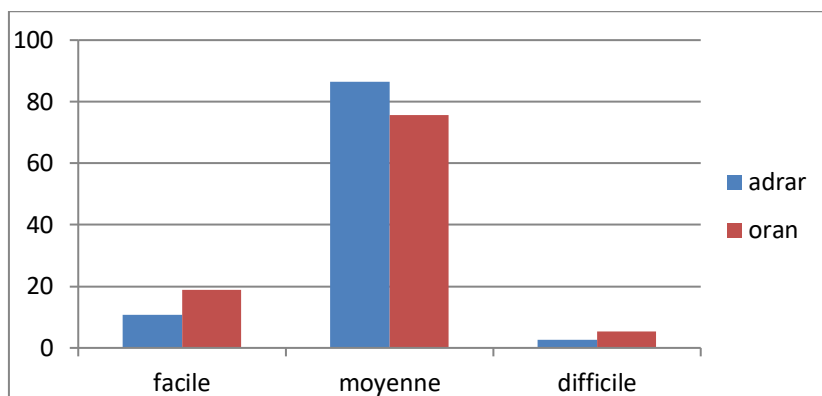


Figure 57 : Vous trouvez que votre formation en français est : facile/difficile/moyenne

L'objectif de cette question est de vérifier la représentation et le jugement que portent les étudiants envers la spécialité de langue française en général et la formation en 3^{ème} année licence en particulier.

Plus de la moitié des étudiants interrogés des deux wilayas trouvent que cette formation est moyenne, 10,81% à Adrar et 18,91% à Oran la trouvent facile et seulement 2,7% à Adrar et 5,4 % à Oran trouvent que cette spécialité de langue française est difficile.

Question 02

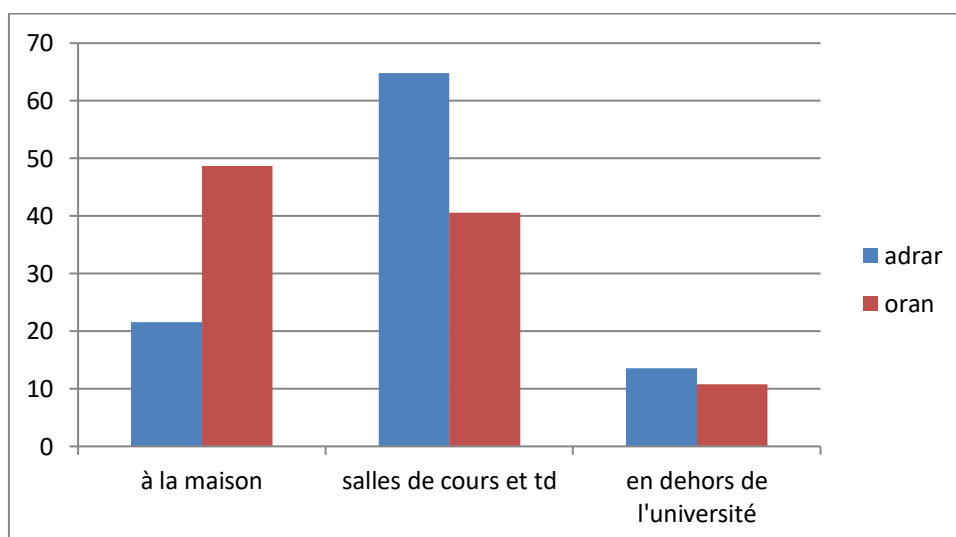


Figure 58 : Dans quels lieux parlez-vous le français ?

L'objectif de cette question est de trouver un élément de réponse à la 1^{ère} question d'une part et d'expliquer le comportement des étudiants envers cette langue étrangère d'autre part.

On peut observer que le taux des étudiants qui se contentent d'utiliser le français dans les salles de cours et de TD est largement supérieur, à Adrar, il dépasse 60% et à Oran, il dépasse 40%. Alors que le taux d'utilisation de la langue française à la maison atteint 48,64%, à Oran et 21,62% à Adrar. Le taux des étudiants qui utilisent la langue française en dehors de l'université est faible, il est de 13% à Oran et 10% à Adrar.

Question 07

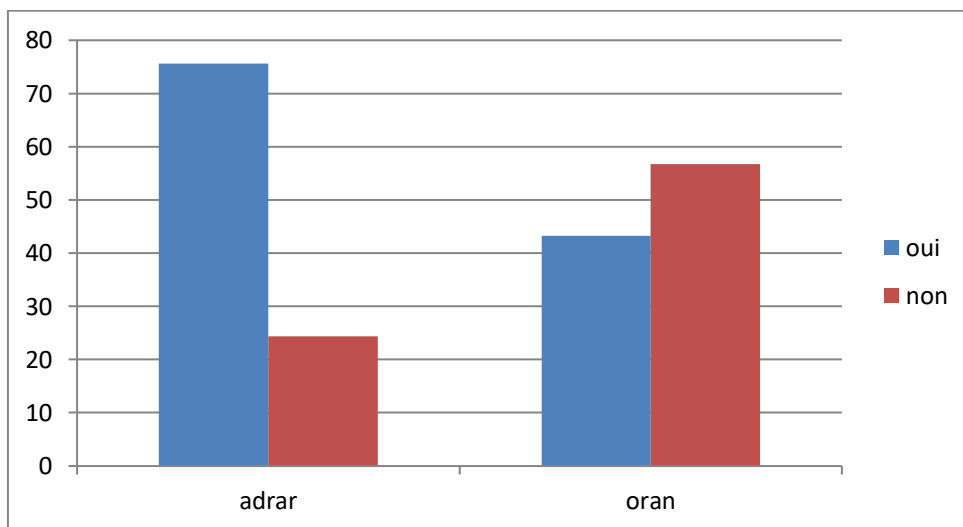


Figure 59 : Trouvez-vous des problèmes dans la compréhension orale ?

Nous avons posé cette question pour confirmer le constat général énoncé dans la problématique et en second point pour localiser laquelle des deux wilayas, ses étudiants éprouvent le plus le problème de la compréhension orale.

Le taux des réponses qui a fait preuve que les étudiants d'Adrar trouvent des difficultés de compréhension orale est très élevé, il est de 75,67%. Alors que seulement 43,24% des étudiants d'Oran ont affirmé avoir rencontré des difficultés.

Question 08

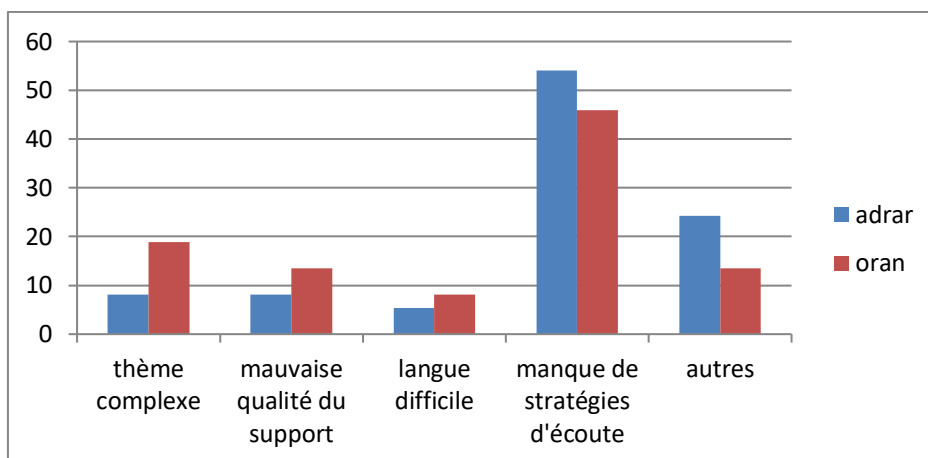


Figure 60 : Si oui de quel ordre ? Complexité du thème/ Qualité du support/ Langue difficile/ Manque de stratégies d'écoute/ Autres...

Cette question est en relation avec la précédente. L'objectif est de discerner et de repérer les causes du problème de la compréhension orale.

Le manque des stratégies d'écoute vient en premier lieu dans les deux wilayas avec des taux proches, le thème complexe représente un autre obstacle de la compréhension chez les étudiants d'Oran, alors que les étudiants d'Adrar ont proposé un autre obstacle qui est celui du débit rapide qui peut leur empêcher à saisir les mots pour pouvoir les agencer et comprendre le contenu. La mauvaise qualité du support est en troisième position et la langue difficile en dernier lieu.

Question 9

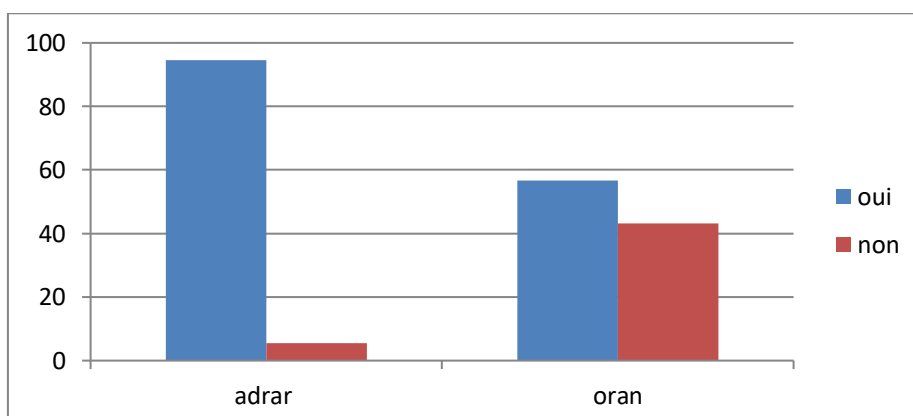


Figure 61 : Trouvez-vous des difficultés dans l'expression orale ?

De même que la question 07, nous avons posé cette question pour confirmer le constat général énoncé dans la problématique et en second point pour localiser laquelle des deux wilayas, ses étudiants éprouvent le plus le problème de l'expression orale.

Le taux des réponses de la wilaya d'Adrar qui affirment que les étudiants rencontrent des problèmes de l'expression orale est très élevé (94,59%), alors qu'il y a seulement (56,75%) des étudiants d'Oran qui ont affirmé qu'ils ont des problèmes d'expression orale.

Question 10

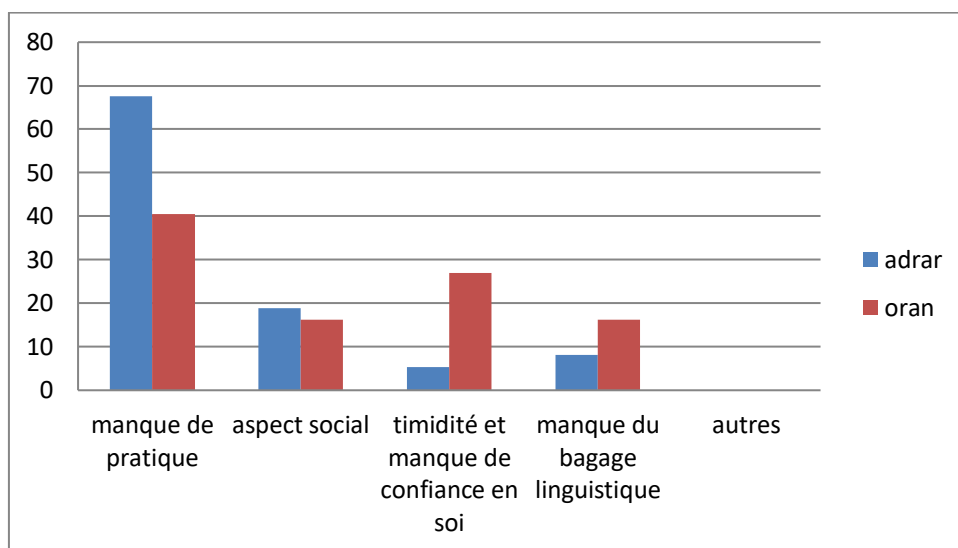


Figure 62 : si oui de quel ordre ?

Identique à la question 08, l'objectif est de localiser et d'identifier le problème de l'expression orale.

67,56% des étudiants d'Adrar ont signalé le problème du manque de pratique comme élément influençant l'expression orale puis l'aspect social (18,91%). Par contre (40,54%) des étudiants de la wilaya d'Oran ont signalé le manque de pratique et 27,02% ont signalé la timidité et le manque de confiance en soi.

3. Interprétation des résultats

Le taux des réponses le plus élevé dans la question n01 est que « la formation est moyenne » cette confirmation exige qu'on doit réfléchir sur le degré de conscience des étudiants envers la formation, car les résultats obtenus des deux étapes de l'expérimentation indiquent qu'ils éprouvent des difficultés au niveau de l'expression et de

la compréhension orale, ces deux composantes qui sont assurées sous forme d'un module (CEO) se basent sur la compétence linguistique et constituent un des éléments de cette formation. Les résultats obtenus de cette expérimentation confirment qu'il y a un problème sérieux au niveau de l'oral, mais les étudiants ne sont pas en mesure de faire une autoévaluation pour modifier et réguler les comportements d'apprentissage, ceci est dû forcément à un manque au niveau des stratégies métacognitives, les étudiants ne sont pas initiés et n'ont pas acquis dès leurs bas âges des habitudes pour faire une auto-observation pour ajuster les comportements. L'utilisation automatique de ces habitudes va se transformer en un usage conscient de stratégies. Un autre paradigme est à soulever dans ce sens, est la contradiction entre plusieurs aspects : D'une part le taux de réussite du module de l'oral à l'université d'Adrar est jugé être amplifié car il est incompatible avec le réel. Ce taux de réussite dépasse 70%, alors que la réalité a démontré que ces mêmes étudiants sont incapables de structurer une idée à l'oral, et trouvent de difficultés à comprendre un message sonore extrait d'un document authentique. La problématique de l'évaluation de la compétence orale est largement discutée, mais elle nécessite une application rigoureuse des grilles qui doivent être négociées avec les étudiants.

