

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED KHEIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE LANGUE ET LITTERATURE FRANÇAISE



Thèse de Doctorat en Sciences des Textes Littéraires

**ESPACE ROMANESQUE ET PERFECTIONNEMENT
LINGUISTIQUE : DE LA LECTURE A LA PRODUCTION**

**CAS DES ETUDIANTS DE 1^{ère} ANNEE LMD DU DEPARTEMENT DE
FRANÇAIS -UNIVERSITE DE BISKRA-**

Présentée et soutenue par :

Mme. AOUICHE Houda

Dirigée par :

Dr. BENAOUZ Nadjiba
Université de Biskra

Co-dirigée par :

Dr. GHIMOUZE Manel
Université de Jijel

Membres du jury :

Année universitaire : 2021/2022

DEDICACES

A mes très chers Parents

Tous les mots du monde, ne peuvent exprimer la profondeur de mes sentiments d'amour et de respect envers vous.

Ce travail est le résultat de l'esprit de sacrifice dont vous avez fait preuve, de l'encouragement et le soutien que vous n'avez cessé de manifester.

Vous m'avez accompagné et soutenu pendant toutes les épreuves difficiles de ma vie, c'est grâce à vos prières, que j'ai pu continuer et arriver à ce jour-là.

J'implore Dieu, le tout puissant, de vous accorder une longue vie pleine de bonheur et de bonne santé.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier et glorifier, en premier, Dieu le tout puissant pour m'avoir donné la force et la possibilité d'accomplir ce travail.

Un mot d'amour, d'appréciation et de gratitude à ma directrice de thèse, Benazouz Nadjiba qui m'a soutenue tout le temps. C'est votre confiance qui a illuminé mon chemin. Avec vous, j'ai réalisé qu'il n'y a pas d'impossible, vous avez fait des miracles avec vos grandes espérances, et enfin, j'ai atteint l'objectif.

Je vous remercie infiniment pour l'efficacité de votre encadrement, ainsi que pour la pertinence de vos observations et de vos conseils, sans oublier votre grande disponibilité.

J'aimerais également exprimer ma gratitude envers ma co-directrice de thèse, Mme. Ghimouze Manel, pour son accompagnement ainsi que pour ses remarques. Je n'oublierai jamais la spontanéité avec laquelle elle m'a traitée. Comme je la remercie de m'avoir permis de participer à divers événements scientifiques.

Je voudrais également remercier les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer de cette thèse.

Mes vifs remerciements à mes ami(e)s et collègues ; Mme Hamel Nawel, Mme Femmam Chafika et M. Ikhawni Rabeh, dont les conseils et les orientations m'ont aidé à élaborer ce travail de recherche.

Un grand merci à ma sœur Aouiche Ahlem, à tous les membres de ma famille, pour leur encouragement et leur soutien inestimable tout au long de la préparation de ce présent travail de recherche.

Finalement, mes remerciements vont à mes étudiants qui ont généreusement contribué à mon projet: de près, en s'impliquant personnellement dans ma recherche, et de loin, en m'inspirant le sujet.

Table des matières	
INTRODUCTION GENERALE	9
PREMIERE PARTIE	
CADRE THEORIQUE	
PREMIER CHAPITRE:LE TEXTE LITTERAIRE EN CLASSE DE FLE	
INTRODUCTION	16
1.DIDACTIQUE GENERALE ET DIDACTIQUE DES LANGUES	16
2.LANGUE ET LITTERATURE	18
3.PLACE DE LA LITTERATURE DANS L'ENSEIGNEMENT DE FLE	20
3.1.La méthode traditionnelle « Grammaire/traduction » jusqu'aux années 1880	21
3.2.La méthodologie directe (de 1880 à 1925)	21
3.3.La méthodologie active jusqu'aux années 1960	22
3.4.La méthodologie SGAV	23
3.5.L'approche communicative (la littérature comme document authentique)	24
3.6.Le bouleversement des études littéraires en FLM	25
3.7.Pour une nouvelle didactique de la littérature en FLE.....	26
4.LES FINALITES DE LA LITTERATURE EN CLASSE DE FLE	26
4.1.Une source de plaisir et de divertissement.....	27
4.2.Une source d'ouverture sur le monde et les cultures	28
4.3.Une source d'apprentissage linguistique et langagier.....	29
4.4.Une source d'esthétique et de stylistique.....	30
5.VERS UNE DISTINCTION ENTRE GENRE LITTERAIRE ET TYPE DE TEXTE	31
5.1.La notion du genre	31
5.2.La typologie textuelle	31
6.LE GENRE ROMANESQUE EN CLASSE DE FLE	33
6.1.Définition du roman.....	33
6.2.Spécificité du genre romanesque	34
6.2.1. La forme du roman.....	34
6.2.2. Le fond du roman	35
6.2.2.1. Une fusion entre la réalité et la fiction.....	35
6.2.2.2. Une vision de l'homme et du monde.....	36
6.3.Les différents types du roman :.....	36
7.L'EXPLOITATION DU TEXTE ROMANESQUE EN CLASSE DE FLE	38
7.1.Les critères de choix du texte romanesque	38
7.1.1. Le schéma narratif pour comprendre le texte.....	39

7.2.Types d'activités pour un texte romanesque.....	41
7.2.1. Activités stylistiques	41
7.2.2 Activités linguistiques.....	42
7.2.3 Activités interculturelles	43
CONCLUSION	44
DEUXIEME CHAPITRE:LA LECTURE EN QUESTION	
INTRODUCTION	46
1.LA LECTURE ENTRE HIER ET AUJOURD'HUI.....	46
2.LE ROLE DE LA LECTURE	48
2.1.Dans la société	48
2.2.Dans l'enseignement.....	49
3.DE LA LECTURE A LA LECTURE LITTERAIRE.....	50
3.1.L'acte de lire	50
3.1.1. Sur le plan professionnel.....	51
3.1.2. Sur le plan personnel.....	52
3.2.La communication littéraire.....	53
3.2.1 Les spécificités de la communication littéraire.....	54
3.3.La lecture littéraire.....	55
3.3.1 Le modèle de la lecture littéraire de Dufays	57
3.3.1.1. Lecture littéraire = lecture des textes littéraires.....	58
3.3.1.2. La lecture littéraire = distanciation.....	58
3.3.1.3. La lecture littéraire comme participation.....	59
3.3.1.4. La lecture= participation+distanciation	59
4.COMPRENDRE ET INTERPRETER UN TEXTE LITTERAIRE	60
4.1.Types de difficultés de compréhension et d'interprétation.....	62
4.1.1. Problèmes liés à la formation de l'apprenant:.....	62
4.1.2. Problèmes liés au milieu socio-culturel :	62
4.1.3. Problèmes psychopédagogiques :	62
4.2.Stratégies de lecture	63
4.2.1 Selon Christine Tagliante/ J.P. Cuq et I.Gruca	64
4.2.1.1 La lecture repérage (sélective).....	64
4.2.1.2 La lecture écrémage.....	65
4.2.1.3 La lecture de survol (en diagonale)	65
4.2.1.4 La lecture d'approfondissement	65
4.2.1.5 La lecture de loisir et de détente	66
4.2.2 Selon BIANCO	66
4.2.2.1 Les stratégies de pré-lecture	66

4.2.2.2 Les stratégies liées à la construction d'une représentation mentale cohérente (ou modèle de situation).....	66
4.2.2.3 Les stratégies pour aller au-delà du texte	67
4.2.2.4 Les stratégies postérieures à la lecture	67
5.LA LECTURE EN CLASSE DE FLE.....	67
5.1.Une vue d'ensemble.....	67
5.1.1 Le rôle de l'apprenant	68
5.1.1.1. La compétence pragmatique	68
5.1.1.2. La compétence linguistique	69
5.1.1.3. La compétence encyclopédique.....	69
5.1.1.4. La compétence rhétorique.....	69
5.1.2 Le rôle de l'enseignant.....	69
6.LES COMPOSANTES EN INTERACTION DANS L'ACTIVITE DE LECTURE	70
6.1.Le texte	71
6.2.Le lecteur	71
6.3.Le contexte.....	71
6.3.1. Le contexte social.....	71
6.3.2. Le contexte psychologique.....	71
6.3.3. Le contexte physique	72
7.LE MODELE DIDACTIQUE DE LA LECTURE LITTERAIRE.....	72
7.1.La lecture/appréciation des œuvres littéraires	73
CONCLUSION	75
TROISIEME CHAPITRE : DE LA COMPETENCE LECTORALE A LA COMPETANCE COMMUNICATIVE	
INTRODUCTION	77
1.L'ORAL : ESSAI DE DEFINITION.....	77
1.1.Histoire et évolution.....	77
1.2.Une notion polysémique	78
2.L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN CLASSE DE FLE	79
2.1.Pratique de l'oral en classe de FLE	81
2.1.1 La compréhension orale	82
2.1.2 L'expression orale.....	82
3.LES COMPETENCES LANGAGIERES COMMUNICATIVES.....	83
3.1.La notion de compétence	83
3.1.1. Un savoir-agir ;	84
3.1.2. Un savoir-faire ;	84
3.2.La compétence langagière selon le CECR.....	84

3.3. Le développement de la compétence orale	86
3.4. Les composantes de la compétence orale	87
3.4.1. Une composante de maîtrise linguistique	88
3.4.2. Une composante de maîtrise textuelle	88
3.4.3. Une composante de maîtrise référentielle :	88
3.4.4. une composante de maîtrise situationnelle.....	88
4. LES ACTIVITES D'EXPRESSION ORALE.....	91
4.1. Les activités courantes	91
4.1.1. Le débat.....	91
4.1.2. Les jeux de rôle	91
4.1.3. L'exposé.....	92
4.1.4. Le dialogue.....	92
4.2. Les activités basées sur la pratique artistique	93
4.2.1 La poésie	93
4.2.2 Le théâtre.....	93
4.3. L'activité de lecture	94
5. FORMES ET CARACTERISTIQUES DE L'EXPRESSION ORALE	95
5.1. Caractéristiques de l'oral	95
5.2. Formes de l'oral	95
5.2.1. L'expression verbale (la voix)	95
5.2.1.1. Le volume	95
5.2.1.2. L'articulation	96
5.2.1.3. Le débit	96
5.2.1.4. Les pauses.....	96
5.2.1.5. L'intonation, l'accentuation.....	96
5.2.2 L'expression non-verbale.....	96
5.2.2.1. Posture	97
5.2.2.2. Gestuelle	97
5.2.2.3. Le regard.....	97
6. DIFFICULTES DE LA PRISE DE PAROLE EN CLASSE	97
6.1. Les obstacles psychologiques	97
6.1.1. Le manque de confiance en soi	98
6.1.2. La timidité	98
6.1.3. La phobie.....	98
6.1.4. Le trac	99
6.2. Les obstacles socioculturels.....	99

6.3. Les obstacles psychopédagogiques.....	100
6.4. Les obstacles linguistiques.....	100
7. POUR AIDER LES APPRENANTS A S'EXPRIMER ORALEMENT	101
7.1. La motivation.....	102
7.2. Les stratégies d'enseignement-apprentissage	102
7.3. L'autonomie de l'apprenant.....	103
CONCLUSION	104

DEUXIEME PARTIE

CADRE EXPERIMENTAL

PREMIER CHAPITRE: LE STATUT DE LA LANGUE FRANCAISE EN ALGERIE

INTRODUCTION	107
---------------------------	------------

1. PRATIQUE DU FRANÇAIS ENTRE HIER ET AUJOURD'HUI..... 108

1.1. Considérations historiques.....	108
1.1.1 La période coloniale.....	108
1.1.2. La période poste-coloniale	108
1.1.2.1 La politique d'arabisation	109
1.2. Considérations géographiques	109
1.3. Considérations sociolinguistiques.....	110
1.3.1 Les représentations.....	111
1.3.2. Pourquoi étudier les représentations des apprenants ?.....	112

2. LA LANGUE FRANÇAISE DE NOS JOURS

2.1. Le besoin de parler français en Algérie	114
--	-----

3. SITUATION ACTUELLE DU FRANÇAIS ENSEIGNE EN ALGERIE..... 115

3.1. L'enseignement du Français au cycle moyen et secondaire	116
3.2. Le questionnaire.....	116
3.2.1 Questionnaire destiné aux enseignants	117
3.2.1.1 Analyse des résultats	117
3.2.2. Questionnaire destiné aux apprenants	120
3.2.2.1 Analyse des résultats	120
3.3. Bilan d'analyse	122

4. L'ENSEIGNEMENT DU FLE A L'UNIVERSITE ALGERIENNE

4.1. L'étudiant face au programme de licence.....	125
4.2. Les représentations des apprenants.....	126
4.2.1 Quelques questions posées au cours de l'entretien informel avec les apprenants	126
4.2.2 Résultats de l'entretien informel (un échantillon des réponses proposées)	127

4.3.Résolution en vue.....	128
5.POUR UNE ACQUISITION DU LANGAGE EN CLASSE DE FLE.....	128
5.1.La relation enseignant et apprenant actuellement.....	130
5.1.1 Le rôle de l'enseignant.....	130
5.1.2 Les types de support utilisés	131
5.1.2.1 Les documents authentiques	132
5.1.3 .Le rôle de l'apprenant	134
CONCLUSION.....	135
DEUXIEME CHAPITRE : L'ORAL EN CLASSE DE FLE	
INTRODUCTION	138
1.METHODOLOGIE DE RECHERCHE	138
1.1.Présentation du lieu.....	140
1.2.Présentation du questionnaire	141
1.2.1. Déterminer le profil de chaque apprenant.....	142
1.2.2. L'image de la langue française et ses aspects chez les étudiants de première année LMD.....	143
1.2.3. Difficultés rencontrées par les étudiants lors de l'activité de l'oral.....	143
1.2.4. Le genre d'activités et de supports didactiques utilisés pour enseigner l'oral.	143
1.2.5. L'impact de la lecture sur l'apprentissage de la langue	144
1.3.Présentation de l'échantillon.....	144
2.PRESENTATION DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE	145
2.1.Première partie du questionnaire	145
2.1.1. Analyse et commentaire.....	145
2.2.Deuxième partie du questionnaire (5,6, 7).....	149
2.2.1. Analyse et commentaire.....	149
2.3.Troisième partie du questionnaire (8, 9, 10, 11, 12,13)	152
2.3.1. Analyse et commentaire.....	152
2.4.Quatrième partie du questionnaire (14, 15, 16)	158
2.4.1 Analyse et commentaire.....	158
2.5.Cinquième partie du questionnaire (18, 19, 20).....	161
2.5.1 Analyse et commentaire.....	161
3.TRAITEMENT DES DONNEES.....	164
CONCLUSION.....	167

TROISIEME CHAPITRE:EXPLOITATION D'UN EXTRAIT ROMANESUQE EN SEANCE D'ORALE

INTRODUCTION	170
1.PRESENTATION DE LA PRE-ENQUETE.....	171
1.1.L'observation de classe.....	171
1.2.Le public visé.....	172
1.3.La grille d'observation.....	172
1.4.Description des séances	174
1.4.1 La première séance.....	174
1.4.2 La deuxième séance	175
1.5.Analyse et interprétation des résultats	176
1.6.Synthèse sur le processus d'observation.....	179
2.L'EXPERIMENTATION EN CLASSE.....	180
2.1.Contexte et échantillon	180
2.2.Présentation du pré-test.....	180
2.3.Présentation du test	182
2.3.1 Les outils utilisés.....	182
2.3.2. Critères d'analyse.....	183
2.3.2.1 Le niveau morphosyntaxique.....	183
2.3.2.2 Niveau lexical	184
2.3.2.3 Le niveau discursif.....	185
2.4.Méthodologie d'analyse.....	185
3.PROPOSITION DIDACTIQUE	186
3.1.Choix de l'extrait	186
3.2.Procédure de travail	187
3.3.De la lecture à la production orale	188
3.3.1 Le lecture de l'extrait	188
3.3.2 L'étape de production	189
4.MODALITES DE MISE EN ŒUVRE DE L'EXPERIMENTATION	189
4.1.Déroulement des séances de l'expérimentation	190
4.1.1 Séance du 03 Février 2022.....	190
4.1.2 Séance du 06 Février 2022.....	191
4.1.3 Séance du 07 Février 2022.....	192
4.1.4 Séance du 08 Février 2022.....	193
4.1.5 Séance du 10 Février 2022.....	194
4.1.6 Séance du 13 Février 2022.....	194

4.2.Synthèse des activités du test.....	195
4.3.La grille d'évaluation.....	197
5.ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	200
5.1.Résultats des débats	201
5.2.Résultats des productions orales individuelles	202
5.3.Analyse et interprétation des résultats	208
5.4.Avis des étudiants sur notre expérience.....	210
CONCLUSION	211
CONCLUSION GENERALE.....	213
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	218
ANNEXES	227
ANNEXES A : Questionnaire destiné aux enseignants.....	228
ANNEXES B : Questionnaire destiné aux élèves	230
ANNEXES C : Questionnaire destiné aux étudiants.....	232
ANNEXES D : Les grilles d'évaluation de la production orale.....	234
ANNEXES E : La transcription des productions orales des étudiants.....	239
ANNEXES F : L'extrait romanesque.....	246

INTRODUCTION GENERALE

Le fait de parler une ou plusieurs langues étrangères représente un véritable atout qui permet de voyager, de découvrir de nouvelles cultures, de développer ses opportunités professionnelles ou encore de s'ouvrir aux autres. Il est prouvé scientifiquement que l'apprentissage des langues étrangères améliore aussi la créativité ; il faut savoir aussi qu'après avoir appris une première langue étrangère, il est moins difficile d'en apprendre d'autres.

« Les langues sont un trésor et véhiculent autre chose que les mots. Leur onction ne se limite pas au contact et à la communication. Elles constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité ; elles sont structurantes d'autre part de nos perspectives »¹.

Pour toutes ces raisons et d'autres encore, notre système éducatif accorde à l'enseignement des langues étrangères une place importante. Former un citoyen apte de mener une communication saine et correcte dans une situation donnée est l'objectif primordial du processus enseignement/apprentissage de FLE. Nous remarquons aujourd'hui que même les enfants et avant l'âge de scolarisation apprennent des cours en langue. Et plus particulièrement la langue française.

Les finalités visées en classe de FLE étant d'apprendre à comprendre, lire et écrire et s'exprimer en français, c'est cette dernière qui a toujours fait le souci majeur des enseignants du français, qui doivent développer chez les apprenants des habiletés et des compétences langagières durables, de leur faire réaliser avec succès, au terme de la séquence, une discussion enchaînée. Cependant, les enseignants expriment leur malaise devant l'enseignement et l'évaluation de l'oral, les méthodes utilisées se voient insuffisantes et ne peuvent satisfaire les objectifs visés. Nous avons également remarqué au cours de la réalisation de cette recherche que peu sont les recherches scientifiques effectuées dans le domaine de l'oral. Les raisons de cette réticence sont diverses, citons entre autre la complexité de l'oral. C'est le domaine de l'écrit qui suscite le plus la curiosité des chercheurs.

En effet, La didactique de FLE ne cesse d'approfondir ses recherches afin d'assurer une plus grande valorisation de la langue parlée. Toutefois l'enseignant devrait tirer profit du programme scolaire établi pour qu'il atteigne ses objectifs. Le programme d'étude fournit aux professeurs plusieurs disciplines, des contenus d'apprentissage variés. Cependant il est possible de mettre chaque discipline au service d'une autre : partout, il

¹ SERRE M., « Atlas », Flammarion, Paris, 1996, p.12.

faut s'exprimer, dire ce qu'on n'a pas compris, demander une explication, répondre à une question ou faire une reformulation, il est donc admissible de dire que toutes les disciplines mobilisent des compétences langagières et favorisent la production orale.

La littérature joue un grand rôle dans la construction des programmes officiels de l'enseignement, en Algérie, nous commençons à l'étudier dès nos études primaires. Pour les apprenants qui choisissent d'étudier la langue française à l'université, ils auront la chance durant toute leur scolarité de rencontrer divers genres littéraires. La littérature est toujours considérée comme le langage des poètes, c'est-à-dire la priorité est donnée à la forme. Cependant, lisant un poème ou un roman ou n'importe quel autre genre littéraire nous percevons immédiatement de nombreux avantages qui rendent notre esprit de plus en plus créatif. Il est donc important de s'interroger sur la place de la littérature dans le processus enseignement/apprentissage de FLE.

Au fil des temps, l'univers de la littérature ne cesse de démontrer son efficacité, son effervescence dans tous les domaines de vie : social, artistique, culturel...etc. Se familiariser avec le texte littéraire nous offre beaucoup d'avantages ; il permet l'ouverture sur le monde et sur autrui, découvrir des cultures et des traditions. Toute fois, Dans cette étude, l'accent est mis sur le rôle de l'enseignement de la littérature dans une classe de FLE. Nous visons plus particulièrement l'enseignement/apprentissage de la production orale, il est donc nécessaire de s'interroger ; si nous pouvons apprendre une langue par la littérature et comment cette dernière peut renforcer l'expression orale ?

Nous tenons alors à mentionner le rôle des textes littéraires dans le développement de la compétence langagière orale chez les apprenants de la langue française. C'est à partir de là que certains points de réflexion commencent à surgir :

- 1- Quel est le but d'enseignement de la littérature à l'université ?
- 2- Quels sont les genres littéraires destinés aux apprenants ?
- 3- Quel est le genre littéraire le plus sollicité par les apprenants ?
- 4- Comment l'acte de lecture mène à la production orale ?
- 5- Quelles sont les bonnes stratégies d'exploitation du texte littéraire pour développer l'oral ?

Nous essayons à travers ce travail de répondre à ces questions qui tournent autour une question majeure qui représente notre problématique : comment la littérature joue-t-

elle un rôle essentiel dans le développement des compétences langagières orales du français chez les apprenants ? Où nous prendrons comme cas les apprenants de département de la langue française de l'université de Mohamed Khider de la Wilaya de Biskra.

Afin d'étayer notre problématique, nos hypothèses sont représentées comme suit :

- Tous les genres littéraires pourraient seraient des moyens d'enrichissement linguistique, culturel, idéologique.
- Parmi tous les genres littéraires destinés aux apprenants, le genre romanesque semblerait être le plus adapté.
- La lecture romanesque permettrait le développement des compétences langagières orales chez les apprenants.

La littérature est ce vaste terrain fertile qui ne cesse de produire, c'est là où on peut croiser des cultures, c'est un lieu de plaisir et de liberté. C'est surtout l'espace privilégié de la langue soignée, l'apprenant qui lit la littérature pourra sans doute acquérir beaucoup de connaissances. En effet, ce que nous pouvons remarquer c'est que les textes littéraires sont consacrés à l'étude de la poétique, la stylistique, bref pour des fins artistique. Tandis que les textes littéraires pourraient construire une excellente matière pour enseigner les activités de langue en général et l'oral en particulier.

L'objectif de ce travail est de montrer que l'enseignement de l'oral peut largement profiter des disciplines voisines telles que la littérature. Les enseignants de la langue française devraient surtout se concentrer davantage sur la production langagière orale des apprenants mettant en œuvre tous les moyens disponibles pour réaliser cet objectif, il s'agit de présenter une démarche d'enseignement de l'oral à partir des textes littéraires.

Pour répondre le mieux à l'objet de notre recherche, nous ferons appel à une enquête de terrain. Après avoir cerné les concepts clés de notre recherche dans la partie théorique, nous allons mener une expérimentation en classe de FLE, le travail consistera à proposer aux étudiants de 1^{ère} année LMD de lire un extrait d'un roman et ce, pour voir son impact sur l'amélioration de la production orale.

Cette recherche se compose de deux parties majeures, dans lesquelles nous essayerons de donner des explications théoriques fondées sur l'analyse et la pratique, du

phénomène étudié. La première partie sera basée sur les fondements théoriques de notre travail, cette partie regroupe trois chapitres.

Le premier chapitre sera consacré à l'étude du genre romanesque, qui constituera l'objet primordial de notre thèse. Il s'agira ainsi de présenter et d'expliquer les différents genres littéraires, nous rappelons le caractère pluridisciplinaire de la littérature, en soulignant les différents rapports qu'elle entretient avec les disciplines connexes ; la didactique, la linguistique, la sociologie. Dans le deuxième chapitre, nous allons essayer de tirer profit de toutes les contributions qui abordent la notion de « lecture », il s'agira surtout de donner des définitions et des éclaircissements de cette notion de base. Le troisième chapitre sert à distinguer entre deux notions différentes. Cette distinction est utile pour cerner l'objet de notre recherche, ainsi que pour éviter toute sorte de confusion entre les différents concepts de la didactique du FLE.

Nous présenterons dans la deuxième partie l'aspect méthodologique qui nous a permis de nous préparer à la conception de nos propositions didactiques. Nous avons élaboré trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous élaborons deux questionnaires, le premier est destiné aux enseignants du secondaire afin de repérer leurs représentations vis-à-vis de l'enseignement de la langue française dans ces deux cycles, un autre questionnaire sera destiné aux élèves afin de mesurer leurs connaissances en langue française.

Nous passons dans le deuxième chapitre au niveau supérieur, pour jeter un coup d'œil sur l'enseignement/apprentissage de FLE, notamment sur l'enseignement de l'expression orale en classe de langue. Pour ce faire, nous élaborons un questionnaire adressé aux étudiants de première année et qui va par la suite nous permettre à faire nos constats.

Dans le troisième chapitre, nous exposerons nos propositions didactiques, après avoir effectué une étude analytique et descriptif dans les chapitres précédents. Nous allons essayer de mener une expérience où l'apprenant joue à la fois le rôle de lecteur, de producteur, en insistant davantage sur la lecture des extraits romanesques.

PREMIERE PARTIE
CADRE THEORIQUE

PREMIER CHAPITRE
LE TEXTE LITTERAIRE EN
CLASSE DE FLE

Introduction

L'enseignement/apprentissage des langues, devrait inculquer chez les apprenants des connaissances d'ordre linguistiques, sociales et culturelles. Pour ce faire, nous devons mettre l'accent sur l'outil et le support qui permet de réaliser les objectifs qu'on vient de citer. La didactique du FLE a depuis toujours accordé à l'enseignement du texte littéraire une place importante. Cependant, la place et le rôle de cet enseignement sont à chaque fois revus et redéfinis. L'objectif de ce chapitre est de brosser un descriptif du statut et des modes de présence du texte littéraire dans les différentes méthodologies d'enseignement du français langue étrangère. En présentant ces méthodologies, nous espérons mettre en lumière les conceptions et les attitudes face à la langue, à l'apprentissage et à la littérature.

Dans ce premier chapitre, nous allons mettre l'accent sur le rôle et l'apport du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage de la langue française. De ce fait, il faut d'abord expliquer les motifs qui nous permettent et nous poussent d'utiliser le texte littéraire en classe de FLE. Parmi tous les genres littéraires disponibles, notre étude se focalise sur le genre romanesque. Nous essayons d'abord de sélectionner les spécificités du roman. Nous tentons également démontrer que les apprenants peuvent trouver dans cet espace fructueux une source enrichissante de langue, de culture et plus loin du goût et du plaisir. Ce chapitre est conçu de manière à contribuer de prime des clés de compréhension, ainsi que des points de réflexion sur des différentes notions relatives à notre domaine de recherche et que nous veillons à développer au cours de ce chapitre.

1. Didactique générale et didactique des langues

Dès qu'il est question d'enseignement, le terme didactique est automatiquement cité. Nous devons donc avant toute chose clarifier l'objet de cette discipline largement évoquée. C'est vers la fin des années 60, au moment de la «*réforme des mathématiques modernes*»¹ que la réflexion didactique commence à surgir. Samuel Johsua affirme que cette réflexion «*a constitué une véritable révolution dans un secteur entier de l'enseignement*»². Avant qu'on arrive à l'utilisation exclusive du terme «*didactique*», il y avait celui d'«*épistémologie expérimentale*». La raison de cet emploi, réside dans l'explication des deux termes ; épistémologie, qui désigne l'organisation des savoirs. Expérimentale, car elle devait être mise en œuvre «*en situation*». En fin de compte et pour plusieurs raisons, cette

¹ TASRA S., *Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire*, halshs-01531812, 2017, p. 3

² Ibid, p. 3

expression à céder la place au terme de didactique. Les travaux de Brousseau en 1970, dans le domaine de la didactique des mathématiques, ainsi que Francis Halbwachs, dans la didactique de la physique. Ont participé à rendre ce terme plus populaire, ce qui a donné naissance à d'autres didactiques.

Selon Jean-Pierre Cuq, « *le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire* »¹. A travers cette citation, nous comprenons que la didactique s'occupe avant tout de gérer la relation entre la construction des connaissances et la façon avec lesquelles elles devront être transmises aux apprenants. En effet, la didactique générale, concerne tout ce qui a relation au domaine d'enseignement/apprentissage. Tout de même, la didactique disciplinaire, c'est l'enseignement-apprentissage des connaissances déterminées relevant d'une discipline déterminée (Didactique spécialisée ou disciplinaire). Said Tasraa donné la définition suivante,

La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier (ici les sciences et les mathématiques) les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution (singulièrement ici les institutions scientifiques) et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant².

Nous trouvons alors une didactique des mathématiques, de la physique, du français, de l'histoire, etc. Evidemment nous n'enseignons pas la poésie comme nous enseignons les mathématiques, d'où la nécessité pour le didacticien de s'interroger sur ce qui est spécifique au savoir à enseigner. Cette interrogation sur la nature du savoir scolaire constitue le principe de départ de la réflexion didactique.

Tandis que la didactique générale s'intéresse à l'enseignement/apprentissage en général, la didactique des langues prend en charge le processus de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Ces fondements théoriques se basent sur des éléments tirés d'autres disciplines, notamment de la linguistique, de la psychologie et de la pédagogie. Ce qui est plus important, en ce qui concerne la distinction de la didactique des langues des autres didactiques, c'est son objet linguistique. Dans le cas de didactique de langue c'est justement la langue et son aspect culturel qui deviennent l'objet de l'enseignement et de l'apprentissage. La didactique des textes littéraires est l'une des

¹ CUQ.J.P, « Dictionnaire de la didactique de français langue étrangère et seconde », 2003, CLE international, p.69

² Tasra S., *Op. Cit.*, p.5

constituantes majeures dans l'enseignement du français langue étrangère. Or, l'enseignement de la littérature continue de susciter un certain nombre d'interrogations, qui se présentent comme suit ; pourquoi enseigner la littérature en classes de langues ? Que faudrait-il enseigner, la littérature ou la langue ? Comment introduire ou enseigner la littérature en classe de FLE ? De prime abord, il nous semble très utile d'apporter un éclairage sur la relation qui existe entre la littérature et la langue.

2. Langue et Littérature

La littérature est le lieu où s'exerce par excellence la langue. C'est grâce aux œuvres littéraires, que la langue trouve sa plénitude, et qu'elle peut survivre, alors même qu'elle n'est plus parlée. Chevral Yves, confirme que seules les littératures « *fournissent des formes fixes et sûres dans lesquelles l'influence des langues dépose son empreinte* »¹. Toute œuvre littéraire est expression d'une langue. Le texte de littérature est un véritable « *laboratoire langagier* ». Les didacticiens trouvent dans son utilisation des raisons diverses. Entre autre la langue. Séoud considère que « *la langue fait la littérature et la littérature soutient la langue* »². Il souligne également [...] *l'énorme avantage que peut offrir le texte littéraire de pouvoir être utilisé à la fois en tant que tel (donc pour lui-même) et en tant que moyen d'apprentissage des différentes potentialités de la langue cible* »³.

Ainsi, les textes littéraires, avec toute leur diversité, constituent un outil important d'acquisition et de perfectionnement de la langue. Mais la question qui se pose ; Si l'objectif d'apprentissage des langues est de former des apprenants aptes à répondre à des situations de communication diverses, alors comment la littérature va-t-elle les aider à atteindre cet objectif ? Cette question est logique, parce que quand on apprend une langue, c'est dans le but de communiquer, dans tous les contextes. Tandis que, étudier la littérature, c'est découvrir une culture, on l'analyse des éléments paratextuels, apprendre à écrire des comptes rendus, etc. Les objectifs d'enseignement des deux domaines ne sont pas du tout les mêmes.

La majorité des apprenants trouvent que la littérature est difficile à apprendre. Quand il s'agit de choisir entre les trois options disponibles à notre université (science du langage,

¹CHEVREL Y., *La littérature comparée*, Edition Presses Universitaires, France, 2009, p. 55

² SEOUD, A., *Document authentique ou texte littéraire en classe de français ? Littérature et cultures en situation didactique*, Études de Linguistique Appliquée, 1994, p. 12

³ Ibid, p.12

didactique, littérature, peu sont les étudiants qui optent pour cette dernière. Ces apprenants ne lisent pas la littérature, cette activité est une source de contrainte pour eux, Francine Cicurel utilise le mot « *labeur* » qu'elle oppose au « *plaisir* » que devrait normalement susciter la lecture d'un texte¹. Plusieurs raisons sont à l'origine de cette fuite ; les difficultés linguistiques que rencontrent les apprenants sont classées au premier rang. Le manque aussi d'un bagage linguistique et qui touchent tous les composants de la langue (vocabulaire, syntaxe, grammaire, etc) ce qui engendre aussi l'incompréhension de ce genre de texte. Mais si on perçoit mieux les choses, nous pouvons faire de cette complexité une source de défi pour nos apprenants. La richesse du texte littéraire sur le plan linguistique peut leur offrir beaucoup d'avantages ; d'abord en lisant la littérature, l'apprenant se trouve souvent face à un vocabulaire ou à des tournures syntaxiques qu'il n'a pas appris ou précédemment rencontrés.

Dès lors, l'apprenant doit lire le texte avec un dictionnaire et effectuer un travail de recherche du sens des mots. Quant à la syntaxe, elle est souvent plus complexe dans les textes littéraires que dans les articles de presses. En effet, quelque soit le niveau de difficulté rencontré, l'apprenant peut par un simple travail de recherche, faire face à ces obstacles. Les moyens et les ressources sont disponibles, l'apprenant peut se référer à des cours ou à des ouvrages qui facilitent l'accès au sens du texte littéraire (l'analyse de discours, les approches littéraires, etc). Un autre facteur stressant pour nos apprenants, et qui peut les empêcher à comprendre la littérature, c'est celui de l'univers culturel produit dans l'œuvre. Pour comprendre donc cet univers, l'apprenant doit mobiliser toutes ses connaissances antérieures. La vie de l'auteur, son style d'écriture, le genre auquel il appartient le texte, le sujet de l'œuvre sont en effet des constantes que l'apprenant doit repérer et dont il doit prendre en considération pour pouvoir s'approcher du texte littéraire.

La littérature reste toujours associée à l'usage de la « belle langue », la langue soutenue, c'est ce qui fait d'elle une source d'apprentissage aussi riche que mystérieuse. La littérature peut être qualifiée de langue de référence pour l'écrit, donc elle peut être de même pour l'oral.

¹ CICUREL F. : *Lectures interactives en langues étrangères*, Paris : Hachette, coll. « Autoformation ». 1991, p, 129

3. Place de la littérature dans l'enseignement de FLE

Avant d'effectuer un survol historique sur l'utilisation du texte littéraire dans les différentes méthodologies d'enseignement, il faut s'arrêter un peu, pour clarifier la notion de « littérature » qui est à l'origine de beaucoup de controverse. L'étymologie latine du mot *Littera* (lettre) désigne « littérature/ écriture »¹. A la fin du Moyen Age, elle a signifié « la connaissance des livres ». Ce n'est qu'aux XVIIe – XVIIIe siècles que la littérature désigne toutes les œuvres écrites ou orales avec dont l'aspect esthétique occupe le premier plan, « *Ecrire, c'est parlé de soi, ou des autres, par le biais du style, des mots ; la fonction esthétique est la première caractéristique du texte littéraire, et la mise en forme du message l'emporte sur le contenu* »².

La littérature est définie en effet comme un aspect spécifique de la communication verbale orale ou écrite, qui implique l'exploitation de toutes les ressources de la langue pour attirer l'attention du lecteur. La Littérature se caractérise par la variété de ses supports et ses genres, mais par la primauté de la fonction esthétique: la mise en forme du message prend préséance sur le contenu. Aujourd'hui, la littérature connaît un grand foisonnement des œuvres, mais cela n'exclue pas les différentes formes d'expression orale comme la poésie traditionnelle des peuples sans écriture ou le théâtre. Néanmoins, riche en matière de quantité et de qualité, la littérature établit un contact continu entre l'écrivain et son lecteur.

La littérature est donc étroitement liée au développement intellectuel de l'humanité, elle marque donc avec assez d'exactitude le degré de civilisation auquel elle est parvenue. Toute fois l'insertion de la littérature dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, revient à son mérite en tant qu'une production achevée et un exemple parfait à présenter en classe, « *La littérature est un phénomène du langage humain dont on peut, non seulement justifier, mais on devrait encourager l'enseignement dans les cours de langue étrangère par son statut de laboratoire de langue et d'objet littéraire* »³. Cependant, elle n'en a pas toujours été ainsi. La littérature donc a connu, au fil du temps et à travers les différentes méthodes des hauts et des bas. Nous exposerons dans ce qui suit la place du texte littéraire dans les différentes méthodologies d'enseignement du FLE.

¹ TODOROV T., *La notion de littérature*. Édition, Seuil, Paris, 1987, p. 22

² Ibid, p, 22

³ BENAMOU, M., *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Hachette/Larousse, Paris, 1971, p. 45

3.1. La méthode traditionnelle « Grammaire/traduction » jusqu'aux années 1880

De son nom, l'apprentissage se fait par la traduction du texte littéraire. Née à la fin du XVIème siècle, elle a pris sa place dans l'enseignement des langues étrangères jusqu'au milieu du XXème siècle. Elle se nourrit des langues anciennes, le latin (voire le grec). Dans cette méthode, l'enseignant propose des activités de traduction des textes, et qui doivent être analysés pas à pas de manière exhaustive et détaillée pour arriver à la traduction la plus précise et la plus fidèle possible, toutes les autres spécificités du textes littéraires ne sont pas pris en considération, citons comme exemple le contenu culturel; de même, la langue étrangère. La traduction dans la langue maternelle est le seul objectif de cette méthodologie.

Ce qui caractérise aussi cette méthode c'est la primauté de l'écrit, l'apprentissage de l'oral est complètement absent. Elle peut être considérée comme une méthodologie qui vise à former de bons traducteurs, « *rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible* »¹. Dans la grammaire/traduction, l'apprenant doit être capable de lire et de traduire des textes étrangers à la langue maternelle, un travail qui le met en contact direct avec le texte et d'une manière silencieuse et solitaire.

L'enseignement repose sur l'association de deux langues, le français et le latin. La littérature française étudiée au lycée n'est abordée qu'en parallèle avec la littérature latine. Les œuvres latines, françaises et grecques sont étudiées selon la méthode du parallélisme², comme si elles faisaient partie du même ensemble « universel »³, sans référence à leur contexte de production. Il s'agit de mettre les auteurs français du XVIIe et du XVIIIe siècle à l'égal des « grands classiques » latins et grecs. Les classiques français se sont formés par l'imitation des auteurs latins et grecs ; les élèves du XIXe siècle, à leur tour, peuvent apprendre l'art d'écrire en imitant ces mêmes classiques français, latins et grecs⁴.

3.2. La méthodologie directe (de 1880 à 1925)

La méthode directe est apparue à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle, Dans la méthode directe, on apprend la langue pour communiquer; l'apprenant doit penser

¹ RIQUOIS.E, « *pour une didactique des littératures en français langue étrangère du roman légitimé au roman policier* », Université de Rouen, juillet 2009, p.15, disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-0403124/document>, consulté le 29/01/2019

² GODARD A, *La littérature dans l'enseignement de FLE*, Edition Dédier, Paris, 2015, p.11.

³ Ibid, p.11

⁴ GODARD A, *Op, Cit*, p. 11

automatiquement en langue étrangère. La priorité est accordée à l'oral, la visée communicative est en premier rang. Cependant, la lecture et l'écriture viennent en deuxième lieu. Cette méthode est née dans une époque d'industrialisation et du développement des relations commerciales, afin de favoriser le développement des échanges économiques, politique et culturel, on voulait, en fait, une langue qui soit un outil de communication avec autrui.

La méthode directe repose sur le fait que l'enseignant démontre, ne traduit jamais, n'explique pas, il dirige les activités de la classe, en utilisant d'abord des imagiers comme supports, puis de petits textes. Le vocabulaire et les constructions grammaticales qu'il contient sont l'objet de la leçon et sont donnés à mémoriser. L'apprenant doit penser automatiquement en langue étrangère, sans faire recours à sa langue maternelle.

La démarche d'enseignement, comme dans la méthodologie directe, s'appuie sur les imagiers des leçons de choses et l'étude lexicale et grammaticale à partir de textes courts proches de la vie des apprenants et de la réalité de la classe. Par conséquent, le manuel scolaire à une place secondaire ainsi la littérature est donc reléguée en arrière plan.

3.3.La méthodologie active jusqu'aux années 1960

Avec l'apparition de cette méthodologie, une confusion terminologique la caractérise. En effet, on la nommait également « méthodologie éclectique », « méthodologie mixte », « méthodologie orale », « méthodologie directe », etc. Ce problème de nomination révèle la volonté d'éclectisme de l'époque et le refus d'une méthodologie unique. La méthodologie active représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. Si la méthodologie est dite active, c'est parce qu'elle est fondée sur les interactions autour du texte : questions et réponses se font oralement et dans la langue cible¹. On constate ainsi un assouplissement de la méthode orale qui rendait au texte écrit sa place comme support didactique. Le texte littéraire est au centre de l'enseignement pour pouvoir aborder les contenus culturels propres à la culture étrangère. Comme dans la méthodologie directe, l'explication du vocabulaire inconnu vient en premier, puis on passe à l'étude des constructions grammaticales nouvelles, les questions de compréhension et les

¹ GODARD A., Op, Cit, p. 13

réemplois par imitation sont en dernier lieu. Le recours à la traduction se fait dans des cas particulier.

L'objectif de cette méthodologie est de former des vrais lecteurs, qui peuvent accéder à la culture étrangère à travers sa littérature. Dans l'enseignement secondaire, le texte est exploités pour atteindre beaucoup d'objectifs ; linguistique, littéraire et culturel : « *la littérature, écrit un pédagogue de l'époque, nous apparaît justement comme l'expression la plus immédiate de cette civilisation "intérieure" qu'il s'agit d'atteindre* »¹. Les textes sont choisis pour les valeurs morales, spirituelles et patriotiques dont ils sont porteurs. Au lycée, les élèves ne sont plus invités à imiter des façons d'écrire, mais des valeurs et des idéaux.

3.4. La méthodologie SGAV

Cette méthode a fait son apparition aux USA, au cours de la seconde guerre mondiale, suite aux besoins de l'armée américaine de former rapidement et le plus efficacement possible un personnel parlant d'autres langues que l'anglais. Ces méthodologies utilisent comme support de cours des enregistrements sonores et audiovisuels. La primauté est donnée à l'oral, l'apprentissage se base sur la répétition d'un nombre restreint de structures qui, associées à un vocabulaire de base, permettent à l'apprenant d'acquérir des automatismes.

Les méthodes *structuro-globales audiovisuelles* (SGAV) s'appuient sur la linguistique appliquée et, en référence à la linguistique énonciative de Bally et de Benveniste, considèrent que l'imprégnation auditive et la répétition de structures simples sont les bonnes méthodes d'apprentissage de l'oral.

L'enseignant doit choisir des formes élémentaires des langues et un vocabulaire de base pour des exercices systématiques d'appropriation. La langue visée par les premiers apprentissages est donc une langue simple, voire simplifiée. La littérature est éloignée de l'enseignement, la langue est « débarrassée »² de ses composantes culturelles.

Certes, la littérature ne disparaît pas du jour au lendemain des pratiques de classe. Les textes littéraires sont utilisés dans le cadre de la méthodologie traditionnelle, comme

¹ Ibid.

² Ibid, p. 16

symbole de la culture française. Mais les cours SGAV, adoptés dans les alliances françaises par la volonté du ministère des Affaires étrangères, font délibérément l'impasse sur les textes littéraires et, d'une manière générale, développent peu de propositions sur l'écrit et sur les contenus culturels. La littérature est donc deux fois exclue : comme forme linguistique trop complexe et non représentative de la langue courante et comme contenu culturel trop spécifique, marqué par une image élitiste.¹

3.5.L'approche communicative (la littérature comme document authentique)

La didactique de l'écrit et les documents authentiques, font partie des objets privilégiés au début des années 1980 par l'*approche communicative*. Une nouvelle réflexion sur l'utilisation des textes littéraires en classe de langue voit le jour. Elle est définie comme une *approche*, parce que l'enseignement/apprentissage se fait à partir des situations de communication que peuvent rencontrer les apprenants dans la vie quotidienne. C'est pour cette raison, il faut d'abord identifier les besoins des apprenants afin d'envisager, ce qu'il est nécessaire de savoir et de savoir-faire pour communiquer dans une situation donnée. La didactique des documents authentiques s'appuie sur une conception discursive de la langue : il s'agit de comprendre que tout document, tout énoncé est situé dans une interaction, et que cette interaction même prend des formes discursives différentes selon les domaines de connaissance, les milieux sociaux ou professionnels et les cultures.