La diversité des réponses de la question n 02 est expliquée par l'hétérogénéité des profils des étudiants ; c'est des étudiants de deux wilayas différentes, de sexe différent et de niveaux différents. L'échantillon est représentatif de l'ensemble des étudiants algériens suivant cette formation. Un effectif restreint des deux wilayas utilise la langue française en dehors des salles de cours et plus précisément à Adrar, la majorité des situations quotidiennes se font en langue arabe dialectale, au sein de l'université les étudiants parlent arabe alors qu'ils suivent une formation de langue étrangère.

Un aspect important a été soulevé dans l'analyse des fiches de compréhension des deux wilayas vient d'être confirmé dans le questionnaire et plus particulièrement dans la question n 08 est celui du manque des stratégies d'apprentissage et plus particulièrement des stratégies d'écoute. Les étudiants éprouvant des problèmes de différents ordres, ils ont souligné qu'ils ne sont pas initiés aux stratégies d'apprentissage. Ces dernières permettent une acquisition des informations de manière efficace. Que l'on vise l'oral ou l'écrit, l'appropriation de ces stratégies devient une nécessité. En matière de la compréhension orale, Cornaire (1998) distingue parmi les stratégies d'apprentissage, les stratégies d'écoute, elle les définit ainsi ; Une stratégie d'écoute est une « démarche consciente mise

CHAPITRE VIII Les représentations des étudiants (le questionnaire)

en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information» (Cornaire, 1998, p. 54).

En se référant aux types des stratégies selon Cornaire, Lafontaine a répertorié et a élaboré une liste des stratégies d'écoute, conçues selon les différents moments (pré écoute, écoute et après-écoute)

Étapes du projet d'écoute	Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'écoute pouvant être utilisées pour préparer des ateliers formatifs en communication orale
1. Pré écoute : préparation à l'écoute	Stratégies métacognitives : à faire le point sur ce que l'auditeur va apprendre ou vient d'apprendre.	<ul style="list-style-type: none"> • Anticipation • Reformulation • Autoévaluation • Activation des connaissances antérieures • Formulation d'hypothèses
2. Écoute	Stratégies cognitives : favoriser l'interaction entre l'auditeur et le matériel d'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> • Traitement de l'information: entre, sélectionner, identifier, reconnaître, clarifier, synthétiser, agir, juger, etc. • Reformulation • Inférence • Vérification d'hypothèses

<p>3. Après-écoute : réalisation d'un projet connu, réel (fictif ou non) et authentique.</p> <p>*AUTRES STRATÉGIES</p>	<p>Stratégies socioaffectives: favoriser l'interaction avec les autres pour aider l'apprentissage.</p> <p>Stratégies mnémoniques: activer la mémoire.</p> <p>Stratégies compensatoires : pallier le manque de connaissances.</p> <p>Stratégies affectives: vaincre l'inquiétude et le manque de confiance en soi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Narration • Interprétation de schèmes : haut vers le bas (général au particulier), bas vers le haut (analyse d'éléments linguistiques et individuels) • Exercices • Interaction • Questionnement • Réaction • Encouragement • Repérage des mots-clés et des idées principales • Regroupement de l'information sous forme de tableau • Utilisation de synonymes, de paraphrases, etc. • Encouragement • Renforcement positif
--	--	--

Tableau 22: Stratégies d'apprentissage et d'écoute selon Lafontaine (2007, p. 75)

Les stratégies métacognitives (Anticipation, Activation des connaissances antérieures, Formulation d'hypothèses, etc.) permettent aux étudiants de se préparer et de sélectionner un réseau lexical propre à un thème bien précis. Focaliser l'attention sur; les éléments para textuels dans le cas du texte oralisé et des images, des couleurs et des différents indices dans le cas de la vidéo et des éléments paralinguistiques et sémiologiques dans les différentes situations de communication, est un élément déterminant et décisif pour une intercompréhension réussie, point qui est présent de degrés différents dans des cas des étudiants des deux wilayas.

Le traitement de l'information (identification, jugement, etc.), l'inférence, la vérification des hypothèses et bien d'autres opérations sont des stratégies cognitives mobilisées dans la compréhension orale en relation avec les connaissances antérieures. Le rythme de mobilisation de ces stratégies chez les étudiants d'Adrar est relativement faible voire absent chez certains étudiants, vu que les connaissances antérieures et les connaissances du monde en langue étrangère chez ces étudiants sont moins activées par rapport aux étudiants d'Oran.

Présenter la vidéo aux étudiants de la wilaya d'Adrar les a relativement déstabilisés, ils commencent à s'interposer des questions sur le contenu de la vidéo et à siffler des mots, ce qui a rendu le climat plus gênant pour la majorité, pourtant, ils sont au courant que l'exercice ne va pas être évalué ni noté. Ce sentiment d'insécurité linguistique s'est reflété sur la qualité des réponses dans les fiches de compréhension. (Voir le chapitre précédent).

Le repérage des mots clés et des idées principales est un élément mnémotechnique facilitateur qui permet aux étudiants de capter et de retenir les informations. Un problème de compréhension des mots va reléguer cette technique et la considérer comme accessoire dans le processus de compréhension, alors qu'elle doit être envisagée comme élément pertinent de ce processus.

Plusieurs éléments responsables des problèmes de l'expression orale ont été évoqués par les étudiants dans la question 10. Le manque de pratique semble le premier point souligné dans les deux wilayas. Les études ont démontré que la pratique régulière des langues étrangères facilite le processus d'acquisition. Parler en français avec des étudiants collègues (personnes qui partagent les mêmes centres d'intérêt, à savoir apprendre le FLE)

ou avec des personnes maîtrisant cette langue (enseignants, parents, membres de la famille) développe chez les étudiants une écoute active et encourage l'expression spontanée.

L'aspect social, la timidité et le manque de confiance en soi sont soulignés par les étudiants concernés par le questionnaire, ils avancent un autre problème menant aux situations de blocage lors de l'expression orale, celui du bagage linguistique.

4. Les difficultés de la compétence orale

Nous pouvons synthétiser les difficultés qui peuvent entraver le développement de la compétence orale comme suit:

4-1 Le facteur psychologique

Il existe des sentiments qui jouent un rôle dans le processus d'apprentissage, ces sentiments peuvent favoriser ou empêcher l'étudiant dans les différentes situations. Le stress peut pousser l'étudiant à faire plus d'effort pour éviter tout imprévu, mais peut causer des trous de mémoire et empêcher la concentration. Un étudiant qui n'a pas peur ou qui n'est pas stressé devient un étudiant indifférent qui ne progresse pas, de même celui qui est paralysé par le sentiment de peur et de stress ne peut pas évoluer dans son apprentissage.

La timidité et le regard de l'autre sont aussi des émotions qui bloquent l'expression spontanée, ces sentiments doivent être contrôlés ou remplacés par des sentiments positifs et reproductifs comme l'estime de soi et la volonté d'apprendre.

Le rôle de l'étudiant est d'apprendre à contrôler et à équilibrer ses sentiments durant les différentes situations d'apprentissage et plus précisément dans les activités et les situations qui exigent une expression orale, cet équilibre au niveau des sentiments permet aux apprenants de franchir l'obstacle des sentiments négatifs.

4.2. Le facteur social / familial

Plusieurs études ont démontré le rôle primordial que joue la famille, elle est le premier milieu responsable des représentations, des comportements et des compétences acquises. Ibrahim Taleb.k(1997) affirme que la famille est le noyau, elle a une importance indiscutable dans l'éducation affective, linguistique et sociale.

Bien que la répartition des responsabilités soit claire dans le cadre général, son application pratique devient de plus en plus problématique dans une société contemporaine.

En plus d'initier l'enfant dès le jeune âge et de le soutenir durant son parcours d'apprentissage, la tâche des parents est de transférer une série de mœurs et de représentations.

Des chercheurs tels De Vecchi (1992), Gordan et al (1994), Thouin (1995) et Astolfi (1997) et d'autres ont étudié l'effet des représentations initiales qui persistent à cause de l'ancrage psychoaffectif, sociologique et culturel. Elles sont difficiles à corriger, à modifier ou à rejeter. Dans le cas de représentations négatives, elles constituent un obstacle pour accéder à un savoir nouvel.

Une représentation négative de l'apprentissage des langues étrangères et en particulier la langue française affecte le parcours de formation à long terme. Plusieurs étudiants de la wilaya d'Adrar ont évoqué quelques clichés en relation avec la langue française ; il existe des étudiants qui, en 2022, croient que le Français est la langue des ennemies (la colonisation française) ou encore, elle est la langue des infidèles ou des non croyants, ces étudiants affirment qu'ils ont choisis la langue qu'ils détestent pour la seule raison, décrocher un poste de travail. Alors, nous pouvons imaginer : Quel français enseigné ! aux enfants du primaire (puisque c'est étudiants sont les futures enseignants du primaire).

4.3. Le facteur linguistique

Les difficultés d'ordre linguistique peuvent être différentes;

Au niveau de l'expression : ces difficultés ont une relation avec :

-La prononciation (phonétique), elle empêchent l'étudiant à prendre la parole même s'il a quelque chose à dire, la confusion entre les voyelles, le non-respect de la prononciation des voyelles nasales et la non maîtrise des règles de prosodie sont les éléments qui marquent plus cet aspect.

-La syntaxe et la grammaire : Ne pas être en mesure de structurer son expression selon les règles de grammaire et de conjugaison est un autre problème d'ordre linguistique qui bloque les étudiants dans l'expression orale.

- Le lexique : pouvoir respecter les règles de prononciation et les règles grammaticales mais avoir une insuffisance au niveau du bagage linguistique peut constituer un obstacle car le manque d'un lexique actif qui peut être mobilisé dans les différentes situations peut entraver les étudiants à prendre la parole.

Au niveau de la compréhension : les éléments linguistiques peuvent être d'ordre :

-Phonétique : une mauvaise perception d'un son lors de l'écoute conduit à un problème d'interprétation ou à une interprétation erronée. Ne pas être habitués à écouter

des documents authentiques ne permet pas aux étudiants de suivre convenablement une conversation en langue étrangère, car le débit et l'intonation ne sont pas familiers pour un étudiant non natif de la langue et qui ne pratique pas cette même langue.

-La syntaxe et la grammaire : Les documents authentiques sont caractérisés par des phrases entendues difficiles à comprendre, cette difficulté renvoie à l'aspect morphosyntaxique, Chevrier-Muller et Narbona (2007, p.381) précisent dans ce sens que « Lors de la compréhension d'une phrase, la difficulté ne découle pas seulement du nombre de mots qui la composent mais de la complexité de l'analyse grammaticale à effectuer et de la vitesse à laquelle le message est émis ». Dans la même lignée, Delage (2008) a suggéré un classement des différentes propositions subordonnées selon un ordre de complexité syntaxique croissante :

- La proposition complétive non finie ne possède pas de flexion verbale
- La proposition circonstancielle
- La proposition complétive finie
- La proposition subordonnée relative dont le pronom relatif a la fonction de sujet présente une moindre distance entre le sujet et le verbe (Tuller et al., 2006 ; Hamann et al., 2006, citées par Delage, 2008).
- La proposition subordonnée relative dont le pronom relatif a la fonction d'objet est la plus difficile à traiter du fait de la position syntaxique du pronom en tant qu'objet (Gibson, 1998, cité par Delage, 2008)

La difficulté des structures morphosyntaxiques se mesure selon Céline AKYEL(2016) par le taux d'enchâssement profond, la présence de flexion verbale ainsi que sur la distance séparant le sujet de son verbe.

Un étudiant marquant des carences au niveau de la compréhension orale trouve des difficultés au niveau de la réception des structures morphosyntaxiques complexes.

-Le lexique : Faire face à des situations diverses et nouvelles, suppose se mettre dans un contexte nouveau qui impose des réflexions nouvelles et par conséquent un nouveau vocabulaire qui ne fait pas partie du bagage de l'étudiant. Le manque de pratique de la langue étrangère augmente le sentiment de situations inconfortables. La non reconnaissance des mots semble être, alors, un élément perturbant la réception et la compréhension orale.

L'ensemble des difficultés d'ordre linguistique crée chez les étudiants un sentiment d'insécurité linguistique. Daniel COSTE définit ce sentiment comme: « Il y a insécurité chaque fois que je me perçois dans ma prestation comme inadéquat au Regard d'un standard, d'un niveau d'exigence, d'une norme que d'autres, plus d'autres, Plus 'compétents', plus 'légitimes' sont à même de respecter. La question est donc celle de la relation posée entre un jugement de normativité et une auto-évaluation ».

4.4. Le facteur didactique et pédagogique

Le choix des démarches suivies et des activités proposées lors des séances d'expression et de compréhension orale est déterminant et décisif dans le processus d'enseignement du FLE de manière générale et de ces deux compétences en particulier. L'enseignant doit suivre une formation en vue de développer ses compétences en matière de la gestion des TICE et des nouvelles conceptions de l'enseignement ce qu'il leur permet de créer un climat favorable et de diversifier les situations stimulant l'expression verbale d'une part, et varier les situations et les documents utilisés dans les séances de compréhension, en plus, d'éviter la pédagogie qui s'articule autour de l'interaction de types question-réponse, même si cette dernière soit efficace comme première étape dans quelques situations.

Il est à signaler que l'université d'Adrar a récemment mis à la disposition des départements de langues, un laboratoire de langues, mais ce dernier reste exploité de manière aléatoire. Vu le profil des étudiants de cette wilaya et les carences qu'ils éprouvent, il est nécessaire de prévoir un enseignement supplémentaire qui vise la correction phonétique et l'ajustement des comportements langagiers.