Le principe de base de cette approche est de partir des besoins spécifiques des apprenants, pour construire le contenu des cours ; on peut donc donner des cours de médecine, de tourisme, de culture générale. On peut aussi répondre à des besoins de formation, pour des apprenants préparant un séjour universitaire en France ; qui décident d'apprendre le français pour approfondir leur goût de la culture littéraire. On comprend dès lors que la littérature va occuper une place spécifique : elle n'est plus sollicitée comme support universel, mais peut être choisie délibérément parmi d'autres formes discursives². Se pose alors la question de développer une didactique adaptée à ses spécificités.

¹ Ibid.

² Ibid, p. 17

3.6. Le bouleversement des études littéraires en FLM

Un nouveau regard envers l'enseignement de la littérature en classe de français langue maternelle, conduit par les théories du texte et du discours littéraire qui surgissent dans les années 1960-1970. Un colloque fondateur en 1968 sur les relations entre *Linguistique et littérature* a donné naissance à de nouvelles réflexions sur le texte littéraire, en proposant de nouvelles manières de lire, le texte, considéré comme un système de signes, il est le lieu où se présente le signifiant et le signifié que des lecteurs différents peuvent le manier de différentes manières .

Beaucoup de chercheurs marquent leur présence, par ses différentes nouvelles théories citons comme exemple ; les schémas actanciels de Greimas, l'intertextualité (Kristeva, Genette). Un peu plus tard, émerge un champ nouveau, celui des études de la réception (avec les traductions en français des ouvrages de référence de Jauss en 1978 et Iser en 1985)¹. Un autre colloque sur *L'Enseignement de la littérature* en 1969 aborde la situation de la littérature dans l'enseignement, les relations avec les sciences humaines, la poétique et la pédagogie².

Les participants manifestent un désarroi devant l'enseignement de la littérature et s'interrogent sur les raisons de son enseignement. Parmi les causes de ce malaise c'est l'enseignement accordé à ce genre de texte, niant son côté du plaisir et de découverte au profit de discours tout faits sur les auteurs et les œuvres. Mais il faut attendre les programmes officiels de 1987 et 1988³ pour que les enseignants disposent en France de quatre approches complémentaires des textes : l'étude de l'œuvre intégrale, le groupement de textes, la question d'ensemble et la lecture méthodique⁴. Parallèlement, le corpus des œuvres étudiées en classe évolue, à partir de la fin des années 1970⁵, en s'ouvrant d'abord aux romans du XIXe siècle, puis, progressivement à la littérature contemporaine, ainsi qu'à la littérature de jeunesse et aux paralittératures notamment le roman policier qui est un objet privilégié des analyses formelles comme des approches sociologiques de l'institution.

Ainsi, nombre de questionnements apparaissent communs aux didactiques du français langue maternelle et étrangère : quelle est la spécificité du texte littéraire,

¹ Ibid

² Ibid

³ Ibid, p.18

⁴ Ibid, p. 19

⁵ Ibid, p. 20

comment saisir sa *littérarité* ? Comment s'articule la relation entre langue et littérature ? Comment aborder les textes dans une démarche pédagogique qui préserve l'authenticité du rapport à la lecture ?¹

3.7. Pour une nouvelle didactique de la littérature en FLE

Dans le but de renouveler l'approche de la littérature en FLE, un séminaire de chercheurs du CREDIF et du BELC est la source de l'apparition d'un ouvrage dirigé par Jean Peytard en 1982, « *Littérature et classe de langue* »²

Cet ouvrage se situe entre *texte* et *discours*, et s'interroge sur les conditions auxquelles la littérature peut être réintroduite en classe de langue. Selon Daniel Coste et Henri Besse, qui contribuent au volume, s'il est exclu de revenir au texte littéraire comme modèle d'apprentissage, des convergences entre langue et littérature sont rendues possibles par l'approche linguistique des textes littéraires à condition que « le document littéraire » ne soit pas considéré comme « *un lieu d'enseignement de la langue, de la civilisation ou des théories critiques, mais comme un lieu d'apprentissage dans lequel les étudiants peuvent explorer tous les possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui s'inscrivent en elle* »³.

Ce nouveau regard envers le texte littéraire le rend plus accessible et efficace dans une classe de langue, cela servira à supprimer tous les aspects négatifs du texte. Des différentes démarches sont donc proposées, qui se concentrent successivement sur le discours et la communication littéraires, puis sur la lecture littéraire et sur l'écriture créative.

4. Les finalités de la littérature en classe de FLE

A travers le survol historique que nous avons tracé en dessus, nous concluons que la littérature a occupé, au fil du temps, une place plus ou moins importante dans l'enseignement du FLE. Actuellement et avec le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), dans la perspective actionnelle qu'il préconise, il encourage l'utilisation de la littérature en classe de langue, qu'il considère comme « *une contribution majeure au*

¹ Ibid, p. 20

² Ibid, p. 20

³ Ibid, p.21

patrimoine culturel Européen. (...) Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles, et pas seulement esthétiques »¹.

Enseigner une langue étrangère c'est enseigner la littérature et la culture de cette langue, « *La littérature et la langue sont deux entités indissociables et interdépendantes, elles se nourrissent l'une de l'autre pour se construire* »². Parmi les questions que nous avons posées au départ, c'est celle qui se présente comme suit ; pourquoi enseigner la littérature en classe de FLE ? La présence de la littérature en classe de FLE répond à plusieurs objectifs, ces derniers devraient être présentés aux apprenants à travers un ordre bien précis, nous allons donc essayer de les mentionner tout en mettant l'accent sur ses principales finalités.

4.1. Une source de plaisir et de divertissement

Un enseignant compétant devrait enseigner à ses apprenants le goût et le plaisir de l'œuvre littéraire. Parmi les spécificités du texte littéraire, c'est son pouvoir magique sur le lecteur qui lui permet, de se libérer, d'imaginer et de rêver. Le plaisir du texte est l'objectif premier de la lecture :

Nous lisons pour connaître la fin, pour l'histoire. Nous lisons pour ne pas atteindre cette fin, pour le seul plaisir de lire. Nous lisons avec intérêt profond, tels des chasseurs sur une piste, oublieux de ce qui nous entoure. Nous lisons distraitement, en sautant des pages. Nous lisons avec mépris, avec admiration, avec négligence, avec colère, avec passion, avec envie, avec nostalgie. Nous lisons avec des bouffées de plaisir soudain sans savoir ce qui a provoqué ce plaisir³.

Dans une classe de FLE le but n'est pas de former des spécialistes en littérature, en tant que de créer un climat d'imagination et d'aventure, les thèmes choisis, la façon d'expliquer, les discussions autour de l'œuvre, sont tous des moyens qui permettent aux apprenants de savourer la littérature et surtout d'aimer la lecture.

La littérature est une véritable source de plaisir, tant par la beauté du texte que par son pouvoir d'évasion. La littérature permet de fuir une réalité amère, un monde qui ne nous convient pas, ou même de se fuir soi-même. Lire ou écouter une histoire nous permet

¹ CONSEIL DE L'EUROPE. : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Ed. Didier. Paris, 2001, p. 85

² PEYTARD, J., *Des usages de la littérature en classe de langue*, in "Littérature et enseignement", FDLM, N° spécial, février/mars 1988, p. 13

³ MANGUEL A., *Histoire de la lecture*, Actes Sud, Arles, 1998. p. 357.

de quitter le monde réel et de rêver d'autres horizons, citons par exemple les romans, qui par leur pouvoir d'évocation suffit à nous faire voyager. Le lecteur découvre de nouveaux univers, de nouvelles façons de vivre et de penser. C'est le cas de nombreux livres d'aventure comme Harry Potter, les trois mousquetaires,

La méthode et la façon d'aborder la littérature en classe joue un grand rôle aussi dans la création du plaisir. Lorsqu'un apprenant a un coup de cœur pour un livre en particulier celui-ci devient marquant et lui permet de ressentir du plaisir à lire. De plus la littérature peut sans doute créer de fortes émotions, tous les sentiments peuvent être présents en contemplant l'histoire : du bonheur à la tristesse, de la haine à l'amour, etc.

4.2. Une source d'ouverture sur le monde et les cultures

L'écriture littéraire exige d'abord et avant tout de produire un univers vraisemblable, l'écrivain doit donc considérer la littérature dans son rapport au réel et entraîner le lecteur dans le sillage de l'histoire en traitant des thèmes sociaux. L'objet primordial de la littérature est l'analyse et la peinture de l'homme et de la société où il vit¹, elle est le miroir qui reflète fidèlement une société donnée, Molière, Voltaire, Emile Zola ont accordé à la littérature la responsabilité de porter un regard critique sur la société.

La littérature ne cesse de reproduire le vécu ; retracer des modes de vie, exprimer des valeurs sociales et culturelles au fil des temps. Le rôle de la littérature est de porter un regard critique sur une société donnée, l'écrivain aurait donc une mission à accomplir, celle de porter témoignage sur son temps, de décrire fidèlement sa société, il doit être observateur et critique au même temps. Comme le texte littéraire est un produit social, la dimension culturelle est donc présente :

La littérature c'est l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu. Il faudrait probablement qu'elle s'enseigne sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes aujourd'hui².

En effet, La littérature se présente comme l'outil de découverte de la culture de l'Autre et de soi-même. Elle est l'une des voies les plus efficaces qui permettent la connaissance de l'Homme et du monde. En classe de FLE, l'apprenant peut sans doute

¹ BEROUD S. et REGIN T., *Le roman social. Littérature, histoire et mouvement ouvrier*, édition Ouvrières, Paris, 2002, p. 222.

² ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L., « *Education et communication interculturelle* », éd., PUF, Paris, 1996, p. 138

acquérir une formation culturelle, voire interculturelle « *Le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre* »¹. Les apprenants peuvent découvrir réellement des cultures à travers les textes littéraires grâce au style de l'écrivain, les expressions utilisés, les valeurs évoquées...etc. Cela veut dire qu'on peut apprendre la culture (ou les cultures) d'une langue à travers sa littérature.

4.3. Une source d'apprentissage linguistique et langagier

« *L'enseignement de la littérature française ne peut pas se considérer en dehors de l'enseignement du français, c'est-à-dire essentiellement de la langue* »². L'enseignement de la littérature est l'une des meilleures chances que l'on puisse offrir à l'apprenant pour s'approprier la langue étrangère. La littérature est un véritable « laboratoire de langue » : introduire les textes littéraires en classe de FLE c'est permettre aux apprenants d'améliorer leurs compétences de l'oral et de l'écrit, « *un des premiers intérêts de ce genre de texte réside dans le fait qu'il permet de développer [...] des compétences à la fois de lecture et d'écriture* ».³

Dans une classe de FLE, l'apprenant peut croiser beaucoup de genres littéraires (romans, poésies, nouvelles, contes, pièce théâtrales, etc.), comme il peut étudier plusieurs types de textes. Cette variété du genre et du texte offre aux apprenants des modèles d'apprentissages discursifs et linguistiques. L'enseignant doit tirer profit de cet espace littéraire pour proposer des activités efficaces et rentables ; A partir d'un texte narratif, nous apprenons à raconter une histoire, en ordonnant les idées, à structurer ce qu'on écrit. En récitant un poème à haute voix, on peut corriger les problèmes de prononciation. Les pièces de théâtre peuvent favoriser la prise de parole chez l'apprenant et aident aussi à surmonter les problèmes de la peur de parler en public : « *Le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle: apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression des sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, public, expérience du groupe et écoute des partenaires* ».

¹ ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et Porcher, L., « *Diagonales de la communication interculturelle* », éd., Anthropos, Paris, 1999, p. 2

² BRUEZIERE. M., *Le français dans le monde*. N° 77, 1970. p. 54.

³ ARTUÑETO, B., BOUDART, L., « *Du prétexte au texte : pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE* ». In: *La lingüística francesa en el nuevo milenio*. 2002, p. 52

4.4. Une source d'esthétique et de stylistique

L'écrit littéraire est le fruit d'effort consenti sur les plans grammatical, sémantique et stylistique. Ce travail de sélection donne un produit finalisé, un tout théoriquement parfait « *La condition générale des œuvres d'art* » c'est « *l'amour exclusif du Beau* ». ¹La beauté littéraire se représente dans la langue du texte, l'apprenant trouve dans les textes littéraires une langue soutenue, qui va lui permettre d'apprendre des belles expressions. Le texte littéraire joue un rôle important dans la classe de la langue ; la lecture rend le travail d'écriture perceptible.

L'esthétique du texte sert à attirer l'attention du lecteur, en littérature la fonction esthétique est plus importante que la fonction pratique, « *La particularité de l'écrivain est qu'il emploie la langue dans une intention esthétique et ne pas dans une intention pratique* ». ²Le style de l'écrivain peut séduire, influencer le récepteur. En effet, la stylistique est indispensable parce qu'elle reflète la langue qui attire l'attention du lecteur et lui fait vivre une expérience unique, artistique qui dépasse le quotidien et l'utilitaire.

En classe de langue, le style est étroitement lié à la langue. La langue employée dans le texte sert à pousser les apprenants à lire, et dans ce cas là de découvrir des expressions raffinées, voire l'élégance de la langue, Georges Molinié a lié la stylistique à l'esthétique en disant que « *La stylistique est donc aussi pensable comme un branche de l'esthétique ou de la critique d'art* » ³.

La langue et le style sont indissociables, la beauté du texte incite les apprenants à se focaliser sur la langue littéraire. Cette focalisation cultive chez les apprenants des aspects productifs ; imiter un style littéraire, chercher le sens des expressions employées pour les mémoriser, acquérir de nouvelles compétences langagières, etc.

¹ LAGARDE & MICHARD., « *Les Grands Auteurs français du programme - Anthologie et Histoire littéraire Relié XVII e siècle* », Edition Bordas, France, 1964, p. 116.

² ALBERT, M-C. SOUCHON, M., « *Les textes littéraires en classe de langue* », Ed. Hachette Paris, 2000, p. 18

³ MOLINIE. G., « *La stylistique* », Presse Universitaire, Paris, 1993, p.4

5. Vers une distinction entre genre littéraire et type de texte

5.1. La notion du genre

La littérature a été toujours pensée en termes de genres et sous genres. Le débat sur la constitution des genres littéraires existe depuis Platon et surtout depuis l'ouvrage majeur en la matière d'Aristote : *La Poétique* ,

Depuis la poétique aristotélicienne, la réflexion sur la littérature tourne autour de la problématique du genre, les paramètres qui interviennent habituellement dans leur définition sont très hétérogènes : dialogue, roman d'apprentissage, sonnet, comédie d'intrigue... Le romantisme a développé l'idée qu'il existerait des genres suprêmes (le lyrique, l'épique, le dramatique) qui se spécifieraient eux-mêmes d'une manière arborescente en sous-genre. L'épique, par exemple, s'analyserait en épopée, en roman, en conte... le roman en roman d'aventure, en roman d'amour, etc¹

Cependant, la notion de genre littéraire est vague : chaque époque définit sa notion de genre selon les attentes des lecteurs et les idéologies dominantes. Selon Todorov, le genre littéraire est « une classe de texte », codifiée à une époque de l'histoire et dans une culture particulière. Ainsi, le genre littéraire correspond en gros à la forme du texte, aux règles ou aux prescriptions qui régissent sa rédaction. Le genre est donc un *ensemble de conventions* que les auteurs peuvent respecter à différents degrés, une convention qui donne un cadre au public et fonctionne comme un modèle d'écriture pour les auteurs. Le genre sert de *point de référence* en littérature.

Les genres jouent un rôle fondamental dans l'appréhension de la littérature. On distingue généralement cinq grands genres littéraires : le genre narratif, le genre poétique, le genre théâtral, le genre argumentatif et le genre épistolaire.

5.2. La typologie textuelle

La notion du genre est toujours confondue avec celle du type de texte. Cependant les genres littéraires sont des catégories esthétiques identifiables par le mode d'énonciation privilégié ; le discours narratif fait le récit, le dialogue dramatique fait le théâtre, l'énonciation poétique fait la poésie, etc¹.

En classe de FLE, il faut apprendre aux étudiants comment identifier les différents types de texte, sachant que chaque texte a un objectif, une fonction particulière. Parfois, il

¹ MAINGUNEAU D, *Le contexte de l'œuvre littéraire*, édition Dunod, Paris, 1993, p. 63

¹ COLIN ARMAND, *L'analyse littéraire*, Edition Dunod. Paris, 2015, P. 12

est possible de trouver dans un extrait romanesque plusieurs types d'énonciation ; la description, l'explication, l'argumentation.

Suite à cette argumentation, il faut expliquer aux apprenants les différentes formes de passages, qui existent dans un même texte ; entre le récit et la description et entre le discours et le dialogue. L'étude de la forme est indissociable du sens, pour amener les apprenants à les percevoir il faut proposer une série de questions pertinentes donnant comme exemple ; quel est le type du texte, la finalité du texte, à quoi sert-il ? Quelles sont les intentions de l'auteur ? « *La question comment ? Interroger sur la spécificité de toute œuvre. Il ne s'agit pas de classer les textes selon leur appartenance au genre narratif, descriptif ou argumentatif mais d'en révéler l'organisation interne* ». ¹

Dans l'approche textuelle, nous distinguons deux catégories essentielles : le genre et le type. La typologie des genres littéraires comporte quatre catégories d'ouvrages : le roman, le théâtre, la poésie et l'essai. Dans chaque genre, on trouve dessous – genre. Le système des genres est différent selon les peuples et les sociétés : c'est une question de culture. Le genre se varie en fonction de la culture du pays. Par contre, le type du texte se distingue selon sa finalité (narratif, argumentatif poétique et descriptif). Nous exposons dans le tableau ci-dessous les différents genres littéraires ainsi que le type de texte qui y correspond.

Tableau1 : Genres et sous genres littéraires

Genre littéraire	Sous genre	Type de texte
Genre romanesque	- Le roman - La nouvelle - Le conte	- Texte narratif - Texte descriptif
Genre théâtral	- Le tragique - Le comique - Le burlesque	- Texte théâtral - Le dialogue

¹ HALBA, E-M., *Petit manuel de stylistique*, édition Boeck Duculot, Bruxelles, 2008, p.7

	<ul style="list-style-type: none"> - La farce - La tragi-comédie - Le dramatique 	
Le genre poétique	<ul style="list-style-type: none"> - poème en prose, vers libres, chanson). - (sonnet, ode, ballade) 	- Texte poétique
Le genre argumentatif	<ul style="list-style-type: none"> - Les discours - Les essais - Les encyclopédies 	- Texte argumentatif
Le genre épistolaire	Le roman épistolaire	- La lettre

6. Le genre romanesque en classe de FLE

6.1. Définition du roman

Donner une définition claire et précise du roman semble être impossible, cela est en raison de sa richesse et son hétérogénéité. Au moyen âge, le terme roman désigne une œuvre écrite en langue vernaculaire, et non en latin. Au XIII^{ème} siècle, tout récit de fiction en vers. Par la suite, des nouvelles thématiques construisent le roman : l'amour, la morale, des critiques, etc. *La Princesse de Clèves* (1678) est considérée comme l'œuvre fondatrice du roman français moderne¹. Aujourd'hui, Les théoriciens de la littérature le définissent généralement comme un écrit fictionnel écrit en prose. Le roman est donc un genre narratif par excellence, comme la nouvelle et le conte. Cependant, il se différencie des deux par quelques critères :

Le conte et la nouvelle sont des genres brefs (quelques dizaines de pages), le roman est un genre long (quelques centaines de pages). Le conte et la nouvelle évoquent une

¹ SCHNEIDER M-C., *Les genre littéraires- Le roman, la poésie et le théâtre*, Edition Cork Primento Digital, 2013, p. 98

situation frappante, insolite, exceptionnelle ; le roman prend le temps de faire vivre des personnages dans la durée. Dans le conte, le conteur s'adresse volontiers à un auditoire, et le texte garde la trace de quelque chose d'oral. La nouvelle, comme le conte, cherche à obtenir des effets de relief et d'intensité, mais dans des épisodes vraisemblables ou historiques : elle laisse au conte le domaine du fantastique. Comme le conte, elle est brève, elle est un épisode, alors que le roman est une succession d'épisodes. Elle est un solo, quand le roman est une symphonie¹

Le roman dispose d'une grande liberté formelle, face à des formes littéraires dramatiques ou poétiques, il ne répond à aucune contrainte de forme ou de contenu, «*de la littérature, le roman fait rigoureusement ce qu'il veut ; rien ne l'empêche d'utiliser à ses propres fins la description, la narration, le drame, l'essai, le commentaire, le monologue, le discours...*»². Ce caractère audacieux le rend un « super-genre »

6.2. Spécificité du genre romanesque

6.2.1. La forme du roman

La forme, c'est l'esthétique du texte, c'est la manière dont on raconte l'histoire, c'est le style littéraire. En d'autres mots, ce sont les procédés employés pour transmettre les idées de l'auteur. En fait, le texte romanesque est un récit en prose qui répond aux conditions de son élaboration, «*L'œuvre, tout comme la réplique du dialogue, vise à la réponse de l'autre (des autres), à une compréhension responsive active, et elle le fait sous toutes sortes de formes : elle cherche à exercer des influences didactiques sur le lecteur, à influencer sur des émules et des continuateurs, etc. L'œuvre prédétermine les positions responsives de l'autre dans les conditions complexes de l'échange verbal d'une sphère culturelle*»³. Le style est comme l'histoire, se développent au même temps sur plusieurs pages, Leur cohésion est nécessaire et ne peut donc se limiter à quelques phrases bien formulées, stylisées, placées ici et là.

Le fond et la forme sont donc indissociables. Sans l'un ou l'autre, l'œuvre littéraire perdra en originalité. Perfectionner l'écriture d'un texte permettra au lecteur une meilleure et plus profonde compréhension du sujet. De l'autre côté, plus l'histoire sera bien articulée, étoffée, plus il y aura de la matière pour travailler le style et l'adapter en fonction du contenu, des thèmes et des images fortes que l'auteur souhaite véhiculer. En ce qui

¹ RAIMOND, M., *Le roman*, Edition, Armand Colin, Coll. « Coursus » Paris, 1989, p.21

² ARMAND C., Op, Cit, p. 188

³ BAKHTINE, M., *Esthétique de la création verbale*, trad. par A. Aucouturier, Edition Gallimard, Coll. NRF, 1984, Paris, p.282

concerne la structure du roman, le théoricien Gérard Genette distingue la narration du récit comme suit :

a) La narration : c'est l'énonciation du récit, les choix techniques selon lesquels la fiction est mise en scène, racontée. Lorsqu'on s'intéresse au niveau de la narration, on se pose des questions comme : Par qui l'histoire est-elle racontée ? Quel est le point de vue adopté ? Quel est l'ordre dans lequel les événements sont narrés ? Selon quel mode ? On peut dire que c'est le contenant, le « corps du roman ».

b) Le récit (la mise en texte) : la réalisation concrète de la fiction et de la narration, à travers le choix de mots, la construction des phrases, le choix des figures de style, le registre de langue utilisé. C'est le texte narratif qui englobe les événements

6.2.2. Le fond du roman

Le fond du roman c'est l'histoire racontée, c'est l'univers créé, l'intrigue et les actions, les personnages, l'espace, le temps. On peut dire que c'est le contenu, le « cœur du roman ». Nous dégageons dans ce qui suit les caractéristiques de ce fond :

6.2.2.1. Une fusion entre la réalité et la fiction

Tout roman suppose un projet en ce qu'il se veut construction, mise en place d'un monde fictif, extérieur ou intérieur. Ce monde qui s'invente et se façonne se fait dans et par l'écriture et les mots qui l'alimentent. « *Toute création littéraire est à vrai dire œuvre de langage* »¹. Cependant, Le roman est le lieu où coïncident la fiction et la réalité, selon la définition de Bernard Valette, le roman admet « *la présence d'un récit d'événements réels ou fictifs* »².

D'un côté le roman est le lieu de la fiction, mais qu'est-ce que la fiction ? Yves Reuter la définit ainsi dans son livre *Analyse du récit* : « l'histoire et le monde construits par le texte et n'existant que par les mots, ses phrases, son organisation, etc., et le référent, c'est-à-dire le "hors texte" : le monde réel (ou imaginaire) et nos catégories de saisie du monde qui existent en dehors du récit singulier mais auxquels celui-ci renvoie ». Pour de construire l'univers fictif, le romancier tente d'intégrer dans son roman une histoire, des

¹ ROUBICHOU G., *Lecture de l'Herbe de Claude Simon*, l'Age d'homme, Lausanne, 1976, p.34

² VALETTE B., *Esthétique du roman moderne*, Edition Colin, Paris 2005, p. 55

personnages et des événements imaginaires. Sans l'imagination, le roman se transforme en un mémoire, en un reportage, en un compte rendu, ou en un documentaire.

D'un autre côté, Se conformer donc aux lois du genre romanesque, c'est considérer la littérature dans son rapport au réel : l'écriture romanesque consisterait à restituer au lecteur un univers vraisemblable, qu'il peut reconnaître. Le rôle de la littérature est la reproduction de la réalité, L'écrivain doit donc porter témoignage sur son temps, exprimer préoccupations de sa société, il doit être accomplir plusieurs missions.

6.2.2.2. Une vision de l'homme et du monde

Le genre romanesque est un moyen qui reflète le monde, le romancier doit faire de la langue le lieu où se réalise, dans l'exigence de l'écriture, le récit qui nous est donné à lire : travail incessant, nécessaire dont la finalité est la peinture de la société et de l'homme, « *Le roman est un miroir que l'on promène le long d'un chemin* », disait Stendhal dans l'exergue de son fameux roman, *Le Rouge et le Noir*. Lire un roman, est une sorte d'évasion, de voyage, d'aventure. Le roman nous invite aussi à découvrir des lieux étrangers, de vivre de nouvelles expériences, c'est le cas des romans de Jules Verne et d'Alexandre Dumas. Le roman est le miroir de la société, qui propose une connaissance du monde et de l'homme, on peut citer à titre d'exemples ; *L'Étranger* d'Albert Camus représente le sentiment d'absurdité de l'existence où l'individu est seul et sans but, et ne partage pas les mêmes valeurs que la société. *La Mort du roi Tsongor* de Laurent Gaudé offre une vision du monde plutôt pessimiste en laissant entendre que les hommes ne savent s'entendre et s'en remettent à la guerre pour résoudre leurs désaccords. En effet, le roman véhicule la culture et les mœurs des peuples, nous pouvons découvrir ainsi leurs modes de vie et leurs traditions. Ce produit permet donc l'ouverture sur le monde et les cultures.

6.3. Les différents types du roman :

Pour déceler les différents types du genre romanesque nous proposons le tableau ci-dessous ;

Tableau2 : Types du roman

Genre romanesque	Caractéristiques	Exemples
Le roman d'analyse:	Met l'accent sur l'aspect psychologique des personnages	Crime et châtime de Dostoïevski
Le roman d'apprentissage	Raconte l'éducation sociale, sentimentale, intellectuelle d'un personnage	L'attrape-Cœur de J.D.Salinger
Le roman autobiographique:	Le narrateur raconte sa propre histoire/ a ne pas confondre avec le genre autobiographique	La nausée de Jean-Paul Sartre
Le roman historique	Raconte des événements historiques	Les rois maudits de Maurice Druon
Le roman policier	Met en scène un policier qui doit résoudre un crime	Le Grand Sommeil de Raymond Chandler
Le roman de science-fiction	Aborde le futur de l'homme dans le domaine de la science et la technologie	Le meilleur des mondes d'Aldous Huxley
Le roman d'amour	Raconte une histoire d'amour	Orgueil et Préjugés de Jane Austen
Le roman d'aventure	Un personnage qui vit des phénomènes surnaturels	Les Aventures d'Alice au pays des merveilles de Lewis Carroll
Le roman philosophique	L'histoire se base sur des concepts philosophiques	L'étranger d'Albert Camus

7. L'exploitation du texte romanesque en classe de FLE

En classe de FLE, généralement le genre littéraire le plus suggéré pour effectuer des activités de langue est bien le roman. Il constitue plus de la moitié du corpus et est présent à tous les niveaux. Vient ensuite la poésie et le théâtre qui sont exploités que rarement. Le choix du roman est justifié par sa richesse culturelle, document-témoin d'une société et loisir. L'enseignant doit montrer aux apprenants comment analyser un texte romanesque, tout en fixant des objectifs bien précis :

- Sensibiliser les étudiants au genre romanesque et ses spécificités
- Aider les étudiants à aborder une œuvre littéraire en classe pour surmonter les obstacles et avoir un modèle
- Offrir aux étudiants les clefs de la lecture globale d'un extrait, en vue d'une compréhension générale qui s'attarde sur les idées centrales et non sur les points inaccessibles.
- Inciter les étudiants à lire en classe et en dehors de la classe et pourquoi pas de lire des œuvres intégrales

7.1. Les critères de choix du texte romanesque

Le choix du texte adéquat est une opération extrêmement délicate. Car d'une part il faut qu'il motive les apprenants, suscite leur curiosité, d'une autre part il doit être accessible et répondre aux objectifs de la séance. L'enseignant se trouve pour ainsi dire devant un embarras de choix ; quelles œuvres choisir et en fonction de quels critères? Quels genres, quels auteurs ou quelles époques retenir et pourquoi ?

Aujourd'hui, le domaine littéraire offre aux enseignants un éventail d'auteurs, témoins de la diversité linguistique et culturelle de la langue française. En effet, le choix des extraits est un travail minutieux, Il est donc important que l'enseignant prenne le temps d'analyser lui-même le contenu des textes qu'il voudrait exploiter en classe de langue, aux fins de déterminer le type de compétence qu'il compte développer chez l'apprenant. Le choix dépend donc des apprenants, de leur niveau en langue française et des objectifs du cours, mais il dépend aussi des caractéristiques du texte lui-même. Quatre critères sont à prendre en compte :

- Critère didactique: les textes les plus pertinents sont ceux qui offrent le plus de perspectives d'exploitation linguistique. L'extrait doit répondre aux objectifs du cours et fait partie du programme d'apprentissages, qu'ils soient textuels, linguistiques, cognitifs, méthodologiques, etc.
- Critère psychologique: l'extrait est choisi en fonction des réoccupations et des besoins des apprenants, il doit aussi tenir compte de leurs goûts, afin qu'ils aient du plaisir à lire.
- Critère méthodologique: l'extrait devrait s'inscrire dans un processus planifié d'actions pédagogiques cohérentes et progressives (dans le cadre d'un projet clairement conçu)
- Critère référentielle: Il faut présenter un texte d'un contenu thématique familier pour le lecteur/apprenant, parce que si le texte évoque un thème étranger, il sera difficile à comprendre pour le lecteur, l'extrait serait efficient s'il présente une "unité de sens".

Le choix de l'extrait pourrait se faire en fonction de la pertinence de son analyse. Généralement, la présence du schéma narratif dans un texte romanesque accentue son choix. Il s'agit, en effet, d'amener les apprenants à s'imprégner la structure du texte narratif pour les aider à le comprendre.

7.1.1. Le schéma narratif pour comprendre le texte

Le schéma narratif est un outil qui facilite la compréhension de la structure d'un texte narratif. Le schéma narratif se compose de cinq étapes : la situation initiale, l'élément perturbateur (ou déclencheur), les péripéties, la résolution (ou dénouement), la situation finale. Savoir détecter ces cinq étapes, permet à l'apprenant de comprendre l'histoire. En suivant ce schéma, les apprenants peuvent écrire un roman, il peut servir à la fois de grille de lecture et de plan d'écriture. Le schéma narratif se représente comme suit :

Tableau 3 : Schéma narratif d'un roman

Les cinq étapes du texte narratif	Les éléments de base de chaque étape
<p>1. La situation initiale (qui? où? quand? quoi?)</p>	<p>Le personnage vit une situation normale où tout est en équilibre.</p> <p>Les éléments suivants doivent, en principe, faire partie de la situation initiale : la description du héros ou de l'héroïne (quelques caractéristiques physiques et psychologiques), le lieu, le temps et l'action principale qui occupe le héros avant que sa vie soit perturbée.</p>
<p>2. L'élément déclencheur (ou perturbateur)</p>	<p>Un évènement ou un personnage vient perturber la situation d'équilibre. C'est le déclenchement de la quête du personnage principal qui cherche à retrouver une situation d'équilibre. L'élément déclencheur engendre la mission du héros.</p>
<p>3. Le déroulement (ou péripéties)</p>	<p>Cette étape présente les diverses péripéties (actions, évènements, aventures etc.) qui permettent au personnage de poursuivre, sa quête. Le déroulement comprend les pensées, les paroles et les actions des différents personnages en réaction à l'élément déclencheur ainsi que les efforts qu'ils fournissent afin de résoudre le problème.</p>
<p>4. Le dénouement</p>	<p>Il s'agit du moment où le personnage réussit ou échoue sa mission.</p>
<p>5. La situation finale</p>	<p>C'est le moment où l'équilibre est rétabli. Le personnage a retrouvé sa situation de départ ou vit une nouvelle situation.</p>

7.2. Types d'activités pour un texte romanesque

Le texte romanesque est le lieu où se présente l'art de la narration. Les apprenants peuvent donc découvrir les éléments constitutifs du roman ; l'espace, la temporalité ainsi que les personnages. L'enseignant peut demander aux apprenants de raconter une histoire similaire ou de rédiger un résumé. Ces activités poussent les apprenants à développer leurs productions orales et écrites, « *La littérature n'est qu'un développement de certaines propriétés du langage* »¹.

Le texte romanesque sert à cultiver la création de l'apprenant. L'enseignant peut toujours découvrir chez ses apprenants des capacités créatives étonnantes, « *L'apprenant de langue étrangère étant un créateur de langage est aussi un créateur d'univers* »².

Face à ce genre de texte, l'enseignant du FLE a une mission à la fois périlleuse et passionnante. Il est appelé à faire lire, interroger et faire comprendre à ses apprenants toutes les composantes du genre romanesque. Plusieurs activités peuvent être proposées pour ce genre de texte, nous résumons ce point par la citation suivante ; « *Dans la plupart des cas, lorsque l'on traite des textes littéraires en classes, on fait un résumé ; on dégage le schéma narratif ; on travaille le vocabulaire en trouvant la définition de certains mots ; on pose des questions dites de compréhension (identification des personnages, des lieux, du temps) ; on étudie les valeurs des personnages, etc* »³.

7.2.1. Activités stylistiques

L'analyse stylistique est l'examen des procédés linguistiques mis en œuvre par un écrivain. Elle emprunte à la grammaire, à la linguistique, à la rhétorique, à la poétique et à la sémiotique leurs outils et leurs approches pour décrire l'utilisation qu'un auteur fait de tel ou tel élément langagier. La littérature se présente comme un « laboratoire de langue », lors de la phase d'exploitation stylistique du texte, l'enseignant doit orienter les apprenants à rechercher comment le sens a été élaboré dans le texte. Il est nécessaire que les apprenants prennent conscience que le choix des mots et leur organisation sont extrêmement significatifs. C'est cette attention minutieuse aux mots qui développent leurs compétences langagières.

¹ ALBERT, M-C. SOUCHON, M., *les textes littéraires en classe de langue*, Ed Hachette, Paris, 2000, p. 88

² Ibid, p. 81

³ BARTHES, R., *Le plaisir du texte*, Edition Seuil, Paris, 1973, p. 21

L'analyse stylistique n'a pas pour objectif l'explication du texte, mais de montrer comment le texte est organisé à partir d'un phénomène linguistique majeur qui permet de relier forme linguistique et sens herméneutique, et d'observer certains mécanismes de la langue. Elle repose sur l'étude du vocabulaire, des figures de style, de la syntaxe, etc. tout en conciliant la forme et le fond.

L'objectif premier de l'enseignant est de permettre aux apprenants d'améliorer leurs compétences de communication en langue française, les rendre actifs dans leur apprentissage. La didactique de la stylistique s'intègre dans une perspective communicative, où les apprenants doivent communiquer entre eux, s'entraider pour parvenir à produire une analyse du texte. Pour chaque texte, l'étude portera sur le phénomène unique choisi par l'enseignant.

Pour que l'étude stylistique soit bénéfique, elle doit également mener à la création. Les apprenants doivent s'inspirer des textes étudiés pour écrire des textes personnels. Ce travail permet à l'enseignant de vérifier si les apprenants ont bien assimilé le contenu de l'enseignement, et pour les apprenants l'occasion de mettre en pratique ce qu'ils ont appris.

7.2.2 Activités linguistiques

La littérature reste toujours perçue comme la « belle langue », donc la langue difficile. Cependant, c'est cette complexité qui peut stimuler les apprenants car ils savent que le texte littéraire est reconnu pour sa richesse linguistique et qu'il peut être considéré comme une référence pour l'écrit. Exploiter le texte littéraire linguistiquement est fondamental dans l'apprentissage de la langue.

L'apprenant se trouve en face d'un texte exceptionnel qui nécessite beaucoup d'effort et d'engagement, les textes littéraires posent en effet un certain nombre de difficultés aux apprenants ; des mots ou des expressions syntaxiques incompréhensibles. Dès lors, l'apprenant doit utiliser un dictionnaire et se heurter à la polysémie des mots. Quant à la syntaxe, elle est souvent plus complexe. Le texte littéraire apparaît ainsi comme l'occasion de stimuler.

L'apprentissage de la langue chez les apprenants, surtout s'il s'agit d'un texte relativement long, lu en plusieurs séquences, A partir du l'œuvre proposée, il serait souhaitable de focaliser sur l'écriture, tout en mettant en relief les choix de langue de

l'écrivain. Le style de l'auteur, le genre choisi et le sujet de l'œuvre sont en effet des constantes que l'apprenant doit repérer et dont il doit se souvenir. Les textes plus courts pourront être consacrés à l'étude de tel ou tel phénomène linguistique. Ils constituent un excellent support pour travailler sur la structure morphosyntaxique et le lexique : nous pourrions demander aux apprenants de préciser le temps employé et de préciser le type des adjectifs et les adverbes dans le texte.

7.2.3 Activités interculturelles

L'apprentissage de la langue en FLE est indissociable de l'apprentissage de la culture, la culture de l'Autre d'un côté mais sa propre culture de l'autre côté. L'apprenant doit acquérir une « *compétence linguistique (nécessaire à la communication) et une compétence interculturelle* »¹. Un bon professeur est alors celui qui « *est capable de faire savoir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour l'altérité, et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres individus les perçoivent, eux-mêmes et leur culture* »². Les composants culturels sont intéressants dans les textes littéraires, connaissances des traditions et des coutumes (Pensée, croyance, comportement) voire la nature de la société de la langue dont elle est question. Il faut expliquer les symboles qui se trouvent dans l'œuvre.

Nous considérons que le déverrouillage de ces composants culturels et de ces symboles représente une étape préparatoire pour la perception de l'histoire. Il serait donc plus facile pour l'apprenant de lire et de comprendre le texte. Les compétences culturelles sont l'une des conditions d'accès au sens du texte littéraire, d'un côté, le lecteur doit pour comprendre le sens du texte partager les mêmes compétences culturelles que celles du texte, de l'autre côté, le texte peut être un moyen d'accès à une autre culture que celle du lecteur.

Le contact avec le texte littéraire francophone lui permet exceptionnellement d'avoir un regard extérieur sur sa propre culture mais à travers la langue française, qui dit langue dit culture. Le texte littéraire s'il peut servir de support ou de moyen à l'apprentissage de la

¹ BYRAM M., GRIBKOVA B. & STARKEY H., *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, 2002. P. 9

² Ibid

langue, il peut être aussi un outil efficace d'entrer dans d'autres cultures et par là-même d'apporter un regard différent sur sa propre culture.

Le traitement des thèmes culturels permet de communiquer en langue étrangère. L'apprentissage interculturel participe à transmettre les connaissances culturelles entre les apprenants et à produire en langue étrangère. Les apprenants se profitent et s'instruisent mutuellement des cultures des autres pays.

Conclusion

Introduire la littérature en classe de langue, c'est permettre aux apprenants de tirer profit de ses atouts et sa richesse. Il est vrai qu'après la méthode traditionnelle, le texte littéraire a souvent été relégué au second plan ou même parfois évincé carrément des supports d'apprentissage comme c'était le cas avec la méthode SGAV au début des années soixante. Mais le texte littéraire n'a pas tardé à faire son grand retour dans les méthodes d'enseignement du FLE. Surtout avec l'approche communicative. Il faut admettre que la littérature est un véritable « laboratoire langagier ». C'est l'espace de tous les possibles de la langue, son étude permet aux apprenants de progresser dans leur maîtrise de la langue.

La littérature en général occupe une place prépondérante dans l'enseignement du FLE. Or, le roman constitue le support principal d'analyse. Nous estimons que l'exploitation des textes romanesques apporte aux apprenants : une compétence interculturelle, car la littérature est un produit social ; une compétence linguistique, car c'est du langage que se nourrit de la littérature ; une compétence scientifique, car la littérature se commente et s'analyse ; et surtout, une compétence de communication, car la littérature est avant tout un discours qui permet surtout de découvrir la langue. Nous pouvons dire qu'exploiter divers thèmes littéraires servent à varier les activités de langue.

En effet, les apprenants sont confrontés à une grande richesse linguistique et culturelle. Nous avons remarqué aussi que les textes romanesques peuvent se présenter comme des supports d'apprentissage afin de développer les différentes compétences langagières, notamment les quatre compétences principales dictées par le CECR. A la fin nous confirmons que l'étude des extraits romanesques ne s'arrête pas en classe, elle encourage les apprenants à continuer à lire, à satisfaire leur curiosité, à découvrir le reste de l'histoire en lisant l'œuvre dans son intégralité.

DEUXIEME CHAPITRE
LA LECTURE EN QUESTION

Introduction

Nous ne pouvons parler de littérature sans évoquer le terme de lecture, deux concepts inséparables et qui se complètent mutuellement. Le texte en général ne trouve sa plénitude qu'à travers la lecture. Le texte littéraire en particulier exige la lecture. La littérature est une forme de communication qui relie l'auteur, le texte et le lecteur. C'est à travers un processus interactif entre ces trois que se construisent les œuvres littéraires. La lecture, est certainement un excellent moyen d'acquisition de savoir, et de connaissance. La maîtrise d'une langue se base particulièrement sur la lecture et à la compréhension du texte lu. Cependant, cette activité s'avère très complexe pour nos apprenants, c'est ce qui engendre leur désintérêt et leur abandons. A cette complexité s'ajoutent d'autres raisons, nous essayons dans ce qui suit de mettre cette situation critique en lumière.

Au cours de ce chapitre, nous expliquons également le processus de communication littéraire. Comprendre ce processus qui relie auteur, lecteur et œuvre peut rendre l'activité de lecture plus facile. Ensuite, nous exposons le problème de la lecture en classe de FLE. Pour ce faire, Nous tenons en premier lieu à démontrer la pertinence tant sociale, scientifique qu'éducationnelle de la lecture. En second lieu, il nous semble judicieux de définir le concept de « lecture ». C'est ainsi que, dans ce chapitre nous évoquons les stratégies d'enseignement/apprentissage de la lecture. En fait la lecture continue d'occuper une place importante dans l'apprentissage des langues ; avoir une compétence lectorale permet de développer d'autres compétences langagières. Nous concluons ce chapitre à mettre cette importance en exergue.

1. La lecture entre hier et aujourd'hui

La génération de nos parents était une génération instruite, elle usait de toutes les ressources de savoir et de connaissance, elle était surtout une génération qui lit, qui aime lire. Dans chaque maison, se trouvait une petite bibliothèque, bien soignée et bien organisée. Pour toucher un livre, il faudrait avoir la permission des parents. Ces livres étaient considérés comme un trésor, qu'on devait donc les conserver et les manipuler avec un grand soin. Aujourd'hui, c'est tout à fait le contraire. Nous remarquons une baisse importante en lecture, qui touche toute la génération, et plus particulièrement les étudiants de FLE. Ces derniers ne lisent pas. Ils préfèrent la lecture numérique qu'ils trouvent plus facile. En tout cas, le constat est général : les apprenants ne lisent plus, ce qui impacte leur

niveau de langue, ils ne maîtrisent ni la conjugaison ni les règles grammaticales et syntaxiques. Nous nous interrogeons donc, pourquoi les jeunes d'aujourd'hui ne lisent plus?