Un autre point s'avère utile de citer, est celui de l'alternance et la complémentarité entre la compréhension orale et l'expression orale. Apprendre à s'exprimer nécessite l'acquisition de la compétence de l'écoute et de la compréhension. C'est en adoptant les différents types d'écoute qu'on constitue un « bon auditeur » pour forger le profil d'un « bon locuteur ».

Conclusion partielle

Au terme de cette phase de l'expérimentation qui s'est centrée sur l'analyse d'un questionnaire distribué auprès des étudiants de troisième année préparant une licence en français langue étrangère de deux wilayas, nous avons pu développer et confirmer qu'à ce stade déjà avancé des études universitaires, les étudiants sont encore inconscients voire indifférents par rapport à leurs style d'apprentissage et à leur formation en général car ils

ont pu localiser les problèmes qu'ils rencontrent mais, ils n'ont pas pris des décisions pour modifier ou changer cette situation. D'où l'intérêt à porter sur les solutions à cette indifférence que nous présenterons dans la conclusion générale qui suit.

CONCLUSION GENERALE

Tout au long de cette recherche, nous avons tenté d'étudier la compétence orale dans deux contextes différents (la wilaya d'Adrar et la wilaya d'Oran), nous nous sommes intéressés à étudier l'adéquation du profil théorique et du profil réel des étudiants en ce qui concerne cette compétence et d'analyser et de comparer les profils réels des étudiants de la wilaya d'Adrar et les étudiants de la wilaya d'Oran. D'abord, nous avons jugé utile la présentation des notions et des réflexions en relation avec les composantes de l'oral (expression et compréhension en plus de l'interaction). Ensuite, nous nous sommes intéressés spécifiquement à l'étude du contexte universitaire et plus précisément, l'université de la wilaya d'Adrar et l'université de la wilaya d'Oran. Enfin, nous sommes passée à l'expérimentation pour vérifier les hypothèses.

Nos hypothèses à partir desquelles, nous avons structuré ce travail de recherche s'articulent autour des points suivants :

- Nous avons supposé en premier lieu que les étudiants orientés vers cette formation du FLE n'ont pas le niveau seuil des savoirs linguistique, culturel, et communicatif dans les deux codes oral et écrit.
- Nous avons supposé en deuxième lieu qu'il existe un écart entre le profil théorique et le profil réel des étudiants, cet écart s'avère plus clairement quand il s'agit de comparer le profil réel des étudiants du sud en l'occurrence les étudiants de la wilaya d'Adrar et les étudiants du nord en l'occurrence ceux de la wilaya d'Oran.
- En dernier lieu, nous avons supposé qu'un certain nombre de causes pourraient être à l'origine de cet écart de niveau entre les deux wilayas, parmi les raisons, nous avons cité les suivantes :
 - D'abord, les mêmes dispositifs d'enseignement (modules, programmes, systèmes d'évaluation, etc.) sont appliqués dans l'ensemble des universités en Algérie.
 - Ensuite, les étudiants en troisième année ne sont pas conscients envers leur formation ni envers la mission de l'enseignement qu'ils entreprendront majoritairement, et par conséquent, ils ne font pas des efforts.
 - Ainsi, nous avons supposé que l'entourage et la communauté linguistique dans laquelle évoluent ces étudiants prennent une part de responsabilité.
 - Enfin, le sentiment d'insécurité linguistique ressenti chez les étudiants pourrait les empêcher à utiliser et à multiplier les stratégies qui facilitent la communication orale. Le

CONCLUSION GENERALE

recours aux stratégies d'écoute, aux stratégies de compensation devient limité et se fait de manière irréfléchie.

Au niveau de l'expression orale, nous avons pu confirmer qu'elle constitue un véritable obstacle pour les étudiants d'Adrar, les expressions se caractérisent par : d'abord, un contenu médiocre car les domaines abordés ne reflètent pas le niveau culturel d'un étudiant en 3^{ème} année et un futur enseignant. En plus, une maîtrise des stratégies communicatives peu développée car nous avons pu démontrer que la majorité des étudiants ont trouvé des difficultés à exposer des réflexions, à les développer et à les argumenter. Enfin, un bagage linguistique qui ne répond pas aux besoins des situations ; les étudiants, dans la majorité des cas, ne pouvaient pas structurer des phrases enchâssées, ils se contentaient de phrases simples, les phrases elliptiques et les pauses étaient fréquentes et le recours à la langue arabe se faisait de manière récurrente.

Par contre, les étudiants de wilaya d'Oran, se trouvent plus à l'aise, ils maîtrisent moyennement les stratégies communicatives ; ils arrivent à développer, à argumenter et à illustrer les points de vue, au niveau du bagage linguistique, l'analyse a prouvé que les étudiants peuvent trouver les mots qui reflètent leurs pensées, le recours à la langue arabe pour combler un vide au niveau du lexique était occasionnel. Le contenu des séquences enregistrées est insuffisant de point de vue quantité ; car nous avons rencontré des entretiens qui ne contiennent qu'un seul nom de personnalité qui est traité et développé par l'ensemble des intervenants, le contenu est structuré de point de vue qualité ; les étudiants ont pu présenter les noms de personnalités qu'ils ont choisis et ont pu exprimer leur opinions de manière claire et justifiée.

Quant à la compréhension orale, l'analyse a montré que les étudiants des deux wilayas éprouvent des difficultés au niveau des stratégies d'écoute, ils connaissent la technique de la prise de notes, ils savent ce que sont la sélection, l'anticipation et l'inférence, mais ne savent pas les mobiliser dans les situations de compréhension. La gestion des différents moments de la compréhension est négligée, les étudiants focalisent leur attention sur la phase de l'écoute, ce qui leur a fait perdre énormément d'informations. Citer ces difficultés de compréhension ne fait pas oublier que ces étudiants et plus particulièrement ceux de la wilaya d'Oran ont pu utiliser à bon escient des techniques comme le repérage et la mémorisation des événements datés.

CONCLUSION GENERALE

En somme, les résultats de l'expérimentation ont pu démontrer que le niveau des étudiants est hétérogène au sein de l'université, on trouve que le niveau des étudiants de l'université d'Oran varie entre A2, B1 et B2, C1 mais le profil du niveau général est entre B2 et C1. Or, à l'université d'Adrar, le niveau varie entre A1, A2 et B1. En somme, il ne dépasse pas B2. De ce fait, l'écart qui existe entre les profils des étudiants des deux universités est évident au niveau de l'expression orale en premier lieu et puis au niveau de la compréhension orale.

Parmi les causes de cet écart nous avons pu relever le rôle de l'entourage (famille, établissements scolaires, représentations autour de langue française) dans le développement de la compétence orale, l'impact d'un contenu qui ne répond pas aux besoins des étudiants et des critères d'accès à cette formation influe de manière directe sur la qualité des enseignements.

Plusieurs recherches et travaux dans le contexte de l'enseignement/apprentissage ont mis le point sur la nécessité de mettre en place un système d'enseignement qui cesse d'être une nomenclature de mots et d'expressions à apprendre par cœur et à restituer, car interagir à l'oral dépasse ce stade élémentaire, ces recherches ont insisté sur le fait d'acquérir une maîtrise des savoirs et des savoir-faire mobilisables et utilisables à la réception et à la production orale. Eviter la forme traditionnelle de l'exposé oral et la remplacer par des ateliers plus interactionnels et diversifier les situations stimulant l'intérêt des étudiants semble être un moyen efficace à intégrer dans les pratiques de classe.

Parmi les solutions qui peuvent être bénéfiques pour le renforcement de la compétence orale chez les étudiants universitaires, nous pouvons citer ; d'abord se baser sur un enseignement mixte (qui unie l'enseignement explicite et implicite) des stratégies d'apprentissage et des stratégies de compréhension et de production orale, varier les supports et les contenus utilisés dans les séances de l'oral en s'intéressant aux thèmes d'actualité qui motivent la catégorie d'âge en question. Ensuite, il faut renforcer les acquis des étudiants par des mini projets (le recours à la pédagogie du projet) qui peuvent se présenter sous forme de rencontres et des ateliers extra universitaires. Enfin accompagner les étudiants à travers des séances de tutorat pour les sensibiliser et pour résoudre les éventuels problèmes dans l'immédiat.

Généraliser les résultats des recherches et les procédures de régulation de ces carences sur l'ensemble du territoire algérien semble être à l'encontre de l'intérêt général des étudiants

CONCLUSION GENERALE

car des facteurs qui sont reconnus mais ignorés interviennent sur terrain pour modifier les données (particularités géographiques et sociolinguistiques des régions, qualité de la formation des enseignants, spécificités des apprenants (représentations, niveaux, etc.).

Les résultats obtenus témoignent que les carences relatives à l'oral relevées auprès des étudiants universitaires de la wilaya d'Adrar sont imputables à un manque de stratégies affectives en premier lieu. Le manque de confiance en soi et le sentiment de peur rend l'étudiant incapable de se servir de ses connaissances linguistiques à temps, Dans la phase de compréhension, le manque du bagage linguistique et l'absence de la pratique de la langue dans les situations de la vie quotidienne rendent la réception et l'accès au sens aux activités jugées démotivantes. Nous assistons alors à des insuffisances du bagage linguistique, des problèmes au niveau de la perception de l'image de soi, un refus inconscient de la pratique de la langue se reflète sur la qualité des stratégies acquises, Bachman et d'autres théoriciens insistent que la maîtrise du savoir linguistique n'est pas suffisante pour communiquer « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social » (Bachman, Lindelfeld et Simonin, 1981,p.53). De cette citation, nous pouvons conclure que le manque du bagage linguistique et le manque des compétences nécessaires pour la communication rendent cette dernière impossible.

Dans le même sens, Viau (2002) évoque trois comportements pouvant influencer l'acte de l'apprentissage :

Le premier aspect est celui de l'engagement cognitif, l'observation faite dans le cas des étudiants de l'université d'Adrar confirme l'absence d'un engagement cognitif qui est un facteur influant le comportement de l'étudiant vis-à-vis la pratique de l'oral. Ces étudiants évitent toute sorte de séance ou d'activité n'ayant pas une relation avec le système d'évaluation. L'engagement cognitif correspond selon Salomon (1983 cité par Viau, 2002) au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité d'apprentissage. Cet engagement se traduit par la mobilisation structurée et régulière de stratégies d'apprentissage. Un apprenant démotivé utilise des stratégies d'évitement qui permettent d'adopter tous les comportements pour éviter ou retarder l'activité. Les étudiants de la wilaya d'Oran, bien qu'eux aussi, présentent des problèmes au niveau de la production et de la compréhension orale, ils montrent leurs intérêts pour l'amélioration de l'oral.

CONCLUSION GENERALE

Le deuxième aspect est celui de la persévérance, cette dernière se traduit par la volonté d'apprendre éprouvée par les étudiants et le temps consacré aux différentes activités, le constat confirme que chez les étudiants d'Adrar la persévérance est moins présente à l'oral, le premier souci c'est de décrocher une note. Chez les étudiants d'Oran, elle est moyennement présente car il existe une catégorie d'étudiants qui sont assidus, nous les trouvons soucieux de leur niveau et s'efforcent d'améliorer les acquis, la catégorie des étudiants qui sont indifférents, eux, ils ont déjà un minimum de prérequis.

Le dernier aspect est la performance qui désigne l'ensemble des compétences mises en pratique pour la réalisation d'une activité, la nature et la qualité des comportements entrepris reflètent le degré de réussite d'une activité. Les étudiants de la wilaya d'Adrar ne s'efforcent pas acquérir et à développer leur compétences orales pour une bonne gestion des différents types de situations. Par contre, on trouve dans la wilaya d'Oran que les étudiants font preuve d'un développement au niveau du bagage linguistique et des compétences communicatives.

Les conseils (recommandations)

Il faut prévoir et travailler avec les étudiants des exercices concernant les stratégies d'apprentissage ; stratégies d'écoute, stratégies de mémorisation, de sélection, etc. L'enseignement de ces stratégies doit suivre les deux types ; l'enseignement explicite en exposant les stratégies, accompagnées de définitions et d'application et l'enseignement implicite en confrontant les étudiants à des situations complexes et variées qui exigent la mobilisation de l'ensemble des stratégies. Le recours à ce type d'enseignement mixte (en rassemblant enseignement explicite et implicite) ne doit pas se faire occasionnellement. L'ensemble des enseignants responsables de ce module dans les trois années de la licence doivent s'accorder à envisager un programme qui puisse assurer la continuité des enseignements.

Des techniques comme la sélection, la reformulation ainsi que d'autres peuvent être enseignées en collaboration avec d'autres modules pour renforcer l'acquisition.

L'intégration des laboratoires de langue dans l'enseignement des langues étrangères est une nécessité pour développer chez les étudiants une conscience phonologique qui leur permet de résoudre les problèmes de prononciation, et favoriser l'écoute qui, dans des

CONCLUSION GENERALE

situations authentiques, permet à l'élève de se familiariser avec les sons de la langue étrangère, d'une part, et qui les initie à la manipulation des outils la technologie d'autre part. Ainsi, l'intégration des TICE demeure une obligation pour les étudiants du sud plus particulièrement pour faciliter le processus de compréhension, en plus, elles permettent d'aborder et de découvrir les éléments culturels de la langue cible.

Nous insistons sur l'importance de la technique de la prise de notes pour renforcer la compréhension orale, Simonet précise que (1993 cité par Alhawiti Ahmad, 2013) « Prendre des notes ne consiste pas à écrire mécaniquement ce que l'oreille perçoit [...] la prise de note demande un effort permanent d'attention et de concentration. Il s'agit d'écouter et l'écoute est une attitude active qui met en marche un processus de réflexion. », La prise de notes est une technique qui permet de pallier aux problèmes de l'écoute.