Malheureusement, le livre, vecteur de savoir, outil indispensable dans le développement intellectuel de l'apprenant, occupe une place dévalorisante. Avant, on disait que le livre est l'ami intime de l'homme, mais les nouvelles générations ont presque tourné le dos aux bibliothèques. Aujourd'hui, il est d'ailleurs difficile de voir des jeunes entrer dans une librairie acheter un livre, ou aller à la bibliothèque des établissements scolaires pour lire. Plusieurs facteurs sont à l'origine du désengagement des jeunes à la lecture ; d'abord, ce sont les procédés d'apprentissage les plus faciles qui suscitent l'intérêt des apprenants tels la télévision et bien entendu, le moyen internet qui captive l'attention de tous, adultes et jeunes. C'est cette gamme qui intéresse d'ailleurs ; les Smartphones, les tablettes, les téléphones androïdes et les réseaux sociaux absorbent littéralement le temps de ces derniers.

Le développement d'internet et plus particulièrement des réseaux sociaux numériques sont les premières causes de cette coupure brusque des liens entre les jeunes et les livres. La lecture est devenue une source de contraintes, qui ne répond ni à leurs pratiques culturelle ni à leurs besoins instructifs. Les pratiques numériques, quant à elles, échappent à ces contraintes et offrent une large diversité qui correspond à leur choix. De ce fait, un autre questionnement nous vient à l'esprit ; cet usage du numérique peut-il vraiment remplacer le livre ? Certainement pas. Le livre, quelque soit son genre ou son contenu, sa mission est de véhiculer des connaissances illimitées. La lecture des livres, nous permet de pénétrer dans cet espace crée, de vivre l'histoire, s'il d'agit d'une narration. Un livre peut raconter des vies, refléter des cultures et des coutumes, faire revivre des époques, ect.C'est grâce aux contenus des livres, que notre imagination se développe.

Le livre éveille en nous l'esprit critique, il nous pousse à réfléchir, à poser des questions et par la suite chercher des réponses. Bref, les privilèges du livre sont loin d'être exhaustifs. Dès lors, pour redonner ou entretenir le goût de la lecture, les enseignants des langues surtout doivent trouver de nouvelles mécanismes et stratégies pour encourager les apprenants à lire et à profiter de la richesse des livres, chose qu'on ne peut pas trouver sur les écrans.

2. Le rôle de la lecture

2.1. Dans la société

La vie quotidienne est pleine de moments moment difficile, aujourd'hui tout le monde vit en panique, en stress, des problèmes qui touchent tous les domaines. Heureusement, il existe des petites astuces et des techniques pour réussir à rafraîchir un peu le climat d'angoisse et d'obtenir le soutien dont on a besoin. La lecture fait partie de ses astuces, tout comme les jeux, le sport. Elle nous procure un plaisir en nous détournant du réel que l'on vit, favorisant ainsi l'oubli des soucis et du stress du quotidien. Lire des livres où n'importe quel document apportent une inspiration nouvelle, un autre regard du monde, et probablement une culture plus approfondie, car nous apprenons à s'exprimer et à penser.

La lecture est un éveil de l'âme et du cœur. Elle nous ouvre toutes les portes de la création et nous invite à mieux comprendre et maîtriser le monde au lieu de le fuir. Pour tous ces avantages, il faut apprendre à nos enfants l'amour de la lecture, notre jeunesse a besoin de grandir avec cette idée fondatrice, lire c'est être cultivé. Nous devons leur offrir des documents qui leur permettent de découvrir des méthodes pour changer les réalités vers la positivité, des documents avec des idées novatrices.

L'intérêt que porte notre société envers la lecture est décevant, d'abord nous remarquons l'absence quasi-totale des bibliothèques. Les livres disponibles ne répondant pas aux besoins actuels des jeunes soit des livres traitant des sujets professionnels pas à l'ordre du jour. La situation critique du pays empêche les gouvernements à mieux s'intéresser de la lecture pour la formation de notre jeunesse. Ils se font donc d'autres priorités que cette priorité particulière. Le plus grand problème, nous sommes tous d'accord, que l'école ne fait pas lire, les apprenants ne sont plus des lecteurs passionnés, ils ne savent pas, comme si l'école ne leur avait pas appris, que pour réussir dans les études, il faut passer par la pratique assidue de la lecture.

Il faut toujours rappeler les bienfaits de la lecture, surtout sur le plan de la société. Elle peut augmenter les compétences, les contacts avec d'autres sociétés. La lecture peut favoriser le développement de nouveaux comportements et de nouvelles perspectives

envisageable dans la société. Il s'avère très utile de jeter un nouveau regard sur la pratique de la lecture dans notre société. Alors, il faut impliquer fortement la pratique de la lecture dans la formation de notre jeunesse, et par la suite la formation dans notre société. Beaucoup d'initiatives peuvent parcourir au secours de cette activité telles que ;encourager les talents littéraires, créer des espaces pour lire et surtout des bibliothèques publiques, faire des formations de plus de cadres sociaux. Ce grand travail nécessite la collaboration des intellectuels, des enseignants, divers organismes œuvrant dans le social et la jeunesse, le ministère pour porter un changement radical au sein de notre société.

2.2.Dans l'enseignement

Il faut dire que le véritable enjeu pour l'école d'aujourd'hui soit d'apprendre à tous les enfants, à lire et surtout à en faire de véritables lecteurs qui prennent plaisir à lire, qui ont régulièrement recours à la lecture de façon efficace et qui prennent l'habitude de lire pour la vie. De nombreuses recherches scientifiques ont été faites sur la place qu'occupe la lecture dans la réussite scolaire des jeunes. Elles ont démontré que, la maîtrise de la lecture est essentielle à la réussite de la scolarité. La lecture joue un rôle essentiel et constitue une clé importante de leur réussite. L'École a donc pour mission d'apprendre à tous les enfants les bonnes habitudes de lecture. Encourager cette pratique dès l'âge préscolaire aide les jeunes, à mieux cheminer dans leur parcours scolaire et à apprendre plus facilement dans toutes les disciplines. La lecture, que ce soit celle de la littéraire, de la science ou encore de la presse, occupe une place essentielle dans la formation intellectuelle et morale.

Aujourd'hui, avec l'apparition des nouvelles technologies (multimédia, Internet, etc.), la question de l'enseignement-apprentissage de la lecture devient un grand souci. En effet, les jeunes élèves démontrent un grand désintérêt envers la lecture, par la suite ils éprouvent de sérieuses difficultés à maîtriser les mécanismes du langage écrit. En raison du manque de stimulation à la maison, il est difficile pour certains élèves de s'investir dans l'apprentissage de la lecture. Les recherches scientifiques démontrent toutefois qu'un enseignement précoce efficace permet de remédier aux difficultés d'apprentissage de la lecture, et que, par conséquent, tous les élèves peuvent apprendre à lire et à écrire.

Ce sont les enseignants qui peuvent jouer un rôle crucial et passionnant dans l'apprentissage de la lecture de leurs élèves ; en renforçant leur compréhension en lecture

et leurs habiletés en écriture. Le premier souci de l'enseignement serait donc de réconcilier lecture et apprenant. Attentifs avant tout aux besoins des apprenants, l'enseignant veille à encourager les apprenants à lire, lire pour analyser, pour comprendre, interpréter, soyons donc moins soucieux de former des « explicateurs des textes » que de former des lecteurs, c'est-à-dire des personnes qui veulent lire, qui puisse lire et qui sachent lire.

3. De la lecture à la lecture littéraire

3.1.L'acte de lire

Le terme de lecture recouvre plusieurs acceptions, il est polysémique. Donner une définition précise à ce terme semble être impossible. On peut parler de lecture comme processus d'identification des signes écrits, mais également comme une activité métatextuelle qui en résulte. On peut également parler de la lecture idéologique ou didactique. Dans le domaine sémiotique, il s'agit de regarder un tableau ou écouter un texte oralisé. De ce fait, le terme lecture peut même désigner un appareil programmé pour décoder un message. Conséquemment, on ne peut retenir toutes ces définitions qui ne servent pas notre cause. Pour des fins de précision, nous adoptons la définition qui appartient à notre domaine de recherche, et qui sera utile dans notre pratique en classe de FLE.

Depuis la fin des années 60, l'enseignement de la lecture met davantage l'accent sur la compréhension. Lire un texte est loin d'être une simple opération de décodage ou de déchiffrement, « *savoir lire, ne peut s'identifier à savoir déchiffrer* »¹. En didactique des langues le mot lire signifie : « *s'approprier le sens d'un message* »². Ou encore, « *Lire consiste à extraire de l'information visuelle à partir d'une page écrite afin de la comprendre* »³. Suivant cette optique, nous pouvons dire, que lire c'est comprendre. C'est chercher à dégager le sens.

C'est grâce à l'acte de lire et au plaisir qui peut en découler que les livres ne restent pas des belles au bois dormant. Dans une classe de FLE, lire un texte ce n'est pas le décoder mot par mot. Lire c'est chercher des idées, c'est chercher le message inclut dans le texte. On vise à former un lecteur actif, critique, passionné et engagé : un véritable

¹ POSLANIEC, C., *De la lecture à la littérature : introduction à la littérature (littérature, littérature de jeunesse, enseignement)*, Edition, Sorbier, Paris, 1995, p. 129

² BACCINO, T& COLE, P., *La lecture experte. Que sais-je.* Edition, Broché, 1998, p. 55

³ POSLANIEC, C., Op, Cit, p. 130

« amateur »¹ éclairé de littérature, un amateur qui ose et assume des jugements de goût et de valeur personnels. Une telle interprétation de l'acte de lire semble être la plus adéquate à notre insu. Si nous analysons bien les définitions citées ci-dessus, nous concluons que ce processus de lecture se base sur l'analyse et la décortication, « Lire, c'est décoder des symboles écrits afin d'en faire ressortir le sens »². Par ailleurs, il faut savoir que la lecture ne se limite pas seulement à la connaissance d'une structure syntaxique phrastique, des mots ou des lettres, la lecture exige au lecteur un certain niveau de savoirs. Il faut être attentif à ce qu'on lit, la lecture implique une concentration sur le message lu afin d'arriver à le déchiffrer.

Lire est un acte individuel, c'est s'investir dans un texte, l'explorer, et ressentir ce qui fait secouer en nous les sentiments auxquels il fait écho. C'est un échange entre le texte et l'imaginaire, l'exploration d'un univers autre que celui de la réalité. Il est donc regrettable que la majorité d'apprenants ne lisent que par obligation, c'est-à-dire répondre à une tâche demandée. Sont rare les étudiants qui pratiquent « la lecture individuelle ». La lecture dans une langue étrangère engendre sans doute beaucoup d'avantages. Nous citerons dans ce qui suit quelques uns.

3.1.1. Sur le plan professionnel

La compétence à lire pour apprendre, nécessaire à tout professionnel, devrait être acquise avant l'arrivée à l'université, car à ce niveau, La lecture de textes scientifiques, philosophiques, techniques ou littéraires est souvent une partie importante d'un cours universitaire. D'ailleurs, pour Hunter, la lecture est l'élément sur lequel repose la qualité de l'enseignement supérieur.

A l'université, la lecture est l'exercice intellectuel le plus enrichissant qui soit. En effet, lire permet de comprendre les idées d'autrui, de pénétrer les pensées des écrivains et d'acquérir de nouvelles connaissances sur des sujets diversifiés. La lecture permet également d'assimiler l'information écrite sous toutes ses formes. Pour chercher de nouvelles informations, il n'y a rien de plus pratique que de parcourir des bouquins. On y retrouve des renseignements supplémentaires sur un sujet appris en classe. Cela occasionne une culture plus approfondie. Selon les chercheurs, les grands passionnés de lecture sont ceux qui acquièrent une forte compétence en écriture. Ceux-ci disposent aussi d'une

¹ BEVEREIN, J.V., *Littérature, langue et didactique*, Edition CEDOCEF, Belgique, 2014, p. 134

² STRODEUR, J., *Outil pour enseigner*, De Boeck, 1996, p. 65

grande aisance d'expression. En d'autres termes, ils parviennent à exprimer leurs avis de manière très claire, de telle sorte qu'ils ont plus confiance en eux. Dans tous les cas, les livres ont toujours quelque chose à offrir à leur lecteur.

En effet, la lecture demeure un des meilleurs vecteurs dans la formation de l'apprenant. Son importance n'est plus à démontrer. Plusieurs jeunes présentent des difficultés de lecture et d'écriture. Cela nuit à leurs apprentissages, à la poursuite de leurs études et à leur implication active dans la société. Il faut donc que ces étudiants utilisent des techniques efficaces de lecture. Il faut également qu'ils connaissent l'importance de la lecture. La lecture est non seulement un outil d'apprentissage, de communication et de création, mais aussi une source de plaisir.

3.1.2. Sur le plan personnel

La lecture peut être une détente, le fait d'insister sur l'aspect divertissant de cette activité pourrait renouveler l'intérêt des lecteurs pour les romans tout en développant leurs habiletés verbales. A un moment donné, la lecture devient un choix plutôt qu'une obligation, ce qui fait de cette période un moment crucial pour développer ses habitudes de lecture. Les nombreux bienfaits de la lecture sont connus depuis longtemps. En plus d'avoir de meilleures habiletés verbales, les lecteurs sont plus compréhensifs, plus épanouis.

Les enseignants et les parents peuvent transmettre l'amour de la lecture aux plus jeunes en les laissant lire ce qu'ils veulent, Barthes explique que ce type de plaisir, si nous lisons un roman sentimental, un roman d'aventure ou un roman policier, nous sommes satisfaits parce que nous sommes dans un sentiment familier. La lecture devient vraiment une jouissance. La notion du plaisir de lecture est indispensable à la compréhension du texte. La définition fréquente de la lecture, inclut la dimension du plaisir. Il s'agit de former non seulement des lecteurs sachant déchiffrer des textes, et trouver de l'information, maîtrisant un patrimoine mais aussi qui ont le goût pour cette pratique. La lecture est un divertissement, un moyen d'évasion, de création, autre qu'une réalité quotidienne. La lecture nous fait voyager, découvrir autre chose que l'univers qui nous entoure au quotidien.

3.2. La communication littéraire

Avant de s'approfondir dans la question de lecture littéraire, nous devons d'abord mettre l'accent sur la communication littéraire, c'est-à-dire la communication entre l'émetteur-auteur et le récepteur-lecteur, et dont le message est le texte littéraire. Une œuvre littéraire n'est pas uniquement une réalité textuelle, mais aussi un acte, une interaction verbale socialement réglée entre un auteur et un public. Quel que soit le contenu ou la forme de l'œuvre que l'auteur veut communiquer à ses lecteurs ou à son auditoire, il faut aussi et d'abord qu'il réussisse à faire reconnaître son œuvre comme acte communicationnel spécifique. En fait, un facteur important peut faire au processus de communication littéraire. Ce facteur, repose sur la relation du destinataire et du contexte. Nous savons tous que les œuvres littéraires ne sont pas destinées directement à aux apprenants.

Donc lire un message vague et dont les compétences ne sont pour la plupart pas parfaitement maîtrisées, c'est participer à une situation de communication difficile à s'établir. Cette situation de communication exige que l'apprenant effectue un travail de lecture et de construction du sens. Dans ce sens, la communication littéraire consiste à mettre en œuvre des mécanismes : linguistiques, psychologiques, cognitifs, culturels, communicatifs, qui permettent au lecteur l'encodage et le décodage du message. Sa fonction est en fait de faire travailler le lecteur, elle vise le développement de son niveau, c'est une fonction principalement communicative et culturelle. Communiquer littérairement, c'est dépasser la simple lecture, c'est mettre en commun un plaisir, une passion, c'est partager une émotion par des mots.

Laisser ce travail aux apprenants, c'est s'attendre à plusieurs significations d'un même message. En effet, pour donner sens au texte, il faut qu'un lecteur se mette en action et lui donne cette signification, « *À la fin des années 70 [...] paraissent différents travaux qui affirment que la source de la production du sens ne réside pas vraiment ou pas seulement dans le texte, mais aussi et peut-être d'abord dans le récepteur, le sujet lisant* ». ¹ En plus « *Si le texte semble proposer un certain nombre de significations, celles-ci ne constituent jamais que des potentialités* » ². Nous pouvons donc constater que la communication littéraire instaurée par l'œuvre littéraire est une communication différée.

¹DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR D., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la pratique*, De Boeck (3e éd), Bruxelles, 1996, p. 50

² Ibid, p. 30

Elle est différée dans le temps (lecteur et texte de différentes époques), ce qui peut même amener un décalage dans les codes linguistiques. Également, l'auteur produit un texte fixé, qui ne peut plus être modifié pour tenir compte des réactions du lecteur.

C'est grâce à la sémiotique, la pragmatique ou l'herméneutique, que la question de la communication littéraire commence à surgir au sein des études littéraires. Paul Ricœur conçoit l'œuvre littéraire comme discours et la littérature comme une forme de communication. Son modèle de l'œuvre littéraire met en relation l'auteur, le texte et le lecteur. En même temps, il souligne la spécificité de la communication littéraire par rapport à la communication non littéraire, en la décrivant comme une communication indirecte. L'écrivain produit « *pour toujours* »¹, l'œuvre littéraire est universelle. Le lecteur, rêvé, espéré, ciblé, reçoit l'œuvre. L'œuvre littéraire n'existe pas sans lecteur, selon Ricœur, elle est le résultat d'un processus interactif entre l'auteur, le texte et le lecteur. L'écrivain se dévoile et confie au lecteur ses expériences. Il s'implique dans le texte, il s'adresse directement au lecteur, etc.

3.2.1 Les spécificités de la communication littéraire

La communication littéraire n'est pas comme une autre forme de communication. Nous essayons donc de citer quelques caractéristiques de ce type de communication :

- Le créateur d'une œuvre ne transmet pas quelque chose à un destinataire de façon directe. L'émetteur se dédouble ; d'un côté, il y a l'auteur, celui qui écrit, celui qui crée et invente, celui qui organise le texte, celui qui fait publier son texte. D'un autre côté, il y a le narrateur ou les personnages qui nous parlent. Il ne faut pas confondre le narrateur, c'est-à-dire celui qui raconte l'histoire, avec l'auteur.
- L'«émetteur» (le lecteur) y est détaché du «récepteur» (l'auteur). Véritable «carrefour d'absences»². le texte se détache de son auteur parce que celui-ci n'est pas présent devant nous et on ne peut pas lui demander ce qu'il a voulu dire. On ne peut donc pas savoir directement ce qu'il a voulu dire. La réception des œuvres est comme «décrochée»³ (temporellement et spatialement). Les lecteurs ne sont pas là seulement pour décoder le message, mais ils ont un rôle beaucoup plus important : ils sont appelés à se figurer et à configurer l'œuvre. Enfin, la spécificité de l'œuvre

¹ PEYTARD T., *Littérature et classe de langue*, Ed, Hatier Crédif, Paris, 1982, p, 27

² HAMON, P., *Texte littéraire et métalangage*, Poétique, 1977, p. 264

³ Ibid, p. 264

littéraire par rapport au discours tient au fait que la référence littéraire est une référence indirecte, métaphorique :

La communication littéraire est «une communication par définition non réversible, décontextualisée, hermétique et ambiguë, que l'on peut définir comme un carrefour d'absences et de malentendus (absence de l'émetteur et du contexte d'émission pour le récepteur, absence symétrique du récepteur et du contexte de réception pour l'émetteur etc.) De plus en tant que texte fixé (par la philologie) et reproductible (dans les limites prévues par la loi) il n'est pas réajustable (à la différence du mythe) et touche un public parfois diffus (non totalement prévisible) et hétérogène¹.

- La communication littéraire n'est pas close, elle est ouverte, même si on ne sait rien de l'auteur, ni de l'époque, on peut découvrir qu'une œuvre littéraire nous parle et nous touche, parce qu'elle est l'expression d'une expérience humaine fondamentale. De plus, chaque époque lit à sa façon, et interprète selon sa vision.

On ne peut écrire sans public et sans mythe – sans un certain public que les circonstances historiques ont fait, sans un certain mythe de la littérature qui dépend, dans une très large mesure, des demandes de ce public. En un mot, l'auteur est en situation, comme tous les autres hommes. Mais ses écrits, comme tout projet humain, enferment à la fois, précisent et dépassent cette situation, l'expliquent même et la fondent.².

C'est cet aspect de l'œuvre littéraire qui explique qu'elle puisse être lue dans des contextes différents de celui dans lequel elle a été produite. Le sens de l'œuvre littéraire se noue dans un «dialogue entre un sujet présent et un discours passé».

Ce rôle crucial du lecteur dans la communication littéraire, on peut l'attribuer à l'apprenant dans une classe de FLE, celui d'interprétant, de donneur de sens. Ce qui est communiqué dans la littérature c'est le monde du texte, ce monde qui sera actualisé par le lecteur (apprenant). La communication littéraire trouve ainsi son aboutissement dans l'acte de lecture parce que le monde de l'œuvre ne peut être compris que par rapport au monde du lecteur.

3.3. La lecture littéraire

La confusion réside au niveau de notion en elle-même ; et qu'il s'agit de la littérature en tant qu'un outil langagier pour l'enseignement de la lecture ou plus généralement de la littérature envisagée comme un véritable objet d'enseignement, en d'autre terme, la lecture de la littérature ou lecture littéraire. S'il est question de la première constatation, la

¹ Ibid, p. 264

² SARTRE, J.-P., *Qu'est-ce que la littérature*, Gallimard, Paris, 1985, p. 154

littérature devient un simple support de lecture, utilisé dans le processus enseignement/apprentissage des langues. Un support qui possède des spécificités uniques et qui le diffère des autres supports didactiques. L'exploitation de ce genre de support ne tient pas compte à la littérarité et aux apports spécifiques du littéraire. Jean-Louis Dufays (*et al.*) affirme que cette approche de la lecture des textes littéraires est « *sans doute la plus répandue tant chez les enseignants que chez les chercheurs* »¹. Selon lui, la littérature envisagée comme corpus continue d'exister d'un côté, la lecture (parfois savante) de l'autre.

En effet, dans la majorité des cas, les classes de langue considèrent le texte littéraire comme un support didactique, destiné à l'apprentissage de la lecture. Dans ce cas là, le texte littéraire n'est pas exploité pour des fins utiles, cette pratique peut par conséquent le dépouiller de ses propriétés langagières, référentielles et esthétiques qui le composent. Par ailleurs, si l'apprenant exerce une telle lecture, il ne va jamais parvenir à la signification du texte. La lecture de la littérature devient donc une activité de déchiffrement, voire à en comprendre le sens littéral.

Toute fois, il est tout à fait admissible de dire que la lecture littéraire se diffère de la lecture ordinaire. Plusieurs théoriciens, dont Barthes, Eco, Picard et Riffaterre, ont abordé la question de ce mode de lecture. Ces chercheurs ont défini la lecture littéraire comme une « *lecture visant à extraire la signification d'un texte et s'opposant à une lecture « ordinaire »*, qui, pour sa part, vise à en extraire le sens ».² Nous essayons donc de résumer les différentes contributions données par ces théoriciens afin de clarifier cette notion opaque.

Le sens est dégagé à partir de l'information explicite transmise par le texte, tandis que la signification est une « *unité formelle et sémantique* ».³ Le lecteur fait beaucoup d'effort pour accéder à ce niveau de compréhension. Les textes littéraires posent en quelque part une certaine difficulté, surtout la complexité de la langue, la polysémie, la structure du texte et les références socioculturelles qui y figurent. Quant à Eco (1992/1990), il définit la lecture littéraire en articulant deux postures de lecture comme deux lecteurs modèles : le lecteur naïf est celui qui s'attarde à la sémantique du texte, qui recouvre le sens inscrit

¹ DUFAYS, J-L., GEMENNE, L., LEDUR, D., *Pour une lecture littéraire, histoire, théories, pistes pour la classe* (2ème édition), De Boeck, Bruxelles, 2005, p. 90

² AUNAY, B., *La "lecture littéraire": les risques d'une mystification*, Recherches, N° 30. 1999, p. 45

³ Ibid, p. 15

littéralement, tandis que le lecteur critique est celui qui s'attarde à l'ambiguïté des énoncés, à la structure du texte et à la signifiante du texte.

Si la lecture littéraire constitue une notion importante dans le champ de la réflexion en didactique, c'est grâce au colloque de Louvain en 1995, organisé par Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, intitulé « la lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ? ». L'adjectif « littéraire » renvoie à la fois à l'objet et au mode de lecture : l'objet est le texte, nous savons tous que le texte littéraire n'est pas comme un autre texte. Il se distingue des autres types de textes par ses caractéristiques spécifiques. Pour que la lecture soit qualifiée de « littéraire », nous devons lire pour analyser, pour comprendre, interpréter. La lecture littéraire est, selon Papo, Bourgainet et Peytard, une « *pratique signifiante* »¹, dans laquelle le lecteur « *(re)crée du sens ou plus exactement (re)construit du sens* »². La lecture littéraire est donc une question d'interprétation. Jean Louis Dufays a tenté de proposer une synthèse. Il retient pour la lecture littéraire quatre définitions.

3.3.1 Le modèle de la lecture littéraire de Dufays

Dufays a développé un modèle de la lecture littéraire pour la didactique de la lecture littéraire. Il souligne que « *comprendre comment fonctionne la lecture est sans doute intéressant en soi; mais cette connaissance reste vaine si elle ne permet pas d'apprendre à mieux lire, à développer chez les apprenants lecteurs les compétences dont la théorie a montré la nécessité* ».³

D'abord, Dufays (1994) a élaboré un modèle de lecture qui comprend deux compréhensions et une interprétation facultative. La première compréhension décrite par Dufays en est une de décryptage, durant laquelle le lecteur associe les signes du texte et ses connaissances préalables des schémas textuels pour comprendre le sens premier du texte, mettant ainsi en œuvre ce que Riffaterre appelle la compétence linguistique. La deuxième compréhension renvoie à la mise en œuvre, lors de la lecture euristique, de la compétence littéraire du lecteur. C'est alors que le lecteur évalue l'efficacité de sa première compréhension et envisage le texte dans sa globalité, selon ses thèmes et sa structure.

¹ PAPO, E., BOURGAIN, D. et PEYTARD, J. *Littérature et communication en classe de langue*, Edition, Hatier, Paris, 1989. P. 25

² Ibid

³ DUFAYS, J-L., GEMENNE, L., LEDUR, D., *Op, Cit*, p. 10

L'interprétation telle qu'envisagée par Dufays vient en troisième lieu et est entièrement facultative, puisque la compréhension du texte est achevée grâce aux deux étapes précédentes. L'interprétation vise à « approfondir » le texte et à « *enrichir la première signification qui en a été dégagée, et produire ainsi une signification du second degré* ». ¹

Le modèle de Dufays (1994) est ainsi conviend mieux à une opérationnalisation didactique, notamment puisqu'il reprend les termes «compréhension» et «interprétation» qui sont ceux employés par l'institution scolaire et la didactique de la lecture pour traiter des composantes de la lecture. Dufays propose d'envisager la lecture littéraire dans le modèle suivant ;

3.3.1.1. Lecture littéraire = lecture des textes littéraires

C'est là la conception la plus simple, et la plus répandue tant chez les enseignants que chez les chercheurs. Cette conception continue donc de privilégier l'objet (la littérature ou le texte) par rapport à la pratique (la lecture) sans impliquer la reconnaissance d'un travail propre au lecteur ; Ceci implique une limitation du corpus étudié aux seuls textes légitimés par la tradition et la critique.

3.3.1.2. La lecture littéraire = distanciation

Il s'agit de fonder la notion, non plus sur la nature de l'objet lu, mais sur la méthode pratiquée par le lecteur. Cette conception qui privilégie donc la pratique plutôt que l'objet. La distance dont il est question est évidemment celle prise par le lecteur, qui mobilise ses ressources intellectuelles pour aborder le texte avec une grande attention. La conception qui se fonde sur la distanciation peut être comparée à la lecture herméneutique dont parle Riffaterre (1982), ou encore à la coopération interprétative d'Eco (1985)². Le premier à avoir donné à cette manière de lire le nom de « lecture littéraire » est Bertrand Gervais (1993 et 1998), qui définit cette pratique comme, « *passer d'une pratique de lecture extensive, base de notre activité et qui nous permet de découvrir des textes nouveaux, à une lecture intensive, où le texte déjà lu se trouve revalorisé, l'occasion d'une appropriation*

¹ DUFAYS, J.-L. : *Stéréotype et lecture*, Coll. « Philosophie et langage ». Liège:Mardaga, 1994, p. 165

² DELBRASSINE D., *Découvrir la « lecture littéraire » avec des romans écrits pour la jeunesse*, Edition Presses Universitaires, Namur 2008, p, 8

singulière. [...] c'est une attitude qui vaut pour certains textes, sur les quels on choisit intentionnellement de s'arrêter, de se concentrer, de s'investir »¹.

C'est à cette conception que se rattachent majoritairement les travaux de didacticiens comme Catherine Tauveron (1999) ; « lire littérairement, s'est suspendre le processus automatisé de compréhension pour deux raisons : a) parce que la nature même du texte y contraint, b) par suite d'une décision délibérée de lecteur qui décide que le texte peut lui en dire plus encore »²

3.3.1.3. La lecture littéraire comme participation

Par opposition à la démarche précédente, qui pouvait être perçue comme purement rationnelle, « scolaire » et « savante », on a affaire ici à une lecture psychoaffective, « ordinaire », « quotidienne », où sont davantage privilégiées la part physiologique du lecteur et ses dimensions affective et fantasmatique, Daniel Pennac (1992) a dénommé les « droits du lecteur »³. Cette démarche appliquée à la littérature le privilège accordé à *la réception* par rapport à l'effet, « la valorisation des réceptions spontanées, la mise en œuvre des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion de la subjectivité »⁴.

3.3.1.4. La lecture= participation+distanciation

C'est comme une réconciliation entre deux modes de lecture opposés. Michel Picard (1986) considère que la lecture se fait littéraire en présentant toutes les caractéristiques du jeu. La lecture littéraire ainsi conçue devrait donc solliciter simultanément la participation du lecteur en l'amenant à entrer dans le jeu et un effort de distanciation qui le conduise à observer et analyser la partie⁵. Lire littérairement revient dès lors à activer au maximum les tensions axiologiques inéluctables qui tiraillent tout lecteur entre les valeurs liées aux référents (l'unité de sens, la conformité esthétique, la vérité) et les valeurs liées aux formes du message (la polysémie, la subversion, la fictionalité).

¹ Ibid, p. 9

² DELBRASSINE D., Op, Cit, p. 9

³ Ibid

⁴ Ibid

⁵ Ibid, p. 10

4. Comprendre et interpréter un texte littéraire

Lire et comprendre correctement le sens des textes littéraires en français peut s'avérer une tâche difficile à réaliser. Les étudiants éprouvent de grandes difficultés. Cependant ce genre de texte exige de fortes compétences couvrant tous les domaines. La question qui se pose alors ; comment l'apprenant arrive à comprendre le sens du texte littéraire en langue française ?

Le texte littéraire n'admet pas une explication simple et univoque. Une pluralité de sens qui se construit au fur et à mesure de la lecture littéraire. Cette pluralité des sens naît de l'interaction entre le texte et le lecteur. La compréhension constitue un des aspects de la lecture, mais la littérature implique une autre dimension celle de l'interprétation. La compréhension se définit comme *«une activité langagière et socioculturelle, prédominante dans l'acte de la lecture. Pour construire le sens d'un texte, le lecteur doit mobiliser ses connaissances langagières, culturelles, faire des hypothèses et anticiper sur la signification du texte écrit»*¹. Pour comprendre un texte, le lecteur doit mobiliser toutes ses compétences. Cependant l'interprétation est, selon Téhérien :

Une activité d'intégration qui se produit dans la durée. Elle permet au lecteur un retour actif sur son acte de lecture, une fois qu'il sait de quoi il est question. Les enjeux ne sont plus les mêmes. Il ne s'agit pas de trouver un sens à l'objet littéraire mais bien d'y intégrer un sens pour soi. Le lecteur a le pouvoir de prendre ses lectures et de les assimiler de façon plus large dans sa culture personnelle, dans la perception qu'il a de la culture de son époque².

Interpréter un texte littéraire ne signifie pas lui donner un seul sens mais c'est montrer qu'il peut en avoir plusieurs, que toutes les interprétations sont bonnes pourvu qu'il les dise. Autrement dit, interpréter un texte ne suppose pas la compréhension d'un sens déjà-la mais cela suppose la construction constante des sens et leur comparaison avec des connaissances antérieurement acquises et vécues.

Comprendre un texte revient à « savoir ce qu'il signifie » alors qu'interpréter un texte implique que « personne ne sait ce qu'il signifie, mais plutôt que l'on pense qu'il signifie ceci ou cela ». La compréhension peut alors être définie comme la somme des interprétations majoritaires. Dans le cadre scolaire, une telle conception conduit l'enseignant à guider ses apprenants vers « son » interprétation du texte qu'il estime être la

¹ HEBRARD, J., *Du parler au lire*, Espinosa, p. 90

² THERIEN G., *Lire, comprendre, interpréter*, Revue Tangence, 1992, p. 96

meilleure. L'enseignant est souvent considéré comme celui qui doit guider l'apprenant vers la *bonne* interprétation parmi les significations possibles du texte afin d'éviter les dérives subjectives.

L'enseignant devrait d'abord amener l'apprenant à "vivre" le texte plutôt qu'à l'analyser, et ce, en l'incitant à établir des associations avec sa vie personnelle, à éprouver des sentiments, à s'identifier aux personnages et à leur témoigner de l'empathie, à prédire la suite des événements, à imaginer des paysages, des visages, etc¹. Le lecteur s'engage dans la lecture afin de vivre une expérience immédiate et imaginaire à travers une création artistique du langage. Cette lecture vise l'enrichissement du vécu et de l'imaginaire du lecteur et encourage fortement l'expression des réactions personnelles, qui sont considérées comme des indices d'engagement de la compréhension.

Enseigner la compréhension se traduirait alors par la stabilisation d'une interprétation partagée. Dans son article « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », Érick Falardeau revient sur la même idée : pour lui, la compréhension nécessite de ne pas s'intéresser aux microstructures seulement mais de dégager un sens en réorganisant les informations et l'interprétation nécessite « d'ausculter le texte attentivement ». Les deux actes se font simultanément. Hans-Georg Gadamer, philosophe, a affirmé « comprendre c'est toujours interpréter ; en conséquence, l'interprétation est la forme explicite de la compréhension » (Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique. 1976). Il paraît donc nécessaire d'enseigner les deux à l'école, dès le plus jeune âge. Apprendre à comprendre, c'est aussi apprendre à interpréter.

Enseigner l'interprétation, c'est également prendre en compte les émotions du lecteur, ce qui est important à l'école. L'élève entre dans le texte et a le droit d'émettre des justifications possibles dans les blancs de celui-ci. Il a le droit d'utiliser des éléments de sa culture pour réagir au texte. Évidemment, il devrait respecter « les droits du texte » (Umberto Eco) et ne devrait pas s'autoriser à faire des interprétations qui n'ont pas lieu d'être. Mais il est important de laisser les élèves participer à l'élaboration active de la compréhension en l'interprétant.

¹ Ibid, p. 99

4.1.Types de difficultés de compréhension et d'interprétation

Les difficultés de compréhension constituent un obstacle devant le développement des compétences langagières des apprenants. Ce problème touche beaucoup d'apprenants. Les facteurs qui déterminent les difficultés d'apprentissage chez l'apprenant sont de plusieurs ordres. Les lacunes dans la compréhension constituent une source majeure. Il faut revenir en arrière pour pouvoir détecter les différents problèmes qui se cachent derrière le niveau faible en lecture :

4.1.1. Problèmes liés à la formation de l'apprenant:

Des compétences et d'habiletés qui se développent tout au long de la scolarité et qui peuvent être à l'origine des difficultés éprouvées par certains élèves. Beaucoup d'apprenants se heurtent à des problèmes de lexique, syntaxe et d'expression parce qu'ils ont une mauvaise maîtrise de la langue. Lire un texte en langue étrangère, c'est s'inscrire dans une autre culture. Le risque de développer des interprétations inexactes est récurrent. La capacité de lire dépend aussi des expériences développées par l'apprenant en lisant beaucoup, malheureusement les jeunes d'aujourd'hui ne lisent pas

4.1.2. Problèmes liés au milieu socio-culturel :

Parfois les difficultés en lecture sont liées au contexte socio-culturel. Certains apprenants vivent dans un milieu familial défavorable, et qui influence leur apprentissage au niveau affectif et éducatif. La faiblesse de l'encadrement parental lors de la période préscolaire et la période scolaire. Parfois la famille ne participe pas à l'apprentissage de la langue étrangère enseignée, cette dernière n'est jamais utilisée à la maison. En plus, interpréter un texte littéraire suppose des connaissances culturelles. Tout texte littéraire possède des valeurs culturelles, qui devraient être connues par l'apprenant, sinon il risque de ne pas comprendre le texte.

4.1.3. Problèmes psychopédagogiques :

Des causes d'ordre affectif et psychologiques peuvent aussi affecter l'apprentissage, en particulier l'apprentissage de la lecture. Par exemple: le manque de confiance en soi et le stress, l'anxiété et ses conséquences sur l'acquisition d'une langue étrangère. Manque d'intérêt pour les études en général et pour la lecture en particulier, ce qui influencera donc

l'individu en ne lui donnant pas la possibilité de mener une vie autonome, d'affronter l'avenir avec détermination et confiance.

A ces différents problèmes s'ajoute un autre facteur déterminant, c'est le manque de stratégies de lecture ou de stratégies utilisées à mauvais escient. Selon Gouin (2005). L'enseignement insuffisant de stratégies de lecture ou l'utilisation d'une stratégie inadéquate empêche les apprenants d'accéder à une compréhension globale du texte à lire.

4.2.Stratégies de lecture

Il s'avère indispensable pour l'enseignant de recourir à un enseignement stratégique pour favoriser chez ses apprenants une meilleure compréhension de texte, plus d'autonomie lors d'une tâche de lecture et la découverte du plaisir de lire. En tant qu'enseignant, il faut aider son public à accéder au sens à fur et à mesure. Les apprenants doivent aussi apprendre des stratégies efficaces qui leurs permettent de lire un texte, GIASSON pense que le terme de stratégie de lecture est : « *Une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte* »¹

Comme on a cité en haut, les problèmes de lectures ne sont pas sont liés uniquement à la compétence linguistique, mais aussi à certains facteurs culturels, sociaux et même psychologiques. L'entraînement à la lecture littéraire en FLE ne consiste pas seulement à développer une compétence linguistique : une bonne maîtrise de certaines stratégies serait réellement utile et permettrait aux étudiants d'avoir un accès plus aisé au texte littéraire.

La compréhension en lecture devient un objet de recherche pour la didactique des langues, elle vise à fournir aux lecteurs les procédures efficaces pour comprendre un texte. Les mauvais lecteurs font rarement appel aux stratégies c'est pourquoi ils deviennent moins performants. Alors que, les lecteurs experts font toujours recours des stratégies de compréhension ce qui améliore davantage leur performances des lecteurs. Dans les premières années d'apprentissage de la lecture, le rôle de l'enseignant demeure essentiel, c'est lui qui présente la stratégie à mettre en œuvre, il explique également quand et comment l'utiliser, l'enseignant doit rendre la stratégie de lecture « transparente » en verbalisant sa démarche de lecteur expert avant, durant et après la lecture, de manière à ce qu'ils puissent s'appropriier la stratégie en question et la réinvestir dans d'autres situations.

¹ GIASSON J., *La compréhension en lecture*, Gaétin Morin, Montréal, 1990, p.32.

Pour aller plus loin sur le plan du développement de la compétence à lire, l'enseignement de la lecture se caractérise par la construction des stratégies cognitives qui permettent une compréhension plus fine du texte tout en demandant aux apprenants d'exploiter leurs processus d'élaboration et métacognitifs. Au fur et à mesure du temps l'autonomie acquise par l'apprenant le rend indépendant de son enseignant. D'abord, les stratégies de compréhension deviennent automatisées en langue maternelle puis transférables et automatisées en langue étrangère après un certain temps.

Devant un texte littéraire, les étudiants manifestent un manque de confiance lors de la lecture en français. Ils consacrent beaucoup d'attention à l'identification des mots et des structures au détriment d'une construction globale du sens. Cependant, la lecture littéraire incite les étudiants à se focaliser sur la construction du sens global. En se concentrant sur la compréhension, beaucoup de recherches insistent sur le rôle significatif de quelques facteurs facilitant cette activité (motivation, intérêt, compétences, stratégies efficaces de compréhension, etc.)¹. Nous essayons donc de résumer les différentes stratégies de compréhension, proposées par les chercheurs en montrant leurs rôles primordiaux dans la construction de sens : « [...] *comprendre un texte c'est aussi mettre en place des stratégies performantes, de haut niveau, pour vérifier l'état de sa compréhension et rectifier le tir si nécessaire* »².

4.2.1 Selon Christine Tagliante/ J.P. Cuq et I.Gruca

Pour bien comprendre un texte, C. Tagliante distingue les stratégies suivantes : la lecture « repérage », « écrémage », « survol », « approfondissement », et la lecture de loisir.

4.2.1.1 La lecture repérage (sélective)

Il s'agit de rechercher des informations précises et ponctuelles. Le lecteur doit avoir une compétence suffisante pour pouvoir éliminer très vite ce qui n'est pas utile. Cette lecture favorise les premières hypothèses sur le contenu du texte et les prévisions sur l'organisation du texte. Cette stratégie de lecture se fait à travers les activités de classe comme ; faire remplir un tableau d'après un document cité, faire localiser un endroit, faire

¹ REHEARNE, M et DOCTOROW, R., « La compréhension de textes : les stratégies efficaces ». Chap2, Littérature de la 3^e à la 6^e année, Répertoire de ressources pédagogiques, groupe Modulo, 2006, [En ligne] www.groupermodulo.com, consulté le 04 janvier 2022

² LUCCHINI S., *L'Apprentissage de la lecture en langue seconde. La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*, Éditions Modulaires Européennes, Cortil-Wodon, 2002, p.38

répéter des chiffres, des dates, des noms propres, des couleurs. Pour J.P. Cuq et I. Gruca c'est une lecture de balayage

4.2.1.2 La lecture écrémage

Cette stratégie se retrouve sous le même nom chez J.P.Cuq et I. Gruca, elle est utilisée pour aller à l'essentiel du texte, elle vise à retrouver rapidement l'idée globale du texte. C'est la plus adéquate dans la lecture des textes courts ; article de presse, des pages de littérature. Le lecteur doit d'abord identifier le texte, puis il formule des hypothèses sur le contenu par anticipation et à l'aide des titres, des paragraphes... Le lecteur cherche également les mots clés du texte pour qu'il puisse à la fin vérifier ses hypothèses du sens global du texte.

4.2.1.3 La lecture de survol (en diagonale)

Elle s'avère efficace pour la lecture des documents longs, comme des journaux, des mémoires, des revues...etc. Elle vise à comprendre l'intérêt global d'un texte long et à en dégager la structure. On commence par l'identification de l'objet à lire à travers les éléments suivants ; le titre, l'auteur, l'éditeur... Puis, doit chercher l'idée essentielle du texte en s'appuyant sur le sommaire et les têtes de chapitres, la préface. Le lecteur formulera des hypothèses sur le contenu, après avoir effectué une lecture écrémage de l'introduction et de la conclusion. En dernier lieu, il se met à chercher les idées principales du texte pour vérifier ses hypothèses et déchiffrer le sens global. Cette stratégie est peu utilisée dans la lecture des textes littéraire.

4.2.1.4 La lecture d'approfondissement

Son objet est d'approfondir et de mémoriser le texte en analysant comment l'auteur élabore son projet d'écriture. On applique cette lecture lorsqu'on travaille sur les documents longs et sur les textes littéraires intégrants. Elle se fonde sur une analyse détaillée du thème et des idées du texte. Cette lecture doit répondre à trois exigences :

- Clarification des données : qui met en évidence la contribution des mots, des références et des connaissances personnelles, ces composantes aident à dégager le sens exact du texte.

- L'examen de la pensée ; contribue à structurer les informations en mettant en évidence la logique et les étapes de développement de l'idée directrice, noyau du sens explicite du texte.
- L'analyse de l'énonciation ; permet au lecteur de découvrir des données importantes qui caractérisent le texte, son auteur et les points de vue présentes. Grace à ces données, le lecteur peut préciser l'intention de l'auteur.

J.P.Cuq et Gruca I., proposent deux autres stratégies de lecture qui s'appuient sur les mêmes principes de la lecture d'approfondissement ; la première est dite lecture intensive ou studieuse, elle vise à retenir le maximum d'informations du texte. La deuxième, c'est la lecture critique, c'est une lecture détaillée et attentive qui peut donner lieu à un commentaire du texte.

4.2.1.5 La lecture de loisir et de détente

Cette lecture a pour but de faire plaisir au lecteur, avec des textes qu'il aime et apprécie. Cette lecture peut être poursuivie ou abandonnée selon la volonté du lecteur. Cette stratégie est aussi importante que les autres dans une classe de langue.

4.2.2 Selon BIANCO

4.2.2.1 Les stratégies de pré-lecture

Cette étape est considérée comme une préparation à la lecture active : il s'agit de parcourir rapidement le texte, prendre connaissance du sommaire, poser des questions préalablement à la lecture, etc. c'est l'identification des objectifs de lecture.

4.2.2.2 Les stratégies liées à la construction d'une représentation mentale cohérente (ou modèle de situation)

Cette stratégie aide le lecteur dans l'élaboration de la cohérence du texte au fur et à mesure de la lecture : elles servent notamment à interroger le texte en le paraphasant, en (se) posant des questions, à relire, découper le texte ou les phrases complexes pour en comprendre la structure.

4.2.2.3 Les stratégies pour aller au-delà du texte

Elles sont destinées à connecter les informations lues aux connaissances générales et à l'expérience du lecteur. Ces stratégies permettent à la fois de réaliser les inférences des connaissances nécessaires pour comprendre l'implicite et de lier les contenus apportés par le texte aux connaissances propre du lecteur :

- (se) poser des questions (qui? Quoi ? quand ? où ? pourquoi ? comment ?...)
- Auto-expliquer à haute voix.
- Visualiser et imaginer.
- Utiliser les ressources externes au texte.

4.2.2.4 Les stratégies postérieures à la lecture

Ces stratégies sont souvent mises en place après la lecture, mais s'appuient sur le traitement mis en œuvre pendant la lecture : ce sont des habiletés de compréhension appliquées qui permettent la restructuration et l'organisation des informations issues du texte ou d'un ensemble de documents : elles sont essentielles à l'acquisition de connaissances grâce à la lecture (critiquer, évaluer les sources, synthétiser l'information, organiser, comparer, etc.).

Cet ensemble de stratégies de lecture, dont le but principal est la compréhension du texte littéraire offre tous les mécanismes nécessaire au lecteur. C'est à ce dernier la mission de choisir telle ou telle stratégie, cela dépend du type de texte, et de l'information qu'il veut retirer de la lecture.

5. La lecture en classe de FLE

5.1. Une vue d'ensemble

Pour les étudiants universitaires inscrits pour poursuivre des études en langue française. Nous remarquons qu'ils arrivent avec un niveau très faible en lecture. La situation est alarmante ; elle montre en effet le rôle négatif joué par l'école sur la lecture des apprenants. La lecture, dans un contexte universitaire, est différente de la lecture au quotidien. La lecture universitaire exige une stratégie plus active, approfondie et répétitive que la lecture de divertissement. Cependant, l'étudiant universitaire, marque un grand désintérêt, envers cette activité, ce qui influencera négativement son apprentissage. Encore

plus, dans le cas où l'étudiant aime la lecture, il lui sera difficile de rattraper le retard de tant d'années. Il sera submergé par les cours, les interrogations et les contrôles, le temps consacré à la lecture est donc insuffisant.

De ce fait, il est indispensable que l'école commence à former des apprenants-lecteurs dès leur jeune âge, c'est-à-dire dès leur première année d'apprentissage de la langue étrangère. C'est à l'enseignant le grand rôle d'apprendre à ses élèves l'amour de la lecture. Il est également responsable dans l'amélioration des comportements et de l'ambiance au sein même de la classe. Donner aux apprenants le goût de lire, n'est qu'une façon d'enrichir leur vocabulaire, de leur permettre d'exprimer leurs goûts, leurs préférences.

5.1.1 Le rôle de l'apprenant

La lecture participe à la progression des apprenant dans leurs processus d'apprentissage en général, et au développement de ses compétences langagières. Dans la situation de lecture, le lecteur ne produit pas du sens, il fait juste découvre et reconstruit le sens produit par l'auteur. A ce sujet, nous pouvons dire que la difficulté ne réside pas dans la lecture mais dans l'accès au sens de l'écrit. Pour ce faire, Le lecteur doit posséder de compétences multiples pour accéder au sens du texte littéraire, «*activité intellectuelle du lecteur : opération de sélection des informations, de hiérarchisation, de structuration, etc.*»¹ Citons entre autre :

5.1.1.1. La compétence pragmatique

Elle consiste en la connaissance des actes de langage, des fonctions de la langue et de l'utilisation de ces fonctions dans différents contextes. Les lecteurs doivent comprendre les actes de langage pour inférer ce que l'autre veut dire et pour utiliser ces mêmes actes de langage appropriés aux contextes. Avoir cette compétence permet au lecteur de comprendre ce qu'on appelle le projet de lecture. De même, il peut percevoir l'intention générale du scripteur et faire des calculs interprétatifs.

¹ Ibid

5.1.1.2. La compétence linguistique

Cette compétence se base sur l'apprentissage de notions linguistiques : le lexique et la syntaxe. Le système grammatical et orthographique. La compétence linguistique c'est la compétence de base. Elle consiste à pouvoir interpréter des phrases grammaticalement correctes et composées de mots pris dans leur sens habituel. Il faut arriver à mobiliser des savoirs linguistiques et les mettre en pratique dans des situations communicatives afin de transmettre ou recevoir un message. La compétence linguistique c'est savoir interpréter les phrases et des mots et produits dans un écrit.

5.1.1.3. La compétence encyclopédique

La compétence encyclopédique se présente comme un vaste réservoir d'informations portant sur le contexte ; ensemble de savoirs et de croyances, les savoirs sur le monde, les références culturelles dont dispose le lecteur pour construire le sens en fonction du contexte. Cette compétence, incluant celle que nous pouvons qualifier de «*compétence idéologique* » du sujet parlant ou écrivant. Intervenant dans le déchiffrement des contenus explicites, elle est encore plus sollicitée dans celui des implicites. Précisons cependant que les compétences linguistique et encyclopédique se complètent. Ainsi, dans une opération de décodage.

5.1.1.4. La compétence rhétorique

Renvoie à la compétence interprétative qui suppose la maîtrise de savoirs littéraires comme la connaissance des genres, le fonctionnement de certains types de textes ou de discours, la connaissance de catégories esthétiques. Les savoir-faire, le bagage socio culturel et la perception cultivée qu'on a acquis, qui participent immédiatement dans la connaissance des types d'écrits (leurs organisations rhétoriques).

5.1.2 Le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant est primordial dans le développement de la compétence de lire ; Lorsque ce dernier est un passionné de lecture, les apprenants stimulés par ce modèle de lecteur, lisent et progressent davantage. L'enseignant sert de ressource et de modèle aux jeunes lecteurs et qui devrait, par sa formation et sa culture dans le domaine, les stimuler et les aider à construire leurs connaissances et à développer leurs compétences en la matière.

L'enseignant doit motiver ses apprenants, en choisissant des activités signifiantes à l'aide de textes authentiques. C'est ainsi que le goût de lire se cultive en classe. La compétence des enseignants semble avoir un effet déterminant sur l'apprentissage de la lecture des apprenants, s'ils sont devenus des modèles, c'est grâce à leur propre passion pour la lecture, leur motivation à s'améliorer et les efforts personnels qu'ils consentent tout au long de leur carrière.

Le rôle de l'enseignant est très important dans la mesure où il devrait non seulement être un lecteur expert et un modèle de lecture dans la classe, mais aussi procéder à un enseignement, entre autres, stratégique de la compréhension en lecture. Des stratégies qui amènent le lecteur à une compréhension plus fine du texte, «*Les progrès en lecture sont liés à l'enseignant qui utilise une méthode de façon réfléchie, et non à la méthode seule*»¹.

Les enseignants doivent posséder à la fois les connaissances nécessaires pour bien saisir les complexités du processus de lecture et les compétences indispensables pour mettre en œuvre les diverses composantes d'un enseignement efficace de la lecture. Pour aider leurs apprenants à décoder un texte et à le comprendre en le lisant. Pour ce faire, ils doivent inculquer chez leurs apprenants des stratégies de lecture efficaces

6. Les composantes en interaction dans l'activité de lecture

L'activité de lecture dépend fortement au contexte de lecture et le choix des textes à lire. La lecture d'un texte est une (co)construction de sens, réalisée par un lecteur dans un contexte particulier de lecture. Des chercheurs en didactique insistent à mettre en lumière cette interaction qui existe entre ces trois composantes : le texte, le lecteur et le contexte. L'acte de compréhension n'est possible qu'à travers l'interrelation entre les ces trois composantes : plus elles seront interreliées, meilleure sera la compréhension². Nous pouvons donc confirmer que le choix du texte et surtout les tâches associées à la lecture des œuvres sont étroitement liées au contexte dans lequel s'exerce la lecture. En effet, elles fixent le contexte psychologique et le contexte social, de même qu'elles influencent le lecteur dans les processus qu'elles exigent à mettre en œuvre.

¹CASTELLOTTI V., DE CARLO M., *La formation des enseignants de langue*, CLE international, Paris, 1995, p.72

² GIASSON, G., *La compréhension en lecture*. Gaëtan Morin Éditeur, Boucherville, 1990, p. 17

6.1.Le texte

Les textes sont classés soit par : types, par genre, par intention de l'auteur ou par la structure du texte et de son contenu. Il faut connaître la structure des textes pour comprendre leur contenu. La complexité de cette structure est à prendre en considération, La structure fait référence à la façon dont les idées sont organisées dans un texte, alors que le contenu renvoie au thème et aux concepts présentés dans le texte. En classe de FLE, Il faut choisir des textes porteurs de valeurs dans lesquels les apprenants peuvent s'investir émotionnellement en interprétant et en s'investissant en tant que lecteur critique. Les textes choisis doivent comporter des « blancs » que les élèves pourront combler ainsi que des pistes d'interprétation multiples pour favoriser les interactions.

6.2.Le lecteur

Le lecteur aborde une tâche de lecture avec ses structures cognitives (connaissances sur le monde, les textes, la langue) et ses structures affectives (ses centres d'intérêt, son rapport à la lecture...). Il met en outre en œuvre un certain nombre de processus ou d'opérations mentales (décodage, identification de mots, anticipation, inférence, sélection pertinente d'informations et intégration dans un tout cohérent, métacognition...) et des stratégies (lecture détaillée ou survol ; silencieuse ou à voix haute...). Si ces conditions ne sont pas réunies la compréhension serait un échec. Il a besoin pour comprendre de réunir les habilités nécessaires à la compréhension

6.3.Le contexte

Le contexte représente la situation dans laquelle se trouve le lecteur pour aborder le texte. On ne lit pas de la même façon dans toutes les conditions, qu'elles soient sociales (interventions des pairs, de l'enseignant pendant la lecture, lecture à haute voix...), psychologiques (intentions de lecture) ou physiques (temps, lieu).

6.3.1. Le contexte social: les formes d'interaction qui peuvent se produire pendant la tâche de lecture entre le lecteur et son environnement : situation de lecture individuelle par rapport aux situations de lecture devant un groupe.

6.3.2. Le contexte psychologique: il concerne les conditions contextuelles propres au lecteur lui-même, c'est-à-dire son intérêt pour le texte à lire, sa motivation et son intention de lecture. Le lecteur doit impérativement se demander pourquoi lit –il ? Pour s'informer,

pour se distraire, pour chercher une information globale, pour chercher une information précise, pour en résumer le contenu, pour répondre à un questionnaire

6.3.3. Le contexte physique: bruit, température, froid, ainsi qu'à la qualité de la reproduction des textes.

7. Le modèle didactique de la lecture littéraire

Le secret qui se cache derrière un bon apprentissage de la lecture, c'est de faire goûter aux apprenants les différents plaisirs liés à la lecture littéraire. Nos apprenants doivent changer cette vision envers la lecture ; d'une source de contrainte et de difficulté à un espace de jouissance et de liberté. La lecture littéraire devrait être considérée comme un jeu. Sauf que ce jeu, répond à un ensemble de règles dans lequel le lecteur doit assumer les risques. Réussir à installer cette culture de lecture-plaisir rend les classes de langue un véritable espace désiré et motivant.

Un enseignant doit être très attentif, pour apprendre à ses apprenants l'amour de la lecture ; il doit d'abord développer des compétences littéraires à travers le choix des textes. Sans oublier, de prendre en considération les besoins de ses apprenants. L'enseignant doit également proposer des discussions et des débats sur les œuvres lues, cela pour permettre aux apprenants d'enrichir leur culture. Il faut mettre en œuvre tous les dispositifs didactiques qui favorisent l'expression des interprétations individuelles et l'interaction.

Dans notre cas, la lecture en classe de FLE s'intéresse spécialement aux textes narratifs. Il faudrait donc mettre en place une didactique des textes qui fait acquérir au lecteur une compétence qui le conduit à découvrir la pluralité des sens dans un texte. Dans d'autres termes, le sensibiliser à la littérarité du texte ou la polysémie est la première distinction. Pour décrire l'implication du lecteur et les manières dont il participe à la construction du monde qu'il est en train de lire. Umberto Eco affirme que le lecteur complète la fiction avec des connaissances extérieures, qui forment « l'encyclopédie du lecteur »¹, et au fur et à mesure de sa lecture, il émet des hypothèses sur le déroulement de l'histoire, hypothèses qui orientent sa lecture, contribuent à la tension, au suspens, à l'envie de continuer à lire. En effet, la lecture d'un roman ou d'une nouvelle met en jeu des compétences non linguistiques qui sont transposables dans la langue étrangère.

¹ECO U. L., *Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, trad. française, Grasset, Paris, 1989, p. 120

L'enseignant joue alors un rôle de crucial, il doit rendre ses apprenants plus actifs, en ne se concentrant donc pas sur des questions lexicales ou grammaticales. Il doit faire appel à leurs imaginations, leurs capacités de raisonnement, et d'anticipation. Cette démarche peut permettre à l'apprenant de dépasser des obstacles linguistiques qui pourraient le décourager. Il ne s'agit pas de mettre l'accent sur les difficultés de lecture, mais de développer chez les apprenants des compétences, qui leur permettent d'interpréter des comportements ou de reconnaître des scénarios plus ou moins prévisibles et de faire des inférences à partir de la situation initiale.

7.1. La lecture/appréciation des œuvres littéraires

Il ne suffit pas d'enseigner la lecture littéraire, il faut aussi apprendre aux apprenants comment apprécier une œuvre. Cependant, l'enseignement de la lecture se diffère de celui de l'appréciation des œuvres littéraires. Apprécier, « c'est juger de la qualité de l'œuvre ». ¹ Ou encore, elle peut se définir « *comme un même mouvement qui permet au lecteur de la comprendre, de l'interpréter, d'y réagir, de l'analyser, de la critiquer et de l'évaluer de manière personnelle, créatrice et critique, tout en étant conscient de sa démarche de lecture et du contexte* » ². Les étudiants doivent alors construire les sens/significations possibles de l'œuvre littéraire exploitée et à formuler des jugements, de gout et de valeur à propos de cette œuvre ³. Selon les chercheurs, la construction des sens/significations possibles des textes demande aux lecteurs de « *planifier leur lecture, la comprennent et l'interprètent, y réagissent, l'utilisent et qu'ils évaluent leur démarche* » ⁴.

C'est avec le temps et l'expérience que se développe la compétence « apprécier », elle s'appuie évidemment sur les autres habiletés. Le lecteur commence d'abord de se créer un certain « horizon d'attente », de se donner une intention de lecture/appréciation ainsi que de lancer des hypothèses initiales à partir de quelques indices présents dans et autour de l'œuvre. Pour ce faire, le sujet lecteur fait appel à sa subjectivité pour exprimer ses goûts, ses sentiments, ses émotions et sa sensibilité qui se combinent à ce qu'il comprend et interprète de l'œuvre littéraire. Le sujet lecteur peut même utiliser son expérience dans

¹GIASSON, J : *Les textes littéraires à l'école*, Gaëtan Morin, Montréal, 2000, p. 18

²HEBERT, M., *Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à « apprécier » les œuvres littéraires*, Québec français, 2006, p.76.

³DUMORTIER, J.-L. *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues mais des amateurs éclairés de récits de fiction*, Presses universitaires, Namur, 2005, p. 91

⁴BRIQUET, D-S& TURCOTTE, C, *De la recherche en lecture-écriture à la pratique*, Edition, London, UK : ISTE, p. 101

sa vie réelle. Il entre ainsi en relation constante avec le monde, avec lui-même, avec d'autres œuvres.

En classe de FLE, les activités d'exploitation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires étaient réalisées après la lecture, souvent par des questions de compréhension¹. Le rôle de ces questionnaires, était principalement de vérifier et d'évaluer la lecture faite par les apprenants². Les sujets lecteurs sont ainsi placés en situation de questionnement dès le début des tâches de lecture littéraire³. Cette approche didactique s'éloigne, comme le souligne Tauveron (2005), de la tradition qui veut que les élèves répondent sans faire d'erreur aux questions posées par l'enseignant.

L'équipe de Simard décrit différents types d'activités d'exploitation des lectures⁴, plus réflexives, plus analytiques, qui visent à faire écrire et parler pour penser et apprendre⁵. Les exploitations écrites ou orales peuvent être réalisées en classe de façon individuelle ou collective, à des fins analytiques ou créatives, sont nommées des activités *métatextuelles*, tandis que les exploitations plus créatives, plus imaginatives, sont nommées *hypertextuelles*⁶. D'une part, les activités métatextuelles-réflexives amènent les élèves, par exemple, à poser des questions sur les textes, à exprimer leurs opinions, à écrire un résumé.⁷ D'autre part, les activités hypertextuelles-créatives incitent les élèves à se servir des textes lus comme tremplins ou comme sources d'inspiration pour les transformer, les imiter ou en inventer de nouveaux, « *l'écriture de la réception est l'expression d'une lecture, la traduction volontaire ou prescrite, métatextuelle ou hypertextuelle, synchrone ou différée, d'une rencontre avec un texte et, de façon extensive, avec toute création artistique, indifféremment du support* »⁸

¹DUMORTIER, J.-L., *Pour composer des questionnaires de compréhension qui favorisent l'autonomie du lecteur*, *Vie pédagogique*, 1999, p. 54

²GIASSON, J : *La lecture. De la théorie à la pratique*, Gaëtan Morin (2e éd.), Montréal, 2003, p. 112

³BARONE, D. M., *Children's Literature in the Classroom. Engaging Lifelong Readers*, The Guilford Press, New York-London, 2012, p. 99

⁴SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. et GARCIA-DEBANC, C., *Didactique du français langue première*, De Boeck, Bruxelles, 2019, p. 75

⁵CHABANNE, J.-C. et BUCHETON, D. dir : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Presses universitaires, France, 2002, p. 125

⁶SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. et GARCIA-DEBANC, C : Op, Cit, p. 101

⁷BISHOP, M.-F : *L'élève sujet dans les textes prescripteurs de l'école primaire. Le français aujourd'hui*, 2007, p. 29

⁸ Ibid

Conclusion

La lecture, activité complexe, plurielle, qui se développe dans plusieurs directions. L'objectif de ce chapitre était de mettre l'accent sur les différentes conceptions du terme. Nous avons également essayé de montrer l'importance de la lecture, dans tous les domaines, et plus particulièrement dans une classe de langue. Insérer le texte littéraire dans l'enseignement-apprentissage du FLE est très important, cela est dû à ses caractéristiques uniques et exceptionnelles. Nous avons donc mis en exergue la lecture littéraire en classe de FLE, ainsi que les difficultés liées à ce genre de lecture. Pour qu'on propose à la fin des stratégies efficaces qui peuvent aider les apprenants à surmonter ces difficultés.

Nous avons vu que la lecture représente une activité très complexe, qui se diffère d'un lecteur à un autre. Un processus dont l'accomplissement nécessite la présence de plusieurs facteurs. Pour développer chez les apprenants une telle posture analytique en lecture littéraire, mais aussi une posture plus critique, il serait bénéfique de constituer la classe en une communauté de lecteurs de textes littéraires, chacun des participants étant amené à lire, écrire, interpréter, critiquer, débattre, interroger, ce qui permet de construire et d'améliorer ses propres compétences de lecteur.

TROISIEME CHAPITRE
DE LA COMPETENCE
LECTORALE A LA COMPETANCE
COMMUNICATIVE

Introduction

Comme nous avons vu dans le chapitre précédent, La lecture des textes littéraire exige aux apprenants un certain niveau de savoir. En même temps, elle développe chez eux de différentes compétences langagières, pour qu'ils puissent produire efficacement. Nous allons donc au cours de ce chapitre, aborder la compétence langagière orale, une expression incontournable dans la didactique du FLE depuis l'arrivée de l'approche communicative et de l'approche actionnelle. Pour ce faire, il s'agit d'abord de voir la place de l'oral dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE. Ensuite, nous essayons également de définir la notion de production orale, tout en signalant les pratiques de la communication orale en classe de FLE. A la fin de ce chapitre, nous tenterons de proposer quelques stratégies, qui peuvent aider les étudiants dans l'amélioration de leur compétence en production orale.

1. L'oral : Essai de définition

1.1.Histoire et évolution

Les statuts de l'oral et l'écrit ont subit une transformation remarquable en didactique des langues étrangères. La pratique de l'oral précède celle de l'écrit, c'est à dire, on apprend tous à parler avant d'écrire. L'écrit ne s'apprend qu'avec un apprentissage scolaire spécifique. Cependant, l'écrit occupe une place importante par rapport à l'oral, selon Riegel, Pellat et Rioul : « *L'oral et l'écrit ne sont pas égaux devant la norme. La langue écrite jouit en France, depuis le XVIIe siècle surtout, d'un prestige fondé notamment sur la littérature classique ; la norme du français est établie sur le modèle de l'écrit* »¹. Ce n'est qu'à partir des années 70, que les réflexions sur l'enseignement de l'oral commencent à voir le jour, selon Halté et Rispail « *l'oral a été depuis longtemps considéré comme un non objet, ni didactique ni pédagogique que l'on n'utilisait pas dans l'enseignement* »². Les travaux menés durant cette période n'ont pas eu un grand impact sur la place de l'oral, il fallait attendre les années 90, pour que l'oral commence à occuper une place considérable. C'est ainsi que, peu à peu, se sont développés les textes officiels cherchant à allouer à l'oral une place semblable à celle de l'écrit.

¹ RIEGEL M, PELLAT J-C, RIOUL R., *Grammaire méthodique du français*, Edition, Broché, 2009, p. 55

² HALTE, J.-F. et RISPAIL, M., *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. L'Harmattan, Paris, 2005, p.85

Aujourd'hui, il est aisément remarquable que la place de l'oral dans l'enseignement a fortement évolué. De son côté, Sophie Moirand stipule que : « *Dés les années 60, les projets didactiques envisageaient d'enseigner aux apprenants à communiquer en langue étrangère* »¹. Les travaux en didactique commencent donc à s'occuper de l'enseignement de l'oral, considéré comme un outil de socialisation et d'aide à la construction d'identité. De ce fait, une place importante est accordée à l'oral où l'apprenant est appelé à développer diverses stratégies d'écoute (de compréhension) et de production orale, l'objectif étant d'interagir dans différentes situations de la vie courante. La didactique de l'oral a donné naissance à de nouvelles méthodologies dont le but principal est l'amélioration de la pratique enseignante. Il s'agit d'appliquer des activités favorisant le développement des compétences langagières et communicatives. La pratique de l'orale est valorisée à en classe de FLE, l'objectif principal des approches qui en découlent est de former un apprenant capable de comprendre et de s'exprimer tenant compte des contraintes de la situation de communication.

La compétence orale devient essentielle. En plus de favoriser la réussite scolaire ainsi que l'intégration sociale, l'oral se positionne peu à peu comme un vecteur d'acquisition de savoir, de savoir-faire ainsi que de savoir-être. Toute fois, le rapport entre l'oral et l'écrit doit être revu, grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'oral et l'écrit sont constamment en interaction. Les locataires et par le biais de leurs micro-ordinateurs, téléphones portables et tablettes, communiquent et échangent, un taux considérable d'information, en utilisant les réseaux sociaux et une communication écrite directe (les messages instantanés) ou un oral différé (les boîtes vocales ou répondeurs téléphoniques). Pour tout apprenant d'une nouvelle langue étrangère, l'acquisition de l'oral reste l'objectif principal, néanmoins, la place de l'écrit reste importante dans le développement de la compétence orale en permettant de fixer la fugacité des paroles. L'écrit en classe contribue à la mémorisation de certaines compétences acquises à l'oral.

1.2. Une notion polysémique

Définir l'oral n'est pas chose facile. En effet, ce terme polysémique recouvre plusieurs concepts tels que le langage, l'écoute, la parole, la communication, mais aussi la gestuelle, le rythme ou l'intonation. L'enseignement/apprentissage de l'oral devrait développer chez les apprenants plusieurs compétences à la fois.

¹ MOIRAND, S : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris 1982, p. 188

Beaucoup de chercheurs ont essayé de définir cette notion. Cependant, aucune définition ne semble être satisfaisante. Pour Vanoy (1998), l'oral représente un moyen fondamental pour communiquer efficacement au sein de la société. Quant à Nonnon (1999), l'oral représente l'ensemble des interactions verbales. Selon Dolz & Schneuwly (2002), l'oral « *du latin os, oris (bouche), se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout ce qui se transmet par la bouche* »¹. En dernier, Haldié (2005) définit l'oral comme un objet verbal mal identifié. Un autre chercheur en didactique, a divisé l'oral sous trois parties : le parlé, l'oral socialisé et l'oralité, c'est Chanfrault-Duchet (2003)

Le parlé concerne les différentes interactions, c'est la façon avec laquelle on s'exprime oralement. En classe, il s'agit des échanges verbaux entre les apprenants, surtout pour travaux en groupe. C'est l'enseignant qui déclenche cet échange, et qui donne aux apprenants les occasions pour réagir. L'oral socialisé se pratique dans les établissements scolaires. Il est programmé et vise des objectifs spéciaux. Sa pratique ne peut jamais être spontanée, quotidienne et courante. L'oral scolaire dépend d'une certaine démarche et vise à préparer à l'oral socialisé. Pour ce faire, l'enseignant utilise un vocabulaire bien déterminé. L'exposé se considère comme un des exemples les plus intelligibles.

L'oralité reflète un sens tout à fait différent des deux autres concepts. Il s'intéresse à la catégorie des sons, c'est-à-dire les éléments prosodiques ; l'intonation, le rythme. Ces éléments sont une partie indissociable du message verbal. Pour développer cet aspect, il faut mettre en œuvre toutes les capacités physiques et sonores qui interviennent dans la construction d'un discours.

Les professeurs et didacticiens se trouvent très souvent désorientés face à un tel constat. Dans la majorité des cas, les professeurs ne savaient pas réellement quel sens donner à la notion d'oral. De fait, il était relativement difficile pour eux d'envisager une démarche didactique pertinente.

2. L'enseignement de l'oral en classe de FLE

La communication orale est l'un des buts principaux de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, surtout après l'avènement de l'approche communicative. Cependant, nous remarquons que l'importance accordée à l'oral ne se

¹DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B., *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*, ESF Editeur, Nogent-le-Rotrou, 1998, p. 75

traduit pas immédiatement par un enseignement adéquat. L'idéalisation de l'écriture comme forme parfaite de la langue, influe beaucoup sur la place accordée à la parole. Les exercices pratiqués en classe de langue se basent bien souvent sur le développement des compétences de la compréhension écrite et la production écrite.

Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier. Le mot écrit se mêle si étroitement au mot parlé, dont il est l'image, qu'il finit par usurper le rôle principal. C'est comme si l'on croyait que pour connaître quelqu'un il vaut mieux regarder sa photographie que son visage. On finit par oublier qu'on apprend à parler avant d'apprendre à écrire et le rapport naturel est inversé.¹

Ce que nous pouvons constater aussi, lorsqu'il est question d'enseigner l'oral, les enseignants éprouvent un grand malaise. Des raisons diverses expliquent cet inconfort ; certains entre eux ne savent pas comment l'enseigner, cela est du bien sûr au manque formations initiales et continues sur l'oral²; la difficulté à cibler les savoirs à enseigner. L'absence de modèles et de méthodes pour l'enseignement de l'oral prive, bien sûr, les apprenants d'apprentissages qui contribueraient à la fois à leur formation personnelle et au développement de leurs compétences langagières. Le vide didactique entretenu à l'égard de l'oral a aussi pour effet de maintenir dans l'ombre cette dimension des compétences langagières à l'université, puisque rien n'alimente l'horizon d'attente des apprenants et des enseignants. Par conséquent, la compétence de la communication orale constitue, un grand défi pour les professeurs de langue étrangère, ils cherchent toujours les stratégies et les techniques appropriés et efficaces afin d'aider les apprenants à développer leurs compétences en cette aptitude langagière.

Dans une classe de FLE, il s'agit de cultiver l'esprit interactif des apprenants. De créer des situations d'analyse et discussion. Ces techniques faciliteront l'échange verbal en classe, « *Les activités communicatives font appel aux capacités d'analyse et de réflexion. Le travail en petits groupes, par les échanges qu'il suscite, favorise cette réflexion. L'enseignant y participe, dans son rôle de facilitateur, d'animateur, de guide vers la découverte* »³. En tant que professeur de langue, il faut pousser les apprenants à s'exprimer, en leur créant des situations de communication dont ils voient le sens et

¹ SAUSSURE .F., *Cours de linguistique générale*, Edition Payot, Paris, 1971, p. 47

² LAFONTAINE, L : La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 2005.

³ . CUQ, J. P et GRUCA I., *Cours de didactique de langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, 2005, p.179

l'intérêt. Nous avons déjà dit, que l'oral se présente sous forme de deux activités combinatoires : la compréhension et l'expression orale.

2.1.Pratique de l'oral en classe de FLE

Les apprenants ont d'abord affaire à une séance de compréhension orale, cette phase précède l'expression orale, elle est très importante dans l'apprentissage d'une langue. Evidemment avant de produire ou exprimer un énoncé, il faut assimiler et comprendre. Pendant cette activité, le rôle de l'enseignant consiste à élaborer des activités d'écoute et de perception auditive pour développer la capacité d'écoute et travailler le paysage sonore chez l'apprenant. Puis à travers notamment les activités de compréhension de l'oral, l'enseignant passe aux activités de production orale. Les apprenants rencontrent beaucoup de problèmes lors de l'apprentissage de l'oral. La plupart d'entre eux, n'arrivent pas à communiquer efficacement dans des interactions spontanées, les apprenants restent trop souvent passifs en classe, ne prenant jamais la parole spontanément.

En effet, nous avons pu remarquer que les étudiants présentaient des carences en production orale, telles que l'appauvrissement du langage, des problèmes de prononciation, ignorance des règles grammaticales et syntaxique, etc. Or, il est indispensable que ces derniers maîtrisent le français, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, dans le cadre de leurs études supérieures et plus tard pour leur insertion professionnelle. Pour cette raison, les enseignants font beaucoup d'effort afin de développer chez les apprenants des compétences de communications. Ainsi, ils proposent des activités diverses, en se basant sur des thèmes tirés de la vie quotidienne (jeux de rôle, exposé, dialogue, mise en scène, débats, etc.), l'enseignant de susciter la motivation des apprenants et de créer un climat favorable en classe, selon Cuq et Gruca, la classe reste le lieu favorable pour la maîtrise et l'apprentissage d'une langue étrangère :

À cet effet, l'utilisation de la situation d'apprentissage comme situation de communication en classe constitue un des premiers supports de communication et les interactions en ont déjà montré les atouts : la classe reste un lieu privilégié d'un usage particulier de la langue et d'actualisation de discours divers propres à la langue et à l'apprentissage.¹

En classe de langue étrangère, parler, au regard des apprenants est un acte valorisé et estimé, car parler, tout comme lire et écrire, est la base de l'enseignement. Pour un

¹ Ibid, p. 184

meilleur enseignement de l'oral, il faut avant tout développer chez les apprenants des compétences langagières orales.

2.1.1 La compréhension orale

« *L'acquisition d'une compétence de communication est conditionnée en tout premier lieu par la compréhension et l'expression orale* »¹. L'acquisition d'une compétence en compréhension de l'oral est primordiale dans la maîtrise d'une étrangère. Car dans n'importe quelle situation de communication, pour s'exprimer, il faut d'abord comprendre. Un problème de compréhension provoque chez celui qui écoute, un blocage qui l'empêche à produire une conversation correcte ; «*La compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande insécurité linguistique*»².

Grace à l'apparition des documents authentiques en classe de langue. Les apprenants peuvent découvrir plusieurs formes de documents qui favorisent la compréhension. Ils peuvent écouter une chanson ou un poème. Des extraits de films, des documentaires, etc. Ces supports permettent aux apprenants d'écouter des rythmes, des intonations et des accents différents, pour qu'ils puissent comprendre la langue. De ce fait, le spécialiste Jean-Pierre Cuq, souligne 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 inconsciemment³.

2.1.2 L'expression orale

L'expression orale, plus couramment appelée production orale, est une compétence qui consiste pour les apprenants à s'exprimer oralement dans les situations les plus diverses en langue française ;

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

¹ Ibid

² Ibid, p. 160

³ Ibid

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 communicative¹.

La production orale en classe de FLE se présente comme la capacité d'une personne à produire et à communiquer en langue étrangère. Parler c'est communiquer, communiquer c'est interagir.² Dans une situation d'orale, les apprenants et les enseignants sont impliqués. Debanc affirme que : « *l'oral est partout, dans l'école et hors de l'école, dans la classe et dans la cour de récréation. La communication orale apparaît comme spontanée* »³.

La production ou l'expression orale est l'activité qui pose le plus de problèmes à certains apprenants, mal à l'aise en prenant la parole en classe. Or, la tâche principale de l'enseignant consiste à faire parler les apprenants. C'est-à-dire à favoriser cette prise de parole. Les didacticiens insistent sur le fait que l'étudiant est au centre d'apprentissage. L'apprenant doit posséder un vocabulaire suffisant afin de pouvoir s'exprimer oralement, il doit être capable de formuler des phrases grammaticalement correctes et les prononcer en adaptant le bon rythme et la bonne intonation etc. Une telle compétence ne peut s'acquérir qu'en ayant recours à un entraînement régulier. Pendancx estime en effet que la « *maîtrise de la production orale est avant tout le résultat d'une pratique* »⁴. Par ailleurs, l'enseignant est amené à encourager les apprenants à prendre la parole en classe et à valoriser leurs productions. En effet, l'expression orale permet aussi de mettre les étudiants en situations d'échange et d'interaction.

3. Les compétences langagières communicatives

3.1. La notion de compétence

Tout le monde s'accorde à dire que la notion de compétence figure dans des discours et de pratiques variées et qu'il est difficile d'y voir clair aujourd'hui dans ce maquis. On peut constater qu'il existe une grande diversité et divergence de définitions, ce qui rend la perception de cette notion une tâche très complexe. Le concept de compétence est constamment présent dans le domaine de la didactique des langues. On essaiera donc de préciser ce que recouvre cette notion, en exposant les différentes définitions qui se rattachent à ce terme ;

¹ Ibid, p 160

² KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les interactions verbales*, tome III, A. Colin, Paris, 1994, p. 55

³ CLAUDINE G-D., *Recherches en didactique du français langue maternelle*, Edition, Persée, 2001, p.21

⁴ PENDANX M., *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Edition Hachette, France, 1998, p. 108

Une personne compétente est une personne qui sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles ...) et ressources de réseaux (banques de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.). Savoir agir avec pertinence, cela suppose d'être capable de réaliser un ensemble d'activités selon certains critères souhaitables.¹

On ajoute aussi la définition suivante « *Un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation* »². Parmi toutes les définitions du concept, nous ne retenons que ces deux cités au dessus, pour dégager les caractéristiques suivantes :

3.1.1. Un savoir-agir ; c'est donc dans l'action qu'une compétence se définit. Le Boterf, parle d'un « savoir mobiliser » puisque cette action prend la forme d'une mobilisation d'un ensemble de ressources de manière intégrée, appropriée et intentionnelle dans une situation donnée. Par exemple, dans le domaine des langues, la compétence de produire des textes, correspond très certainement à un savoir agir qui exige la mobilisation d'une grande variété de ressources. Dans ce sens, la mobilisation est un savoir agir dont le potentiel dépasse le réflexe.

3.1.2. Un savoir-faire ; qui est une « séquence d'action qu'il est possible de circonscrire et de stabiliser d'une manière définitive », produire des textes ici pourraient correspondre à des connaissances procédurales, comme l'orthographe, la syntaxe, etc. On comprend bien ici que le savoir-faire sous-tend un caractère automatisé qui ne nécessite pas de remise en question consciente à chaque fois qu'il est mobilisé.

Au savoir agir, il faut ajouter le vouloir agir (motivation personnelle) et le pouvoir agir (le contexte social qui permet la prise de responsabilité) qui participent essentiellement à l'engagement personnel dans la construction d'une compétence, ajoute Le Boterf.

3.2. La compétence langagière selon le CECR

Pour le CECR les compétences langagières correspondent aux capacités d'un individu en général et d'un apprenant en particulier, à effectuer telle ou telle action: (les apprenants) :

mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités

¹Le BOTERF, G., *L'ingénierie des compétences* (2 éd.), Éditions d'organisation, Paris, 1999, p. 38

²TARDIF, J., *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*, Chenelière Éducation, Montréal, 2006, p.26

langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences¹

Le CECR distingue trois composantes de la compétence de communication, les compétences *linguistique, sociolinguistique et pragmatique*.

➤ **La compétence linguistique** se décline en :

- **Compétence lexicale**: la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux ;

- **Compétence grammaticale** : la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser ;

- **Compétence sémantique**: la conscience et le contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens ; - *compétence phonologique* : une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire les unités sonores de la langue et leur réalisation dans des contextes particuliers, les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes, la composition phonétique des mots, la prosodie ou phonétique de la phrase ;

- **Compétence orthographique**: une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante ;

- **Compétence orthoépique**: la connaissance des conventions orthographiques, la capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions qui y sont mis en œuvre pour présenter la prononciation, la connaissance des implications des formes écrites, en particulier des signes de ponctuation, pour le rythme et l'intonation, la capacité de résoudre les équivoques (homonymes, ambiguïtés syntaxiques, etc.) à la lumière du contexte.

➤ **La compétence sociolinguistique** comprend :

[...] les marqueurs des relations sociales (dans les salutations, les façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité que l'on a avec lui, le choix des exclamations que l'on utilise dans un discours oral) ; les règles de politesse (ou d'impolitesse) ; la connaissance et la capacité de produire « les expressions de la sagesse populaire » (proverbes, expressions imagées), les différences de registre (officiel, formel, neutre, informel, familier, intime) ; les dialectes et les accents ainsi

¹ Conseil de l'Europe. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier. 2001. p, 15

que le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophones [...].¹

➤ **La compétence pragmatique**

Englobe la compétence discursive qui est définie comme : « [...] la capacité à organiser des phrases dans un ensemble cohérent, donc à structurer son discours » et la compétence fonctionnelle qui « [...] recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières »². En effet, l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue étrangère est de communiquer et échanger. Avoir des compétences variées de la langue, permet aux apprenants de bien communiquer en langue française correcte. À l'université, la pratique de ces compétences est nécessaire dans toutes les disciplines et dans de nombreuses situations. Cependant, les recherches affirment que l'enseignement de ces compétences rencontre beaucoup de difficultés. Parmi les différentes compétences citées, nous nous intéressons à la compétence langagière orale, nous allons donc expliquer l'importance de l'expression orale dans la classe de langue et décrire ses pratiques. Notre expérience dans l'enseignement/apprentissage pendant des années, révèle un dysfonctionnement de l'utilisation de l'orale en classe de langues dans la pratique de la majorité de professeurs de langues étrangères.

3.3.Le développement de la compétence orale

La compétence de communication orale se développe au fur et à mesure du parcours enseignement/apprentissage en classe, cette compétence est influencée par le type de langage que l'enseignant utilise pour s'adresser aux apprenants. Son rôle est capital dans l'évolution de cette capacité de communication, les interactions entre l'enseignant et les apprenants participent également dans l'acquisition de cette compétence. C'est avec l'avènement de l'approche communicative que l'apprenant devient un pôle actif dans le processus d'apprentissage. Il s'agit d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère, c'est-à-dire acquérir une compétence de communication.

L'enseignant doit donc mettre en œuvre tous les moyens accessibles pour libérer la parole des apprenants en les incitant à participer activement en classe. L'enseignant doit disposer une bonne connaissance de la langue-cible pour pouvoir aider chaque apprenant à

¹ Ibid, p, 98

² Ibid

utiliser la langue et s'exprimer le plus souvent possible en langue étrangère. En ce qui concerne les contenus, il est préférable de choisir des documents authentiques qui serviront le plus possible la communication. Une fois la compétence d'expression orale est acquise l'apprenant sera en mesure de :

- S'exprimer oralement, pour participer aux différentes activités proposées en classe ; un dialogue, un débat ou autres.
- Agir dans une situation de communication, présenter et défendre son point de vue, sa vision des choses.
- Résumer oralement un texte, un film ou un autre document.
- S'exprimer oralement en dehors de la classe.
- Être prêt aux épreuves d'expression orale.

3.4. Les composantes de la compétence orale

C'est grâce aux travaux des spécialistes des sciences du langage et de didacticiens anglo-saxons, que l'approche communicative s'est développée. Ces théoriciens ont proposés plusieurs définitions concernant les composantes de la compétence de communication, nous citons les plus essentielles dans ce qui suit ;

- En 1972, D. Hymes définissait la compétence de communication comme « *la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* »¹.
- Selon Moirand, une compétence communicative reposerait sur plusieurs composantes à savoir :

Une composante linguistique : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ; Une composante discursive : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ; Une composante référentielle : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ; Une composante socioculturelle : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux².

¹ HYMES D., *On Communicative Competence*, In J.B. Pride, & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics: selected readings* Harmondsworth, Penguin, 1972, p. 222

² MOIRAND S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1982, p. 20

- Alrabadi (2011) définit la production orale comme, « *un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et ne se limite pas à la connaissance de la composante linguistique. Elle englobe les autres composantes de la compétence communicative (référentielle, socioculturelle, cognitive, etc.)* ». ¹

- Pour D. Coste, la compétence de communication comprend quatre composantes principales :

3.4.1. Une composante de maîtrise linguistique: savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.

3.4.2. Une composante de maîtrise textuelle: savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncées (agencements et enchaînement transphrastiques, rhétoriques, et manifestations énonciatives de l'argumentation).

3.4.3. Une composante de maîtrise référentielle : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part.

3.4.4. une composante de maîtrise situationnelle; savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données les choix opérés par les usagers de la langue» ².

- Pour P. Charaudeau, la compétence « situationnelle » ou « communicationnelle » se définit comme suit : « *La compétence situationnelle (ou communicationnelle) exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à construire son discours (en fonction de l'identité des partenaires de l'échange, de la finalité de l'échange, du propos en jeu et des circonstances matérielles de l'échange)* » ³.

- A. Abbou donne de la compétence communication la définition suivante :

La compétence de communication peut donc se définir, pour un acteur interprète social donné, comme la somme de ses aptitudes et de ses capacités à mettre en œuvre

¹ ALRABADI, E., *Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?* Didáctica, Lengua y Literatura, 2011, p. 26

² COSTE, D., *Lecture et compétence de communication. Le Français dans le monde*, 1978, p. 34.

³ CHARAUDEAU P., *Analyse des discours. Types et genres*, Edition, Seuil, 2001, p. 37

les systèmes de réception et d'interprétation des signes sociaux dont il dispose, conformément à un ensemble d'instructions et de procédures construites et évolutives, afin de produire dans le cadre de situations sociales requises des conduites appropriées à la prise en considération de ses projets¹.

- J. Courtillon définit la compétence de communication comme suit :

(...) apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chose de chance de se trouver (celles-ci ayant été définies probablement à travers une analyse des besoins), en utilisant le code de la langue cible².

- Pour J. Bergeron, L. Desmarais, L. Duquette, cinq compétences principales peuvent être distinguées dans la compétence de communication :

a) La compétence linguistique ou l'habileté à interpréter et à appliquer les règles du code (phonétiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques).

b) La compétence sociolinguistique ou l'habileté à interpréter et à utiliser différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication et des règles de cohérence (combinaison adéquate des fonctions de communication) et de cohésion (liens grammaticaux) propres aux différents types de discours .

c) La compétence socio-culturelle ou la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

d) La compétence référentielle ou la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations. Cette compétence relève de l'expérience et des capacités d'inférence et de présupposition.

e) ou La compétence stratégique l'habileté à utiliser des stratégies verbales et non-verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication, le tout en accord avec l'intention du locuteur »³.