Un étudiant universitaire est un adulte qui est passé par des expériences de différentes natures, ce qui suppose qu'il a acquis de multiples connaissances et qui peut les mobiliser dans les situations-problème qu'il rencontre. Suivre des formations externes, en informatique, en bureautique et en d'autres langues étrangères, toutes ces expériences développent la conception de l'être humain par rapport au monde extérieur. C'est la raison pour laquelle la création de club de lecture, des salons de littérature, des ateliers de théâtre devient une nécessité.

Clôturer ces recommandations ne peut se faire sans évoquer la nécessité de concevoir des offres de formation réfléchies en tenant en compte les spécificités et les particularités de chaque région. Il serait judicieux d'avoir recours à l'élaboration des tests d'accès pour cibler les niveaux inférieurs au niveau seuil.

Appliquer des études en sciences du langage dans le domaine didactique implique un foisonnement de facteurs, car il s'agit d'un corpus qui est constitué essentiellement des sujets de l'enquête, dans notre cas, ce sont les étudiants de licence de français. Ces sujets évoluent dans des contextes différents bien que superficiellement semblent être identiques. Nous avons traité tout au long de la présente investigation, l'impact de l'entourage, des pratiques d'enseignement et des stratégies d'apprentissage de l'oral.Or, nous n'avons pas traité en profondeur, l'aspect de l'évaluation de l'oral. Ce dernier élément pourrait bien ouvrir des pistes de recherche non pas sur le plan

CONCLUSION GENERALE

théorique mais sur le plan pratique. Concevoir des activités d'évaluation de l'oral de manière réfléchie sur un axe de temps étudié est un défi digne d'être pris en charge dans un futur projet de recherche.

Bibliographie

-A-

- Achab, D. (2007). *Enseignement du français en milieu universitaire algérien. Enjeux et stratégies*. Disponible sur le site : http://prismelangues.u-strasbg.fr/uploads/media/ACHAB_Djamila.pdf, consulté le 23/02/2013
- Alain, B et Anne, G. (2010). *L'enquête et ses méthodes ; L'entretien*. France : 2e édition, Armand Colin.
- Alkhatib, A. (2019). *L'expression orale par le biais du projet pédagogique artistique enseignement-apprentissage du français langue étrangère en situation de guerre*. Montpellier : Thèse de doctorat université Paul – Valéry
- Agacinski, D et Harfi, M (2017) La transition lycée-enseignement supérieur, France stratégie <https://www.strategie.gouv.fr> › files › atoms › files
- Allen, N. (2017). *Verbalisation de stratégies de compréhension orale dans des projets d'écoute en français langue d'enseignement, par des élèves du 3e cycle du primaire*. Québec, Québec : thèse de doctorat, l'université du Québec.
- Apostolidis, T. (2003). *Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologique*. dans J.-C. Abric (sous la direction de), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Toulouse, érès, p. 13-35
- Asel lauzon, V, pekarek-doebler, S. et pochon-berger, E. (2009). *Identification et observabilité de la compétence d'interaction : le désaccord comme microcosme actionnel*, dans *Bulletin suisse de linguistique appliquée*.

-B-

- Bange, P, carol, R. et griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Bégin, C. (2008). *Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié*. *Revue des sciences de l'éducation* disponible sur le site : <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- Bekioua, F et Reffaf, M. (2006). *Education et croissance économique en Algérie: Une analyse en terme de causalité à l'aide des modèles VAR INPS* .Alger : Ingénieur en statistique appliquée.

BIBLIOGRAPHIE

- Benamar, R (2005) *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives*. Thèse de doctorat. Université de Tlemcen
- Bennour, S. (2011/2012). *Les Indicateurs du Développement Humain (Cas de la wilaya d'Oran)*. Algérie, Oran : , Faculté Des Sciences Sociales, département de démographie.
- Berelson, B et Lazarsfeld, Paul F. (1948) *The analyse of communication content*. Universitetets Studentkontor
- Berrouche, Z et Berkane, Y. (2007). *La mise en place du système LMD en Algérie : entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain*. Algérie : Revue des Sciences Économiques et de Gestion.
- Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin (4e éd. rev. et aug.). (Coll. Cours sociologie).
- BILLIG, M. (1992). *Talking of the Royal Family*. London : Routledge.
- Boterf, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Editions d'organisation.
- Boucheriba, N. (2008). *Les pratiques communicatives pour l'amélioration de l'oral en classe de FLE*. Algérie : mémoire de magistère, université de Constantine.
- Bouhania, B. (2002). *Essai de description dialectologique du parler d'Adrar*. Algérie, Adrar : (université d'Adrar) revue maghrébine des langues rml1.
- Bouhania, B. (2006). *Les dialectes arabes du Touat-étude sociolinguistique*. disponible sur le site : https://www.researchgate.net/publication/249961285_Les_parlers_arabes_du_Touat_approche_sociolinguistique consulté le 24/09/2020
- Boukhannouche, L. (2016). *La langue française à l'université algérienne : changement de statut et impact*. [Mis en ligne le 30 novembre 2016, consulté le 05 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/carnets/1895> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/carnets.1895>
- Bourguignon, C (2005). *La démarche didactique en anglais. Concours à la pratique*. Paris : Presse universitaire de France.
- Boyer, H. (1989). *Quelle (s) compétence (s) enseigner ? Un itinéraire en didactique du FLE et quelques propositions*. Travaux de didactique du FLE.

BIBLIOGRAPHIE

- Brigitte, G. (2008). *Analyse de situations de compréhension de l'oral au CM2 : pistes de réflexion pour l'enseignement et la formation*. Études de linguistique appliquée (n° 151)
- Brivet, P. (2014), *Le manque du mot : Son expression dans l'aphasie et la maladie d'Alzheimer*. Université Nice Sophia Antipolis – Faculté de Médecine - Ecole d'Orthophonie.
- Bruno, A. (2019). *Les étudiants de basse classe sociale face au processus de mobilité ascendante : quels impacts sur l'adoption de buts de performance-évitement et sur les performances ?* Auvergne : Thèse de Doctorat, Université Clermont .

-C-

- Cahiers Pédagogiques (2002) 'Oser l'oral' n° 400 (janvier).
- Cambra Gine, M. (2003) *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Didier (collection LAL).
- Carre, Pet caspar, P. (1999). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Carton, F. (1981) *Le discours oral en élaboration : Directions de recherche*. Mélanges pédagogiques N° 12 CRAPEL Nancy
- Causa, M. (1996) *L'alternance codique dans le discours de l'enseignant : entre transmission de connaissances et interaction*, Les Carnets du Cediscor n° 4 : La construction interactive des discours de la classe de langue, coordonné par F. Cicurel et E. Blondel. Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 111-129.
- Causa, M. (2002) *L'alternance dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère*, Berne, Peter Lang. Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives
- Chachou, I. (2013). *La situation sociolinguistique de l'Algérie : pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*. 2013, 978-2-343-00505-8. fihal-02886039f
- Chantal, R et all .(2012). *Mieux comprendre à l'oral et à l'écrit pour mieux communiquer*. Madagascar : IFADEM.
- Charaudeau, P., (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- Charraudeau, P et Maingneneau, D. (2000). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : seuil.

BIBLIOGRAPHIE

- Chiss, J.L. et Filliolet, J. (1986) *Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM)* dans Langue française, pp.87-97
- Choueiri, L et all (2019) Transcription de corpus oraux d'arabe parlé en interaction. Convention AraPI et annexes. hal-02153116
- Cicurel, F. (2005) *La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant* dans Les interactions en classe de langue. Le français dans le monde, Paris, CLE International (juillet) pp. 180-191.
- Cicurel, F. et Bigot, V. (2005) (dir.) *Les interactions en classe de langue.* Le français dans le monde. Paris : CLE International.
- Cicurel, F. (1990) *Eléments d'un rituel communicatif* In Variations et rituels en classe de langue. Paris : Crédif-Hatier, Collection LAL, pp. 23-54
- Cicurel, F. (1994) *Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues* dans Les Carnets du Cediscor n° 2 : Discours d'enseignement et discours médiatiques : Pour une recherche de la didacticité, Presses Sorbonne Nouvelle, pp 93-104.
- Cicurel, F. et Riviere, V. (2008) *De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante* dans Processus interactionnels et situations éducatives, Bruxelles, De Boeck Université. pp. 255-273.
- Cicurel, F. (1985) *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue.* Paris, CLE International.
- Cicurel, F. (1996) *L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel du discours* dans Les Carnets du Cediscor n° 4 : La construction interactive des discours de la classe de langue, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 77-92.
- Cicurel, F. (2002) *La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe* AILE N° 16, pp. 145-163.
- Cicurel, F. (2003) *Les réagencements contextuels* <http://www.marges-linguistiques.com>
- Cicurel, F. et Veronique, D (2002) *Discours, action et appropriation des langues*, Presses Sorbonne Nouvelle.
- Coletta, J. (2002). *L'oral c'est quoi ?* dans *Oser l'oral.* cahiers pédagogiques N°400.

BIBLIOGRAPHIE

- Colletta, J.M. (2005) *Communication non verbale et parole multimodale. Quelles implications didactiques ?* dans *Le français dans le monde : Les interactions en classe de langue*, pp. 32-41.
- Colletta, J.M. (2004) *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*, Corps, langage et cognition, Belgique, éditions Mardaga.
- Compte, c. (1993). *La vidéo en classe de langue*. paris :Hachette.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. Division des Langues Vivantes*. Strasbourg. Paris, Didier.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris : Clé International.
- Cosnier, J. et Kerbrat-Orecchioni, C. (1987) *Décrire la conversation*. Lyon, Presses universitaires.
- Cossu, Y ; fayel, J. (1998). *L'enseignement de l'anglais : préparation aux capes au caplp2*. Paris : Nathan.
- Cuq, J-P et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J-P et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et second*. France :Groupe Horizon.
- Cuq, J-P et Gruca, I. (2005).*Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J-P et Gruca, I. (2017).*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble. 4e édition
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de la didactique langue étrangère et seconde* clé international. Paris.
- Cuq,J-P. (2003).*dictionnaire de la didactique langue étrangère et seconde*. Paris : CEL international.

-D-

- Daniel, C. (2007). *Contextualiser les utilisations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* ». In : *Rapport de F. Goulier : Forum Intergouvernemental sur les politiques linguistiques*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible à l'adresse :<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/ForumFeb06>

BIBLIOGRAPHIE

- _%20Report_FR.doc dans la classe compétences, enseignement, activités, Paris, Le Harmattan, pp 35-46.
- De Carlos, P. (2015). *Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la Préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3*. Université de Cergy-Pontoise, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation.
 - Debanc, G et Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, Hatier.
 - Demba, J.J. *La notion de réussite scolaire*. Québec : Crires, Université Laval.
 - Desmons, F. et al. (2005). *Enseigner le FLE ; français langue étrangère. Pratiques de classe*. Paris:Editions Guide Belin de l'enseignement. DOI : 10.3917/dbu.wolfs.2007.01
 - Dolz, J et Schenruwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral*. L.E.G.O. S .P.A. Italie : Lavis.
 - Doulate Serouri, H. (2017). *LMD et didactique de l'oral dans le tronc-commun de la licence de français*. Algérie : Thèse de doctorat, l'université de Tiaret.
 - Duchesne, S. (2004). *Florence Haegel. L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*. Nathan.
 - Ducrot- Sylla, J-M. (2005). *L'enseignement de la compréhension orale : Objectifs, supports et démarches*.
 - Duez, D. (1999). *La fonction symbolique des pauses dans la parole de l'homme*. Politique Faits de langues Fait partie d'un numéro thématique : Oral-Ecrit : Formes et théories
 - Dumont, H et Collin, M. (1999). *Le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement Approche interdisciplinaire*. Bruxelles : Presses de l'Université Saint-Louis.

-E-

- EL Himmer, M. (2004). *Concepts théoriques et méthodologiques en sociolinguistique*. Maroc : Revue n°4, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Kenitra.

BIBLIOGRAPHIE

-F-

- Falardeau, É. (2003). *Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire*. Revue des sciences de l'éducation, Volume 29, Number 3.
- Ferrand, L. (1994). *Accès au lexique et production de la parole : un survol*. L'Année psychologique.
- Ferrand, L. (2001). *La production du langage*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Fritsch, G. (2004). *Pratique et enseignement de l'oral* . pistes didactiques », <sites. estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-2004.htm>consulté le 19-07-2017.

-G-

- Galisson, R et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris : Hachette.
- Garcia, C. et Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*. Broché.
- Garcia-Debanc, C et Laurent, D (2003) *Gérer l'oral en sciences : La conduite d'une phase d'émergence des représentations par un enseignant débutant*. dans Recherches en didactique des sciences expérimentales. A.ster n37, interactions langagière.
- Garcia-Debanc, C. (2002). *Dix difficultés pour évaluer l'oral*. Cahiers pédagogiques, n°400. Oser l'oral.
- Goffman, E. (1977). *Les rites d'interaction, les éditions de minuit*.
- Green, R. (2017). *Designing Listening Tests: A practical approach*. London: Palgrave Macmillan.
- Guella, N. (2011). *Emprunts Lexicaux dans des Dialectes Arabes Algériens, Synergies Monde arabe*.
- Guide de formation du LMD (2008)
- Guimbretière, E. (2007). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier / Hatier 5ème éd. rev. et aug.

-H-

- Halté, J.F. (2002) . *Pourquoi faut-il oser l'oral ?* Dans les cahiers pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Hamon, L. (2017). *L'aide à la compréhension dans les environnements multimédias d'apprentissage du français langue étrangère : le rôle de la multimodalité. linguistique*. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : HATIER, Coll. LAL.