- E. Bautier-Castaing propose la définition suivante :

¹ ABOU A., *La didactique de troisième génération, Etudes de linguistique appliquée*, Dédier, Paris, 1980. p, 16

² COURTILLON J., *Que devient la notion de progression*, in le français dans le monde, N° 188, Paris, Hachette Larousse, 1984, p. 24

³J. Bergeron, L. Desmarais, L. Duquette : « Les exercices communicatifs : un nouveau regard », in *Études de linguistique appliquée*, 1984, 37

La compétence de communication peut être définie comme l'aptitude, de la part du locuteur à «comprendre» une situation d'échange linguistique et à y répondre - linguistiquement ou non - de façon appropriée. Comprendre est synonyme ici de conférer une signification, non seulement en termes référentiels, sémantiques, de contenu de message, mais aussi, peut être surtout en termes d'actes, d'activités illocutoire et perlocutoire de but¹.

- Pour H. Boyer qui préfère parler de «composante compétence» considère que «cette compétence complexe repose sur un ensemble d'au moins cinq types de maîtrises (donc au moins cinq composantes qui sont autant de micro-compétences). Afin de rendre ces composantes plus explicites, nous essayons de voir les différentes définitions que Boyer a données. Tout d'abord, il a commencé par :

La composante sémiotique ou sémio linguistique ; cette compétence intègre des savoirs et des savoir-faire, des représentations (images, attitudes, etc).En ce qui concerne la langue, il s'agit évidemment de toutes ses fonctionnements phonologiques /phonétiques / lexico-sémantiques et grammaticaux. Comme, elle engobe également d'autres systèmes signifiants associés (plus ou moins exclusivement) à la linguistique, comme la gestualité, la mimique à l'oral, ou la graphie, la ponctuation, à l'écrit.

Pour la composante/compétence référentielle ; elle concerne les savoirs, les savoir-faire et les représentations (plus ou moins «scientifiques»)² de l'univers auquel renvoie/dans lequel circule telle ou (telles) langue(s) (le territoire, le cadre climatique, géologique, zoologique ..., la démographie, l'organisation sociale etc.).

Une composante/compétence discursive-textuelle ; c'est-à-dire toutes les représentations et la maîtrise effective des divers fonctionnements textuels et la mise en discours (cohésions interphrastiques ; cohérence du projet argumentatif, ou narratif...)³ qui permettent par exemple de construire/ de reconnaître une démonstration, un récit etc.

Une composante/compétence sociopragmatique ; il s'agit de savoirs et des savoir faire, des représentations (en particulier de type évaluatif)⁴ concernant tout spécialement la mise en œuvre d'objectifs pragmatiques conformément aux diverses normes et légitimités, les comportements langagiers dans leur dimension interactionnelle et sociale : par exemple,

¹E Bautier : Recherches en didactique du français langue, 1983, p. 87

²BOYER H., *Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques: éléments de définition et parcours documentaire en diglossie*, Langue française, 1990, p. 51

³ Ibid, p. 51

⁴ Ibid, p. 51

comment répondre (par écrit ou oralement, en face à face ou au téléphone) à telle ou telle invitation, émanant de tel ou tel interlocuteur ou correspondant, en telle ou telle occasion.

Une composante ethnosocioculturelle ; Cette concerne la maîtrise des connaissances, des opinions et des représentations collectives, en relation avec les diverses identités (sociales, ethniques, religieuses, politiques...). Elle permet de saisir et de faire fonctionner toutes sortes d'implicites plus ou moins codés, plus ou moins partagés, dans les échanges quotidiens et les «mises en scènes»¹ de tous ordres (en particulier médiatiques), intègre non seulement ce qu'on peut appeler «l'air du temps» mais aussi des mythologies plus anciennes, plus ou moins stables, plus ou moins figés et un patrimoine historique et culturel.

4. Les activités d'expression orale

Acquérir une compétence orale exige à l'apprenant de s'exprimer pour développer sa compétence communicative. Pour ce faire, les enseignants de FLE s'inspirent de plusieurs domaines pour pratiquer des activités enrichissantes et surtout pour atteindre leurs objectifs.

4.1. Les activités courantes

4.1.1. Le débat

Il d'agit de prendre la parole au sein d'un groupe, discussion entre plusieurs apprenants en classe, l'apprenant doit écouter et donner son opinion tout en respectant le point de vue des autres. Le sujet doit être divergent pour avoir un véritable débat. Cette activité sert à développer des arguments pour et contre.

On peut alors organiser le débat différemment : un débat sur des sujets d'actualité ou de la vie quotidienne que l'enseignant propose ou les apprenants choisissent.

4.1.2. Les jeux de rôle

Le jeu de rôle est une activité pertinente pour le développement de l'expression orale. En groupe, les apprenant svont reproduire une scène fictive ou proche de la vie quotidienne en jouant des personnages qu'ils leur seront attribués. Jean-Pierre Robert,

¹ Ibid, p, 51

donne ses propos concernant les jeux de rôles : « *permettent à l'apprenant de s'approprier, dans des conditions qui approchent celles de la réalité* »¹. Cette pratique de l'oral a pour objectif d'apprendre aux apprenants à s'exprimer de manière spontanée, et donc d'user de leur imagination, tout en étant attentif à ce que les autres disent (apprendre à écouter) ; « *Cette activité permet d'éviter la production de répliques mécaniques, aussi elle permet à l'enseignant de mettre ses apprenants en situation d'écoute, l'un écoute l'autre pour qu'ils puissent s'exprimer avec l'utilisation d'un discours habituel, comme les concepts suivants : désolé, Pourquoi ? Qu'est-ce que tu dis ?* »². Le jeu de rôle a pour avantages de vaincre la passivité des apprenants, de réemployer les structures grammaticales et le lexique en contexte, et d'encourager les apprenants à s'exprimer dans des situations tirées de la vie réelle en L2.³

4.1.3. L'exposé

En séance d'orale, l'exposé se présente comme une courte présentation d'un sujet qui a un lien avec le sujet étudié en séance de compréhension orale. L'objectif est d'amener l'apprenant à prendre la parole devant les autres, en gérant son stress. En plus à exposer aux autres un sujet sur lequel ils n'ont peut être pas de connaissances. Cela permet aussi d'instruire le groupe classe. Pour permettre aux autres apprenants de s'exprimer, à la fin de chaque exposé, ils réagissent et commentent ce qu'ils ont vu et entendu. De son côté, le professeur pose aussi quelques questions et clarifie des points que l'apprenant n'a pas pu développer.

4.1.4. Le dialogue

Le dialogue est une communication entre deux ou plusieurs personnes ou groupes de personnes. En classe, les apprenants peuvent choisir de différents thèmes à débattre. L'objectif est de créer un échange entre deux ou plusieurs apprenants dans lequel, il vise à simuler une communication réelle. Cette activité interactive, permettent aux apprenants d'écouter et comprendre, puis s'exprimer et répondre. Il existe un dialogue entre apprenant/apprenant, et un dialogue entre apprenant et enseignant.

¹ ROBERT, J-P., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, Paris, 2008, p.121

² ROBERT R., *Renforcement didactique : didactique de la compréhension et de l'expression orale*, 2011, p. 11

³ MANOLESCU, C., *L'expression orale en milieu universitaire*, Synergies Roumanie, 2013, p. 109.

4.2. Les activités basées sur la pratique artistique

Dans cette partie, nous allons aborder la perspective d'un enseignement du FLE par le théâtre et la poésie, que Dubois et Tremblay (2015) définissent comme le « *recours à des activités d'ordre artistique en classe afin de faire progresser les connaissances et les compétences des [...] [apprenants] en lien avec la matière, ici le français* »¹.

4.2.1 La poésie

La poésie peut aussi être conçue comme un support d'enseignement de FLE. En effet, le texte poétique est un excellent modèle littéraire qui peut mettre l'aspect esthétique en valeur. La poésie est un espace de liberté et de rêve, « *L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif* »². On peut donc profiter de ce genre littéraire pour atteindre plusieurs objectifs ; linguistique, culturel, etc. La richesse linguistique du poème, notamment sur le plan lexical. Des formes verbales rares et soutenues. Tous ces atouts contribuent au développement des compétences communicatives des apprenants.

Au niveau culturel, l'apprenant découvrira de nouvelles images poétiques, des figures de style de la littérature étrangère et des nouveaux rythmes. Il peut aussi découvrir la versification des poèmes écrits en langue française. Sans oublier de tenir compte du message inclus dans le poème, d'après Marie Claude Albert et Marc Souchon, « *dans la plupart des discours circulant dans la société, la fonction dominante est informative, référentielle, en littérature, et singulièrement dans la poésie, l'accent est mis sur le «message»* »³. Il faut donc profiter du texte poétique sur le plan de la forme et du contenu.

4.2.2 Le théâtre

Le théâtre se considère comme un outil d'enseignement –apprentissage d'une langue étrangère. Il est un moyen formidable pour mieux s'exprimer. Les activités faisant appel au théâtre sont susceptibles de contribuer au développement des compétences de communication. Car, le jeu théâtral permet de travailler sur divers aspects de la communication orale dans la mesure où il mobilise toutes les compétences nécessaires à

¹ DUBOIS, J., & TREMBLAY, O., *L'enseignement par le théâtre en classe de français au Québec : état des lieux et pistes didactiques*, Lidil, 2015, p. 52

² CONSEIL DE L'EUROPE : Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris: éditions Didier. 2006

³ ALBERT, M-C. SOUCHON, M., *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette, Paris, 2000, p. 98

l'apprentissage de la langue, « *Le théâtre est art de communication, et pour cette raison déjà, intéresse les apprenants en langue étrangère* ». ¹La pratique d'une telle activité, permet aux apprenants de communiquer efficacement. Le théâtre est basé sur la parole, c'est l'échange langagier qui pousse les apprenants à produire et à communiquer. Cependant, il ne faut pas oublier la différence entre la communication théâtrale et l'interaction réelle, « *En didactique de la littérature toute démarche pédagogique implique une prise en compte du fait que la communication littéraire est fondamentalement différente des échanges langagier tels qu'ils s'effectuent dans le monde réel* ». ² En d'autres termes, l'apprenant doit construire des énoncés en fonction du contexte, et non pas du contexte artistique.

L'exploitation du texte théâtral dans la classe, permet de faire des ateliers de productions, s'entraîner à la prosodie et à la phonétique de la langue. Les apprenants doivent s'exprimer à tour de rôle, ils doivent intervenir et prendre la parole.

4.3.L'activité de lecture

Inciter un l'apprenant à lire, c'est lui donner la chance de développer ses différentes compétences langagières, surtout celle de l'orale. Dans ce cadre, la lecture devient un moyen très intéressant de travailler sur les différents aspects de la langue, à savoir la prononciation, l'élocution, le vocabulaire, l'analyse, la compréhension, la discussion, etc. Dans le chapitre précédent, nous avons montré le rôle de l'enseignant dans la réussite de la lecture de ses apprenants. L'enseignant doit pousser ses apprenants à discuter et à partager leurs avis. En les amenant à réutiliser les structures et le lexique acquis lors d'étude de texte en classe. La lecture à haute voix doit apprendre aux apprenants les règles phonétiques qui corrigeront leurs prononciations.

En ce qui concerne la phonétique, elle constitue une base dans l'acquisition d'une compétence de communication, un apprentissage systématique de la prononciation semble en effet indispensable du fait des différences existantes entre le système phonétique du français et celui de l'arabe, « *Dans ce sens, le travail de compréhension lié à la lecture s'associe à celui de la prononciation et de la mémorisation propre à l'interprétation, dans les actions et les situations inspirées par l'œuvre* ». ³Grâce à l'écoute, l'apprenant sera en

¹ NATUREL M., *Pour la littérature de l'extrait à l'œuvre* », CLE International, Paris, 1995, p. 49

² Ibid, p. 111

³ PIERRA, G., *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, L'Harmattan, Paris, 2008, p. 37

mesure d'enrichir son répertoire lexical, mémoriser des sons et des expressions, pour qu'il puisse à la fin produire dans les différentes situations de communication.

5. Formes et caractéristiques de l'expression orale

5.1. Caractéristiques de l'oral

Pour produire oralement, il faut passer par le processus suivant ; d'abord nous devons réfléchir sur ce que nous voudrions dire, c'est-à-dire la conception des idées. C'est l'intention de communication qui détermine l'ensemble d'information dans notre cerveau. Il faut avoir un objectif clair de ce que l'on veut exprimer. Il est important d'adapter le contenu aux destinataires du message selon l'âge, le rôle, le statut social. Pour que nos idées, soient pertinentes et claires, nous devons les structurer d'une manière logique. Toute fois, on peut ajouter des illustrations et des exemples concrets. Avant de parler, il faut être sûr de la qualité du langage utilisé. Le plus important dans une communication orale est de se faire comprendre et de réussir à transmettre le message convenablement. La correction linguistique et l'adéquation socioculturelle sont deux facteurs importants dans une communication courante.

5.2. Formes de l'oral

« Le message oral, qui est immédiat, produit des effets sur son auditeur, agit de son droit de reprendre les idées ; tout est accompagné de la gestuelle, du regard, de la mimique, de la voix du locuteur »¹. L'expression orale se compose donc du *non-verbal* (sous forme de gestes, de signes, de sourires, etc.). Et du *verbal* c'est-à-dire la *voix* (volume, articulation des sons, débit de la voix ou de l'intonation).

5.2.1. L'expression verbale (la voix)

La voix a un grand impact sur l'auditoire. Pour maîtriser les effets de la voix, les apprenants devront soigner :

5.2.1.1. Le volume

C'est le niveau sonore de la voix. Il faut adapter ce niveau à la taille de l'espace, à la disposition du public, et au nombre de personnes présentes.

¹ BARIL D., *Technique de l'expression écrite et orale*, Edition Dalloz, Broché, 2002, p. 339

5.2.1.2. L'articulation

Bien articuler consiste à détacher et enchaîner correctement les syllabes. C'est le contraire de bredouiller ou d'avaler les mots. Une bonne articulation donne de la netteté et de la clarté à la parole.

5.2.1.3. Le débit

C'est la vitesse avec laquelle l'orateur parle. La plupart des orateurs parlent trop vite. Il faut donc respirer entre les phrases, faire des pauses pour reprendre le souffle et laisser le public respirer lui aussi. Attention, le trac provoque souvent une accélération du débit, il faut être vigilant sur ce point.

5.2.1.4. Les pauses

Les pauses constituent une sorte de ponctuation orale. Ce sont des moyens efficaces, quand ils sont bien maîtrisés pour retenir ou attirer une l'attention du public.

5.2.1.5. L'intonation, l'accentuation

L'intonation, c'est le mouvement mélodique de la voix, caractérisé par des variations de hauteur. Il est nécessaire de varier ses intonations afin de capter l'attention de l'auditoire. Accentuer, c'est insister sur une syllabe, sur un mot. Ces deux éléments permettent à la personne de traduire différents sentiments.

5.2.2 L'expression non-verbale

La communication non verbale englobe ainsi tout ce qui a trait au langage corporel agissant comme vecteur inconscient de nos émotions : postures, style, gestuelle, mimiques, micro expressions faciales, contacts physiques, mouvements, etc. Ces éléments traduisent nos profonds ressentis face à une situation, notamment lorsque l'on interagit avec autrui. « *Chez un orateur, le geste rivalise avec la parole : jaloux de la parole, le geste court derrière la pensée et demande, lui aussi, à savoir d'interprète* »¹.

¹ EL KORSSO K., *Communication orale et écrite*, Edition, Dar El Gharb, Oran, 2005, p. 262

5.2.2.1. Posture

La posture, en d'autres termes la position générale du corps, la façon dont nous nous positionnons face à un interlocuteur envoient des messages inconscients à ce dernier. En donnant une impression de force, d'assurance et d'ouverture ou, au contraire, en leur donnant une image de timidité et de trac.

5.2.2.2. Gestuelle

Le geste fait partie de l'expression orale, il accompagne la parole afin de renforcer cette dernière. Selon RAYMOND Renard : « *la production (orale) nécessite l'engagement du corps de son ensemble, toute prise de parole s'accompagne de la production par des battement de la tête et des mains* »¹. L'ampleur et la réalisation des mouvements marquent l'état de la personne : détendu, anxieux, menaçant, ouvert, fermé, etc.

5.2.2.3. Le regard

Le regard possède plusieurs interprétations. Un contact visuel suffit parfois à donner la réponse à une question. L'intensité de ce dernier peut mettre à l'aise la personne vers qui il est tourné ou bien, au contraire, la mettre mal à l'aise, voire la déstabiliser ou l'effrayer.

6. Difficultés de la prise de parole en classe

Il est certainement difficile de faire un cours sans interaction à l'oral, et sans que les apprenants parlent et réagissent, tant pour la continuité du cours que pour les progrès attendus dans les compétences communicatives. De plus, l'oral est le domaine où les activités permettent le plus rapidement de travailler la médiation, la production, la compréhension et l'interaction en classe. Cependant, La plupart des apprenants semblent avoir du mal à participer en cours : les moments à l'oral sont parfois compliqués, ils provoquent chez les apprenants beaucoup de problèmes. En effet, il existe des beaucoup d'obstacles qui empêchent l'apprenant à s'exprimer aisément. Ces difficultés se présentent comme suit ;

6.1. Les obstacles psychologiques

L'apprenant peut rencontrer en s'exprimant oralement des difficultés d'ordre psychologique, et qui l'empêchent à agir et réagir en classe de langue. Quant cet apprenant

¹ RAYMOND, R., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde Vol. 2, la phonétique verbo-tonale*. Bruxelles, De Boeck Larcier, 2002, p. 43

est invité à parler, il se sent mal à l'aise, car il doit parler devant un public. Alors, la question qui se pose: quels sont les causes de ce ressenti ?

6.1.1. Le manque de confiance en soi

Certains apprenants ont peur de commettre des erreurs ou des bêtises. Ils refusent de parler, car ils ont peur d'être jugé, Ce ressenti devient problématique dans la mesure où il entraîne des conséquences sur l'apprentissage de l'apprenant. Si l'étudiant est incapable de s'affirmer, peur des autres. Il est toujours en doute sur soi, sur tout. Le manque de confiance est cause un enfermement chez l'apprenant. Il bloque ses capacités productives. En classe, ce comportement se manifeste par de l'inhibition, de l'indécision, et des évitements. Cet état émotionnel produit chez l'apprenant un isolement social. Le manque d'assurance se traduit par une tristesse, de l'anxiété, de l'angoisse et enfin de la honte. Ce trouble se manifeste donc autant par des peurs que par des blocages qui nous empêchent d'agir et nous distillent des pensées dévalorisantes et négatives.

6.1.2. La timidité

La timidité est un phénomène qui se manifeste lorsque l'apprenant devrait prendre la parole devant autrui. D'après la psychologue Caroline Sahuc, la timidité est : « *Le malaise éprouvé par le sujet et par l'inconfort qui en est reçu. La timidité peut être ponctuelle ou quotidienne, et s'observe à travers un ou plusieurs comportements* ». Ainsi, un apprenant timide même s'il a un bon niveau en expression, cet obstacle va bloquer ses performances et lui attribue par la suite une image négative. Dans cette situation l'apprenant préfère rester silencieux, pour ne pas affronter les autres. L'audace de parler avec l'interlocuteur exige de dépasser la timidité.

6.1.3. La phobie

« *La personne qui souffre de phobie éprouve quant à elle une peur persistante et irrationnelle à l'égard d'un objet, d'une activité ou d'une situation spécifique, qui s'avère excessive comparé à la réalité de la menace* »¹. L'apprenant peut ressentir un sentiment anxieux dans diverses situations. La phobie est bien plus qu'une peur, un véritable trouble anxieux. Elle apparait suite à un évènement vécu par l'apprenant comme désagréable et stressant.

¹GERRIG R., ZIMBARDO P., *Psychologie*, PEARSON, France, 2008, p.405

Les phobies sociales correspondent aux situations sociales et les rapports aux autres. A ce sujet, Richard Gerrig et Philip Zimbardo déclarent que: «*[une] phobie sociale est une peur persistante et irrationnelle qui anticipe une situation publique dans laquelle un individu pourrait être observé par autrui*»¹. Donc, la phobie devient un véritable handicap, cet obstacle peut provoquer des répercussions sur la vie sociale et professionnelle des personnes phobiques.

6.1.4. Le trac

Selon Gérard Emilien (2003 :39) le terme trac se définit comme étant un : «*phénomène relativement connu dans le milieu artistique. C'est une manifestation proche de l'anxiété de performance. Ainsi, le sujet qui doit intervenir devant un public craint de ne pas être à la hauteur et d'oublier ce qu'il doit dire ou faire*»².

De ce fait, le trac empêche l'apprenant à affronter une situation. En provoquant chez lui une sensation de peur et de malaise, Ainsi, parfois un apprenant évite la prise de parole à cause de ce problème, il a peur de commettre des fautes au niveau linguistique devant un public, les camarades ou les enseignants. Cet obstacle menace la progression des activités de l'apprenant, car il peut mettre les apprenants en situation difficile et menacée.

6.2. Les obstacles socioculturels

Tous les êtres humains sont fortement influencés par leurs entourages familiaux et sociaux. Ces deux milieux s jouent un rôle important dans la formation de l'apprenant. Beaucoup de recherches scientifiques prouvent aujourd'hui, que la meilleure période d'apprentissage des langues étrangères est l'enfance. De ce fait, si l'apprenant arrive à l'école avec un niveau faible en langue étrangère, cela veut dire que l'entourage familial ne communique jamais en cette langue. Le niveau culturel des parents se reflète chez les enfants, si les parents sont cultivés, ils aident leurs enfants à bien perfectionner leurs compétences langagières. Par contre, si les parents sont analphabètes ou ne parlent pas la langue française, ils vont rencontrer des difficultés pour s'exprimer en classe. Un apprenant démotivé qui ne peut pas prendre la parole en langue française, peut parfois se traduire par le manque des relations et d'échanges avec le monde extérieur, car les échanges verbaux développent l'expression personnelle. L'aspect culturel est l'un des

¹ Ibid, p. 406

²GERARD E., *L'anxiété sociale*, Mardaga, Belgique, 2003, p.39

principes qui participent au développement de la compétence communicative chez les apprenants. Un manque de pratique égale une faiblesse, il faut pratiquer la langue pour réaliser une réussite au niveau de langue.

6.3. Les obstacles psychopédagogiques

L'enseignant est le premier responsable dans l'acquisition de l'expression verbale chez l'apprenant. En classe de langue où la communication verbale est un facteur fondamental, il doit créer un climat favorable d'où les échanges, l'entente et l'interaction. Dans plusieurs cas, les raisons qui pourraient créer la passivité communicationnelle chez l'apprenant sont d'ordre psychopédagogique ; l'enseignant adopte une méthode inadéquate dans son travail. Cependant, les méthodes et les procédures adoptées en classe doivent viser les compétences communicatives.

L'expression orale se base sur l'interaction, il faut inciter l'apprenant à communiquer en langue étrangère c'est pourquoi, il faudrait envisager toutes les méthodes et les techniques les plus appropriées et les plus performantes qui facilitent cet objectif. Nous avons déjà évoqué les différents problèmes psychologiques, qui peuvent empêcher l'apprenant de prendre la parole. Il faut donc que l'enseignant prenne en compte les inquiétudes et les obstacles qui nuisent à l'apprentissage et restaure l'estime de l'apprenant.

En classe, l'enseignant est aussi un psychopédagogue : il vise à réconcilier l'apprenant avec les systèmes d'apprentissage. L'accompagnement psychopédagogique requiert des exercices de créativité. L'objectif étant d'instaurer de nouveau le désir et le plaisir d'apprendre. Le choix de la démarche, des supports et de tous les moyens pédagogiques permettant la maîtrise de la langue est décisif, l'essentiel c'est de réaliser une acquisition des savoirs et de développer l'expression verbale des apprenants.

6.4. Les obstacles linguistiques

Dans la majorité des cas, les étudiants ne souffrent d'aucun problème psychologique. Mais, ils restent incapables de communiquer et de participer à l'apprentissage ; c'est-à-dire, ils trouvent des difficultés dans l'expression orale. Une telle situation génère des difficultés linguistiques, l'apprenant souffre d'un manque de bagage linguistique (manque de vocabulaire, ignorance de règles grammaticales et syntaxique, mauvaise prononciation,

etc.). Les étudiants inscrits en première année universitaire arrivent avec un niveau expressif faible, voire insuffisant ce qui constitue un handicap qui fragilise chez eux le pouvoir de communiquer. Ainsi, ce bagage linguistique insuffisant entrave ces étudiants à acquérir des nouvelles connaissances et à comprendre les cours. Aussi, le manque de la pratique langagière en dehors de la classe, la qualité de l'apprentissage du français pendant les trois cycles précédents (primaire, moyen, et secondaire). Tous ces facteurs influencent le niveau linguistique de l'apprenant.

Un autre facteur important, et qui relève de la sociolinguistique, peut aussi bloquer les étudiants. L'insécurité linguistique ; selon LABOV le fondateur du concept, « *l'insécurité linguistique est l'attitude négative qu'a un locuteur de son « usage personnel » par rapport à l' « usage correct»*¹. En d'autres termes, on peut définir l'insécurité linguistique comme étant : le cas où le locuteur déconsidère ses propres pratiques linguistiques, tout en ayant la conscience qu'il y'a un autre modèle plus prestigieux qu'il ne l'utilise pas et qu'il tente toujours de l'acquérir. Les causes de ce problèmes sont variées, des travaux de M. ROUSSI² a cités les causes suivantes :

- Les représentations : le stéréotype du locuteur natif et de la norme, dont le locuteur les considère comme légitimes et il mesure l'écart entre eux et sa pratique personnelle.
- La formation en langue : il se peut que tout au long de son parcours éducatif, le locuteur n'a pas eu une formation qui répond à ses besoins de communication.
- Des situations où le locuteur se trouve devant d'autres qui le dépassent en niveau intellectuel, la raison qui le pousse à déconsidérer sa pratique linguistique et se sentir en insécurité linguistique.
- L'absence de pratique de la langue produit aussi le sentiment d'insécurité.

7. Pour aider les apprenants à s'exprimer oralement

Le processus d'enseignement-apprentissage est une tâche ardue. Afin de surmonter toutes les difficultés, et développer des compétences langagières, l'enseignant et

¹LABOV, W : *Sociolinguistique*, les éditions de minuit, Paris, 1976, p, 200

²ROUSSI, M., *Insécurité linguistique*, 2013, https://lecafedufle.fr/insecurite-linguistique-comment-enseigner-une-langue-lorsque-lon-nest-pas-un-locuteur-natif-entretien-avec-maria-roussi/?fbclid=IwAR2dnAny0rIKLJePHWRcMuvuDavgW7zodkWf_TFxOF5fADNI3h4OG9YIW8g, consulté le 19/01/2022

l'apprenant doivent travailler ensemble pour atteindre leurs objectifs. La première chose qui facilite l'apprentissage de FLE est :

7.1.La motivation

Une notion vaste et qui recouvre plusieurs définitions. En effet, toutes les définitions convergent sur la même idée, celle de mouvement. La motivation désigne ce qui nous pousse à agir, « *quelque chose qui pousse les gens à faire ce qu'ils font* »¹. La motivation est liée au désir d'apprendre, mais il implique également beaucoup de choses telles que l'énergie, la disposition, l'inspiration, et l'effort qui varie en fonction de chaque individu, elle « *consiste à susciter chez l'apprenant l'envie, le désir d'apprendre, à capter son attention, à l'intéresser* »². Nous constatons à travers ces différentes définitions que la motivation est liée au désir de l'apprenant, sans pour autant oublier la part de l'enseignant dans le développement de cette sensation. Comment susciter la motivation des apprenants ?

Selon R. Viau³, une activité d'apprentissage motivante respecte les dix conditions suivantes : 1) elle est signifiante aux yeux de l'apprenant, 2) elle est diversifiée et s'intègre aux autres activités, 3) elle représente un défi pour l'élève, 4) elle est authentique, 5) elle exige un engagement cognitif de l'apprenant, 6) elle responsabilise l'apprenant en lui permettant de faire des choix, 7) elle permet à l'étudiant d'interagir et de collaborer avec les autres, 8) elle a un caractère interdisciplinaire, 9) elle comporte des consignes claires et, pour terminer, 10) elle se déroule sur une période de temps suffisante.

L'enseignant doit instaurer un climat de confiance en classe, tout en insistant sur la persévérance et l'engagement nécessaires pour apprendre. Il est également invité à proposer des stratégies d'apprentissage efficaces, qui permettent à répondre sur les objectifs fixés.

7.2.Les stratégies d'enseignement-apprentissage

Dans notre cas, le but crucial est d'encourager les apprenants à s'exprimer oralement. Citons par exemple ; le questionnement, qui est une stratégie de sollicitation. Les questions poussent les apprenants à répondre et donc à prendre la parole. Les enseignants utilisent

¹BENTHAM, S., *Psychologie et éducation*, Routledge, East Sussex, 2002, p. 120

² Ibid

³VIAU R., *La motivation en contexte scolaire*, *Revue française de pédagogie*, 1995, p. 154

souvent cette stratégie pour inciter leurs apprenants à parler. En cas d'erreur, Il n'est guère utile de montrer à un apprenant l'erreur qu'il a faite si celui ci n'est pas dans une situation lui permettant d'y remédier. L'humiliation risque au contraire de bloquer tous les processus d'apprentissage empêchant ainsi l'acquisition des connaissances et pouvant entraîner une dévalorisation personnelle de l'apprenant et un sentiment d'infériorité conduisant parfois à un réel échec scolaire.

De même, les apprenants ont recourent à un ensemble de stratégies d'aides pour la réussite d'un acte de communication. Une stratégie de communication Selon le CECR, « *Sont le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible en fonction de son but précis* »¹. Nous constatons que, la réussite d'une communication dépend largement de la manière dont l'apprenant fait appel à ses ressources en situation, de savoir comment et quand faut-il utiliser un tel moyen pour répondre à une telle demande ou exprimer un besoin communicatif convenablement. Christoforou et al, présentent les stratégies comme des tactiques employées par les apprenants afin de mener à bien une communication orale: les exemples de tactiques ou de moyens de communication 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* ».²

7.3.L'autonomie de l'apprenant

Un autre objectif important de l'enseignant de FLE, consiste à rendre les apprenants de plus en plus autonomes. Il s'agit d'aider les apprenants à s'exprimer librement, à construire du sens, à utiliser la langue dans ses différentes formes afin d'obtenir une expression langagière bien soignée. L'autonomie chez l'apprenant se réalise au sein et en dehors de la classe. Selon Cuq, l'autonomie est : « *..., dans les locutions autonomie linguistique, autonomie langagière, autonomie communicative, le terme d'autonomie fait référence à la capacité de faire face, en temps réel et de manière satisfaisante, aux*

¹ Conseil de l'Europe 2001 ; *Op, Cit*, p. 48

² CHRISTOFOROU, N. & KAKOYIANNI-DOA, F., *Blocages et stratégies en expression orale : le cas des chypriotes hellénophones FLE*. SHS Web of Conférences. Volume 8, 4^e Congrès Mondial de Linguistique Française, 2014, p. 134

obligations langagières auxquelles on est confronté dans les situations de communications»¹.

Conclusion

Nous avons pu souligner dans ce chapitre l'importance et la nécessité de la pratique de l'oral en classe de FLE. C'est avec l'émergence de l'approche communicative que la langue est désormais considérée comme un outil de communication et un instrument d'interaction sociale. L'objectif est de rendre l'apprenant capable de communiquer dans cette langue dans n'importe quelle situation de la vie courante. Cependant, Les activités orales en classe ne favorisent pas de manière satisfaisante l'acquisition d'une compétence communicative. Nous sommes donc amenées à réfléchir sur des méthodes plus efficaces et rentables, d'où le questionnement suivant ; peut-on aider les apprenants à développer leur production orale en utilisant des textes romanesque ? Dans cette perspective, nous déclarons que le texte littéraire dans toutes ses formes peut permettre de développer les différentes compétences de communication, notamment pour ce qui relève de la production orale comme la prononciation, l'intonation et l'enrichissement expressif.

¹ CUQ, J-P : *Op, Cit*, p, 31

DEUXIEME PARTIE
CADRE EXPERIMENTAL

PREMIER CHAPITRE
LE STATUT DE LA LANGUE
FRANCAISE EN ALGERIE

Introduction

Cette recherche se veut pluridisciplinaire puisqu'elle a pour but de fusionner plusieurs disciplines, différentes dans leurs domaines mais qui se complètent mutuellement ; la littérature, la didactique ainsi que la linguistique. En ce qui concerne le domaine de la linguistique, nous ferons appel à une branche bien déterminée nommée «la sociolinguistique » afin d'étudier le statut de la langue française dans la société algérienne. Alliant entre théorie et pratique, nous jugeons utile d'esquisser un petit aperçu sur l'enseignement/apprentissage de la langue française aux établissements scolaires (cycle moyen et secondaire). Evidemment, les apprenants acquièrent les éléments de base de la langue pendant toutes les années de scolarisation, nous pouvons donc dire si l'étudiant universitaire souffre de problème en langue française cela s'explique par la qualité de la formation qu'il a reçue auparavant.

Ce qui est digne d'intérêt dans cette dernière décennie et notamment à la Wilaya de Biskra c'est le nombre élevé des apprenants qui choisissent le français comme spécialité à l'université, malgré toutes les difficultés qu'ils rencontrent aux cycles scolaires précédents ainsi que leur niveau critique en expression orale. Ce choix pourrait être justifié par plusieurs raisons. Pour les connaître, il faut s'interroger sur le regard que portent nos jeunes sur la langue française. Dans un premier temps, nous devons survoler un aperçu historique sur la situation de la langue française dans notre pays, cela a pour objectif de comprendre l'attitude des gens envers cette langue. Puis nous essayons de jeter un regard critique sur notre système scolaire où le français est une matière enseignée, nous visons à en dégager les lacunes et les obstacles rencontrés par nos apprenants. Pour ce faire, nous allons distribuer deux questionnaires différents : le premier, destiné aux enseignants, le deuxième destiné aux apprenants. A la fin, notre étude se focalise essentiellement sur le processus enseignement/ apprentissage de FLE au cycle supérieur algérien, pour souligner tous les points essentiels dans la formation des nouveaux bacheliers.

1. Pratique du français entre hier et aujourd'hui

1.1.Considérations historiques

1.1.1 La période coloniale

Dans cette période, la France a commencé par une « mission civilisatrice »¹ dans les trois pays du Maghreb : Algérie, Tunisie et Maroc. Le but de cette mission « était d'édifier la population musulmane et de propager la culture française partout au Maghreb »². La première chose à installer dans les pays colonisés, c'est bien la langue française. Cette dernière est devenue la langue officielle, elle est appliquée dans tous les secteurs du pays. Taleb Ibrahim K, illustre convenablement cette stratégie coloniale à travers les propos suivants : « Dès les premières années de colonisation, une entreprise de désarabisation et de francisation est menée en vue de parfaire la conquête du pays »³. Pour pouvoir réaliser ses objectifs, le système colonial diffusait sa langue par le canal privilégié de l'école, par l'administration, la justice et la presse. Ce qui a engendré la marginalisation des langues et des cultures autochtones.

1.1.2. La période poste-coloniale

Juste après l'indépendance des pays du Maghreb, la France utilisait sa position comme protectorat du Maghreb pour « encourager le développement économique en France »⁴. En vérité ces pays dépendaient toujours de la France. En Algérie, un nombre important d'Algériens utilisaient la langue française dans leur quotidien. Même les gens qui ne maîtrisaient pas la langue écrite, ils s'exprimaient parfaitement en oral. En parallèle, le français restait toujours la langue d'enseignement ; dans tous les cycles scolaires le français occupait le premier rang. La plupart des enseignants étaient d'origine française, les matières enseignées étaient dispensées en cette langue. L'apprenant était en contact constant avec la langue française, cette dernière n'est plus considérée comme étrangère. Même dans le domaine de la littérature, les écrivains maghrébins ont poursuivi leur écriture en langue française, ils visaient un public large, un lecteur autre, ils voulaient être lu par des Français.

¹ BENRABEH, M., « *Langue et pouvoir en Algérie* », éd Ségur, Paris, 1999, p. 18

² Ibid, p, 5

³ TALEB IBRAHIMI K., *Les algériens et leur(s) langue(s)*, éd El Hikma, Alger, 1997, p.36

.....

Mais avec le temps, « *la langue française a connu un changement d'ordre statutaire et de ce fait, elle a quelque peu perdu du terrain dans certains des secteurs où elle était employée seule, à l'exclusion des autres langues présentes dans le pays, y compris la langue arabe, dans sa variété codifiée* »¹.

1.1.2.1 La politique d'arabisation

Ce n'est qu'avec l'indépendance politique, que l'Algérie voulait garantir son indépendance linguistique. La langue française est pratiquée dans tous les secteurs de base du pays ; enseignement, administration, économie, etc. La politique d'arabisation avait pour objectif premier de revaloriser la langue arabe classique (réservée aux écoles coraniques), et de se débarrasser la langue française. Cherchant à instaurer la langue arabe dans tous les corps du pays et plus précisément dans l'enseignement, la langue française commence à perdre sa place d'une génération à une autre. L'Arabe et le Français ne peuvent pas cohabiter ensemble, la valorisation de l'une fait la dégradation de l'autre.

1.2.Considérations géographiques

Certes, l'histoire coloniale d'Algérie a eu un grand impact sur l'évolution de la langue française en Algérie, mais ce qui est aussi digne d'intérêt c'est que d'une région à une autre la différence est de mesure. Le nord était la scène de toutes les invasions et la guerre d'indépendance, dès l'avènement des Français cette région était découpée en départements français. La région du sud a pris beaucoup de temps pour adhérer au colonialisme français. Les circonstances historiques ont laissé leurs traces, autrement dit le nord du pays était en contact direct avec les Français, tandis que la région du Sud- Est le lieu où s'exerce par excellence la langue maternelle (Arabe).

Si nous comparons deux citoyens algériens du même niveau, l'un résidant dans la région du nord et l'autre dans celle du sud, nous constatons que le premier se sent plus à l'aise devant la pratique de la langue française. Les gens du nord s'expriment aisément car dès leurs jeunes âges, ils se trouvent insérés dans un contexte francophone :

Lorsque certains enfants sont placés dans un environnement immédiat fortement marqué par la langue française (milieu parental de formation francophone et utilisant souvent le français dans les situations de communication informelle), ils s'approprient

¹ ZABOOT T., *Un code switching algérien: le parler de Tizi-Ouzou*, thèse de doctorat, université de la Sorbonne, 1989, p.91

ou acquièrent, en même temps que leur langue maternelle, arabe dialectal ou tamazight, quelques rudiments du français.¹

La langue française est donc omniprésente, même en dehors du cercle familial, partout et avec tout le monde les gens parlent en français. Par contre, au sud la majorité des gens rencontre cette langue uniquement à l'école. C'est ce qui a créé beaucoup de problèmes devant la pratique langagière du français.

1.3.Considérations sociolinguistiques

Tout d'abord, il est important de définir la « sociolinguistique » pour expliquer par la suite les différentes représentations que font les Algériens de la langue française. Dans cette époque marquée par un foisonnement terminologique, ce terme se confond avec « ethnolinguistique », « sociologie du langage » et plus récemment « linguistique sociale ».

La sociolinguistique est une partie de la linguistique dont le domaine se recoupe avec ceux de l'ethnolinguistique, de la sociologie du langage, de la géographie linguistique et de la dialectologie. La sociolinguistique se fixe comme tâche de faire apparaître dans la mesure du possible la covariance des phénomènes linguistiques et sociaux et, éventuellement d'établir une relation de cause à effet ².

Ce terme est né aux états unis par William Bright, puis ce terme est introduit dans la terminologie française. Pour lui, la sociolinguistique est l'étude de la structure et l'évolution de la langue, que ce soit du point de vue phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique, mais considérées au sein du contexte social formé par la communauté linguistique. La sociolinguistique c'est la linguistique de la parole, celle qui prend en charge les phénomènes langagiers, c'est elle qui situe son objet dans l'ordre du sociale, du quotidien, du politique, dans l'action et l'interaction...

D'après la constitution de ce vocable, la sociolinguistique devient l'étude des rapports entre le langage et la société, ou l'étude du fonctionnement social du langage. Cette branche s'intéresse aux multiples questions que posent les contacts de langues au sein des sociétés plurilingues. Parmi les différents objets d'étude que recouvre la sociolinguistique, nous nous intéressons à la notion de représentation pour répondre le mieux à l'objectif de ce chapitre.

¹ QUEFFELEC A, DERRADJI Y., et al, *Le français en Algérie, lexique et dynamique des langues*, éd. Duculot, Belgique, 2002, p.86.

² DUBOIS J., *Dictionnaire de linguistique des sciences du langage*, Larousse-Bordas/HER 1999, p. 97

1.3.1 Les représentations

La représentation que se fait le locuteur sur une langue est un des points essentiels dans sa pratique langagière. Mais il faut d'abord clarifier la notion de représentation ; ce terme est toujours évoqué dans les sciences sociales (psychologie, sociologie, littérature, philosophie...). Il recouvre plusieurs sens, mais nous adoptons la définition d'Astolfi et al qui affirme :

[...le concept de représentation] désigne les conceptions d'un sujet, déjà là au moment de l'enseignement d'une notion et susceptibles d'influencer l'apprentissage, car ce « déjà connu » - même s'il est faux – est organisé chez l'élève en un système explicatif, personnel et fonctionnel, qui n'est pas nécessairement exprimé au cours des activités scolaires¹.

C'est à partir de ces représentations que les locuteurs valorisent ou dévalorisent une langue et décident par conséquent de rejeter telle ou telle langue. En d'autres termes, les représentations sont les différentes images et idées et parfois les jugements que se font les locuteurs sur une langue dans une communauté plurilinguistique donnée. Ainsi, à la suite de Moscovici et Estela Klett rappellent que l'apprenant se construit sur différents sujets des représentations dont le contenu :

Se manifeste sous la forme d'informations, d'images, d'opinions, d'attitudes ou de jugements sur un objet, celui-ci pouvant être un événement, un personnage, une tâche, un lieu ou un temps. Ce contenu se constitue à partir de l'expérience personnelle mais aussi compte tenu des informations, des connaissances et des modèles de pensée transmis par la tradition, l'éducation et la communication sociale².

Ces jugements ne peuvent être considérés comme objectifs, mais ils sont le résultat des pensées subjectives des locuteurs. Selon J.L Calvet les représentations c'est « *la façon dont les locuteurs pensent les pratiques, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs et aux autres pratiques, comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues* »³. La question qui se pose alors est la suivante, quelles représentations les algériens se font-ils du français ?

Tout acte d'apprentissage suppose un engagement total de la part de la personne. Cet engagement se renforce par le regard sociolinguistique que projette chaque locuteur, car

¹ASTOLFI, J.-P. *Du tout didactique au plus didactique*, in *Revue française de pédagogie* 120, 1997, juillet-septembre, p.67

²Blanchet, Philippe et Khaoula Taleb-Ibrahimi, (dir.), *Plurilinguismes et expressions francophones au Maghreb, Cahiers de linguistique. Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française*, vol. 34, n° 1, E.M.E. & Intercommunications S.P.R.L., Fernelmont, 2009, p. 152

³ Ibid, p 61

au-delà des paramètres cognitifs, les performances linguistiques dépendent également de facteurs psychoaffectifs. Revenant maintenant à notre point de départ, les gens du nord conçoivent le français comme héritage qu'ils doivent préserver, grâce bien sûr aux brassages culturels et aux contacts continus avec les civilisations d'outre-mer. Leur pratique langagière du français est différente par rapport à celle des gens du sud, qui trouvent que le français langue et matière scolaire comme difficile et contraignant. La plupart d'eux souffrent de problèmes de prononciation, d'appauvrissement au niveau de vocabulaire, et de grandes difficultés en grammaire et en conjugaison. Toutes ces causes engendrent par la suite le problème d'insécurité linguistique.

Il existe aussi une relation étroite entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays, et la représentation qu'il constitue à propos de sa langue. Le français reste toujours considéré comme la langue du colonialisme, pour certains il est illégitime de l'apprendre ou le pratiquer.

1.3.2. Pourquoi étudier les représentations des apprenants ?

Le regard des apprenants envers le contenu d'apprentissage joue en quelque sorte un rôle important dans l'élaboration des dispositifs didactiques en classe, ils peuvent constituer des freins à l'apprentissage, cependant, si l'enseignant arrive à identifier les obstacles que rencontrent ses apprenants, il pourrait sans doute faire face aux différents problèmes, tout en criant une ère d'ambiance et sympathie pour réduire l'image négative qui règne en classe. Carole Fisher, Brigitte Peterfalvi affirment:

« ...de l'étude des représentations ou conceptions des élèves on est passé à celle des obstacles qui les soutendent »¹ et « de l'étude descriptive de ces fonctionnements intellectuels on est passé à la théorisation et aux essais pratiques de modalités didactiques pour les traiter »².

Nous analyserons ultérieurement les différentes représentations que font nos apprenants avant et pendant leur formation en langue française à l'université.

¹ FISHER, C. , *La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire* , In Claude VARGAS (Dir) langue et études de la langue : Approches linguistiques et didactiques. Actes du colloque international de Marseille, Aix-Marseille : Publications de l'Université de Provence. 2004, p. 90

² PETERFALVI, B. *Les obstacles et leur prise en compte en didactique* ,In Aster n°24 (obstacles : travail didactique), 1997, p. 25

2. La langue française de nos jours

La condition historique du pays a attribué à la langue française un rôle très important. En effet, pour des raisons historiques, économiques, culturelles, scientifiques ou autres, la maîtrise des langues semble être obligatoire. Le statut d'étrangère ne peut plus être attribué à la langue française. Aujourd'hui, les pratiques administratives, les universités, les médecins, les laboratoires, les écrivains, fonctionnent encore en langue française. A la lumière de ce que nous avons dit, nous constatons que le français est présent dans tous les domaines vitaux en Algérie.

Il est tout à fait clair que, les pratiques linguistiques des locuteurs algériens se diffèrent d'un milieu social à un autre, et se manifestent sous diverses formes. Cependant, cette diversité n'a pas eu un impact négatif sur la survie de la langue française en Algérie. La raison qui peut expliquer ce constat, réside dans le statut qu'occupe cette la langue. C'est-à-dire, c'est le produit d'un pays développé et actif dans tous les domaines de vie ; politique, économique, social, littéraire. Donc la propagation et la survie des langues sont des phénomènes liés étroitement aux développements des pays.

Nous devons évoquer aussi les écrivains et les hommes de lettres, qui ont un rôle crucial dans la propagation de la langue, grâce à leurs écritures et leurs œuvres de caractère universel, ils diffusent et publient leur langue à l'intérieur et l'extérieur de leurs pays. Les écrivains ne cessent jamais de produire en langue française, non seulement le genre littéraire mais aussi dans les autres domaines ; de l'économie, de la technologie, de l'industrie et de l'informatique.

La langue française recèle une valeur économique en soi en tant qu'élément constitutif d'un produit ou d'un service (un livre, un film ou un contenu de formation), en tant que compétence valorisable sur le marché du travail ou dans l'entreprise ou en tant que produit dont l'acquisition se traduit par une dépense (cours de français, traduction, interprétation...). De ce point de vue, on voit se multiplier les études portant sur le secteur des industries culturelles, qui insistent sur les potentialités du marché francophone dans le domaine de l'audiovisuel ou de l'édition par exemple. D'ores et déjà, on constate que les pays francophones pèsent fortement dans le commerce mondial de produits culturels».¹

Le français possède les potentialités d'être une langue pesante dans le monde; il est une langue vivante et langue de modernité. Même dans le domaine économique et les

¹ Organisation internationale de la francophonie. *La langue française dans le monde*, Edition Nathan, Paris, 2014, p. 23

échanges commerciaux, le français est toujours présent; l'Algérie représente un marché intéressant pour la France, c'est pour cette raison les partenaires commerciaux sont obligés de communiquer en français. Les pays membres de l'organisation internationale de la francophonie (OIF), veulent que le français soit la langue officielle dans les échanges commerciaux. Voire même avec les autres partenaires qui parlent d'autres langues. Pour ce faire, certaines études sont faites pour déterminer l'apport de la composante linguistique dans les échanges économiques, et surtout la valeur économique des produits et services de la langue française. C'est ainsi que le français se diffuse dans le monde, par son utilisation dans les domaines de base : scientifique, industriel, technologique, etc. Afin de permettre aux francophones de suivre toutes les actualités du monde, on fait toujours recours à la traduction des produits scientifiques, culturels, littéraires des langues sources à la langue française.

2.1.Le besoin de parler français en Algérie

A vrai dire, la langue française n'est pas uniquement un héritage d'une longue période de colonisation, elle est toujours présente dans la société algérienne. Beaucoup de facteurs ont participé à cette propagation, citons par exemple ; les voyages, les chaînes françaises, l'internet qui a transformé le monde en un petit village, d'où les échanges en français sont possibles et intenses. Si l'ancrage francophone est encore si fort, c'est grâce aussi à l'immigration, beaucoup de familles ont choisi de vivre en France, et ils ont eu même la nationalité française. « *Le français est extrêmement répandu : avec près de 16 millions de locuteurs (47% de la population), l'Algérie est le deuxième plus grand pays francophone au monde après la France* »¹. Pour toutes ces raisons et d'autres, il est important de mettre l'accent sur la place qu'occupent la langue et la culture françaises dans la société algérienne. Il s'agit également de considérer cette langue comme un avantage qui facilite l'accès au monde extérieur. Dans ce contexte, D. Caubet précise que: « *Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut ambigu ; d'une part, il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais), mais d'autre part, il est synonyme de réussite et d'accès à la culture et au modernisme* »².

¹ fr.wikipedia.org/wiki/Algérie (Consulté le 02/10/2021).

² CAUDET D., *Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ?* In Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues, n°14, décembre 1998, p. 122.

Il est bien évident que toutes les langues étrangères jouent un rôle décisif dans la société, apprendre une deuxième langue devient de plus en plus nécessaire à nos jours. En Algérie, et parmi toutes les langues étrangères, la langue française occupe le premier rang, nous avons déjà justifié ce point par des raisons historiques. En effet, après l'indépendance politique, la langue française reste toujours plantée et ancrée dans le pays. Elle est alors un moyen de communication indispensable. Pratiquement toutes les administrations utilisent cette langue, malgré la politique d'arabisation instaurée ces dernières années.

Dans le milieu scolaire, la langue française fait partie du programme scolaire et accompagne l'apprenant du primaire jusqu'au secondaire. Nous essayons dans ce qui suit de mettre en exergue le processus d'enseignement/apprentissage du français à l'école algérienne.

3. Situation actuelle du français enseigné en Algérie

En Algérie, comme nous le savons tous, le paysage linguistique est riche par la coexistence de plusieurs langues, qu'elles soient institutionnelles (l'arabe classique) ou non institutionnelles (dialectales), telles que les langues maternelles comme l'arabe algérien ou dialectal et toutes les variantes du tamazight. Toutefois, en face de cette pluralité linguistique, nous nous interrogeons sur la place de la langue française dans les pratiques langagières des Algériens. Certainement, elle a perdu son statut officiel, mais elle occupe toujours une place importante. Elle reste la langue privilégiée de transmission du savoir. Elle est aussi le produit d'une recherche de prestige culturel ou de positionnement social. Elle est associée à des stéréotypes valorisants qui renvoient aux représentations collectives. Cependant, la maîtrise de cette langue est remise en question.

Contrairement à la période coloniale, aux écoles les apprenants trouvent beaucoup de difficultés à s'exprimer en français. Dans un article paru dans le monde, Michel Zink et Michel Jarrety attirent l'attention sur la dégradation continue de l'enseignement du français¹. Cette dégradation qui marque ces dernières années, s'est encore accentuée actuellement. Cela est dû à plusieurs facteurs : tout d'abord, au niveau de l'enseignement élémentaire, il y'avait le processus d'arabisation, le français est enseigné comme une matière à part entière par contre les autres matières étaient enseignées en Arabe. Au supérieur, l'apprenant trouve que l'arabisation n'a pas pu toucher les options scientifiques

¹ ALAIN C., *Apprentissage des langues et subjectivité*, édition L'Harmattan, Paris, 2001, p11

et techniques, notamment la médecine et les filières techniques. Cette situation influence négativement ses performances.

Quand à l'enseignement/apprentissage du français. La situation devient vraiment critique, on ne cherche pas à inculquer les éléments de bases, plus de grammaire car elle est trop compliquée, plus d'orthographe car c'est la phobie des apprenants. Même les méthodes et les programmes ne cessent d'être modifiés, cela a provoqué l'incertitude des enseignants devant les finalités ou les objectifs de leur enseignement. En vérité la situation est très compliquée, l'enseignant s'interroge sur ce qui lui convient de faire, soit il se conforme aux programmes et aux méthodes traditionnelles, soit il revendique une réforme globale, qui peut contenir de nouvelles directives claires et rassurantes.

3.1.L'enseignement du Français au cycle moyen et secondaire

La wilaya de Biskra est nommée « la porte du désert », mais pendant la colonisation et comme tout le territoire du sud, elle a été négligée. Sa situation géographique qui a depuis longtemps causé son isolement, a engendré des conséquences négatives sur la pratique langagière des langues étrangères et plus particulièrement la pratique du français.

Une des plus belles choses qui distingue la ville de Biskra des autres villes du pays est son apport à langue maternelle. Elle est le lieu où s'exerce par excellence la langue arabe classique, tous les écrivains et les spécialistes du domaine littéraire arabe sont passés par cette région. Par contre, le français est pratiqué que par une minorité. A l'école, la langue française est classée avec les matières les plus difficiles, elle était toujours considérée comme le point faible de la majorité des apprenants. Face à une telle situation, la tâche des enseignants devient de plus en plus difficile, ils ne cessent d'exprimer leur malaise. Cet état négatif dans lequel se retrouve la langue française a toujours préoccupé les sociolinguistes, qui par leurs recherches essayent toujours de mettre en exergue les difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère

3.2.Le questionnaire

Notre enquête a été menée, au moyen d'un questionnaire. Notre objectif principal est d'analyser les comportements, voire les pensées des deux acteurs principaux dans le processus enseignement/apprentissage de cette langue en question. Nous avons préparé deux questionnaires, le premier est destiné aux enseignants du cycle moyen et secondaire.

L'âge de ces derniers varie entre 26 et 52 ans, certains d'entre eux ont atteint leur 30 ans d'ancienneté dans le domaine de l'enseignement, les autres, en revanche, ont rejoint récemment le secteur. Quand au deuxième questionnaire, il s'adresse aux apprenants des deux cycles. Notre échantillon est composé de six établissements scolaires situés au centre ville de Biskra (trois collèges, trois lycées).

Le nombre des enseignants interrogés est de trente (30), nous avons sélectionné cinq enseignants de chaque établissement. Ils ont tous accepté de répondre aux questionnaires. Pour les apprenants, nous avons choisi trente élèves de chaque collège et de chaque lycée, leur nombre total est de cent quatre vingt. Le tri des apprenants que nous avons interrogés est soumis aux lois du hasard. Chaque questionnaire est composé de neuf questions se rapportant essentiellement au statut de la langue française à Biskra.

3.2.1 Questionnaire destiné aux enseignants

3.2.1.1 Analyse des résultats

Item 1 : Est t-il facile d'être enseignant de langue française aujourd'hui?

Au vu des résultats, tous les interrogés répondaient par non à cette première question. Franchement, cette réponse était attendue vue la situation critique qu'indique le français actuellement. Quand il s'agit de l'enseignement du français, toutes les réactions négatives surgissent pour désigner l'état des enseignants de cette langue. En vérité, on vit un sérieux problème. Des raisons diverses sont à l'origine de cette dégradation, citons par exemple : le professeur se trouve en face d'un programme chargé et qui ne répond pas aux besoins de ses apprenants, ce qui provoque l'incertitude des enseignants devant les finalités ou les objectifs de leur enseignement. Il se peut que les démarches entreprises par les enseignants ne soient pas assez attirantes pour les apprenants. Avoir affaire à des apprenants démotivés. Tous ces facteurs rendent la tâche des enseignants plus difficile. Les enseignants des collèges et des lycées se plaignent toujours de la formation insatisfaisante des apprenants au cycle primaire, ces derniers ne maîtrisent même pas les notions de base, comment donc les faire apprendre la suite du programme ?

Item 2 : Quel cycle scolaire vous paraît facile pour enseigner la langue française ?

D'après les réponses obtenues, c'est le cycle secondaire qui fait l'unanimité. Par contre, les enseignants du moyen rencontrent beaucoup de difficultés dans leurs métiers.

Cela est dû au niveau faible des apprenants. Ces derniers n'avaient pas reçu une formation adéquate en matière de langue française. En effet, les élèves dans cette phase, ne savent même pas comment écrire une phrase juste. Alors qu'à chaque épreuve, on leur demande de rédiger une dissertation. Malheureusement, le programme ne prend pas en considération toutes ces lacunes, comme, il ne permet pas aux enseignants de répéter les bases élémentaires de langue française. Dans tous les cas, l'enseignant se trouve obligé de suivre le programme à la lettre sans pour autant chercher si l'apprenant arrive à le saisir ou pas. Pour les enseignants du primaire, ils pensent que la faiblesse du niveau en langue française est liée à l'entourage familial de l'apprenant, c'est-à-dire, l'absence de la pratique langagière en cette langue en question.

Item3 : Utilisez-vous uniquement la langue française en classe ?

Tous les enseignants interrogés affirment qu'ils devraient recourir de temps en temps à la langue maternelle pour résoudre quelques situations problème en classe. Quelque soit le niveau des apprenant, la majorité demande de traduire les leçons en arabe. Car, l'explication exclusive des contenus en langue française ne sert à rien. Déjà tous les élèves utilisent la langue arabe pour communiquer entre eux, voire même avec leurs enseignants.

Item 4 : Quels genres de problèmes rencontrez vous en classe ?

La majorité des réponses converge sur l'inadéquation des programmes établis avec le niveau des apprenants. Les enseignants éprouvent tout naturellement le besoin de savoir ce qui leur convient de faire, ils attendent avec impatience une réforme globale, concrétisée par de nouvelles instructions claires et rassurantes. Un autre problème soulevé par les enseignants, c'est la démotivation des apprenants, ils n'accordent aucune importance à cette langue. Il s'agit parfois de la haine et de la peur de la langue française. Les séances de français se caractérisent donc par un manque d'intérêt et un rejet de la part de la majorité des apprenants. C'est l'arabe dialectal le plus utilisé en classe, les élèves rencontrent de sérieux problèmes aux niveaux de compréhension et d'expression.

Item 5 et 6 : Les apprenants vous semblent-ils motivés ou pas ? Pourquoi ?

Tous les enseignants que nous avons interrogés témoignent le manque d'intérêt que manifestent la majorité des apprenants par rapport à cette langue. Ils ont remarqué que les élèves accordent plus d'importance aux autres matières enseignées en langue arabe. En ce

qui concerne les langues étrangères, les élèves préfèrent l'anglais. Quand au pourquoi ? Les raisons évoquées de la part des enseignants sont toutes presque relatives à la région du sud, connue depuis longtemps par le niveau faible de ses locuteurs.

Item 7 : Quelles sont les activités de langue qui vous semblent difficiles à exploiter en classe ?

Les enseignants interrogés déclarent que toutes les activités de langue s'avèrent difficiles pour les apprenants. Cependant se sont surtout l'oral et la lecture qui occupent le premier rang. Ils remarquent d'une part que l'apprenant n'arrive pas à articuler correctement les mots, il souffre également de différents problèmes de prononciation dus au contact des deux codes linguistique (arabe, français), ils n'arrivent pas à déchiffrer les mots, surtout avec l'ensemble des textes proposés dans les manuels scolaires. Ces derniers ne semblent pas être à la portée des apprenants : textes longs, mots difficiles à comprendre, c'est difficile pour eux de comprendre ce qu'ils lisent. Quand à l'activité de l'oral, les apprenants sont presque bloqués et arrivent difficilement à composer une phrase correcte.

Item 8 et 9 : Ya-t-il des élèves qui maîtrisent le français ? Pour quelles raisons ?

Tout enseignant enquêté estime que dans chaque classe où il enseigne, existe des élèves qui maîtrisent bien le français mais leur nombre est très faible. La seule raison qui se cache derrière cette maîtrise, c'est le milieu familial. Grandir dans une famille qui s'exprime en langue étrangère permet à l'apprenant de se familiariser avec cette langue dès son jeune âge. Par la suite, il pourra parler et comprendre facilement dans une classe de langue.

Item 10 : Le programme établi répond-il aux besoins des apprenants ?

Toutes les réponses obtenues affirment que les enseignants n'apprécient pas la qualité de leurs enseignements. Ils expliquent que le programme du français ne prend pas en considération le niveau de l'apprenant, pourtant il est tant déclaré que l'apprenant de la région du sud souffre d'une faiblesse considérable. L'enseignant se trouve devant la contrainte de terminer le programme avant la fin de l'année scolaire, il ne fait donc qu'encombrer la mémoire de l'apprenant. On cherche plus à savoir s'il arrive ou pas à saisir les contenus.

Item11 : Préférez-vous enseigner le français au nord ou au sud du pays ?

Pour cette question, aucun enseignant n'a choisi la région du sud. Il a été donc demandé aux enseignants de citer les différents problèmes liés à l'enseignement du français à cette région. Les réponses étaient comme suit ; à savoir la prédominance de la langue arabe dans le milieu social et familial, les représentations négatives à l'égard de cette langue, l'absence des pratiques langagières en langue française. L'influence du contexte sociohistorique se manifeste clairement dans une classe de langue, notamment l'entourage familial qui constitue le premier laboratoire linguistique pour nos apprenants. Effectivement, écouter constamment les parents s'exprimant en français, permet à l'enfant, de s'approprier la langue, il pourra par la suite interagir en français dès que l'occasion s'offre à lui. Par contre, vivre dans une famille dont les parents ne discutent qu'en arabe par exemple, et qui ne regardent, à la télévision que des chaînes diffusées en arabe. Pour l'enfant, le français sera donc une langue opaque. Il va connaître des difficultés dès le premier contact avec cette langue. En conséquent, on va se retrouver face à un élève qui n'aime pas le français. En ce qui concerne la région du nord, le français est omniprésent dans l'entourage familial et social, l'élève vient à l'école avec une certaine assurance linguistique qui lui permette d'accéder directement au contenu du programme. Cela facilite la tâche de l'enseignant en classe.

3.2.2. Questionnaire destiné aux apprenants

3.2.2.1 Analyse des résultats

Item 1et 2 : Aimez-vous la langue française ? Pourquoi ?

Quatre- vingt- dix pour cent (80%) des élèves interrogés répondent par **non**, et les vingt pour cent (20%) restants disent **oui**. Les premiers n'arrivent plus à comprendre les leçons, ni à parler français, pour eux c'est la matière la plus difficile et qui contribue à la faiblesse de leurs moyennes générales et ils ajoutent en dernier qu'ils souhaiteraient bien que le français ne sera plus enseigné à l'école. Pour ceux qui aiment le français, nous avons déjà remarqué leur bon niveau en langue, ils trouvent que le français est une langue facile et amusante. Elle est aussi très importante à apprendre pour poursuivre les études supérieures.

Item 3 : Parlez-vous français durant la séance de la langue française ?

Tous les apprenants interrogés préfèrent utiliser l'arabe pendant le cours de français, pour les 80% des élèves qui n'aiment pas cette langue la raison est connue, c'est leur incompétence langagière. Les 20% qui pourtant s'intéressent à la langue française, hésitent à parler en français en classe parce que d'une part, ils se sentent timides devant leurs camarades en classe. D'une autre part, ils ont peur de commettre des fautes. Le problème est purement psychique.

Item 4 : Quelles activités de langue vous paraissent difficiles et démotivantes ?

Quatre-vingt-dix pour cent (90%) des apprenants trouvent que les activités de lecture, d'expression orale et écrite sont les activités les plus difficiles à réaliser en classe. Pour eux la séance de l'oral provoque la peur et le trac. En ce qui concerne la lecture, ils ne dépassent pas le stade du découpage mot à mot, ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. De plus, l'écriture constitue un souci majeur pour les apprenants de tous les cycles et notamment ceux du moyen et du secondaire, pour ces derniers qui ne maîtrisent pas les différentes techniques et stratégies de l'écriture, cette activité est rejetée. Pour le peu des élèves qui reste, toutes les activités de langue françaises sont motivantes et faciles.

Item 5 : Vos enseignants de français vous aident ils à apprendre cette langue ?

La majorité des apprenants trouvent des difficultés à comprendre leurs enseignants car ils s'expriment en français, ils veulent que les contenus des cours soient traduits en arabe pour une meilleure compréhension. Les vingt pour cent des élèves, préfèrent écouter le français durant une séance de langue, cela « nous aide à apprendre plus ».

Question 6 : Préférez-vous lire des livres en français ou bien en arabe ?

Les réponses obtenues étaient toujours répertoriées en deux, entre les 80% des apprenants qui n'aiment pas la langue française et les 20% qui accordent d'importance à cette langue. La majorité des apprenants lit des livres en langue arabe.ils déclarent aussi qu'ils n'arrivent pas à lire en français, même si l'enseignant leur demande de le faire. La lecture en langue française est complètement absente. Pour les autres, il leur arrive parfois de lire des livres en français (conte, roman, poème) suivant ainsi les orientations de leurs parents. En classe ils ne trouvent aucune difficulté à lire.

Item 7 : Parlez-vous le français en dehors de l'école ?

Tous les élèves affirment qu'ils utilisent la langue arabe dialectale, leur langue maternelle pour communiquer à la maison ou à l'extérieur. La langue française apparaît souvent dans l'alternance codique, lors des échanges langagiers en arabe à travers l'utilisation des mots empruntés du français. Quelques élèves dont les parents sont d'origine kabyle affirment qu'ils parlent français à la maison ou avec leurs amis qui partagent le même contexte socio-culturel.

Item 8 : Le programme du français vous semble-t-il facile ?

En ce qui concerne cette question, la majorité des apprenants n'a pas répondu. L'évaluation du programme de la part des élèves semble être une tâche impossible. Le peu d'élèves qui restent (que se soit les élèves du moyen ou du lycée) trouvent que le programme est trop chargé, difficile, beaucoup de notions grammaticales qu'ils n'arrivent pas à apprendre. Bref, il ne répond pas à leurs besoins.

Item 9 : Aimerez-vous poursuivre vos études supérieures en français ?

Presque toutes les réponses obtenues montrent que nos apprenants veulent au contraire se débarrasser de cette langue, ils ne veulent pas poursuivre leurs études en français, ce dernier reste considéré comme une langue étrangère difficile à apprendre, et loin de susciter l'intérêt des élèves. Ceux qui ont répondu par oui, et veulent poursuivre des études supérieures en français ne sont pas nombreux.

3.3. Bilan d'analyse

Dans le cadre de l'analyse et la discussion des résultats obtenus à certaines questions de notre enquête par questionnaire, et à la lumière de ce qui a été dit précédemment. Nous constatons que l'ensemble des participants éprouvent beaucoup de difficultés au niveau de l'enseignement/apprentissage du français à la région du sud. Etant donné que la langue française occupe une place marginalisée dans cette région à cause de différents facteurs déjà cités plus haut. Les conditions sociohistoriques qui caractérisent la région du sud sont à l'origine de ce regard négatif envers la langue française. En effet, les apprenants construisent des représentations négatives sur telle ou telle langue avant même leur scolarisation, ce qui affecte par la suite leur apprentissage.

Ce que nous pouvons constaté à travers l'analyse des résultats du deux questionnaires c'est que l'absence de la pratique langagière du français dans la région du sud est la raison majeure de la faiblesse du niveau de langue chez les apprenants. Un autre obstacle considérable se présente devant l'enseignement-apprentissage du français, c'est le contexte socioculturel dans lequel évolue l'apprenant dès son jeune âge, en d'autre terme le milieu familial. Si la langue française est considérée comme une langue difficile à apprendre, cette image négative va se transmettre à l'enfant avant même l'âge de l'apprentissage, cela s'explique dans le domaine sociolinguistique par les représentations et les attitudes relatives à la langue française. Quand aux différentes attitudes négatives adoptées à l'égard du français, elles ont été soulignées par les enseignants et les apprenants répondant aux questionnaires, celles qui semblent occuper le premier rang sont comme suit : le manque d'intérêt à l'égard de la langue française, les apprenants n'aiment pas s'exprimer en langue étrangère et préfèrent parler Arabe. Les élèves qui veulent prendre la parole en classe, souffrent de la peur. Cet état critique pourrait s'expliquer par le fait que les représentations et les attitudes envers le français sont relatives à la région, qui depuis longtemps a accordé aux langues étrangères une place inférieure.

Cette mise au point sur l'enseignement/apprentissage de FLE en cycle moyen et secondaire nous paraît très utile pour comprendre et interpréter le comportement de nos apprenants à l'université et qui sont le produit d'un système scolaire jugé insatisfaisant. Les jugements négatifs sont ancrés dans les mentalités des apprenants d'une génération à une autre. Par la suite, choisir la langue française comme spécialité à l'université c'est se trouver en situation d'échec ou de délaissement d'étude.

4. L'enseignement du FLE à l'université algérienne

Nous avons jugé utile de voir le statut de la langue française au moyen et au lycée, cette langue qui tantôt suscite de l'intérêt et de la séduction, et tantôt le rejet et le mépris des apprenants. Cet éclairage, nous permettra de comprendre le comportement de nos apprenants vis-à-vis de cette langue. A l'université la langue française n'est plus une matière à enseigner, c'est une spécialité à part entière, nous essayons donc de citer tous les détails de cette formation pour comprendre les causes de dysfonctionnement.

En Algérie, la situation actuelle de l'enseignement du français au supérieur s'avère de plus en plus compliquée et suscite des réflexions et des interrogations auprès de la

communauté universitaire. Cette situation nécessite une réflexion sur l'enseignement du français en général et au département de langue et de littérature française à l'université algérienne en plus particulier. A l'université, l'arabisation n'a été préconisée que dans certaines spécialités (sciences juridiques, sociales, économiques,...). Par contre, les filières scientifiques et techniques (médecine, architecture, sciences vétérinaires,...) sont toujours dispensées en français. L'université n'a pas échappé aux problèmes liés à l'utilisation du français ; un grand échec été enregistré en premières année universitaire dans les filières scientifiques et techniques où l'enseignement est dispensé exclusivement en français, cet échec est dû au fait que les étudiants qui arrivent avec une formation arabophone se trouvent confrontés à un enseignement en français.

Quant à l'enseignement du français comme filière dans le domaine des lettres et des langues étrangère, il a bénéficié d'une réforme « LMD » (Licence- Master- Doctorat) en 2004, cette réforme redonne aux diplômes universitaires un nouveau statut, autrement dit, ils seront reconnus mondialement, et ce, en harmonisant le cursus de formation. Cette réforme vise à rendre la formation supérieure de qualité permettant l'insertion des universitaires dans le marché du travail et la satisfaction des besoins économiques du pays. Pour ce faire, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique dicte le suivant: «Au ministère de définir la stratégie globale de l'enseignement supérieur et tracer les lignes directrices du schéma directeur national de la formation supérieure, Aux établissements d'enseignement de définir et de proposer, dans le cadre de cette stratégie, leur propre politique de formation et de recherche en s'appuyant sur leurs compétences ainsi que les données et potentialités de leur environnement, A la commission nationale d'habilitation (CNH) de procéder à l'évaluation et la validation des formations proposées et à l'habilitation des établissements d'enseignements supérieur à assurer les enseignements correspondants»¹.

L'université algérienne accorde une place privilégiée à l'enseignement/apprentissage de la langue française comme spécialité, Les recherches en didactique du FLE retracent à chaque fois les objectifs et les stratégies d'un enseignement plus efficace. La question qui se pose actuellement ; est ce que ces stratégies adoptées répondent aux besoins des apprenants ? Dans cette nouvelle atmosphère le rôle de l'enseignant est fortement influencé, il n'est pas le maitre absolu en classe, sa tâche ne consiste pas à transmettre

¹<https://www.mesrs.dz/la-reforme-lmd> (Consulté le 20/11/2021)

uniquement un savoir langagier mais aussi à ancrer l'apprenant dans le sillage de l'autre culture. L'interculturel est une partie intégrante de l'enseignement de français langue étrangère.

4.1.L'étudiant face au programme de licence

La majorité des apprenants ont choisi cette formation pour apprendre le français, et plus particulièrement pour apprendre à parler et écrire dans cette langue étrangère. Cependant, au fur et à mesure, l'étudiant découvre un décalage entre ses attentes et la réalité ; le programme fixé par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ne prend pas en charge le français élémentaire. En vérité, la situation n'est pas simple, Du coup, les étudiants nouvellement inscrits au département de français, rencontrent de sérieux problèmes, notamment dans la maîtrise et l'utilisation de l'oral. Le professeur se trouve face à un programme surchargé et qui ne répond pas aux besoins de ses apprenants. Par ailleurs, nous avons constaté que l'étudiant diplômé n'est pas préparé à intégrer le monde de travail, n'ont plus apte à exercer une profession. On s'interroge alors ; où réside le problème ?

Tout cela débouche sur une dernière constatation, le seul remède à apporter à cette situation ne relève que d'une chose ; c'est de revoir les contenus d'enseignement. En effet, afin de former des futurs enseignants, nous devons réfléchir à une véritable didactique de la discipline qui prend en charge les besoins des apprenants et les objectifs de l'enseignement. Actuellement, la licence de français se prépare en trois années d'étude, les modules qui s'enseignent durant toutes ces années sont comme suit :

Tableau4 : Les modules étudiés en langue française

Compréhension et expression écrite	Compréhension et expression orale
Grammaire de la langue	Phonétique corrective et articulatoire
Initiation à la linguistique	Etude de textes
Civilisation de la langue d'étude	Technique de travail universitaire
Sciences sociales et humaines	Langue étrangère (Anglais)

Ce tableau montre que le contenu des enseignements ne se base pas uniquement sur l'expression orale et écrite mais il contient huit autres modules qui constituent une source de crainte pour nos étudiants. Ces étudiants qui viennent déjà avec beaucoup de problèmes de langue ; orthographe, conjugaison, grammaire, prononciation...etc.

Afin de justifier notre propos, nous sommes entretenus avec certains étudiants de première année, pour avoir une idée sur ce qu'ils attendent de cette formation en vue. Cet entretien a eu lieu dans les classes au début des séances d'enseignement/apprentissage. Nous avons également distribué dans 7 de nos classes au cours de l'année 2021/2022 un questionnaire pour recueillir leurs représentations envers les différents contenus proposés durant le premier semestre d'étude.

4.2. Les représentations des apprenants

Ces représentations, qui relèvent du domaine de la psychologie sociale, sont considérées comme une forme d'un savoir non-scientifique et naïf. Les représentations des langues se manifestent soit par des comportements langagiers, soit à travers les discours sur les langues en prenant en considération leurs caractéristiques, de leur statut, de leurs usages, de leur apprentissage, etc. Ainsi, nous pouvons dire que les langues sont donc, à la fois, objets et porteuses de représentations. Dans le but de cerner les représentations relatives à la langue française dans notre département, voire les difficultés rencontrées lors du processus d'enseignement/apprentissage de français, nous avons eu recours à un entretien informel avec les étudiants de première année, en vue de dégager leurs représentations par rapport à ce sujet

4.2.1 Quelques questions posées au cours de l'entretien informel avec les apprenants

Les questions que nous avons l'habitude de poser aux étudiants sont comme suit :

- Comment sont vos résultats en ce premier semestre ?
- Quels sont les contenus qui vous semblent difficiles à saisir ?
- Que pensez-vous de vos enseignants ?
- Pouvez-vous améliorer votre niveau ?

4.2.2 Résultats de l'entretien informel (un échantillon des réponses proposées)

Voici un échantillon de réponses des apprenants aux diverses questions que nous leur avons posées dans l'entretien informel que nous avons eu avec un certain nombre d'entre eux. Ces réponses résument l'ensemble des réponses qu'ils ont données :

- Dans la majorité des modules ? J'ai eu de mauvaises notes parce que je n'arrive pas à saisir le contenu des modules, ils sont tous nouveaux pour moi donc je n'ai aucune idée sur le programme.

- Les modules difficiles pour moi sont surtout la linguistique, la littérature, la phonétique, culture et civilisation de la langue.

- Quelques enseignants ne réussissent pas à transmettre efficacement l'information, ils rendent la tâche plus difficile.

- D'abord les professeurs doivent nous présenter une bonne explication des cours, en essayant de faciliter le maximum possible, en nous donnant des explications, si possible en arabe, pour nous faciliter la compréhension des textes et des documents, comme il doivent nous donner des leçons de grammaire comme en terminale. Comme ça on travaille mieux.

Afin d'interpréter les représentations des apprenants envers la qualité de formation qu'ils reçoivent, et qui peuvent constituer un blocage par rapport à toute forme moderne d'apprentissage, on note qu'un bon nombre d'apprenants recommandent le recours à la langue maternelle pour pouvoir comprendre les contenus difficiles.

Certains étudiants n'aiment pas les cours magistraux portant sur les concepts de la linguistique et de la littérature. Ces deux modules représentent une véritable phobie pour nos apprenants, l'enseignant présente le cours d'une façon rigide et aléatoire, sans pour autant tenir en compte que ces jeunes apprenants n'ont jamais eu l'occasion de connaître ce genre d'étude auparavant, on leur demande d'exécuter des tâches sans avoir donné au préalable des leçons qui permettent d'exécuter les dites tâches avec succès.

Les apprenants croient que l'enseignant détient le savoir, c'est-à-dire, il connaît parfaitement le domaine dont il enseigne. Conformément à cette représentation, les apprenant peuvent donc lui poser toutes sortes de questions sur le fond /le contenu, et il est censé apporter des éléments de réponse exacts. Faute de quoi il n'est pas « bon »

enseignant, il n'est pas compétent. Ils souhaitent donc que l'enseignant dispense des cours faciles, clairs et précis.

4.3. Résolution en vue

L'objectif primordial de chaque apprenant désirant choisir le français comme domaine de spécialité à l'université, est de se former efficacement, c'est-à-dire être capable de mener une communication couronnée de succès, dans une situation donnée. Cependant, le programme d'étude établi par la tutelle ne répond pas aux exigences des apprenants. Les contenus d'apprentissage sont trop chargés et ambigus, ainsi que la nouveauté des contenus. L'apprenant au lycée ne reçoit pas une préparation préalable qui lui facilite l'accès au programme universitaire. Face à un tel constat, on se demande comment faire pour répondre aux attentes des apprenants ?

Cherchant à être un bon locuteur en français, la priorité devrait être donnée à la communication orale, c'est à travers une discussion authentique qu'on peut évaluer le niveau des apprenants, avoir une bonne maîtrise en grammaire et même en écriture ne peut garantir une bonne expression. Grâce donc au parcours scolaire et à la vie quotidienne, chaque apprenant peut s'approprier la langue française, chaque jour on apprend à parler mieux, à exprimer mieux nos idées et nos émotions. En milieu scolaire, chaque enseignant devrait instaurer un climat de confiance dans sa classe pour faciliter l'acquisition du langage. Il faut qu'il ait une bonne méthode pour mener à bien son cours. Le domaine qui assure le bon déroulement de l'enseignement/apprentissage en classe est la didactique des langues, nous essayons donc de le clarifier convenablement.

5. Pour une acquisition du langage en classe de FLE

Dans une période caractérisée par un foisonnement de méthodes et d'approches d'apprentissage, le niveau des apprenants qui ne cesse d'être remis en question. Les chercheurs essaient toujours d'ajouter un plus pour assurer l'évolution du processus d'enseignement des langues. Au départ c'était la pédagogie qui gère la relation entre les trois pôles d'apprentissage, la pédagogie est définie comme une « *action pratique constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignés dans la classe. Le terme de pédagogie peut se définir comme le choix et la mise en œuvre d'une méthode, des*

procédés et de techniques en fonction d'une situation d'enseignement. »¹. La pédagogie rassemble tous les facteurs relatifs au domaine de l'enseignement.

Ainsi, un autre concept qui vient se greffer au premier et qui s'applique au processus d'acquisition et de transmission des connaissances, c'est celui de « didactique », néanmoins il faut savoir que les deux termes qui se convergent dans le même champ d'étude, se distinguent l'un de l'autre.

Deux termes généralement confondus, mais dans le processus d'enseignement-apprentissage, les deux dimensions doivent s'impliquer immédiatement. La didactique semble plus récente, elle s'intéresse aux différents phénomènes d'enseignement et surtout aux conditions de l'acquisition de connaissance par un apprenant. Son objet principal est de gérer des relations entre le savoir, le professeur et les élèves. La définition citée auparavant résume que la pédagogie englobe toutes les méthodes et les techniques d'enseignement qui peuvent garantir dans les meilleurs conditions la transmission ou l'appropriation du savoir, donc ces méthodes vont guider l'apprenant dans son apprentissage.

La pédagogie se distingue de la didactique, bien que la première s'intéresse tout particulièrement à l'apprenant et à la manière dont il va apprendre, la deuxième est étroitement liée au domaine et à la discipline concernée. La didactique est propre à un domaine donné, on parle par exemple de didactique du français ou de didactique des Mathématiques. La didactique est l'étude d'une discipline donnée et des savoirs qu'elle renferme.

L'enseignement des langues a toujours été au centre des préoccupations des pédagogues et des chercheurs dans le monde entier. Le besoin de communiquer, de se faire comprendre, les échanges commerciaux, et d'autres besoin ont donné naissance à des réflexions nouvelles sur des méthodes d'apprentissage plus efficace. La nouvelle didactique accorde à l'apprenant la place primordiale dans le processus d'apprentissage, la place de l'enseignant a bien changé ; il n'est plus le maître absolu en classe. La didactique du FLE ne cesse d'améliorer ces recherches pour assurer aux apprenants un enseignement/apprentissage efficace et réussi. La didactique des langues s'occupe plus particulièrement de tous les éléments misent en œuvre dans le processus

¹ BESSE, H, *Méthode, méthodologie, pédagogie*, Le français dans le monde- recherche et application, 1995, p5

enseignement/apprentissage. Elle se nourrit d'autres disciplines telles que la psychologie, la pédagogie et la linguistique qui semblent toutes partager le même centre d'intérêt. L'objet principal de la didactique des langues est bien la langue et son aspect culturel

5.1.La relation enseignant et apprenant actuellement

5.1.1 Le rôle de l'enseignant

Au cours du temps et avec l'évolution des méthodologies d'enseignement, la didactique des langues étrangères gère les acteurs principaux dans l'acte d'enseignement ; savoir, enseignant et apprenant. Depuis le vingtième siècle la place de l'enseignant a complètement changé : *« son rôle n'est pas d'apporter des connaissances, mais de construire des situations claires que l'élève peut explorer comme il veut, construisant ainsi pour lui-même et par ses propres prises de conscience, une langue vraiment vivante, qui a les propriétés de sa langue maternelle »*¹

Selon Klaus Vogel *« le rôle de l'enseignant est modifié car sa fonction n'est pas simplement de transmettre, de « faire rentrer » quelque chose dans les têtes, mais bien plus celle d'un organisateur, d'un animateur, d'un expert et d'un conseiller »*².

L'enseignant n'est plus le point focal de la classe. Certes, il doit avant tout assurer la passation du programme, mais entre autre, il doit l'adapter en fonction de ces apprenants car c'est lui qui connaît leurs besoins, leurs aptitudes ainsi que leurs niveaux. L'objectif du cours reste le même mais les stratégies adoptées par l'enseignant sont déterminées par la prise en compte de tous les facteurs déjà cités.

Tout d'abord, l'enseignant doit développer les compétences langagières des étudiants, il faut donc encourager l'enseignement interactif en classe de langue qui favorise la communication :

L'enseignement interactif des L.E. se fonde sur l'interaction sociale dans le groupe d'apprentissage, c.-à-d. sur les relations réciproques, déterminées par la communication, entre d'une part l'enseignant et les enseignés, d'autre part les enseignés eux même. L'hypothèse qui est à la base de l'enseignement interactif des

¹ CATHERINE, K-O. : *Les interactions verbales*, tome III, Ed, A. Colin. Paris, 1994, p, 85

² VOGEL, Klaus. (2000). « Comment entraîner les stratégies dans l'enseignement des langues étrangères ». In HOLTZER, Gisèle & Michael WENDT (2000). *Didactique comparée des langues et études terminologiques : Interculturel – stratégies – conscience langagière*. Frankfurt am Main, Peter Lang.

L.E. est qu'une interaction positive est une condition essentielle de l'efficacité de l'E.L.E.¹

Dans ce cas là l'enseignant cherche à améliorer les relations interactives dans la classe en gérant les tâches entre les apprenants et en insistant sur les interactions sociales. Comme, il encourage l'esprit d'autonomie chez ses apprenants. A travers les théories socio-psychologiques. Cependant, cette autonomie exigée dans l'enseignement /apprentissage de la langue française est remise en question ; d'une part l'étudiant n'a aucune connaissance antérieure du programme étudié, d'autre part il ne peut en aucun cas participer à son apprentissage. Comme nous avons déjà dit, la majorité des contenus dispensés sont difficiles et ambiguës. Une bonne compréhension dépend des stratégies de l'enseignant, il est donc impossible que l'apprenant participe à l'élaboration du cours.

L'expression orale pourrait répondre aux besoins des apprenants, l'enseignant développe les savoir, savoir faire et savoir être des apprenants en les incitant à mobiliser leurs connaissances. Afin de former un étudiant apte de réagir dans des situations de bilinguisme, l'enseignant doit utiliser de différents types de supports (document audiovisuels, chansons, publicités, romans, articles de presse, jeux...) et de tout autre moyen qui peut favoriser l'apprentissage de la langue et de la culture francophone.

5.1.2 Les types de support utilisés

Les supports didactiques sont des moyens indispensables en classe de langue, l'emploi de toute sorte de support est possible. Au passé, le livre était le premier outil utilisé, qu'il s'agit d'un livre littéraire ou d'un autre genre. L'essentiel c'est de proposer aux apprenants une série d'exercices de grammaire, des dialogues, etc. A partir des années 1960 se sont développés d'autres supports supplémentaires, accompagnant les livres. Quq rappelle que :

Microsillons souples ou rigides, bandes magnétiques, cassettes son, films fixes, diapositives. Plus récemment on trouve des vidéos, voire des cédéroms, accompagnés ou non de livres ou de fascicules. Au cours des années 1970 des documents authentiques autres que les textes littéraires (articles de presse, émissions de radio ou de télévision, chansons populaires) ont été introduits dans les cours de langue. Cela permettait de familiariser les apprenants avec un discours écrit ou oral destiné à un public de locuteurs natifs [...] Actuellement, l'existence du nouveau support qu'est le DVD laisse entrevoir de nouvelles possibilités d'exploitation autonome par les

¹ Ibid, p, 86

apprenants de langue, qui peuvent utiliser les aides proposées par le DVD [...] Internet présente également une profusion de documents écrits ou sonores en langue cible ...¹.

En effet, nous constatons qu'il existe plusieurs types de supports qui peuvent être utilisés dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, nous accordons l'importance dans cette présente recherche aux documents authentiques, mais avant de dire pourquoi, il faut répondre à cette question ; qu'est-ce qu'un document authentique ?

5.1.2.1 Les documents authentiques

C'est tout document choisi par l'enseignant afin de l'aider à la réalisation des activités proposées en classe (écrit, audio, audiovisuel). Un document authentique devrait être original, pris comme il est sans aucune modification, c'est pour cette raison ils sont appelés documents bruts, culturels ou sociaux. L'objectif de son utilisation est d'ancrer l'apprenant dans une situation réelle et naturelle. Cela peut motiver les apprenants comme il leur apprend les nuances d'utilisation de la langue dans différentes situations sociales, par exemple le langage familier oral qui est un aspect important de la langue française. « *Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue* »²

Pour les types de documents authentiques utilisés, leurs choix dépendent librement de la volonté de l'enseignant, en fonction des objectifs et besoins d'apprentissage. Cependant, dans la sélection d'un document authentique l'enseignant doit prendre en considération les critères suivants:

- Répond aux besoins et aux attentes des apprenants tout en l'adaptant à leur niveau.
- Etre varié et riche et surtout représente les différents usages de la vie quotidienne
- Permet l'accès à la culture de langue cible sans pour autant toucher aux valeurs de la culture originale.
- Reflète l'actualité et traite les problèmes de la vie sociale.