-K-

- Kar senti, T. (2001). *Les futurs enseignants confrontés aux TIC : Education et Francophonie*. vol 20.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand colin.
- Koch, P et Esterreicher, W. (2001). Langage parlé et langage écrit , in *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, tome 1, 584-627, Tübingen, Max Niemeyer Verlag
- Komlan A.(2006) *Qu'est-ce qu'évaluer ?*, Document de travail, *Evaluer autrement* Séminaire du REESAO, Lomé.
- Kouraiche, N. (2010). *Assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Algérie : tendances et pratiques*. Dirassat Journal *Économico Issue*,

-L-

- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique en classe de français langue maternelle au secondaire*. Québec : Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactique intégrées et outils d'évaluation*. Montréal : Chenelière Éducation
- Lakjaa, A. (2008). *Oran, une ville algérienne reconquise ; Un centre historique en mutation* .L'Année du Maghreb, IV
- Lambert, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation*. Université de Bourgogne.
- Lapp, D. (2002). *Améliorez votre mémoire à tout âge*. édition Dunod Vion. La gestion pluridimensionnelle du dialogue, disponible sur le site : <http://clf.unige.ch/display.php?numero=17&idFichier=222>, consulté le 09/09/2014.

BIBLIOGRAPHIE

- Lardy, L. (2017). *Les facteurs qui influencent la réussite académique dans la filière technologique de l'université française*. Education. Université Grenoble Alpes.
- Lardy, L. (2017). *Les facteurs qui influencent la réussite académique dans la filière technologique de l'université française*. Alpes : Université Grenoble.
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin
- Legros, D, Crinon, J, (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin. (Coll. U Psychologie)
- Leybre Peytard, M et Malandain, J-L. (1982). *Décrire et découper la parole*. BELC.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'orale en interaction : percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette.

-M-

- Manolescu, C. (2013). *L'expression orale en milieu universitaire*. Synergies Roumanie n°8.
- Merbouh, H. (2011). *Toponymes urbains à Sidi Bel Abbès-ville (Algérie) : Usages, représentations et identités sociolinguistiques*. Algérie : Nouvelle revue d'onomastique, n°53
- Mercuzot, I et Noury, M-H. (2000). *Théâtre et Oral*. Blé 91 n°28
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Monette, V. et Matte, R. (2002). *la motivation au travail : à qui la responsabilité?*. Effectif. volume 5.
- Morehed, S et Thomas, A. (2019). *Matériel authentique et développement de la compréhension orale en interaction*. [En ligne], 79 | 2019, document 3, mis en ligne le 30 décembre 2019, consulté le 06 avril 2020. URL <http://journals.openedition.org/linx/3514> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.3514> URL : <<http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-2004.htm#haut>>
- Morlaix, S et Suchaut, B. (2012). *Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire*. Revue française de pédagogie [En ligne], 180 | juillet-août-septembre 2012, mis en ligne le 15 juillet 2015, consulté le

BIBLIOGRAPHIE

15 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3809> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3809>

- Morlaix, S et Suchaut, B. (2012). *Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire*. Revue française de pédagogie [En ligne], 180 | juillet-août-septembre 2012, mis en ligne le 15 juillet 2015, consulté le 17 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3809> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3809>.
- Morsley, D. (1988). *Le français dans la réalité algérienne*. Paris : Thèse de Doctorat d'état, Université Descartes Sorbonne,
- Moussaoui, M. (2004). *L'hispanisme dans le parler oranais : incidence lexicale ou legs culturel*. Insaniyat

-N-

- Nancy-Combes, M-F. (2005). *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*. Paris: Ellipses.
- Nekkhal, F. (2017). *Les réformes éducatives en Algérie ont-elles contribué à la formation du capital humain ?* », Insaniyat

-O-

- Olmo, C.D (2016) *Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE* dans Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [En ligne], Vol. 35 N° 1 | 2016 consulté le 07 décembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5315> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.5315>
- Oudrane, A. (2018) *.Contribution à la Modélisation et au Développement des Systèmes de Chauffage Solaire à Usage Individuel*. Algérie, Oran : Thèse de Doctorat Es-Science en Génie Mécanique ENP.
- Outaleb-Pellé, A. (2014). *L'impact des attitudes et représentations des langues sur l'enseignement. Le cas du français en Algérie*. Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF, SHS Web of Conférences

-P-

- Parpette, C. (2008). *De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger*. Recherches en didactique des

BIBLIOGRAPHIE

- langues et des cultures [En ligne], 5 | 2008, mis en ligne le, consulté le 07 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6433> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.6433>
- Perez, A-G. (2007). *De la reconstruction du sens en compréhension orale*. Uzès : Mémoire professionnel, Lycée Charles Gide,
 - Pierre, H et Serge, M. (1968). *Problèmes de l'analyse de contenu*, in *Langages*.
 - Pistolesi, N. (2015). L'orientation active : Une aide efficace pour choisir ses études ?. dans « Regards croisés sur l'économie ».
 - Porcher, L. (2004). *Français langue étrangère*. Paris : Hachette.
 - Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
 - Poussard, S. (2000). *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*.
 - Programme de 3^{ème} année secondaire (2006), Algérie

-R-

- Robert, J.P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Collection l'essentiel français, Ophrys.
- Robert, J-P. (2000). *L'essentiel du français*. Edition Ophrys.
- Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique de FLE*, Paris : Lassay-les-Châteaux.
- Robert, M. (2006). *Dictionnaire de français*. Paris : Robert.
- Rossi, M. et Peter-Defare, E. (1998). *Les lapsus, ou comment notre fourche a langué*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Harlow : Longman.

-S-

- Sebaa, R. (2002). *Culture et plurilinguisme en Algérie*. Algérie : TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>. Consulté le 15/12/2020.

-T-

- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : Clé International.

BIBLIOGRAPHIE

- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : Nouvelle édition, CLE international.
- Trottier, S. (2007). *L'évaluation de la production orale chez les adultes en francisation : analyse des critères de cinq enseignantes*. Québec, Montréal : Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique .Université Du Québec.

-V-

- Valenzuela, O. (2010). *La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage*. Synergies Chili.
- Véronique, T. (2007). *L'analyse des conversations – nouvelle présentation*, Collection 128 : Armand Colin
- Viau, R. (2002). *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage ; une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*. Luxembourg : conférence prononcée le 18 avril 2002, dans le cadre du Cycle de conférences « Difficulté d'apprendre, Difficulté d'enseigner »
- VION, R. (2000). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur.
- VION, R. (2006). *La communication verbale*. France : Hachette Supérieur.

-W-

- Wolfs, J-L. (2001). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : du secondaire à l'université : recherche, théorie, application*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

-Z-

- Zarate, G, Levy, D et Kramch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du plurilinguisme*. Editions Archives Contemporaines.

RESUME

Cette recherche qui s'inscrit dans l'interdisciplinarité, vise à traiter la thématique de l'oral. Elle porte sur ses composantes ; l'expression et la compréhension, en plus de l'interaction qui est le lieu où ces deux composantes s'entremêlent pour une intercompréhension efficace.

Notre objectif à travers cette étude est de faire le point sur une réalité souvent évoquée mais rarement étudiée, c'est celle de l'écart entre le profil des étudiants du sud en l'occurrence de la wilaya d'Adrar et les étudiants du nord en l'occurrence de la wilaya d'Oran. Pour mener cette étude, nous avons choisis les étudiants de 3^{ème} année licence car ces derniers sont au terme du premier cycle du système LMD et ce sont les futurs enseignants du primaire. Le déroulement de l'enquête s'est réalisé selon les trois phases ; dans la phase du pré test une consigne portant sur une autoévaluation de la formation universitaire en FLE a été posée pour vérifier l'expression orale et un texte oralisé pour vérifier la compréhension. L'analyse des enregistrements et l'analyse d'une situation de compréhension orale sont les instruments utilisés dans l'expérimentation. Dans la phase du post test, nous avons eu recours à un questionnaire comme outil de vérification.

Les résultats obtenus viennent confirmer la présence d'une différence entre le profil des étudiants des deux wilayas au niveau de la compétence orale, bien qu'elle ne soit pas énorme, car les étudiants d'Oran présentent, eux aussi, des déficits au niveau de cette compétence.

L'expérimentation a démontré que le facteur social intervient dans la qualité de la formation et le développement de l'oral mais que les pratiques de classe et les stratégies d'enseignement /apprentissage présentent le facteur le plus influent .Il est nécessaire de revoir les activités, les exercices et les supports utilisés pour une mobilisation efficace des savoirs. De même, il faut prévoir des renforcements dans les modules à difficultés et des accompagnements (tutorat) surtout en première année de licence.

Mots clés : Etudiants de la wilaya d'Adrar, Etudiants de la wilaya d'Oran, Expression orale, compréhension orale.

ABSTRACT

This interdisciplinary research aims to address the speaking skill issue. It focuses on its two parts; expression and comprehension in addition to the interaction that takes place where these two parts intermingle for an effective inter comprehension.

Our study aims to investigate an issue often discussed but rarely studied: The issue of the gap between the profile of the students from the South: the case of Adrar province and the profile of the students from the North: the case of Oran province. In order to conduct this study, we have chosen the 3rd year license students, since they are about to finish the first training cycle of the LMD system, besides, they are the future primary school teachers. The survey has been conducted in three phases; during the pre-test phase, a guideline has been provided for a self-assessment of the university training in French as a foreign language in order to check the speaking skill and an oral text to check the listening comprehension skill. For experimentation, we opted for the recordings analyses and a listening comprehension case analysis. As far as concerns the post test, we carried out a questionnaire as a verification procedure.

The findings came to confirm the gap between the profiles of students from both provinces concerning the listening comprehension skill, even though; this gap is not huge, since the students from Oran, themselves, suffer from a deficiency concerning this competency.

Experimentation has shown that the social factor is involved in the quality of listening/ speaking development and training, but the most influential factors are the classroom practices and the teaching/learning strategies. There is a need to review the activities, the exercises and the used materials for an effective knowledge mobilization. Similarly, it is necessary to plan for reinforcements in the difficult subjects and to ensure tutoring especially during the first year license.

Key words: Students of Adrar province- Students of Oran province- Oral expression- Listening comprehension.

ملخص:

يهدف هذا البحث متعدد التخصصات، إلى معالجة موضوع الشفهي. بشقيه؛ التعبير والفهم، إضافة إلى التفاعل أين يمتزج هذان العنصران من أجل تفاهم فعلي.

هدفنا من خلال هذه الدراسة هو تقييم حقيقة غالباً ما يتم استحضارها ولكن نادراً ما يتم دراستها، وهي الفجوة بين مستوى طلاب الجنوب -ولاية أدرار أنموذجاً- وطلاب الشمال -ولاية وهران أنموذجاً-. لإجراء هذه الدراسة، اخترنا طلبة السنة الثالثة ليسانس بما أنهم في المرحلة الأخيرة من التكوين في الطور الأول لنظام ل م د إضافة إلى أنهم سيكونون أساتذة التعليم الابتدائي مستقبلاً. تم إجراء الدراسة في ثلاثة مراحل: في مرحلة ما قبل الاختبار تم توجيه تعليمية متعلقة بالتقييم الذاتي للتعليم الجامعي في اختصاص التكوين في الفرنسية كلغة أجنبية. للتحقق من التعبير الشفهي وكذا اقتراحنا نص شفهي للتحقق من الفهم. تحليل التسجيلات وتحليل وضعية فهم المنطوق هي الأدوات المستخدمة في التجربة. أما في مرحلة ما بعد الاختبار فلجأنا إلى الاستبيان كأداة للتحقق.

أكدت النتائج تباين المستوى في الشفهي بين طلاب الولايتين رغم ان الاختلاف ليس كبيراً بما أن طلبة ولاية وهران أنفسهم يعانون نقصاً في هذه الكفاءة.

وبهذا أظهرت التجربة أثر العامل الاجتماعي على نوعية التكوين والتطوير في كفاءة الشفهي إلا أن ممارسات وطرق التعليم/التعلم تؤثر بشكل أكبر. لذا بات من الضروري مراجعة التطبيقات والتمارين والأدوات المستخدمة لتوظيف المعارف على نحو فعال. كما يجب برمجة دروس تقوية في المقاييس الصعبة و دعم حصص المرافقة والإشراف لاسيما السنوات الأولى ليسانس.