Les documents authentiques serait donc pour l'enseignement du FLE un outil important car ils présentent aux apprenants un pays francophone, son actualité, le quotidien

¹ CUQ J.P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. ASDIFLE-Paris : CLE international, 2003, p. 122

² Ibid, p 123

de ce pays et surtout le « vrai français », initier les apprenants à ce type de documents leur permettra de développer leur français oral. Voici ce que J-P Cuq et I Gruca proposent comme documents authentique :

a. Les documents authentiques écrits. *Aux textes dits fonctionnels de la vie quotidienne comme un horaire de bus ou un prospectus, une fiche mode d'emploi ou une recette de cuisine, et ceux de la vie administrative comme un formulaire d'inscription ou un constat amiable d'accident, s'ajoutent tous les documents médiatiques qui offrent une mine de textes : bulletin météo, horoscope, faits divers, tests de personnalité, jeux, articles informatifs, courriers du cœur [...]* ;

b. Les documents authentiques oraux: *[...] il faut distinguer [...] l'oral spontané (conversations à vif, interviews, débats, échanges quotidiens, etc.) et l'écrit oralisé (informations radiophoniques ou télévisées, discours politiques, chansons, sketches, etc.) [...] D'une manière générale, dans les pratiques d'enseignement, c'est la radio qui offre une mine inépuisable de documents divers et leur panoplie est des plus variées à l'intérieur même des grandes catégories : bulletin météo, journal radiophonique avec titres et développements, interviews, débats, spots publicitaires, diverses émissions portant sur des contes ou histoires de différents types, reportages, jeux, etc.)*

c. Les documents visuels et télévisuels: *[...] deux genres ont essentiellement retenu l'attention des didacticiens : il s'agit de la publicité particulièrement représentative de la civilisation d'un pays, et de la bande dessinée qui a connu une extension importante ces dernières années [...] Par la suite, avec la vidéo, c'est l'image animée, mobile, qui a fait son intrusion dans la classe de langue*

[...] la télévision et le document vidéo témoignent directement de la réalité sociale et culturelle, créent un sentiment de « proximité du lointain » [...].

d. Les documents authentiques électroniques*[...] opportunités qu'offre le multimédia : la possibilité de faire coexister, à l'intérieur d'un même document, un support authentique (textuel, visuel et audiovisuel) et son traitement hypertextuel [...] Nous pouvons aussi nous référer aux millions de textes authentiques, écrits ou oraux, disponibles sur Internet et*

accessibles, soit directement, soit après introduction de code, pour imprimer ou écouter de tels documents à partir de la toile web¹.

5.1.3 .Le rôle de l'apprenant

Nous avons déjà parlé du changement qu'a subi le rôle de l'enseignant en classe, cela mène évidemment au changement du rôle de l'apprenant. En ce moment la centration s'est orientée vers l'apprenant, il a donc un rôle actif à jouer et qui ne repose pas sur le professeur comme avant.

La plupart de nos étudiants ont choisi cette filière pour devenir des enseignants de langue française, ils doivent avant tout maîtriser cette langue pour pouvoir l'enseigner, pour ce faire, il est essentiel pour ces étudiants d'avoir une certaine autonomie ; avoir la capacité à prendre des décisions, à faire des choix et donc à exercer leur libre choix, d'encourager l'interaction entre les apprenants tout en développant un ensemble de savoir-faire et de savoir-être indispensables à la vie en société et aux échanges interculturels.

Si on arrive à créer un tel climat en classe, les étudiants vont donc ressentir leur part de responsabilité dans le processus d'apprentissage, l'autonomie, la motivation, l'interaction ; tous ces facteurs jouent un rôle décisif dans le processus d'apprentissage.

Un bon apprentissage, c'est celui qui suscite la prise de parole, et ce, à travers l'interaction verbale. Dans une classe de FLE, l'enseignant doit créer un réseau d'échange langagier entre les apprenants d'une part et avec lui-même d'une autre part. L'objectif c'est de déclencher la parole par le biais des savoirs à enseigner. Dans la société, l'interaction permet à l'apprenant de communiquer avec autrui, et devenir un acteur social. Cette pratique est un élément de base dans l'enseignement-apprentissage de FLE, car elle permet à l'apprenant de participer à des échanges oraux dans les situations de la vie courantes et non exclusivement une pratique pédagogique ou professionnelle.

L'interaction verbale en classe pourrait susciter la motivation chez les apprenants. En plus, elle éveille chez l'apprenant l'esprit de responsabilité dans tous les aspects de cet apprentissage. Les méthodes traditionnelles qui mettent l'apprenant dans des situations de dépendances ont influencé négativement le déroulement des cours en classe. Etre actif, motivé développe la confiance en soi et marque positivement les résultats définitifs.

¹ Ibid, p, 123

Acquérir toutes ces compétences au cours des années, lui permet d'être un bon enseignant au futur, il sera capable de prendre des décisions ; de choisir, d'assumer un travail, etc. Et plus loin encore, il réussira dans sa vie sociale. Ce qu'il faut savoir aussi, cette autonomie évoquée ne signifie pas être seul ou isolé des autres, au contraire l'apprenant doit communiquer avec les autres (enseignant, étudiants), son rôle se partage entre la réception et la production ; réaliser de différentes tâches tout en montrant ses compétences et ses savoir faire.

L'esprit d'autonomie est essentiel pour chaque apprenant, mais il revêt une plus grande importance pour l'étudiant d'une langue étrangère, durant sa formation il doit apprendre à : communiquer, discuter ; prendre des initiatives et des décisions, savoir quand et comment utiliser telle ou telle formule, c'est-à-dire il devrait s'approprier de la langue française dans toutes ses composantes, c'est ce que nous pouvons appeler une autonomie langagière.

C'est l'enseignant qui favorise l'autonomisation de l'apprenant mais avant de le faire, il doit prendre en considération le contexte socioculturel dans lequel a grandi cet apprenant, *« l'autonomie est indispensable à condition de prendre connaissance auparavant de la formation initiale et du potentiel culturel de l'apprenant »*.¹

Afin de se rendre utile, l'enseignant a le droit d'utiliser des stratégies et des méthodes qu'il juge efficaces pour aider ses étudiants à acquérir une compétence langagière, il pourra proposer des activités qui permettent aux apprenants de communiquer librement, qui répondent à leur besoin, les motiver et les inciter à réagir.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté de préparer la piste pour rendre notre pratique plus claire. Il était question d'esquisser un survol sur le statut de la langue française en Algérie, et plus particulièrement dans notre région de travail ; la région du sud. Nous avons pu en effet, comprendre les différents problèmes auxquels nos apprenants font face. Après avoir détecté les lacunes et les défaillances du système scolaire dans les cycles moyen et secondaire, nous avons pu expliquer l'attitude des apprenants qui choisissent la langue française comme filière à l'université, tout en soulignant les points forts et les points faibles de la formation. Ce chapitre, nous a permis de résumer les principales notions liées

¹ DUBOIS J, *op,cit*, p. 58

au domaine d'enseignement/apprentissage de la langue française, les explications que nous avons données nous servent fortement dans les activités pratique que nous comptons faire dans les chapitres suivants.

DEUXIEME CHAPITRE

L'ORAL EN CLASSE DE FLE

Introduction

Dans ce travail, nous essayons d'exposer la situation dont se trouve notre département de français, La plupart des étudiants souffre de sérieux problème de production (orale/écrite). Logiquement parlant, les apprenants venant du lycée devraient avoir un bon niveau. Tandis que la situation de l'enseignement/apprentissage du français dans le département des lettres et langue française, université de Biskra reflète une autre chose. Dans le cadre de l'apprentissage du (FLE), notre sujet tente d'ajouter un plus à l'enseignement/ apprentissage du français oral ; étant donnée que la compétence communicative constitue l'objectif premier de l'apprentissage des langues étrangère, « *la compétence et la réception de l'orale est la plus difficile à acquérir, et pourtant la plus indispensable* ». ¹

La visée de notre étude est de mettre en exergue le rôle de la littérature dans les apprentissages langagiers, cependant nous devons en premier lieu révéler les origines des difficultés de l'oral chez la grande majorité des étudiants de première année LMD. Pour ce faire, nous devons effectuer une enquête par questionnaire qui répond le mieux selon nous à l'objectif de notre travail. Au cours de ce chapitre, nous présenterons le cadre méthodologique conçu pour répondre à nos questions de recherche. D'abord, nous parlerons de nos participants, ensuite, nous décrirons les instruments de collecte de données utilisés. Puis, nous parlerons du déroulement de notre expérimentation et enfin, nous expliquerons la façon dont nous avons analysé les données.

1. Méthodologie de recherche

Dans le but de réaliser un travail utile et instructif, il nous semble prépondérant de justifier le choix méthodologique que nous avons adopté. Nous avons procédé à une approche méthodologique mixte, incluant le quantitatif et le qualitatif. En ce qui concerne le coté qualitatif de l'étude, ça sera l'objet du chapitre suivant. Cependant, pour ce présent chapitre nous avons besoin de la méthode quantitative par questionnaire afin de décrire le contexte et les profils des étudiants, puis de réaliser une analyse critique de la situation actuelle de l'enseignement de l'oral à notre département. Cela va nous permettre par la suite de faire des propositions pour une amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage de FLE.

¹PORCHER LOUIS: *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Editions Hachette Education, 1995, p. 98

Nous avons décidé de réaliser notre enquête au cours de l'année universitaire 2021/2022. Cette enquête consiste à mettre en lumière les activités pédagogiques, les supports didactiques, les démarches enseignantes, les stratégies d'apprentissage de la compétence orale. Les étudiants seront interrogés sur des points fondamentaux qui portent pratiquement sur le paysage général de l'enseignement/ apprentissage de la compétence de production orale. Pour ce faire, il faut d'abord observer et décrire afin de mettre en évidence les phénomènes que nous souhaitons étudier. « *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.* »¹

Le recueil de données sur le terrain a été précédé d'une phase préliminaire qui consiste à faire une prise de contact avec les étudiants de première année. Lors de cette reconnaissance de terrain nous avons eu l'occasion de présenter les objectifs de l'enquête, expliquer les objectifs, les buts, les finalités de la recherche. La recherche que nous avons réalisée est de nature descriptive, puisque les objectifs de notre travail dans cette partie consistent à décrire les représentations des étudiants de la pratique de l'oral en classe FLE. La recherche de type descriptif s'attache à l'identification des caractéristiques d'un phénomène; en ce sens, elle s'oppose à la recherche de type expérimental puisqu'elle ne recourt pas à l'expérimentation scientifique². C'est « [...] *une recherche pour laquelle des données sont collectées à partir d'une partie d'un groupe afin de décrire une ou des caractéristiques du groupe entier* ».³

Pour le déroulement de cette enquête, nous avons donc choisi de recourir questionnaire. Cette technique d'investigation sert à décrire le contexte d'enseignement et clarifier certains points précis concernant l'enseignement de l'oral. Par exemple, si le français est une langue choisie volontairement ou par défaut, et de chercher à interroger certains points précis concernant les représentations sur un phénomène (par exemple la difficulté de la langue ou si les étudiants parlent français en dehors de la salle de classe). « *L'idée d'un questionnaire jaillit sous la pression d'un problème général à résoudre, de*

¹ EL HIMER, M, *Concepts théoriques et méthodologiques en sociolinguistiques* », In La Revue de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Kénitra, 2004, Maroc, p. 27

² Gaudreau, L., *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Coll. «Le défi éducatif». Montréal: Guérin, 2011, p. 85

³ BIANCHET, A. & GOTMAN, A, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* ». Ed, Armand Colin, Paris, 2001, p. 34

la recherche de réponses à la question qu'on se pose, d'un besoin d'information sur un problème psychosocial»¹.

1.1.Présentation du lieu



L'Université Mohamed Khider de Biskra a pour origine les instituts nationaux supérieurs créés entre 1984 et 1992. En 1992, les instituts furent regroupés en un Centre universitaire, et lui-même érigé en université en 1998. Elle compte environ 31000 étudiants, 1373 enseignants, 200 professeurs, 345 Maîtres de conférences et 353 Maîtres assistants. Elle est composée de 6 facultés et 01 institut, 23 départements pédagogiques et 33 laboratoires de recherche. De plus, il existe 36 laboratoires pédagogiques répartis entre deux facultés ; La faculté des sciences et technologies et la faculté des sciences exactes et des Sciences de la nature et de la vie. Elle est classée par le [*U.S. News & World Report*](#) au 96^e rang du classement régional 2016 des universités arabes.¹

- 1 - Faculté des sciences exactes, des sciences de la nature et de la vie.
- 2 - Faculté des sciences humaines et sociales.
- 3 - Faculté de droit et de sciences politiques.
- 4 - Faculté des Sciences Économiques et commerciales et des sciences de Gestion.
- 5 – Faculté des sciences et de la Technologies.
- 6 – Faculté des lettres et des langues
- 7-Institut des sciences et techniques des activités physiques et sportives (ISTAPS)

¹<https://univ-biskra.dz/index.php/fr/presentation-3/presentations> (Consulté le 05/08/2020)

Après plusieurs années d'expériences dans l'enseignement universitaire, C'est sur ce milieu que notre attention va à présent se focaliser. D'une part, tout le monde nous connaissait, nous avons eu droit à toutes les facilités pour mener à bien notre expérimentation. D'une autre part, l'enseignement de FLE, langue étrangère ou seconde, dans notre université, se trouve confronté à beaucoup de difficultés, les programmes sont flous et réalisés souvent à la liberté des enseignants. Ces programmes se diffèrent d'une université à une autre, les taux de réussite ne sont généralement pas élevés. Nos étudiants éprouvent beaucoup de difficultés à s'approprier la langue française. C'est dans le but de contribuer à l'amélioration d'une telle situation, avec nos étudiants, que nous avons souhaité écrire cette thèse.

1.2.Présentation du questionnaire

Comme nous avons déjà mentionné, l'instrument de collecte de données que nous comptons utiliser est le questionnaire. Ce dernier se définit comme suit : « *Les questionnaires sont des instruments écrits qui présentent aux participants une série de questions ou d'affirmations auxquelles ils doivent répondre soit en écrivant une réponse ou en sélectionnant une ou des réponses parmi une sélection* »¹.

Nous estimons donc que le questionnaire d'enquête nous permettra de décrire convenablement les pratiques d'enseignement de la production orale en classe de langue à partir de ce qu'en disent les participants. En effet, cette démarche est plus pratique pour la collecte d'un grand nombre de données linguistiques en peu de temps. « *Un instrument de collecte de données qui a pour base la communication écrite et qui permet au chercheur, à partir d'une série de questions précises, de recueillir les réponses d'une large population* »². Un tel outil représente donc beaucoup d'avantages, surtout si le questionnaire est bien construit, il est aussi possible de traiter les données efficacement en utilisant différents outils informatiques existants. « *L'enquête essentiellement fondée sur le questionnaire présente l'avantage de travailler sur des situations concrètes où le phénomène linguistique et culturel apparaît dans sa complexité globale* »³.

¹ BROWN, J-D, *Using surveys in language programs*. Ed, Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2001, p. 6

² Ibid

³ Blanchet, A. & Gotman, A : *Op, Cit*, p, 88

Pour construire cet instrument de collecte de données, nous nous sommes inspirés des questionnaires utilisés par d'autres chercheurs, comme nous avons suivi les sept étapes proposées par Fortin. Nous avons d'abord 1) défini nos objectifs, 2) constitué une banque de questions, 3) formulé les questions, 4) ordonné les questions, 5) révisé le questionnaire, 6) prétesté le questionnaire ainsi que 7) rédigé l'introduction et les consignes¹.

Notre questionnaire a été distribué au mois de Novembre 2021, auprès d'un échantillon représentatif de 207 étudiants de première année en système LMD (licence, master, doctorat) du département de français de l'université Mohamed Khider à Biskra. Sur 207 questionnaires, nous avons recueilli 180, soit un taux de retour de 87%, le nombre est suffisant pour garantir la fiabilité des résultats. Le questionnaire est composé de 20 questions, qui varient entre questions fermées, ouvertes et semi-ouvertes. Nous avons essayé d'élaborer un questionnaire composé de plusieurs thèmes, chaque partie reflète un thème bien précis. Le présent outil vise à repérer la représentation des étudiants vis-à-vis de la pratique de l'oral en classe, nous pouvons regrouper en cinq thèmes les différentes questions posées :

1.2.1. Déterminer le profil de chaque apprenant

Un cadre général prévoit une définition du profil de l'étudiant qui remplit le questionnaire, ce sont des questions sur l'âge, le sexe, le niveau d'étude, et le niveau d'étude des parents. Toutefois, grâce à ces renseignements, nous avons une représentation fine du corpus d'étudiants interrogés. Afin de comprendre les mécanismes d'interactions en classe, il nous semble indispensable de recueillir, avant la passation du questionnaire, des informations sur l'environnement de l'étudiant, afin de le situer par rapport aux autres participants dans cette étude.

L'âge et le sexe de l'étudiant peuvent éventuellement aider à comprendre son engagement ou au contraire son désintérêt pour l'exécution des tâches en classes. L'âge peut aussi, servir d'interprétation à de différents comportements en classe.

Le fait que l'apprenant a subi une autre formation, pourrait, en outre, permettre par la suite d'expliquer certaines données. La formation, les diplômes pourrait renseigner sur

¹Fortin, M.-F : La recension des écrits. Dans *Fondements et étapes du processus de la recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*, 2e éd : Chenelière Éducation, 2010, Montréal, p, 110

l'ouverture d'esprit de l'étudiant et sur les compétences particulières qui peuvent conduire cet apprenant à être une personne active.

La profession des parents donnera éventuellement des informations sur le bagage culturel de l'étudiant, et pourrait influencer sur la façon dont il communique avec ses professeurs.

1.2.2.L'image de la langue française et ses aspects chez les étudiants de première année LMD.

Le principal objectif de la deuxième partie du questionnaire, est de faire le point sur l'image de la langue française chez les apprenants de première année. Etant donné que nous vivons dans un pays plurilingue, nous construisons des conceptions souvent diverses envers les différentes langues qui forment le tissu linguistique du pays. En effet, la détermination du statut d'une langue étrangère dans un pays n'est pas une chose facile. Les représentations des locuteurs peuvent être changées en raison de leurs besoins personnels ou professionnels.

1.2.3. Difficultés rencontrées par les étudiants lors de l'activité de l'oral.

L'oral occupe une place très importante dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, la production orale s'avère une compétence très difficile à acquérir. Cette partie représente l'essentiel de notre travail, nous essayons à travers la série de questions de la troisième partie d'identifier les difficultés rencontrées par les étudiants dans leurs usages de l'expression orale. Cette étape nous permettra par la suite de construire nos propositions didactiques.

1.2.4.Le genre d'activités et de supports didactiques utilisés pour enseigner l'oral.

A travers cette partie nous tenterons d'établir un lien entre les supports utilisés dans l'enseignement/apprentissage de l'oral et les chances d'une appropriation effective par les apprenants. Il existe en effet différentes catégories de supports, tout comme il existe différents contextes avec des exigences spécifiques, et ayant par conséquent beaucoup d'effets sur le choix des supports et les tâches de didactisation des dits supports.

1.2.5.L'impact de la lecture sur l'apprentissage de la langue

Pour que notre étude soit bénéfique, nous devons inciter les apprenants à connaître le rôle décisif que joue le texte littéraire en classe de FLE. Le contact des apprenants avec ce genre de texte se fait à travers la lecture. Activité qui sert à remédier aux problèmes linguistiques de nos apprenants. C'est pour cette raison nous avons réservé la dernière partie du questionnaire aux apprenants désirant évoquer les avantages de la lecture dans l'enseignement/apprentissage de la langue française.

1.3.Présentation de l'échantillon

La population visée par l'enquête est celle des étudiants de première année, la raison de ce choix était citée auparavant. Ces étudiants représentent les principaux acteurs de l'apprentissage. C'est pendant la première année que l'apprenant pourra constituer une base de compétence, voire même des savoirs langagiers, qui lui permettront d'affronter les années à venir. Les images, les représentations et les attitudes envers la langue française peuvent donner des informations pertinentes afin de mieux comprendre la problématique des langues étrangères.

Nous avons volontairement choisi le mois de novembre, afin que les étudiants nouvellement inscrits en première année aient une connaissance de leurs classes, ainsi de leur professeurs et surtout une idée sur les différents contenus et notamment le module de l'oral.

Pour la passation du questionnaire, nous avons choisi d'administrer les questionnaires, en notre présence. Ils ont été distribués en classe de cours. Ceci répondait à un souci de taux de retour et de fiabilité des réponses. En outre, le fait de devoir répondre au questionnaire devant nous, pouvait éviter la négociation des étudiants entre eux, pour s'harmoniser sur une réponse. Nous pouvions récolter ainsi des réponses authentiques et individuelles. Cette opération nous a pris 40 minutes.

2. Présentation des résultats du questionnaire

2.1. Première partie du questionnaire

La première partie du questionnaire est réservée à des variables indépendantes, notre souci est de remplir les informations relatives au profil. Les apprenants qui constituent notre échantillon marquent par excellence un aspect d'hétérogénéité, le choix de ce niveau d'étude n'était pas fait au hasard mais les réponses collectées étaient attendues.

2.1.1. Analyse et commentaire

Item1 : Les étudiants doivent d'abord remplir le tableau suivant

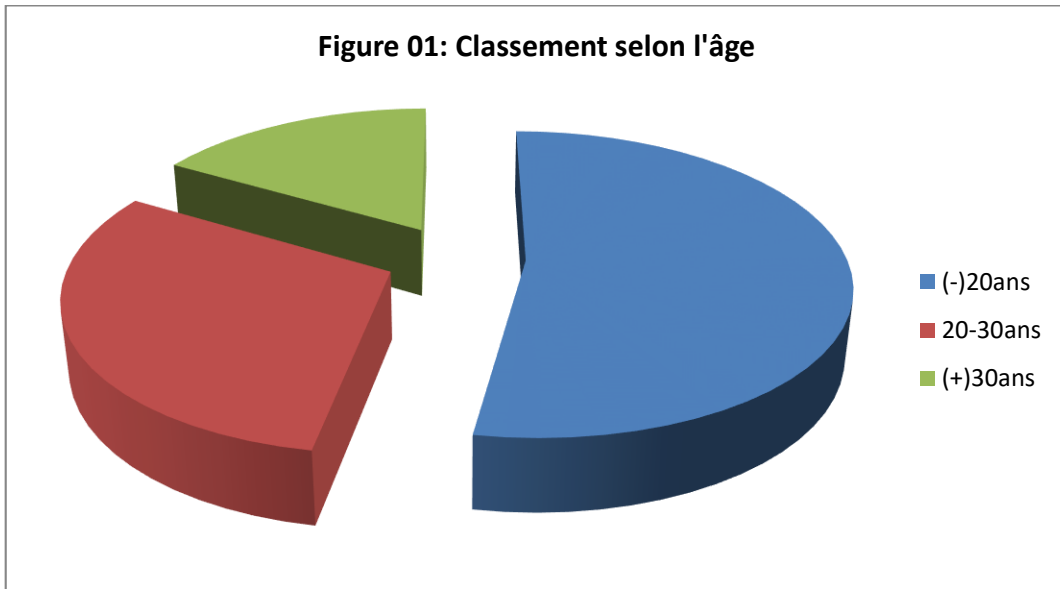
1. Age :	2. Sexe : Masculin	<input type="checkbox"/>	Féminin	<input type="checkbox"/>
3: niveau d'étude :	4. Niveau d'étude des parents :			
- Père : - Mère.....				

Il nous semble intéressant de classer nos enquêtés selon les variables indépendantes, mentionnées auparavant, cela a pour but l'identification de la population de l'échantillon choisi. Celles que nous avons retenues sont les suivantes :

- **Classement des enquêtés selon l'âge**

Age	Nombre	Pourcentage
(-) de 20 ans	95	52,77%
Entre 20 et 30 ans	55	30,55%
(+) de 30 ans	30	16,66%

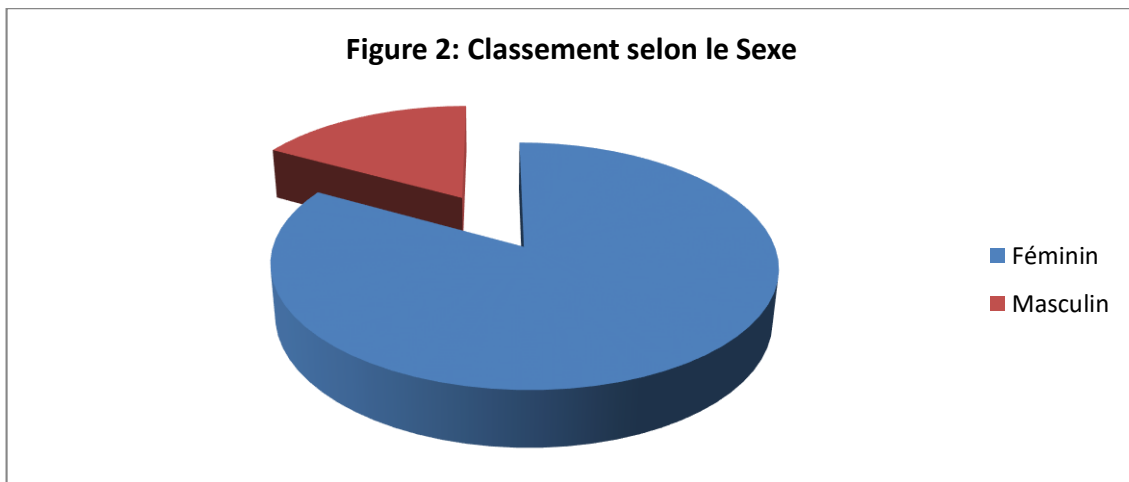
- Représentation graphique



- Classement des enquêtés selon le sexe

Sexe	pourcentage	Pourcentage
Homme	23	17,77%
Femme	157	87,22%

- Représentation graphique



L'âge et le sexe ont un impact sur l'apprentissage de la langue française. La différence entre les sexes masculin et féminin est un facteur qui a été étudié davantage à titre de variable sociale dans le domaine de la sociolinguistique. Nous pouvons donc dire

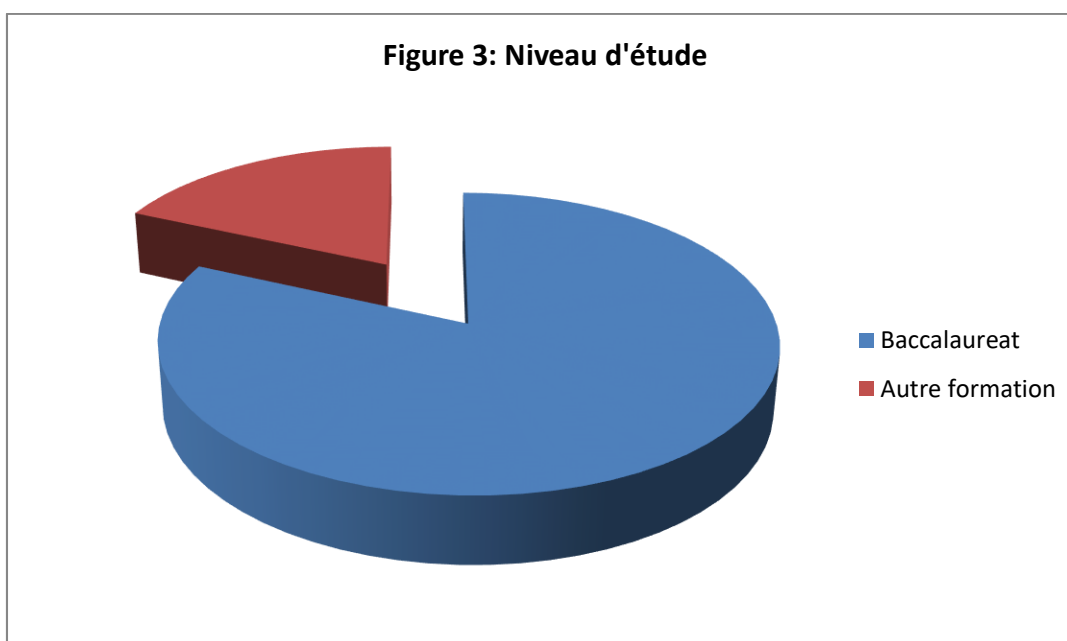
que les personnes âgées ainsi que les filles sont la catégorie qui marque plus de motivation et d'importance envers l'apprentissage de la langue française, cela est dû à la notion de représentations linguistiques.

D'une manière générale, les filles s'intéressent beaucoup à l'apprentissage des langues que les garçons, surtout les langues étrangères qui symbolisent la modernité, l'ouverture sur les cultures et le monde entier. Par contre les garçons s'intéressent plus aux sciences et aux technologies : « *L'idéologie du don et sa répartition sexuelle est d'autant plus marquée qu'on descend dans les catégories modestes : aux filles les études générales, aux garçons les études technologiques* »¹.

- **Classement des enquêtés selon le niveau d'étude**

Niveau d'étude	Nombre	Pourcentage
Baccalauréat	147	81,66%
Autre Formation	33	18,33%

- **Représentation graphique**



¹ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Les Héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, les Éditions de minuit, coll. Le sens commun, 1964, p.106.

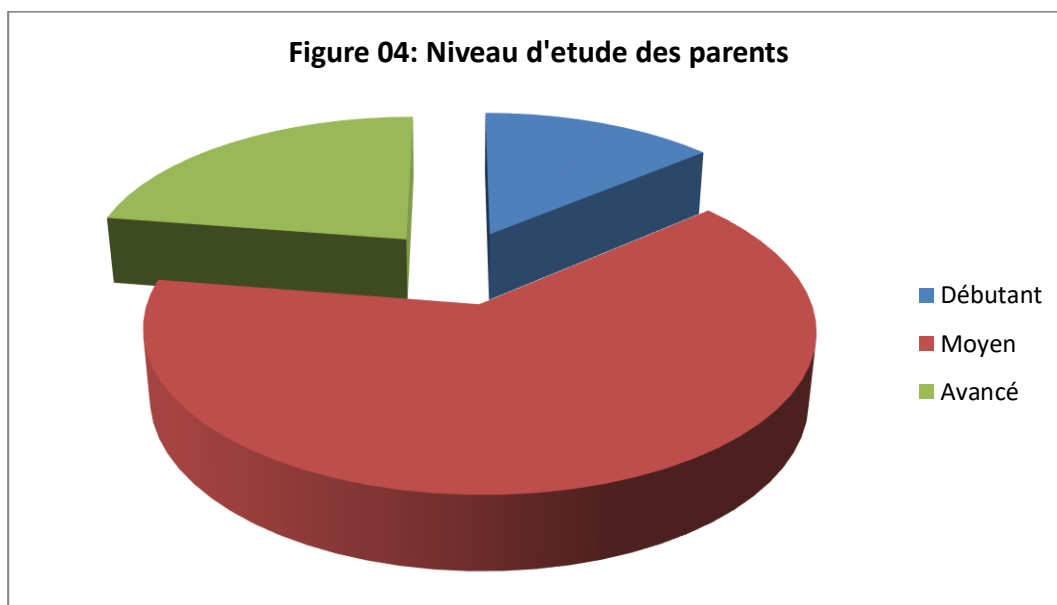
DEUXIEME CHAPITRE : L'ORAL EN CLASSE DE FLE

A propos du niveau d'étude des apprenants, les chiffres révèlent des taux élevés pour le niveau bachelier des apprenants, soit 81,66% qui s'opposent à un taux minime pour les apprenants qui ont déjà subit une autre formation, soit 18.33%.(10) enseignantes du primaire, (06) infirmières, (02) avocate.

- **Classement des enquêtés selon le niveau d'étude des parents**

Niveau d'étude	Mère		Père	
	Nombre/pourcentage		Nombre/Pourcentage	
Débutant	26	14,44%	24	13,33%
Moyen	109	60,55%	120	66,66%
Avancé	45	25%	36	20%

- **Représentation graphique**



Nous avons constaté, lors du dépouillement, que le niveau moyen des deux parents est classé en premier par rapport aux autres niveaux, soit 63,61%. Quand au niveau avancé, nous avons trouvé qu'il représente 22,5%. Le niveau débutant n'est sélectionné que par une minorité des apprenants soit 18,33%.

DEUXIEME CHAPITRE : L'ORAL EN CLASSE DE FLE

Cette variable est d'une grande importance dans l'étude des représentations des apprenants ; l'environnement socioculturel de l'étudiant peut influencer directement ses compétences culturelles et linguistiques. Ainsi que, le niveau d'étude des parents joue un grand rôle dans le développement mental de leurs enfants. Le pourcentage des parents qui ont un niveau d'étude moyen est plus haut par rapport aux autres niveaux, ce qui veut dire que nos apprenants sont le produit des familles de niveau moyen et modeste.

2.2. Deuxième partie du questionnaire (5,6, 7)

Les questions de cette partie visent à mesurer le degré d'importance du français aux yeux des enquêtés envers la langue française. Elle est abordée par une question qui porte sur la raison du choix de la langue française.

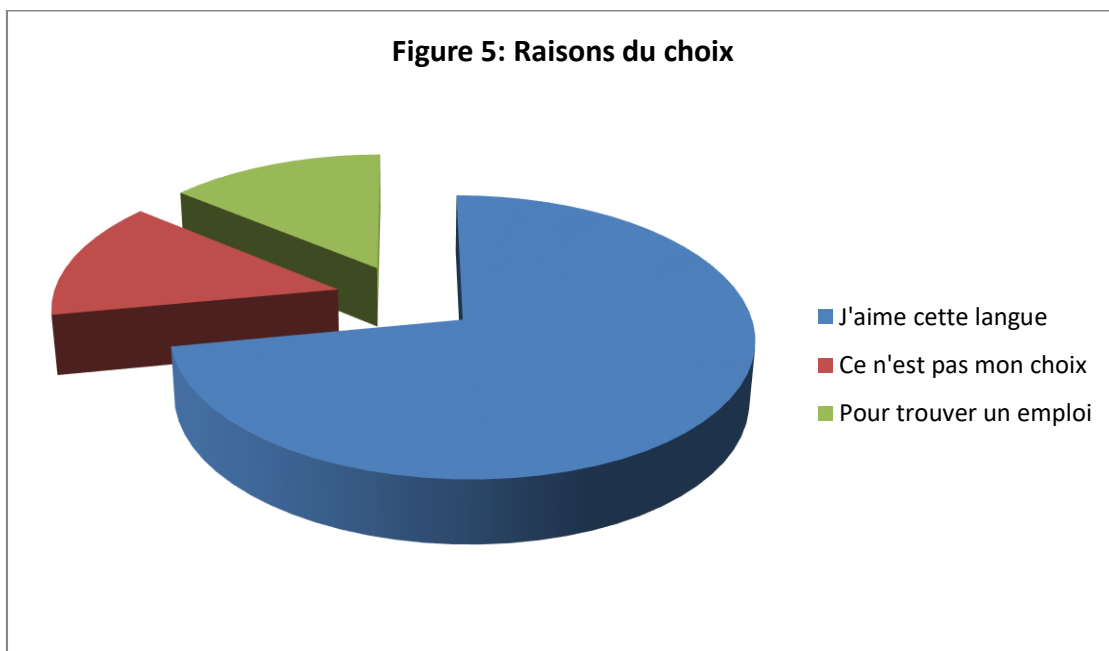
2.2.1. Analyse et commentaire

Item 5 : Pourquoi avez-vous choisi la filière de français ?

- J'aime cette langue
- Ce n'est pas mon choix
- Pour trouver un emploi

Réponse	Le Pourcentage
J'aime cette langue	72%
Ce n'est pas mon choix	14%
Pour trouver un emploi	14%

• Représentation graphique



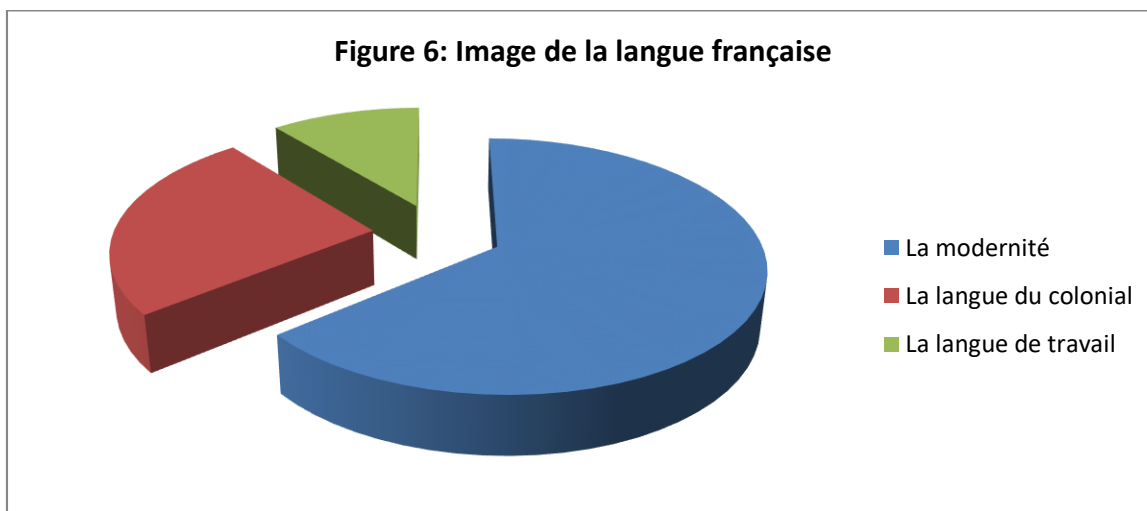
Ce tableau indique que plus que la moitié de notre échantillon, soit 72%, ont choisi cette filière par amour, cependant 14% d'entre eux déclarent que cette branche n'était pas leur choix. Pour cette catégorie, nous pouvons dire que le choix de la langue française pour eux était fait tantôt par la voie administrative. Tantôt c'est le choix des parents qui souhaitent que leurs fils aient un diplôme dans une branche utile c'est-à-dire pour trouver un emploi à l'avenir. Un taux de 14% a opté pour ce choix pour des raisons professionnelles.

Item6 : Que représente la langue française pour vous

- La modernité
- La langue du colonial
- La langue de travail

Réponse	Pourcentage
La modernité	43%
La langue du colonial	3%
La langue de travail	55%

• **Représentation graphique**



Pour cet item, cinquante cinq pour cent (55 %) des répondants ont opté pour la troisième réponse. Divers arguments pourront être évoqués. La première réponse est retenue par(43 %) des apprenants. Les 3% qui restent déclarent que le français est considéré comme la langue du colonialisme.

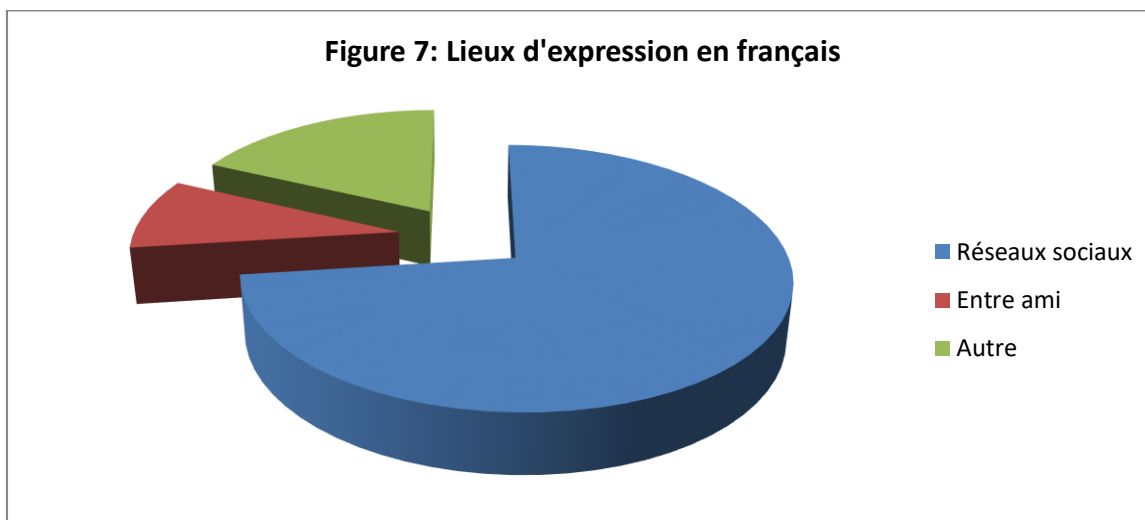
Item7 : Citez d'autres lieux où vous vous exprimez en langue française :

- Réseaux sociaux
- Ami
- Autre

.....

Réponse	Pourcentage
Réseaux sociaux	73%
Ami	9%
Autre	18%

- **Représentation graphique**



La langue maternelle est la langue la plus utilisée pour s'exprimer et communiquer avec les amis, plus que la moitié des étudiants déclarent cela sur la ligne vide du questionnaire. Sur les réseaux sociaux et mêmes dans les institutions et les administrations. Quand- même 73% des étudiants disent qu'ils utilisent la langue française sur les réseaux sociaux. Alors que 9%, parlent en français avec leurs amis. Un taux de 18% utilise la langue française dans le besoin.

2.3.Troisième partie du questionnaire (8, 9, 10, 11, 12,13)

En ce qui concerne la troisième partie du questionnaire, elle se compose d'une série de questions fermées, et d'autres questions semi-fermées, cette partie concerne les difficultés de l'oral. Nous avons proposé une série de questions qui permettent aux enquêtés de manifester leurs attitudes et problèmes vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage de la production orale, de son degré d'usage dans la vie quotidienne.

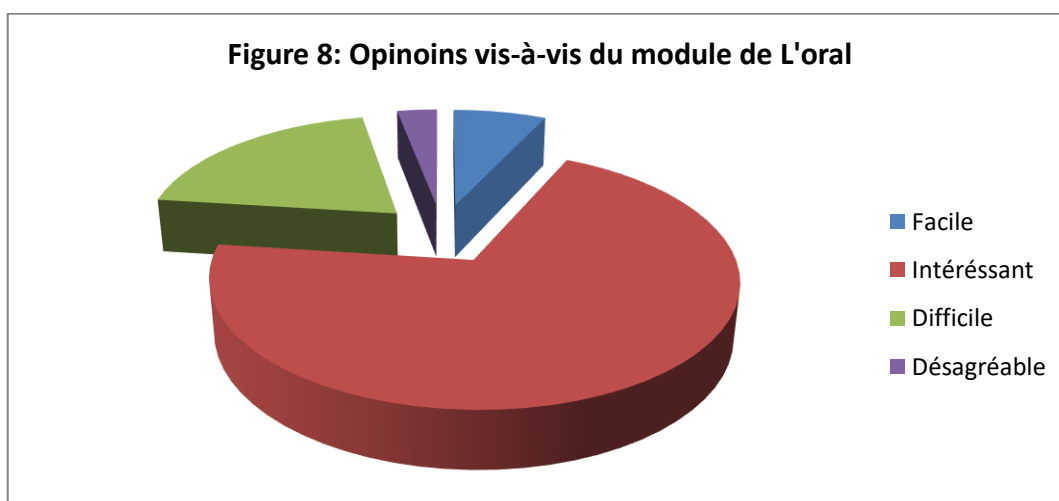
2.3.1. Analyse et commentaire

Item8 : Que pensez-vous du module compréhension/expression de l'oral ?

- Facile
- Intéressant
- Difficile
- Désagréable

Réponse	Pourcentage
Facile	7%
Intéressant	70%
Difficile	20
Désagréable	3%

- Représentation graphique



Les réponses obtenues montrent que 70% des étudiants s'intéressent au module de l'oral car c'est l'unique module qui leur permet de s'exprimer librement en langue française et d'apprendre beaucoup de choses. Seulement 20% des étudiants interrogés trouvent ce module difficile. De même, des taux faibles optent pour les deux réponses restantes, soit un taux de 7% déclare que l'oral est facile, et un taux de 3% affirme que l'oral est désagréable.

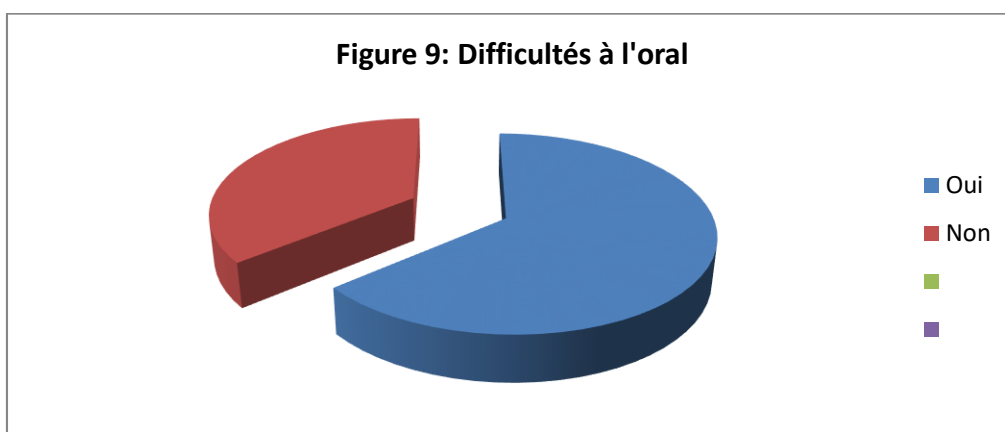
Item9 : Avez-vous des difficultés à la pratique de l'oral ? :

-Oui

- Non

Réponse	Pourcentage
Oui	64%
Non	36%

- **Représentation graphique**



Item 10 : Si oui, pouvez-vous identifier ces difficultés ?