الكلمات المفتاحية: طلاب ولاية أدرار - طلاب ولاية وهران - التعبير الشفهي - الفهم الشفهي

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	III
DEDICACE.....	IV

SOMMAIRE.....	V
LISTE DES ABREVIATIONS	VI
LISTE DES FIGURES.....	VII
LISTE DES TABLEAUX	X

INTRODUCTION GENERALE.....	1
-----------------------------------	----------

Première partie : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I. L'enseignement supérieur en Algérie

1. Finalités et profil de sortie de l'enseignement secondaire.....	8
1.1.Finalités de l'enseignement du français au secondaire	8
1.2. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire.....	9
2. L'enseignement supérieur en Algérie.....	10
3. L'évolution du système d'enseignement à l'université algérienne.....	10
3.1. La première phase : La période post indépendante.....	10
3.2.La deuxième phase : La mise en place de la 1ère réforme (1971).....	10
3.3.La troisième phase : La période du renforcement.....	11
3.4.La quatrième phase ; La mise en place du système LMD.....	12
3.4.1. Introduction du système LMD en Algérie.....	12
3.4.1.1.Présentation de LMD.....	12

TABLE DES MATIERES

3.4.1.2.Les contenus enseignables selon le système LMD.....	13
3.4.1.3.Les objectifs du système LMD	13
3.4.1.4.Le profil de l'étudiant recommandé par le système LMD.....	14
3.4.1.5.Les modalités d'évaluation dans le système LMD.....	15
4. L'enseignement du FLE à l'université.....	17
5. Le profil de l'étudiant universitaire de FLE selon CECRL.....	17
6. Le niveau des étudiants dans l'expression et la compréhension orales selon CECR.....	19
7. L'enseignement de l'oral à l'université	21
8. Les facteurs de la réussite dans le cursus universitaire.....	21
8.1.Les caractéristiques sociodémographiques de l'étudiant.....	22
8.2.Le passé scolaire.....	23
8.3.Les stratégies d'apprentissage.....	24
8.4.Le rôle de l'orientation.....	27
Conclusion partielle.....	27
 CHAPITRE II. Le concept de l'oral ; point de vue linguistique et didactique	
1. Définition de l'oral.....	29
1.1.L'oral, du point de vue linguistique.	31
1.1.1. La distinction entre l'oral /L'écrit.	31
1.1.2. Les formes de l'oral.	33
1.1.2.1.L'oral spontané	34
1.1.2.2.L'oral scriptural.....	35
1.1.2.3.L'écrit oralisé	36

TABLE DES MATIERES

1.1.3. Les caractéristiques de l'oral	36
1.1.3.1. La spontanéité.....	37
1.1.3.2. Les éléments prosodiques.....	37
1.1.3.2.1. L'intonation	37
1.1.3.2.2. L'accent.....	38
1.1.3.2.3. Le rythme	39
1.1.3.2.4. Le ton	39
1.1.3.2.5. Le débit	39
1.1.3.3. Le phénomène de « disfluece »	40
1.1.3.3.1. Les types de disfluece.....	40
1.1.3.4. Les signes de régulation.....	42
1.1.4. L'oral et l'interaction	43
1.1.4.1. Les composantes de l'interaction.....	44
1.1.4.1.1. Le contexte ou la situation de l'interaction	44
1.1.4.1.2. Les interactants	44
1.1.4.1.3. Le rapport de place.....	45
1.1.4.2. Les types de l'interaction.....	45
1.1.4.3. L'interaction symétrique.....	45
1.1.4.4. L'interaction asymétrique (complémentaire).....	46
1.2. Du point de vue didactique	47
1.2.1. L'oral dans la classe	47
1.2.2. Les fonctions de l'oral dans la classe.....	47

TABLE DES MATIERES

1.2.2.1.L'oral moyen d'expression.....	48
1.2.2.2.L'oral moyen d'enseignement.....	48
1.2.2.3.L'oral objet d'enseignement.....	48
1.2.2.4.L'oral objet d'apprentissage.....	49
1.2.2.5.L'oral moyen d'apprentissage.....	50
1.2.3. Les dimensions de l'oral selon S. Plane.....	51
1.2.3.1.Les dimensions sociales et affectives de l'oral.....	51
1.2.3.2.Les dimensions cognitive-langagières de l'oral.....	51
1.2.3.3.Les dimensions linguistiques de l'oral.....	52
1.2.3.4.Les dimensions interactionnelles de l'oral.....	52
1.2.4. L'évolution de l'oral dans les méthodologies d'enseignement.....	53
1.2.4.1.L'oral dans la méthodologie traditionnelle.....	53
1.2.4.2.. L'oral dans la méthodologie directe.....	53
1.2.4.3.La méthodologie audio-orale (MAO).....	54
1.2.4.4.La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV).....	54
1.2.4.5.L'approche communicative.....	55
1.2.4.6.L'approche actionnelle.....	56
Conclusion partielle.....	56

CHAPITRE III. La compétence orale ; formes, processus d'accomplissement et problèmes de l'évaluation

1. Le concept de compétence.....	57
2. L'expression orale.....	58

TABLE DES MATIERES

2.1. Définition de l'expression orale	58
2.2. Les caractéristiques de l'expression orale	59
2.3. Les caractéristiques de l'expression orale	61
2.4. Les composantes de l'expression orale.....	61
2.4.1. La composante linguistique	61
2.4.2. La composante discursive et communicative	61
2.4.3. La composante référentielle	61
2.4.4. La composante Pragmatique	61
2.4.5. La composante socioculturelle	62
2.5. Les processus cognitifs de l'expression orale	62
2.5.1. Le modèle de LEVELT et all (1994).....	63
2.5.2. Le modèle en cascade interactif de Dell.....	64
2.5.3. Le modèle à réseau indépendant de Caramazza (1997).....	65
2.6. Les situations de la production orale.....	67
2.6.1. Les activités interactives.....	67
2.6.1.1. Dialogue / conversation	67
2.6.1.2. Entretien	67
2.6.1.3. Débat	68
2.6.1.4. Jeux de rôles	68
2.6.2. Les activités non interactives	68
2.6.2.1. L'exposé oral	68
2.6.2.2. Restitution d'une histoire.....	68

TABLE DES MATIERES

2.7.L'évaluation de l'expression orale.....	68
2.7.1. L'évaluation immédiate.....	69
2.7.2. L'évaluation différée	69
2.7.3. Les difficultés de l'évaluation de l'expression orale.....	71
3. La compréhension orale.....	71
3.1.Définition de la compréhension orale.....	71
3.2.Les étapes de la compréhension orale.....	73
3.2.1. La pré écoute	73
3.2.2. L'écoute	73
3.2.3. . L'après écoute	75
3.3.Les stratégies de la compréhension orale.....	75
3.3.1. Le repérage.....	75
3.3.2. La sélection	75
3.3.3. . Le regroupement	75
3.3.4. L'inférence	75
3.3.5. L'évaluation	76
3.4.Le processus psycholinguistiques de la compréhension orale.....	77
3.4.1. Le modèle sémasiologique.....	77
3.4.2. Le modèle onomasiologique.....	77
3.4.3. Le modèle interactif.....	78
3.5. Les types d'exercices en compréhension orale.....	79
3.5.1. Des questionnaires à choix multiples (QCM)	79

TABLE DES MATIERES

3.5.2. Des questionnaires à choix exclusif binaire.....	79
3.5.3. Des tableaux à compléter	79
3.5.4. Des exercices de classement ou d'appariement	79
3.5.5. Des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC).....	80
3.5.6. Le texte lacunaire	80
3.6. Les nouvelles technologies au service de l'enseignement de la compréhension orale.....	80
3.6.1. Le support audio.....	81
3.6.2. La vidéo.....	82
3.6.3. Le multimédia.....	83
3.7. Les critères des supports.....	84
Conclusion partielle.....	85

Deuxième partie : CADRE CONTEXTUEL ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE IV Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel des deux wilayas

1. Contexte géographique, sociolinguistique et institutionnel de la wilaya d'Adrar.....	88
1.1. Contexte géographique de la wilaya d'Adrar.....	88
1.1.1. Superficie et frontières.....	88
1.1.2. Climat.....	89
1.1.3. Population.....	90
1.2. La Situation sociolinguistique de la wilaya d'Adrar.....	91
1.2.1. Mots appartenant à la même variation régionale.....	92
1.2.2. Mots d'origine français.....	93

TABLE DES MATIERES

1.3.La formation du FLE à l'université De Ahmed Draya Adrar.....	94
1.3.1. Objectifs de l'enseignement.....	95
1.3.2.. La situation de l'oral à l'université d'Adrar.....	96
1.3.3. L'évaluation de l'oral à l'université d'Adrar.....	98
2. Contexte géographique et sociolinguistique de la wilaya d'Oran.....	98
2.1.Contexte géographique de la wilaya d'Oran	98
2.1.1. Superficie et frontières	98
2.1.2. Climat.....	99
2.1.3. Population.....	99
2.2.Situation sociolinguistique de la wilaya d'Oran.....	100
2.2.1. Mots d'origine français.....	101
2.2.2. Mots d'origine turque	101
2.2.3. Mots d'origine espagnole.....	102
2.3.La formation du FLE à l'université Ahmed Ben Ahmed Oran2	102
2.3.1. Objectifs d'enseignement.....	103
2.3.2. La situation de l'oral dans l'université d'Oran.....	103
2.3.3. L'évaluation de l'oral à l'université d'Oran.....	105
Conclusion partielle.....	105

CHAPITRE V. Cadre méthodologique: organisation du travail avec essai d'expérimentation

1. La problématique.....	107
2. Les hypothèses de départ.....	108
3. Les objectifs de l'analyse.....	108
4. Les sujets de l'enquête.....	109
4.1.Pourquoi les étudiants de 3 ^{ème} année licence ?.....	110
4.2.Description du profil des étudiants d'Adrar.....	111

TABLE DES MATIERES

4.3.Description du profil des étudiants d’Oran.....	111
5. Protocole de l’expérimentation	112
5.1.Le pré test.....	114
5.2.Description du pré-test de l’expression	114
5.3.Description des prises de paroles des étudiants des deux wilayas.....	114
5.3.1. Description des prises de paroles des étudiants de la wilaya d’Adrar	114
5.3.1.1.Compétence linguistique	114
5.3.1.2.Compétence discursive.....	115
5.3.1.3.Compétence communicative.....	115
5.3.2. Description des prises de paroles des étudiants de la wilaya d’Oran	115
5.3.2.1.Compétence linguistique	115
5.3.2.2.Compétence discursive.....	116
5.3.2.3.Compétence communicative	116
5.4.Le pré test de la compréhension orale.....	116
5.4.1. Les résultats de la compréhension (wilaya d’Adrar).....	116
5.4.2. Les résultats de la compréhension (wilaya d’Oran).....	117
5.5.Analyse des résultats de la compréhension orale selon les trois étapes.....	118
5.6.Interprétation des résultats du pré test.....	121
5.7.Le test.....	122
5.7.1. Les enregistrements.....	122
5.7.2. Les fiches de compréhension.....	123
5.7.3. La grille d’observation.....	123
5.8.Le post test.....	123
5.8.1. Le questionnaire.....	123
5.9.Le traitement des données.....	124

TABLE DES MATIERES

5.9.1. La transcription.....	124
5.10. Les difficultés.....	125
Conclusion partielle.....	125

Troisième partie : CADRE EXPERIMENTAL DE LA RECHERCHE

CHAPITRE VI : Exploitation de la compréhension orale chez les étudiants

1. Description du support.....	128
2. La fiche de compréhension.....	128
3. Analyse des fiches de compréhension.....	129
3.1.Description des résultats des fiches de compréhension des étudiants (Adrar/ Oran).....	129
3.1.1.Interprétation des réponses de la fiche de compréhension (Adrar)...	137
3.1.2.Interprétation des réponses de la fiche de compréhension (Oran)...	138
3.1.3.. Analyse comparative.....	139
3.2.Les étapes de la compréhension orale.....	140
3.2.1. Analyse de la compréhension orale selon les étapes.....	140
3.2.2. Interprétation des résultats retenus des étapes de la compréhension orale	142
3.3.les formes de la compréhension orale	147
3.3.1.Analyse de la compréhension selon les deux formes (La compréhension globale / la compréhension détaillée).....	147
3.3.2.Interprétation des résultats retenus de l'analyse des deux formes de compréhension orale.....	148
3.4.Les types de question	149
3.4.1. Analyse de la compréhension selon les types de questions.....	149
3.4.1.1.La question fermée à choix binaire.....	149


TABLE DES MATIERES

3.4.1.2. Les questions fermées à choix multiples(QCM).....	150
3.4.1.3. Les questions ouvertes.....	151
3.4.1.4. Les questions ouvertes réponses courtes.....	151
3.4.2. Analyse comparative selon les types de questions.....	152
3.4.3. Interprétation des résultats retenus de l'analyse des types de questions.....	153
3.5. Analyse de la réactivité des étudiants des deux wilayas.....	154
3.5.1. Les résultats après la 1ère écoute.....	155
3.5.2. Les résultats après la 2 ^{ème} écoute.....	155
3.5.3. Les résultats après la 3 ^{ème} écoute.....	156
3.5.4. Analyse comparative.....	157
3.5.5. Interprétation des résultats retenus de l'analyse de la réactivité.....	157
4. Discussion générale de la compréhension orale.....	158
5. Les causes de la mécompréhension	166
Conclusion partielle	175
CHAPITRE VII. Exploitation de l'expression orale chez les étudiants	
1. Le protocole de l'enregistrement.....	176
2. Description des enregistrements d'Adrar	179
2.1. Le fond.....	180
2.2. La forme, la structuration.....	183
2.3. Les regards, les silences.....	183
2.4. La voix.....	184
3. Description des enregistrements d'Oran	184
3.1. Le fond.....	184
3.2. La forme, la structuration.....	186


TABLE DES MATIERES

3.3.Les regards, les silences.....	186
3.4.La voix	186
4. Les difficultés de l'expression orale chez les étudiants	186
4.1.Le corpus de la wilaya d'Adrar.....	187
4.2.Le corpus de la wilaya d'Oran.....	214
5. Discussion générale	226
6. Analyse comparative entre les expressions des étudiants des deux wilayas.....	230
6.1.Description des résultats de l'analyse comparative.....	230
6.2.Discussion générale des résultats de l'analyse comparative.....	238
7. Etude synthétique.....	240
Conclusion partielle.....	241
CHAPITRE VIII. Représentations des étudiants (le questionnaire) et interprétation des résultats	
1. L'objectif du questionnaire.....	242
2. Présentation et description des résultats du questionnaire.....	242
3. Interprétation des résultats	246
4. Les difficultés de la compétence orale.....	251
4.1.Le facteur psychologique.....	251
4.2.. Le facteur social / familial.....	251
4.3.Le facteur linguistique.....	252
4.4.Le facteur didactique et pédagogique.....	254
Conclusion partielle.....	254

TABLE DES MATIERES



CONCLUSION GENERALE	256
----------------------------------	------------




BIBLIOGRAPHIE.....	262
---------------------------	------------

RESUME.....	274
--------------------	------------

TABLE DES MATIERES.....	277
--------------------------------	------------

ANNEXES.....	287
---------------------	------------



ANNEXES

ANNEXE 01

		A1	A2	B 1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).

ANNEXES

E R	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
	É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.
B2		C1		C2
Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.		Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.		Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.		Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.		Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.

ANNEXES

<p>Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.</p>	<p>Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment avoir besoin de chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.</p>	<p>Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.</p>
<p>Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</p>	<p>Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.</p>	<p>Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.</p>
<p>Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.</p>	<p>Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.</p>	<p>Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.</p>

Tableau: Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation
(CECRL,2001)

ANNEXES

ANNEXE 02 Semestre 05

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	14-16 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
UE fondamentales									
UEF1(O/P) : Etude de la langue									
Matière 1 : Linguistique (Sociolinguistique)		1h30	1h30			03	04	50%	50%
Matière2 : Etude de textes littéraires		1h30	1h30			03	04	50%	50%
Matière3 : Etude de textes de civilisation		1h30	1h30			03	04	50%	50%
UEF2(O/P) Pratique de la langue									
Matière 1 : Compréhension & production écrite			1h30			02	02	100%	---
Matière 2 : Compréhension & production orale			1h30			02	02	100%	---
Matière3 : Traduction & Interprétariat			1h30			02	02	100%	---
UEF2(O/P) : Langue et usages									
Matière 1 : Introduction à la didactique		1h30				01	02	---	100%
Matière2 : Introduction aux langues de spécialités			1h30			01	02	100%	---
UE méthodologie									
UEM1(O/P) :									
Matière 1 : Techniques de recherche		1h30				02	04	100%	
UE découverte									
UED1(O/P) :									
Matière 1 : Sciences de la communication			1h30			01	02		100%
UE transversales									
UET1(O/P)									
Matière 1 : Langue étrangère			1h30			01	02		100%
Total Semestre 5		7h30	13h30			21	30		

ANNEXES

ANNEXE 03 semestre 06

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	14-16 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
UE fondamentales									
UEF1(O/P) : Etude de la langue									
Matière 1 : Linguistique (Psycholinguistique)		1h30	1h30			03	04	50%	50%
Matière2 : Etude de textes littéraires		1h30	1h30			03	04	50%	50%
Matière3 : Etude de textes de civilisation		1h30	1h30			03	04	50%	50%
UEF2(O/P) Pratique de la langue									
Matière 1 : Compréhension & production écrite			1h30			02	02	100%	---
Matière 2 : Compréhension & production orale			1h30			02	02	100%	---
Matière3 : Traduction & Interprétariat			1h30			02	02	100%	---
UEF2(O/P) : Langue et usages									
Matière 1 : Introduction à la didactique		1h30				01	02	---	100%
Matière2 : Introduction aux langues de spécialités			1h30			01	02	100%	---
UE méthodologie									
UEM1(O/P) :									
Matière 1 : Techniques de recherche		1h30				02	04	100%	
UE découverte									
UED1(O/P) :									
Matière 1 : Sciences de la communication			1h30			01	02		100%
UE transversales									
UET1(O/P)									
Matière 1 : Langue étrangère			1h30			01	02		100%
Total Semestre 6		7h30	13h30			21	30		

THEME N°2 : L'HUMANITAIRE

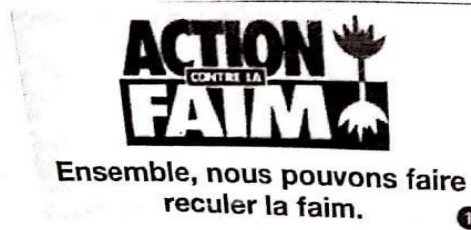
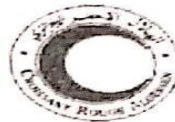
Objectifs communicatifs	Objectifs linguistiques
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les nuances d'un récit au passé - Exprimer une opinion - Participer à une conversation formelle - Reconstituer un texte - Présenter un projet - Parler de ses centres d'intérêt 	<p><i>Lexique :</i> Solidarité, association, sans-abri, ONG</p> <p><i>Phonétique :</i> -les liaisons impossibles entre Les groupes rythmiques -opposition « é » Fermé « é » ouvert</p>

Titres des documents :

1. Les sans-abris
2. La solidarité
3. La vie associative
4. Chanter pour ceux
5. Le loto humanitaire

Remue-ménages

- Connaissez-vous les organisations présentées ci-dessous ?
- Ont-elles un but national ou international ?
- Quel est l'objet de leur combat ?
- Quel combat vous touche particulièrement ? Pourquoi ?
- Souhaiteriez-vous participer ? Pour quelle(s) raison(s) ?



Fiche outils

Clochard SDF Sans-abri Squat	Freiner Insérer Collecter Entraider Lutter Manipuler	Association ONG Les compagnons Organisation But lucratif
---	--	---

Activité 1 : Expression orale

Formez des groupes de trois.

1- Dites parmi les causes suivantes, quelles sont celles qui vous paraissent les plus importantes ? Pourquoi ?

- la faim dans le monde
- la paix et le désarmement dans le monde
- la lutte contre le racisme
- l'insertion des personnes en difficulté
- la défense de l'environnement
- la recherche médicale (cancer, maladies génétiques...)

2- Pour défendre une cause, comment préférez-vous agir ?

Classez les réponses suivantes par ordre de préférence.

- a- Avec des personnes de votre entourage
- b- Dans un mouvement ou une association, un club
- c- Dans une association non gouvernementale
- d- De manière individuelle (participer à l'organisation de mariages des orphelins, organiser des activités culturelles à l'hôpital psychiatrique...)

Comparez ensuite vos réponses en donnant des exemples d'action.

Activité 2 : Enrichissement lexical

Lutter pour la bonne cause

a- Dites comment on appelle quelqu'un qui:

- manifeste
- fait la grève
- intervient dans un débat
- mène une action syndicale
- négocie un accord
- milite

b- Complétez le tableau suivant:

Verbes :	Substantifs (action) :	Substantifs (personnes)
Protéger	Protection	Protecteur
.....	Adhésion	.....
Participer	.....	.....
.....	Formation	.....
Défendre	.....	.....
.....	.....	Organisation
Occuper	.....	.....
.....	Intervention	.....

c- Placez certains mots de l'activité précédente dans les phrases suivantes:

- Notre association compte actuellement plus de 500.....
- Nous sommes des consommateurs décidés ànotre pouvoir d'achat.
- Lespour le déroulement du stage sont très claires.
- La liste desau congrès est disponible sur simple demande.
- Il a absolument vouluau cours du débat pour donner son point de vue.

1- Les sans abris

Activité 1 : Compréhension de l'oral

a- Répondez aux questions suivantes :

- Quelle expérience particulière cet homme a-t-il vécue ?
- Pourquoi s'est-il trouvé dans cette situation ?
- Quels sont les différents lieux où il a habité ?
- Qui l'a aidé retrouver une vie normale ?

b- Cochez la vraie proposition :

- 1- Pour l'homme, les problèmes ont commencé :
 - il y a quatre ans
 - il y a huit ans

- 2- D'après lui, la première cause de ses problèmes était :
 qu'il venait de perdre son travail qu'il venait de perdre sa petite amie
- 3- Au début,
 il était plutôt optimiste il était déjà très pessimiste
- 4- Il pensait que la situation s'améliorerait dès qu'il aurait trouvé du travail
 dès qu'il aurait trouvé une nouvelle copine
- 5- Quand on n'a plus de toit, il est difficile de rester propre et en bonne santé
 on n'a plus rien à perdre, on ne se fait pas de soucis
- 6- Il a trouvé de l'aide parce qu'il a eu le courage d'en demander
 parce que quelqu'un a fait l'effort d'aller vers lui
- 7-Maintenant il veut aider les gens en difficulté
 il ne veut plus entendre parler de tous ces problèmes

c- Comment le disent-ils ? Retrouvez les mots du document

- j'ai fait n'importe quoi : _____
- un gros problème : _____
- un problème sans solution : _____
- vivre comme ça ce n'est pas vivre : _____
- je n'ai plus rien : _____

Activité 2 : Expression orale

1- Par groupe de trois, répondez aux questions suivantes :

Un récent sondage d'opinion montre que beaucoup de français ont peur de devenir S.D.F.

Pensez-vous que la situation soit la même dans votre pays ? Pourquoi ?

D'après vous quelles sont les personnes les plus menacées par ce danger ?

Quels sont les types d'aide dans votre pays ?

2- Quelles solutions peut-on proposer pour donner un logement à tous ?

Par groupe de quatre, cherchez des idées et imaginez comment les mettre en œuvre. Chaque groupe présente ensuite son projet au groupe classe.

2- La solidarité

Activité 1 : Compréhension de l'oral.

Ecoutez le document puis rédigez 5 lignes de présentation sur l'abbé Pierre. Comparez avec votre voisin pour confirmer vos notes.

- 2- D'après lui, la première cause de ses problèmes était :
 qu'il venait de perdre son travail qu'il venait de perdre sa petite amie
- 3- Au début,
 il était plutôt optimiste il était déjà très pessimiste
- 4- Il pensait que la situation s'améliorerait dès qu'il aurait trouvé du travail
 dès qu'il aurait trouvé une nouvelle copine
- 5- Quand on n'a plus de toit, il est difficile de rester propre et en bonne santé
 on n'a plus rien à perdre, on ne se fait pas de soucis
- 6- Il a trouvé de l'aide parce qu'il a eu le courage d'en demander
 parce que quelqu'un a fait l'effort d'aller vers lui
- 7- Maintenant il veut aider les gens en difficulté
 il ne veut plus entendre parler de tous ces problèmes
- c- Comment le disent-ils ? Retrouvez les mots du document
- j'ai fait n'importe quoi : _____
- un gros problème : _____
- un problème sans solution : _____
- vivre comme ça ce n'est pas vivre : _____
- je n'ai plus rien : _____

Activité 2 : Expression orale

- 1- Par groupe de trois, répondez aux questions suivantes :
Un récent sondage d'opinion montre que beaucoup de français ont peur de devenir S.D.F.
Pensez-vous que la situation soit la même dans votre pays ? Pourquoi ?
D'après vous quelles sont les personnes les plus menacées par ce danger ?
Quels sont les types d'aide dans votre pays ?
- 2- Quelles solutions peut-on proposer pour donner un logement à tous ?
Par groupe de quatre, cherchez des idées et imaginez comment les mettre en œuvre. Chaque groupe présente ensuite son projet au groupe classe.

2- La solidarité

Activité 1 : Compréhension de l'oral.

Ecoutez le document puis rédigez 5 lignes de présentation sur l'abbé Pierre. Comparez avec votre voisin pour confirmer vos notes.

ANNEXE 05

Présentation des thèmes abordés

THEME N°1 : LA VIE PROFESSIONNELLE	09
1- Touche pas à mon contrat !	11
2- Le stress au travail	12
3- La Suisse et les travailleurs étrangers	13
4- La gestion du temps en Europe	13
5- L'amour du métier	14
THEME N°2 : L'HUMANITAIRE	15
1- Les sans abris	18
2- La solidarité	19
3- La vie associative	21
4- Chanter pour ceux	21
5- Le loto humanitaire	23
THEME N°: 3 LES PROBLEMES SOCIAUX	26
1- Violence dans les banlieues	28
2- Violences routières	30
3- Discriminations	31
4- La retraite : quel avenir en fin de carrière ?	31
5- En situation de handicap : quel quotidien ?	32
6- Ostracisme	33
THEME 4 : L'HOMME ET LA CONSOMMATION	35
1- La publicité	37
2- La contrefaçon	39
3- Victime de la mode	40
4- Le culte de soi/votre corps et vous	40
5- Les consommateurs décident des prix	41
6- Le surendettement des ménages	42

7

Scanné avec CamScanner

THEME N°5 : LES NOUVELLES TECHNOLOGIES
1- L'eau potable avant la téléphone
2- Le téléchargement
3- Le papier numérique
4- Que penses-tu de la technologie ?
5- Nouvelles technologies et santé

ANNEXE 06

DOMAINE PARALINGUISTIQUE		Adrar	Oran
VOIX	Forte		
	faible		
	mal placée		
RYTHME	rapide et maîtrisé		
	Saccadé		
	lent, un peu difficile		
L'INTONATION	Expressive		
	Non-expressive		
	Mal placée		
ATTITUDE CORPORELLE	aisance, ouverture		
	gestes de soutien		
	regard fuyant		
	tendance au repli sur soi		
DOMAINE LINGUISTIQUE			
LEXIQUE	étendu, riche		
	précis, adapté		
	limité		
SYNTAXE	cohérence du discours		
	phrases simples		

ANNEXES

	Phrase complexe		
	contenu adéquat		
	argument ordonné, adapté		
MORPHOSYNTAXE	accord déterminant/noms		
	accord sujet/verbes		
	accord adjectifs /noms		
	conjugaison des verbes		
	utilisation des temps		
PRONONCIATION	Correcte		
	défectueuse		
	élision		
DOMAINE DE COMMUNICATION			
COMMUNICATION VERBALE	spontanée		
	après sollicitation (stimulus-réponse ponctuelle)		
	après sollicitation avec développement.		
	agressive		
	réservée		
	active		
	adaptée au contexte et constructive.		
ATTITUDE COMMUNICATIVE	hésitation		

ANNEXES

	fluidité		
	pauses nombreuse, longues		
REGLES DE COMMUNICATION	prend la parole à bon escient		
	coupe la parole		
	sait écouter l'autre		
	sait prendre en compte les interventions des autres.		

Tableau : Grille d'observation inspirée des travaux de l'Inspection Académique de l'Oise

ANNEXE 07

Convention de transcription : Claire Blanche-Benveniste, Colette Jean (1987), le français parlé, transcription et édition, Didier-Érudition

Pause courte : +

Pause moyenne : ++

Pause longue : +++

< Silence >

Auto-interruption: /

Hétéro-interruption: //

Accentuation : majuscules

Intonation montante : ↑

Intonation exclamative : !

Intonation descendante : ↘

Inflexion de la voix pour modaliser : souligner le segment

Amorce de mot : ex : déséqui-

Segments qui chevauchent : gras

Allongements vocaliques ou redoublement consonantique : , ::

Hésitations : euh

Hésitations avec allongements : euh :

Acquiescements : mm

Inaudible : XXX

Remarques de contextualisation : (rire)

Numérotation des tours de parole : L'enquêtrice est désignée par E

L'enquêté est désigné par A

ANNEXE 08

Arabe	API	Exemple	Arabe	API	Exemple
ب	b, p	baba, paspor	ط	ʔ	ʔawla
ت	t	tīn	ظ	.ð, ɖ, ʒ	ðohor, ɖəhr, būʒa
ث	θ, t, s	θaqaʔe, talʒ, masalan	ع	ʕ	ʕənd
ج	ʒ, dʒ, g	ʒamāl, dʒamāl, gamāl	غ	ɣ	ɣēm
ح	ħ	ħabīb	ف	f, v	ʔalf, narvaz
خ	x	ʔəxt	ق	q, g, ʔ	ħuqūq, grīb, ʔarīb
د	d	dār	ك	k, g	ktāb, garāʒ, sangari
ذ	ð, d, z	hāða, hāda, ʔəstēz	ل	l, ʔ	lēl, allāh
ر	r	rās	م	m	mabrūk
ز	z	zēt	ن	n	naʒāħ
س	s	səne	ه	h	hənnen
ش	ʃ	ʃams	و	w	walad
ص	ʂ	ʂēf	ي	j	jōm
ض	ɖ, ʒ	ɖamīr, mazbūʔ	ء	ʔ	suʔāl

Les voyelles

API	Exemple	API	Exemple
a	abjaɖ	ā	ktāb
ε	berke	ē	lēʃ, bēt, bēred
e	ʔajjeb	ī	dīk
ə	sətt, təffēħa	ō	fōb
i	kīfik	ū	sūʔ
o	bjektob	ã	ã... ok (exclamation)
u	suʔāl	ʕ	ʕəʒūr
ɣ	stydjo	∅	ʔ∅ (hésitation)

Lina Choueiri, Loubna Dimachki, Catherine Pinon, Véronique Traverso. (2019) Transcription de corpus oraux d'arabe parlé en interaction. Convention AraPI et annexes.

ANNEXE 09

TEXTE ORALISE L'amitié à l'épreuve de Facebook

Mes cent amis sont-ils mes amis ? Quand on demande au philosophe André Comte-Sponville, qui a beaucoup écrit sur l'amitié, s'il possède un cercle d'amis en ligne, il répond : « Mes enfants avaient créé, sans me consulter, une page Facebook pour moi. Dans les heures qui ont suivi, j'ai reçu trois messages de gens que je ne connaissais pas me demandant si je voulais être leur ami. Cela m'est apparu une invasion insupportable et un contresens sur l'amitié. J'ai supprimé ma page aussitôt ! ». Selon lui les relations qui se tissent sur le réseau social sont « superficielles » : « Elles n'ont rien à voir avec la parfaite amitié dont parle Montaigne. Une réelle amitié ne peut pas se répandre indéfiniment. Aristote disait : « Ce n'est pas un ami celui qui est l'ami de tous »... L'amitié suppose trop de confiance, de sincérité, d'intimité - et de temps ! - pour qu'elle soit partagée avec des dizaines de personnes. Un ami, ce n'est pas seulement quelqu'un avec qui je parle ou j'écris, mais une personne avec qui je pratique des activités communes, une promenade, un sport, un jeu, un repas. Comment imaginer qu'un écran puisse y suffire, ou en tenir lieu ? Il vaut certes mieux avoir des amis virtuels que pas d'amis, mais il serait dangereux et triste de s'en contenter. Mieux vaut avoir quelques amis réels que des centaines d'amis virtuels sur Facebook.» [...]

La philosophe Anne Dalsuet, l'auteur de l'essai *T'es sur Facebook ?* Qu'est-ce que les réseaux sociaux changent à l'amitié ? ne partage pas l'idée que l'amitié est obligatoirement rare ni que les relations virtuelles s'opposent au réel. « L'opinion selon laquelle une amitié en ligne serait fausse semble dépassée à l'heure de l'Internet mobile. Aujourd'hui, des millions de gens vivent en proximité permanente avec leurs proches, échangent des textos, des images et des rendez-vous grâce à leur portable. C'est une forme d'intimité entretenue à distance. Ces relations prolongent et étoffent les amitiés fortes déjà existantes et les différentes formes de copinage. »

Pour la philosophe, « La sociabilité ne réside plus seulement dans le face-à-face physique : chacun se retrouve plongé au coeur d'une communauté virtuelle de proches, vivant avec eux dans une véritable "coprésence" numérique. » C'est une

nouvelle manière d'être au monde, affirme Anne Dalsuet : « Prenez la page d'accueil de Facebook. Chaque usager la personnalise avec des photos, des vidéos, des musiques, comme on décore sa chambre. C'est un lieu convivial où nous invitons nos amis de coeur et nos complices, avec qui nous échangeons toute la journée sur un registre ludique et "cool". C'est une façon de se comporter, une expérience spatio-temporelle tout à fait réelle et inédite. »

Le psychiatre et psychanalyste Serge Tisseron propose une analyse proche : « La présence en chair et en os n'est plus la seule référence, ou la principale, pour tous ceux qui se retrouvent sur les réseaux. Pour les nouvelles générations, les "chats" en ligne sont tout à fait réels, chargés d'affectivité. D'ailleurs, la traditionnelle crise de l'adolescence s'est transformée avec Facebook. Aujourd'hui, les jeunes mènent une vie parallèle et collective sur leur ordinateur, ils se créent leur propre communauté d'amis, une sorte de nouvelle famille à travers les réseaux sociaux.

Texte adapté d'après l'article de Frédéric Joignot « Le Monde », 4 janvier 2014

ANNEXE 10

Fiche de compréhension du texte oralisé « L'amitié à l'épreuve de Facebook »

La pré-écoute/

D'après vous, Que signifie les relations sociales.

L'écoute

- 1. L'auteur est-t-il présent dans le texte ?justifiez**
- 2. Relevez 04 mots appartenant au champ lexical d' « internet » :**

1.....2.....
.....

3.....4.....
.....

- 3. Soulignez la réponse convenable : Cet article parle principalement de :**

- a. L'importance de l'amitié sur Facebook
- b. De l'impact de Facebook sur les relations humaines
- c. Des effets des réseaux sociaux sur les relations affectives

- 4. Soulignez la réponse convenable : L'expression « l'amitié à l'épreuve de Facebook », veut dire :**

- a. L'amitié est testée sur internet
- b. L'amitié sur Facebook est négative
- c. L'amitié est vulnérable sur Facebook.

- 5. Comment le philosophe A.Comte-Sponville, qualifie-t-il les liens qui se tissent sur les réseaux sociaux ?**

.....

6. Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses :

a. Selon A.Dalsuet , Facebook a permis aux gens une nouvelle sociabilité numérique.
.....

b. D'après S.Tisseron, les relations virtuelles ne peuvent pas résoudre les problèmes affectifs
des adolescents.

7. Pour S.Tisseron, quel est le rôle de Facebook pour les nouvelles générations ?

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

8. Quelles valeurs définissent l'amitié dans une conception traditionnelle ?

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

Post-écoute

Synthétisez les prises de position des philosophes cités dans le document par rapport au thème de l'amitié

ANNEXE 11

La fiche de compréhension : la vidéo de : « Habiter le Corbusier »

Avant l'écoute : D'après le visionnage de quoi parle-t-on ?

Ecoute :1, 2, 3 :

1 Complète : « les constructions du CORBUSIER se visitent comme »
cette question vise à trouver un mot qui manque

2 le mobilier fait partie d'une réflexion sur :

- la nature -le meuble -l'espace

3 Complète : « pour le CORBUSIER le mobilier doit être :.....

4 Qu'est ce qu'on a reproché au CORBUSIER ?.....

.....

5 Qu'est ce que le CORBUSIER a _t_ il proposé ?.....

.....

6 Quand est ce que la villa SAVOYE est-elle conçue par CORBUSIER ?.....

7 Par qui l'unité d'habitation de Marseille était-elle habitée ?.....

8 Combien ont duré les travaux de l'hôtel conçu par le CORBUSIER ?

-4 ans / 6 ans /7 ans .c'est une question fermée à choix multiple, l'étudiant est censé choisir une seule réponse

9 Complète : « le restaurant de l'hôtel est intégralement..... »

10 On a gardé les matériaux d'origine et nobles pour les salles de bain :

- VRAI - FAUX

11 Les chambres cabines font :

- 180m - 170cm -190cm.

12 A quoi ressemblent ces chambres cabines ?.....

Après l'écoute

Résumer la vidéo

ANNEXE 12

La transcription d'une séquence enregistrée (Adrar)

Thème 01

A1(1) [maʕliʃnəhdarbəlʕarija] eh eh xxx

A2(1) : Non, bien sûr [sourire] eh eh

A3(1) : [sourire]

A1 (2) : [sʕibaʃwija] xxx eh [sourire]

A3(2) : [sourire]

A1(3) : Victor Hugo, il est eh eh eh x xx

A3(3): c'est un de France

A2 (2): Il est écrit [plizijoeR] écrits eh eh

A1(4) : roman [sourire] eh eh oui eh eh

A2 (3): il eh est eh x x x il est magnifique parce que eh eh eh

A1 (5): Il est sa fille mort, il est [ħzənʕliha]

A2 (4): oui sa fille mort eh

A3(4) : oui eh eh xxx [sourire]

A2 (5): eh eh les misérables eh xxx eh

Thème 02

A1(1) : eh contre eh eh xxx

A2(1) : contre aussi eh parceque eh eh

A3(1) : eh l'enseignement eh eh à distance eh il eh est eh mauvais eh mal eh parce que connexion et parceque il eh eh [sourire]

A1(2) : oui connexion eh mauvais et j'ai loin et quand je [iduki] eh je eh eh xx

A2(2) : oui, loin eh eh j'habit à [metarfa] connexion [tqila]

A3(2) : oui, rien eh comprendre, rien écoute eh eh eh xxx

A2(3) : oui, on comprendre pas eh eh xxx

ANNEXE 13

La transcription d'une séquence enregistrée Oran

Thème 01

A1(1) : je choisis Yasmina Khadra eh eh xxx

A2(1) : oui, moi aussi eh eh Yasmina Khadra

A3(1) : eh eh eh xx moi eh cousine, Oum Oualid

A2(1) : [sourire]

A1(2) : Oum Oualid xxx est eh eh eh connue eh eh maintenant

A3(2) : oui, elle eh eh a eh eh des recettes x x x extraordinaires eh eh

A2(2) : eh eh xxx [baʕda dina mənʕandha]

A3(3) : moi eh eh au début eh je préparer rien eh eh xxx [sourire]

Maintenant xxx eh eh je prépare bien eh eh

A2(3) : [jahawwallahmlih] [sourire]

A3(4) : eh eh [nəfʕətna][sourire]

A1(3) : moi eh eh , j'ai essayé tous eh ses recettes [sourire]

Thème 02

A1(1) : je suis contre h eh eh

A2 (1): [wəllah mamlih/ hna ʕjina hadək mjØ]

A3 (1): [la malek,ʕabyit rana mhanjinhak]

A2 (2): [ʕlahməʕitʕitəqra xir]eh eh

A1 (2): [wllibʕidwtmrmid]

A3(2) : eh eh non eh xxx

A2 (3) : [sourire]

ANNEXE 14

Le questionnaire

Dans le cadre de la recherche que nous menons, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire qui vise à détecter les difficultés qui rencontrent les étudiants de 3^{ème} année licence de français des deux wilayas : Oran et Adrar

Vos réponses nous intéressent fortement, nous vous garantissons, bien évidemment, le plus strict anonymat de vos réponses.

I- Identification :

Sexe : F M

Age :

Wilaya : Oran Adrar

II- Questions :

1-Vous trouvez que votre formation en français est :

Facile Difficile moyenne

2- parlez-vous français :

Toujours

Parfois

Rarement

Jamais

3-Dans quels lieux parlez-vous le français ?

Dans la rue

A la maison

En classe

A l'université (En dehors de la classe)

4- Comment trouvez-vous les séances de compréhension et expression orale (CEO)?

Intéressantes ennuyantes normales

4-1 Pourquoi ?.....

5- Avec quels supports préférez-vous travailler dans les séances de CEO ?

Pourquoi ?.....

.....

.....

.....

6-Trouvez-vous des problèmes dans la compréhension orale ?

Oui Non

6-1- Si oui, de quel ordre ?

Complexité du thème

Qualité du support

Termes difficiles

Manque de stratégies d'écoute

Autres.....

6- Trouvez-vous des difficultés en expression orale ?

Oui Non

6-1- Si oui, les raisons peuvent-êtres d'ordres : (Numérotez à titre d'importance)

Psychologiques (timidité, trac, peur, anxiété)

Linguistiques (phonétique, morphosyntaxique et lexicale)

Communicatives (discursif et stratégique)

Autre.....
.....

7- D'après vous, la compétence orale est-elle un élément de réussite à l'université ? Expliquez.....
.....
.....

8- D'après vous comment peut-on améliorer la compétence orale des étudiants ?
.....
.....
.....

Merci pour votre collaboration