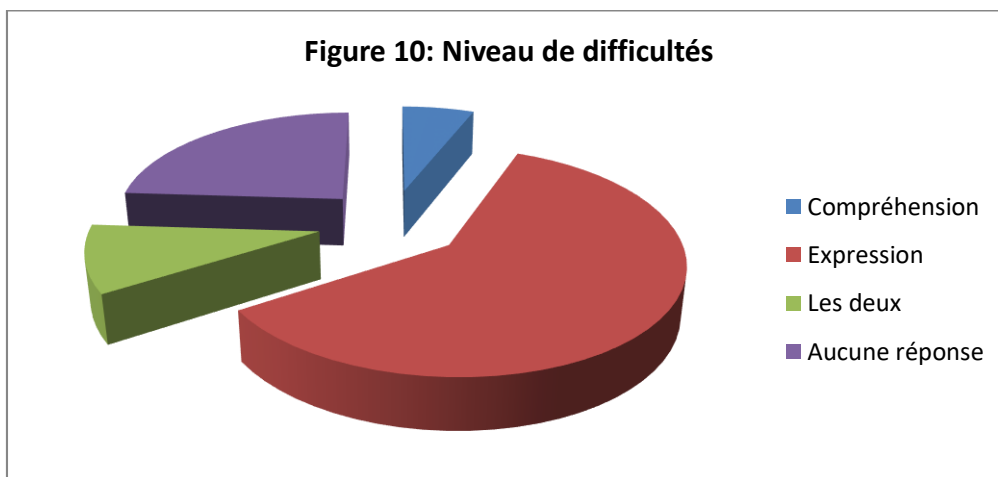
- Compréhension

- Expression

- Les deux à la fois

Réponse	Pourcentage
Compréhension	6%
Expression	60%
Les deux	10%

• Représentation graphique



Ces deux questions nous permettent de constater que nos étudiants ont des difficultés au niveau de l'oral, les réponses obtenues nous montrent que 10% de la population rencontrent des difficultés en compréhension/expression de l'oral, alors que 60% des répondants déclarent avoir des problèmes au niveau de l'expression seulement.

Au sujet de la compréhension, seulement 6% des étudiants n'arrivent pas à bien comprendre la langue, les 24% des étudiants n'ayant pas répondu à cette question, sont ceux qui n'ont aucune difficulté vis-à-vis de cette pratique

Item11 : Prenez-vous la parole en classe ? :

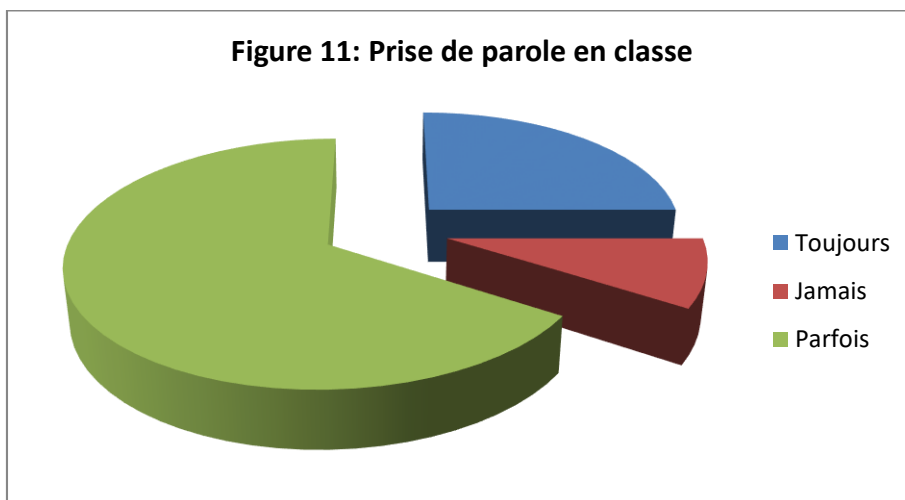
- Toujours
- Jamais
- Parfois

Réponse	Pourcentage
Toujours	25%
Jamais	9 %
Parfois	66 %

Item12 : Pourquoi ?

.....

- Représentation graphique



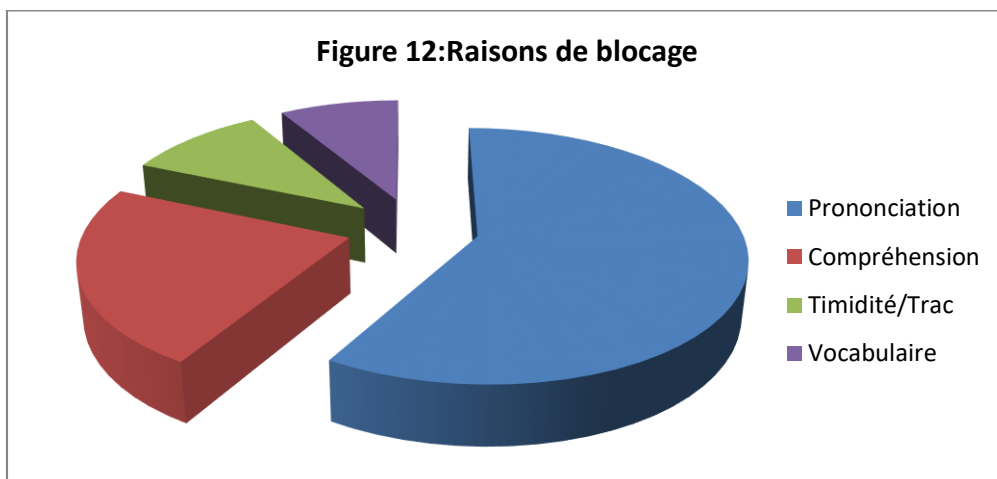
Nous pouvons dire à travers les réponses obtenues aux deux questions, qu'une bonne partie d'étudiants participent parfois en classe, sans aucune difficulté. Une minorité confirme qu'elle ne participe jamais en classe. Un bon taux aussi se montre toujours actif, et ose prendre la parole à chaque occasion.

Cependant, pour cerner et déterminer les raisons de blocage des étudiants qui n'arrivent pas à prendre la parole, nous avons sélectionné les réponses qui figurent dans la majorité des questionnaires. Le tableau ci-dessous montre les difficultés chez les étudiants :

Arguments	Pourcentage
Mauvaise prononciation	2%
Difficulté de compréhension	5%
Timidité/trac	65%
Manque de vocabulaire	28%

Tableau01 : Les difficultés de langue française chez les étudiants

• Représentation graphique



A partir de ces réponses, il est possible de voir quelles sont les différentes difficultés rencontrées par les étudiants en s'exprimant oralement. En vérité, les difficultés sont nombreuses. En faisant l'analyse de ce graphique, nous constatons que les étudiants souffrent beaucoup plus d'un problème psycho-affectif (trac/timidité), soit un taux de 65%. Un autre problème réside dans le manque de bagage linguistique, l'étudiant ne possède pas un vocabulaire riche pour affronter toutes les situations. En plus, les difficultés de compréhension et de prononciation de quelques étudiants. Ces chiffres nous indiquent qu'il y a un nombre d'apprenants qui rencontrent beaucoup d'obstacles en parlant le français.

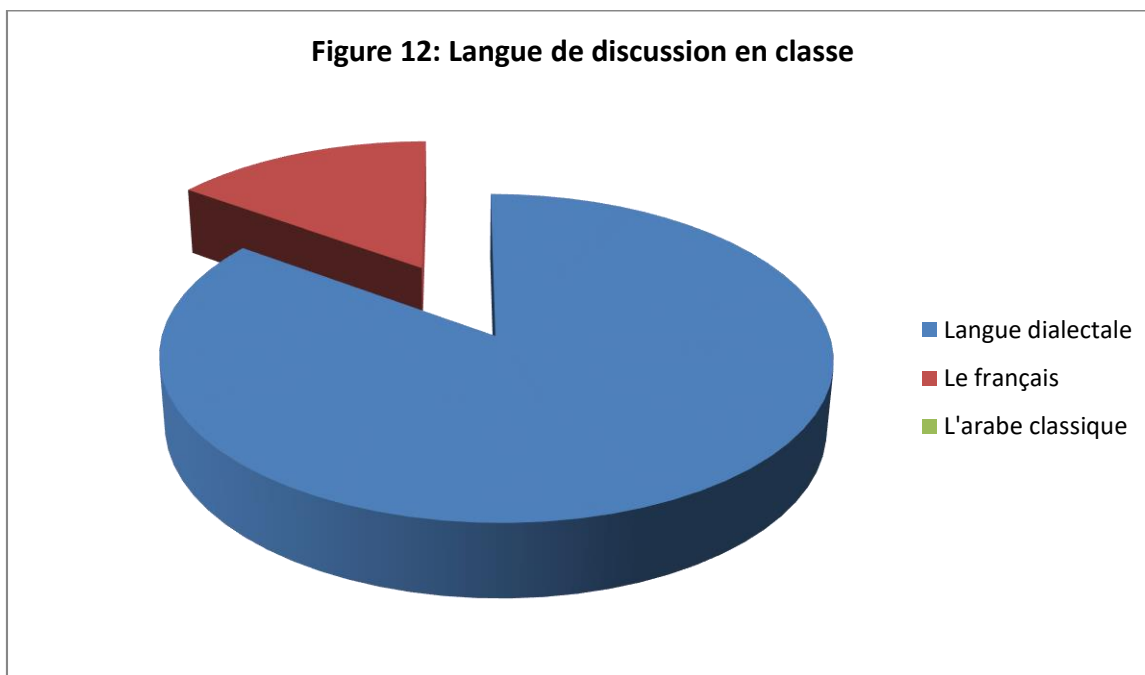
Item13 : Utilisez-vous d'autres langues quand vous discutez en classe ? Si oui précisez

- La langue dialectale
- Le français
- L'arabe classique

.....

Réponse	Pourcentage
La langue dialectale	85%
Le français	15%
L'arabe classique	0%

- Représentation graphique



L'arabe dialectal est la langue la plus utilisée pour s'exprimer et communiquer en classe, 150 étudiants (85%) l'ont validée. Alors qu'un très faible taux, parle en français. L'arabe classique est quasiment absent des pratiques langagières des apprenants

2.4. Quatrième partie du questionnaire (14, 15, 16)

Nous tenterons d'interroger les étudiants de première année sur le déroulement de l'activité de l'orale, ainsi que les supports didactiques utilisés lors de l'exécution des différentes activités en classe.

2.4.1 Analyse et commentaire

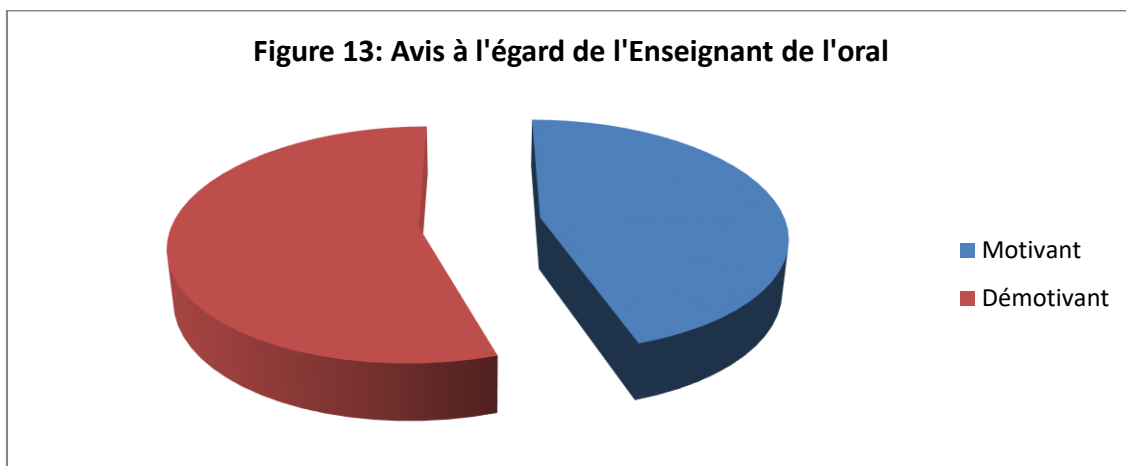
Item 14 : Comment trouvez-vous l'enseignant de l'oral

- Motivant

- Démotivant

Réponse	Pourcentage
Motivant	45%
Démotivant	55%

- **Représentation graphique**



Par ailleurs, nous avons pu relever d'autres paramètres qui seraient à l'origine de cette différence de motivations pour l'apprentissage des langues. À savoir par exemple, que l'attitude des étudiants vis-à-vis de la langue française n'est pas tributaire seulement de la langue elle-même, mais de la compétence de l'enseignant, de son sérieux, de son humour, de sa méthode. D'après le pourcentage, nous constatons que la majorité trouve que l'enseignant de l'oral est démotivant.

Item15 : Quels genres de sujet abordez-vous en classe ?

.....

- Nous essayons de mentionner les différents thèmes de discussion en classe d'oral dans le tableau ci-dessous

Se présenter	Donner des conseils
Décrire une personne/un lieu	Demander des informations
Décrire une situation	Raconter une histoire
Exprimer son accord/désaccord	Exprimer ses sentiments

A partir de ce tableau, nous pouvons voir que les enseignants essaient de varier les sujets pour pratiquer la langue. Les activités sont donc nombreuses. En classe d'orale, les thèmes que les professeurs utilisent pour accéder à la langue française sont nombreux et

DEUXIEME CHAPITRE : L'ORAL EN CLASSE DE FLE

variés. Pour pratiquer la langue, les professeurs posent beaucoup de questions pour savoir si les étudiants ont compris la consigne ou bien pour savoir si le message est passé. Ils proposent également des sujets qui relèvent de la vie quotidienne des étudiants. Cela peut leur permettre de participer en classe et apprendre à réagir avec les autres.

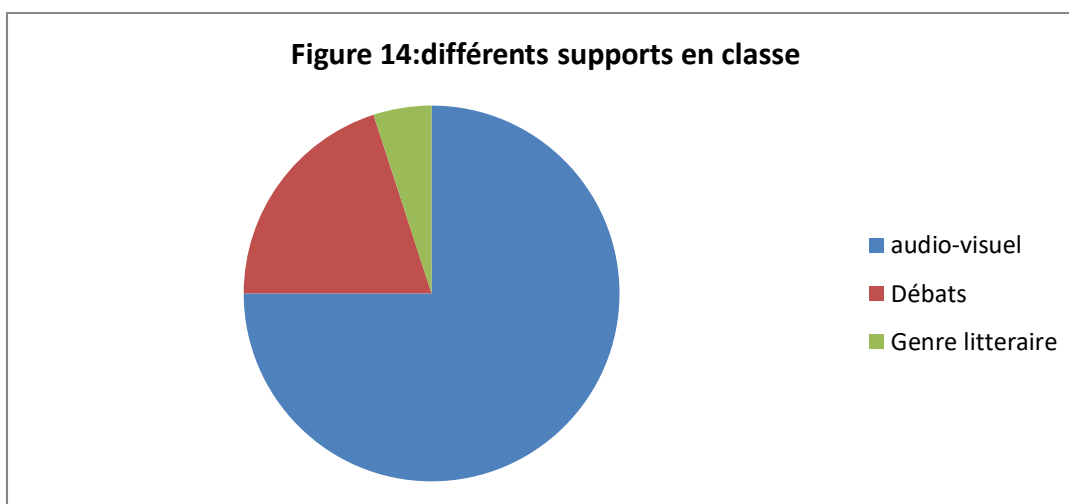
Item16 : Quels genres de supports utilisent vos enseignants durant la séance de l'orale ?

.....

- Un autre tableau qui résume les différents supports utilisés en classe de langue

support	Pourcentage
Support visuel	75%
Débat/interview/émission	20%
Un genre littéraire (roman/poème/pièce théâtrale....	5%

- **Représentation graphique**



En ce qui concerne les supports didactiques utilisés par les enseignants, en analysant ce tableau, nous constatons que les professeurs utilisent plusieurs supports dans la classe pour enseigner. Selon les étudiants qui ont répondu à ce questionnaire, ce sont les supports audio-visuels qui font l'unanimité. Cependant, le genre littéraire est peu utilisé par leurs professeurs. En voyant les réponses, nous constatons qu'ils font aussi appel aux

débats/dialogue/émissions. Les enseignants doivent varier les supports pour donner leurs cours, et ne pas se baser sur un seul type de support.

2.5.Cinquième partie du questionnaire (18, 19, 20)

Dans cette dernière partie, nous souhaitons finaliser notre enquête par une série de questions qui offrent aux participants l'occasion de s'exprimer et partager leurs avis concernant l'amélioration de leurs productions orales. C'est aussi une tentative de mesurer le degré de maturité de cette jeune génération.

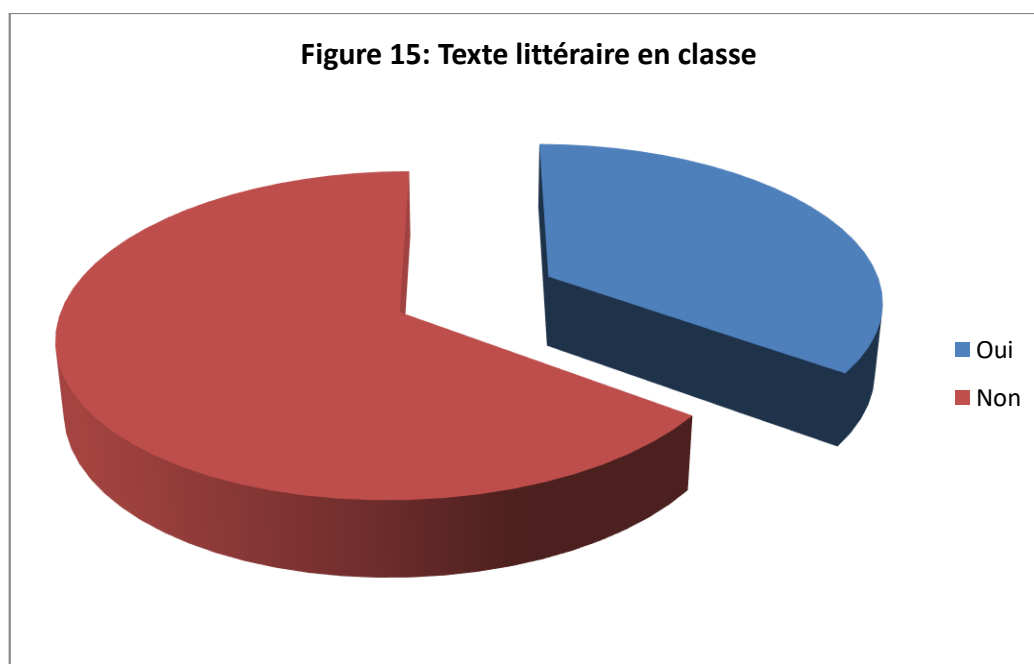
2.5.1 Analyse et commentaire

Item 17 :Utilisez-vous le texte littéraire durant la séance de l'oral ?

- Oui
- Non

Réponse	Pourcentage
Oui	35%
Non	65%

- **Représentation graphique**



DEUXIEME CHAPITRE : L'ORAL EN CLASSE DE FLE

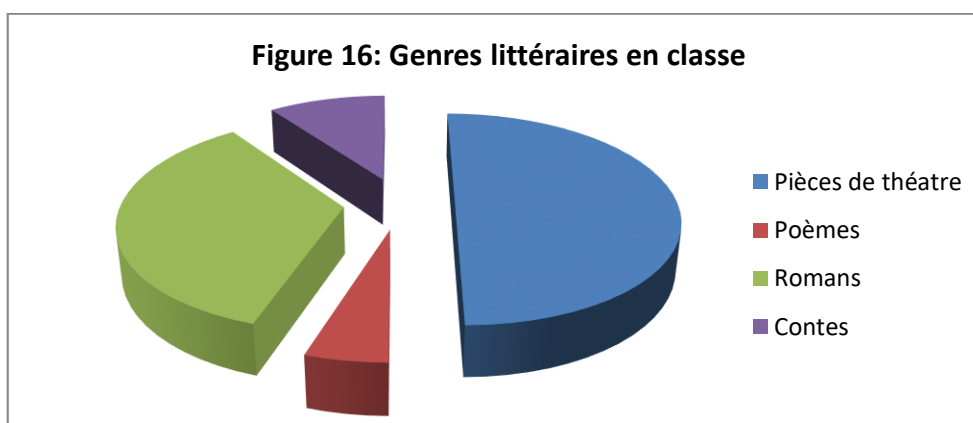
Dans ce tableau, les résultats montrent que 65% des étudiants ont déclaré que le texte littéraire ne fait pas partie de leurs cours. Tandis que 35% répondent positivement à cette question. Nous pouvons donc dire que le texte littéraire n'occupe une place importante dans le cours d'oral. Ces taux mentionnés ne reflètent pas le statut que devrait prendre ce support didactique parmi le vaste champ des supports.

Item 18 : Quels genres littéraires exploitez-vous en classe ?

- Des pièces théâtrales
- Des poèmes
- Des romans
- Des contes

Réponse	Pourcentage
Des pièces théâtrales	50%
Des poèmes	5%
Des romans	35%
Des contes	10%

- **Représentation graphique**



Le genre théâtral arrive en première position avec un taux de 50 %. Le genre romanesque arrive en deuxième position avec 35%. Le genre poétique, se trouve souvent marginalisé. Nous avons constaté que rarement qu'on enseigne des poèmes en classe. Les

DEUXIEME CHAPITRE : L'ORAL EN CLASSE DE FLE

contes sont parfois utilisés, soit un taux de 10%. Pour prédominance du genre théâtral dans les séances d'orales, ce genre littéraire développe une compétence plurielle chez les apprenants d'une part et crée une certaine vitalité de la langue en classe de FLE.

Item 19 : Parmi ces genres littéraires, que préférez-vous ?

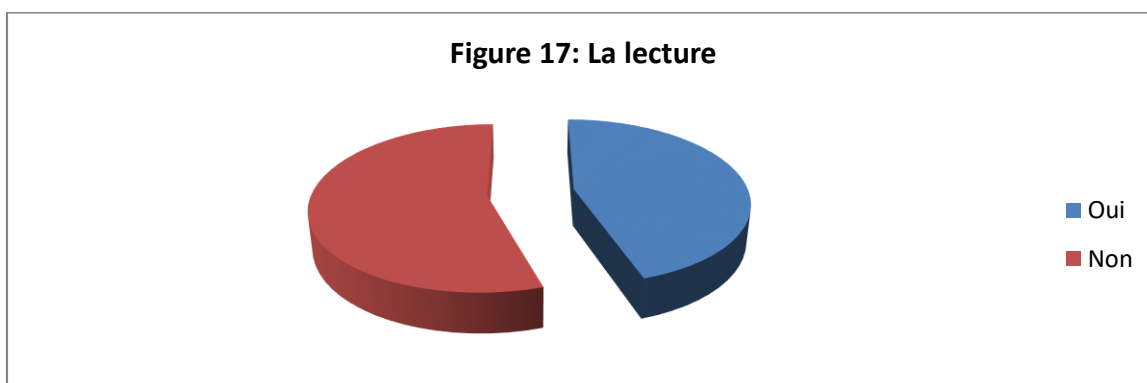
- En classe de FLE, les enseignants préfèrent utiliser les pièces de théâtre pour animer les séances de l'oral. Pour les étudiants, on a constaté que le conte et le roman (le genre narratif) sont placés au premier rang. Les pièces théâtrales sont le choix de 20% de notre population. 5% des étudiants 5% ont opté pour le poème.
- Selon les étudiants qui ont choisi le genre narratif, les histoires relatées constituent un monde merveilleux dans lequel ils peuvent imaginer, rêver, anticiper les événements. Les différents thèmes abordés dans ce genre littéraire constituent une source d'inspiration pour les étudiants.
- En ce qui concerne les étudiants qui ont choisi « les poèmes », nous avons remarqué que leur taux est très faible. Nous expliquons ce cas par, leur incapacité à discerner le sens produit par les mots, de la composition complexe des poèmes.
- Item 20 : Aimez-vous la lecture ?

- Oui

- Non

Réponse	Pourcentage
Oui	45%
Non	55%

- **Représentation graphique**



Pour voir quel rapport entretient nos étudiant avec la lecture, nous leurs avons posés cette question. Un taux de 55% de la population a déclaré qu'ils ne lisent pas, 45% aiment beaucoup la lecture. Les étudiants qui ne lisent pas justifient cela par un manque d'intérêt, le manque de temps, ils manifestent leur désarroi devant l'activité de lecture. Quand aux autres qui aiment la lecture, ils trouvent un grand plaisir à lire pour apprendre et se cultiver. Ces derniers optent pour les romans de différent genre.

Les étudiants qui n'aiment pas la lecture, justifient cela par différentes raisons. D'abord, parce qu'ils ne peuvent pas accéder facilement au sens de l'écrit. Ensuite, ils disent que la lecture ne sert à rien, ils peuvent trouver toutes les informations sur internet. Pour les étudiants qui aiment lire, cette activité est pour eux une véritable source d'enrichissement linguistique et culturel ainsi que de plaisir.

Item 21 : D'après vous quels sont les avantages de la lecture romanesque ?

.....

Quand nous demandons aux apprenants de citer les avantages de la lecture des romans, leurs réponses sont vraiment enrichissantes, nous citerons dans ce qui suit quelques unes :

- Aider les apprenants à apprendre la langue
- Corriger les fautes de prononciation
- développer son niveau culturel et intellectuel

3. Traitement des données

L'objectif de notre enquête était de regrouper toutes les informations utiles à notre recherche. Le questionnaire nous a permis de constater beaucoup de phénomènes. Cette étude tente de soulever certains points essentiels liés à l'enseignement/apprentissage de l'oral à l'université. Elle touche notamment les étudiants de première année. S'appuyant sur les résultats de cette enquête, on peut affirmer les résultats suivants ;

D'abord, la langue française occupe toujours un statut privilégié dans la conception des jeunes algériens, et plus particulièrement les étudiants de l'université de Mohamed Khider Biskra. Afin de justifier ce point, nous disons que le français est depuis longtemps ancré dans notre vécu, nos institutions, notre enseignement. Il s'agit de la première langue

étrangère pratiquée dans notre pays, les étudiants sont conscients de son importance et sa nécessité à leur formation et leur épanouissement. Les résultats en chiffres ont mis en exergue des représentations qui valorisent la langue française, en tant que langue de savoir, de culture, de prestige et de modernisme.

L'étude concrète du terrain d'enseignement-apprentissage de la compétence de production orale dans le département de français à Biskra nous a permis d'identifier les difficultés éprouvées par les étudiants. L'appropriation d'une compétence de production orale constitue un véritable défi à relever par les étudiants de français. Selon les étudiants interrogés, ces difficultés sont principalement engendrées par :

- L'orientation des bacheliers et les critères d'accès aux départements de français
- Le manque de la pratique de la langue orale.
- L'influence du milieu familial et social.
- Le climat qui règne en classe d'où le manque de motivation et d'interaction entre les étudiants et l'enseignant.
- Pour l'activité de lecture, malheureusement la majorité des étudiants n'aime pas lire. Pourtant, ils savent bien les avantages de cette pratique.

En ce qui concerne les activités de classe, les enseignants font un grand effort pour varier les objectifs de leur enseignement. Le développement de la compétence de production orale exige des activités spécifiques. Les étudiants interrogés témoignent que les activités les plus convoitées en cours d'oral sont : les jeux de rôle, le débat, l'exposé oral, etc.

Pour le choix des supports didactiques, les étudiants déclarent que leurs enseignants font recours au genre littéraire en séances d'orales. Ce choix peut être justifié par ; d'une part L'apprenant doit acquérir une « compétence linguistique (nécessaire à la communication) et une compétence interculturelle». Pour atteindre cet objectif, l'enseignant fait appel au texte littéraire, Roland Barthes soulignait que « *le monde de l'œuvre [littéraire] est un monde total, ou tout le savoir (social, psychologique, historique) prend place, en sorte que la littérature a pour nous cette grande unité cosmogonique dont*

jouissaient les anciens Grecs»¹. D'une autre part, La façon de s'exprimer avec des mots, varie fortement d'une culture à l'autre.

Des styles de communication différents ont été développés au fil des siècles et des générations, en lien étroit avec les valeurs culturelles. Savoir reconnaître les styles de communication et les respecter est une première étape du développement de compétence interculturelle. Savoir adapter son style de communication au contexte, et petit à petit apprendre à communiquer dans les styles de l'autre.

En ce qui concerne la lecture, l'élément le plus important dans cette étude, les réponses recueillies montrent un désintérêt total envers cette pratique. Cette réalité amère qui existe dans un département de langue peut être justifiée par l'influence des nouvelles technologies. Une autre raison est aussi à l'origine de cet abandon, c'est celle de la complexité du langage littéraire qui demande aux apprenants un certain degré de connaissances.

Donner du sens à un texte signifie, pour la plupart des apprenants, une opération cognitive difficile à réaliser. Cette difficulté est liée à la fois aux stratégies de lecture (modalités de lecture) qui correspondent, selon S. Moirand « *comment le lecteur lit ce qu'il lit.* »² et au sens produit par le texte lu. Les étudiants ne lisent jamais pour le plaisir, ou pour se cultiver. Ils s'efforcent parfois à lire juste pour répondre aux demandes de leurs enseignants

Ce que nous avons remarqué dans le processus enseignement/apprentissage de l'oral à l'université, c'est l'absence d'une méthode bien claire et prédéfinie ; les enseignants utilisent des stratégies d'enseignement personnelles. Cependant, Pour développer des compétences de communication, nous jugeons que la créativité et le renouvellement sont des paramètres recommandés aux professeurs dans le contexte universitaire. Ces derniers doivent choisir les stratégies didactiques les plus convenables pour un enseignement attirant. Si en mettant l'accent sur un véritable sens de l'apprentissage, les apprenants accorderont plus d'importance à leur formation, « *L'ennui des élèves est stigmatisé assez généralement depuis quelque temps, ennui engendré par la nature des contenus*

¹ BARTHES R., , *Le Bruissement de la langue*, Ed, Seuil, 1988, p. 9

² MOIRAND, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1982, p. 19

d'enseignement, le manque de cohérence verticale et horizontale de ces contenus et surtout la perte de sens (...) »¹.

La majorité des étudiants refusent de prendre la parole en classe, parce qu'ils trouvent que leurs interventions sont inutiles. En plus, ils souffrent d'un problème d'insécurité linguistique. Dans les deux cas, l'enseignant doit sensibiliser son étudiant de la nécessité de s'améliorer à l'oral, car elle est indispensable pour l'intégration socioprofessionnelle. Il essaye également de l'impliquer dans des activités orales efficaces. De sa part, L'apprenant doit toujours être actif et prêt à déployer le plus que possible ses habiletés. Il s'agit d'interagir avec ses pairs, d'analyser les situations présentées et d'avoir une prise de conscience constante par rapport au processus individuel. Un bon apprenant est celui qui profite de chaque occasion pour apprendre et s'améliorer, il pourra ainsi ;

- Apprendre à écouter et comprendre des documents sonores.
- Apprendre à gérer le stress et la peur.
- Faire de la lecture un véritable ami : en feuilletant des revues, en lisant des journaux, des livres, etc

- A ne pas hésiter à indiquer un besoin d'approfondissement.

- À accepter d'être corrigés par les autres.

Conclusion

L'objectif principal de cette étude est de découvrir les difficultés de l'expression orale chez les apprenants du FLE de l'université Biskra, première année. Parce que, avant de proposer des solutions efficaces, il faut d'abord détecter les difficultés et découvrir les obstacles réels dans la maîtrise de cette compétence.

L'oral occupe une place prépondérante dans le processus enseignement/apprentissage de la langue française. Cependant, les étudiants de français éprouvent de nombreuses difficultés à la production, ils arrivent difficilement à s'exprimer oralement. L'amélioration des compétences langagières et communicatives exige la mise en place de dispositifs méthodologiques et techniques efficaces et adéquats.

¹ JANITZA, J., *L'enseignement des langues vivantes étrangères : une proposition d'utopie réaliste*, In : Le français dans le monde. Editorial: CLE INTERNATIONAL, 2002, p. 58.

Il semble clairement qu'aucune réflexion spécifique n'est mise en place dans le but de perfectionner les performances de production orale. Un changement positif ne peut s'opérer qu'à travers une volonté suprême et sérieuse. Nous pensons que l'exploitation rationnelle de quelques instruments et procédés ; comme les salles multimédias, les réseaux sociaux, les documents authentiques peuvent donner de bons résultats.

Enfin, C'est dans le but de contribuer à l'amélioration d'une telle situation, avec nos étudiants, que nous avons souhaité faire ce travail. Nous allons expérimenter un support qui est toujours sollicité dans l'enseignement/apprentissage de français. Cette partie de notre cadre pratique est d'une grande importance pour nous. Nous allons en effet, expérimenter, c'est-à-dire faire exécuter des tâches avec, un support didactique bien connu et qui favorise d'avantage l'apprentissage de la langue française

TROISIEME CHAPITRE

EXPLOITATION D'UN EXTRAIT

ROMANESUQE LORS D'UNE

SEANCE D' EXPRESSION ORALE

Introduction

Les étudiants nouvellement inscrits en première année langue française connaissent de véritables difficultés à l'égard de l'expression orale. Le manque d'une connaissance adéquate d'expressions basiques et courantes confirment ce fait. Parfois, nous trouvons des apprenants qui n'arrivent même pas à formuler une phrase correcte. Nous avons également remarqué que la formation en oral n'offre pas aux étudiants les ressources didactiques et pédagogiques adéquats. Durant les années de notre travail, nous avons eu la chance d'enseigner deux contenus différents ; le premier est le module d'expression orale (niveau première année). Quand au deuxième, il s'intitule le texte littéraire en classe de langue (niveau master, option de la didactique).

Notre but était toujours d'améliorer la qualité de notre enseignement, afin d'obtenir les meilleurs performances de nos étudiants, nous avons essayé de mettre un module au service d'un autre, cela consiste à considérer le texte littéraire comme un support pour l'enseignement/ apprentissage de l'activité de l'oral. Nous nous interrogeons sur les rapports qu'entretiennent les deux disciplines (langue et littérature) lorsqu'il s'agit de développer des compétences langagières comme celle de l'orale. De plus, comment le texte littéraire joue t-il un rôle important dans le développement de la compétence orale chez les apprenants ? Cette étude se focalise sur un genre bien précis, celui du roman, nous rappelons que notre hypothèse principale suppose que la lecture des romans mènerait sans doute à l'amélioration des compétences langagières des apprenants.

Dans ce chapitre, il s'agit de faire sentir aux apprenants ce qu'il y'ait d'important dans le texte littéraire. Certes la littérature est le domaine le plus soigné de la langue, mais sa richesse thématique peut nous offrir des scénarios tirés de la vie quotidienne où les apprenants peuvent se connaître, s'échanger, donner leurs avis. Nous proposons donc aux apprenants un extrait romanesque, ceci consiste à mettre l'apprenant en contact avec le texte. L'apprenant devrait apprendre à manipuler le texte de manière plus autonome afin de tirer profit de toute sa richesse et sa variété. Pour que l'activité de lecture soit bénéfique il faut qu'elle conduise à la production et à la communication. L'enseignement des textes littéraires doit amener à l'apprentissage de la langue en apprenant à écrire et surtout à communiquer en cette langue. En effet, il faudra créer des stratégies d'exploitation efficaces et qui répondent à ces besoins, tel est l'objectif primordial de cette partie.

1. Présentation de la pré-enquête

1.1.L'observation de classe

Nous avons commencé notre travail par une pré-enquête. Avant d'appliquer notre proposition didactique, il est important de réaliser des observations directes dans quelques classes de première année. Il s'agit d'assister avec deux groupes différents, pendant la séance de l'orale pour voir comment les enseignants présentent leurs cours. Notre présence se limite à une simple prise de note sans y intervenir.

L'observation non participante signifie que le chercheur observe de l'extérieur. En choisissant de faire une observation non participante, le chercheur pense qu'il vaut mieux ne pas se mêler à la vie du groupe étudié, afin que sa présence n'influence pas son comportement [...]. Selon certains, une observation non participante devrait permettre de récolter des données plus objectives qu'une observation participante¹.

A la base de nos observations, nous pouvons ensuite dégager les différents points qui servent notre démarche de travail. Comme il déjà mentionné, nous avons assisté avec deux groupes différents. Pendant ces séances les enseignants ont utilisé deux supports didactiques différents ; un texte littéraire et un texte courant. Les observations ont été effectuées d'une manière orientée par le champ de notre recherche et la problématique précédemment établie.

Nous avons tenté à travers cette procédure de voir le taux de participation en classe, ainsi que les interactions et la prise de parole de la part des étudiants. Notre observation a été effectuée aussi dans le but de confirmer que la stratégie que nous venons de proposer vise à perfectionner le niveau langagier des apprenants. En ce qui concerne l'enseignement de l'oral, nous avons pu retirer les remarques suivantes :

L'enseignant fait au début de la séance de compréhension orale un petit éveil d'intérêt sur le sujet qu'il veut aborder. Il met un support didactique à la disposition des étudiants, en leur demandant de bien saisir le contenu. Après l'écoute, ils devront répondre aux différentes questions dictées par leur enseignant.

En ce qui concerne la consigne de la production orale, il s'agit d'aborder le même thème choisi auparavant. L'enseignant accorde un petit moment à ces étudiants pour réfléchir, puis il leur demande de prendre la parole à tour de rôle.

¹ Dépelteau, F : La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats. Bruxelles : de Boeck, 2000, p, 344

1.2.Le public visé

Cette observation vise les étudiants de première année LMD, préparant une licence en français au sein de département des lettres et langue française, université Mohamed Khider Biskra. Comme notre recherche se focalise sur l'enseignement de l'oral, nous avons analysé le déroulement de deux séances pendant lesquelles les enseignants exploitent de supports textuels différents (supports textuels (le texte courant / le texte littéraire). Il s'agit essentiellement de séances de compréhension/ expression de l'oral. Notre attention s'est portée sur la démarche employée par les enseignants. Comme nous faisons partie des enseignants du département de français, les étudiants n'étaient pas surpris de notre présence durant le déroulement des cours. Mais quand-même, l'enseignante nous a présenté aux étudiants et a expliqué les raisons de notre présence en classe. Nous nous sommes donc installées au fond de la classe, et opté pour une observation non participante. C'est à travers la prise de note que nous avons décrits nos observations, l'objectif c'était de voir et d'analyser toutes les pratiques qui se passent en classe. De ce fait, à la fin de notre tâche, nous avons récolté un nombre important de remarques relatives aux supports exploités, aux comportements des étudiants, aux démarches suivies par chaque enseignant.

1.3.La grille d'observation

La grille d'observation que nous avons sélectionnée doit répondre aux objectifs définis par la recherche. Les chercheurs des différents courants ont apporté un soin particulier aux modalités d'enregistrement des données observables. C'est pour cette raison, nous nous sommes inspirées de la grille d'observation de Louis D'HAINAUT¹. Cette grille tente de répondre aux objectifs que nous avons tracés tout au long de notre travail de recherche, elle se subdivise en deux catégories présentées comme suit :

¹M. Louis d'Hainaut, agrégé de l'université de Liège, professeur à l'Athénée et à l'École Normale de Morlanwelz, étudie l'enseignement programmé depuis 1959, c'est à dire depuis les premiers articles de Skinner. Il expérimente lui-même dans ses classes depuis 1961, anime des stages de professeurs, publie des revues pédagogiques. Sa réputation internationale à amener le ministère belge de l'éducation à lui demander un rapport sur la méthodologie de l'enseignement programmée.

• Tableau 5 : La grille d'observation de classe

Niveau d'observation	Oui	Non
- L'enseignant a-t-il suscité l'intérêt des apprenants pour l'activité ?		
- Perçoit-on une méthode structurée dans la conduite de l'activité ?		
- L'enseignant formule-t-il clairement la consigne?		
- L'enseignant donne t-il l'initiative aux apprenants ?		
- L'enseignant arrive -t- il à mettre ses apprenants à l'aise.		
- L'enseignant explique t-il les mots et les expressions difficile employés dans le texte ?		
- L'enseignant demande t-il aux apprenants de résumer oralement le contenu du texte ?		
- L'enseignant accorde t-il suffisamment de temps aux interventions des apprenants ?		
- L'enseignant lance t- il des débats autour d'un thème dégagé du texte utilisé ?		
- L'enseignant a t'il réussi d'atteindre ses objectifs ?		
- Les étudiants ont-ils participé de façon significative ?		
- Les étudiants prennent-ils l'initiative de parler ?		
- Les étudiants apprécient- ils l'utilisation du support didactique utilisé ?		
- Les étudiants lisent d'une façon claire et correcte ?		
- Les étudiants demandent-ils l'explication des mots difficiles ?		

**TROISIEME CHAPITRE : EXPLOITATION D'UN EXTRAIT ROMANESUQE EN
SEANCE D'EXPRESSION ORALE**

- Les étudiants adoptent-ils un comportement inhabituel (bègue, tremble, etc.) au moment de la prise de parole ?		
- Les étudiants font-ils recours à la langue maternelle ?		
- Les étudiants arrivent-ils à comprendre le contenu du support ?		
- Les étudiants demandent-ils de l'aide?		

- Ce qui nous intéresse plus dans cette première étape (observation), c'est de voir le comportement des étudiants en cours d'oral. Et plus particulièrement, leurs participation, leurs interactions avec l'enseignant et entre eux-mêmes. Pour ce faire, nous avons essayé de mesurer les taux de participation et d'interaction en chaque classe. Le tableau suivant résume cette activité.
- **Tableau 6 : Taux d'interactions en classe**

classes	Taux de participation des étudiants	Taux d'interaction	
		Etudiant/étudiant	Etudiant/enseignant
Classe A			
Classe B			

1.4. Description des séances

1.4.1 La première séance

La séance de compréhension orale précède la prise de parole. L'enseignant durant cette étape utilise une variété de support didactique pour rendre son sujet plus compréhensible. En effet, à travers nos observations du premier groupe, l'enseignante a choisi un thème intéressant : « Les voyages forment la jeunesse ». L'enseignante a débuté son cours en évoquant les bienfaits du voyage, les étudiants ont tous montré leur enthousiasme en manifestant leurs point de vue. A la suite de cette petite discussion, l'enseignante a distribué des guides de voyage aux membres du groupes, et a demandé aux

étudiants de bien contempler le document car, ils auront par la suite des questions autour du contenu.

Nous avons remarqué pendant toute la séance de compréhension orale que le taux de participation des étudiants était faible, car un guide de voyage ne contient que des schémas et des paraphrases ; qui ne peuvent enrichir leurs compétences linguistiques. Leurs réponses étaient incomplètes et la construction de leurs énoncés ne répondent pas aux règles grammaticales. En ce qui concerne la production orale, l'enseignante a demandé aux étudiants de parler d'un souvenir de voyages. Nous avons remarqué que les apprenants ont pris beaucoup de temps à réfléchir, ils ne voulaient pas prendre la parole. Partagé entre la peur et l'hésitation, nous n'avons noté aucune intervention spontanée. D'une manière générale, les étudiants de ce groupe rencontrent beaucoup de difficultés sur le plan discursif et psychique.

Ce que nous avons remarqué aussi durant cette première séance, l'enseignante a donné la consigne aux apprenants sans donner d'autres précisions, le guide de voyage utilisé lors de la première étape n'a pas aidé les apprenants dans leurs productions orales, ils doivent donc se baser sur leurs connaissances antérieures. C'est vrai, tout au long de la séance, elle a veillé surtout à donner la parole à tous les étudiants du groupe. Mais leurs interventions étaient très courtes et mal enchainées. Ses remarques ainsi que ses interventions se limitaient à une correction phonétique c'est-à-dire les fautes de prononciation. Le climat en classe était démotivant et défavorable. Quoique le sujet choisi ait intéressé les étudiants, mais cela n'était pas suffisant pour les inciter à discuter et à réagir. Nous pouvons dire à la fin que sa démarche n'était pas performante et l'objectif visé n'est pas bien clair.

1.4.2 La deuxième séance

Dans la deuxième séance, l'enseignant a choisi de parler sur un autre thème « raconter une histoire » où l'apprenant dans la séance de production orale est amené à raconter une histoire imaginaire en classe. L'enseignant a utilisé en premier un extrait du roman le « Le petit prince ».

Les étudiants ont eu l'occasion d'écouter et de lire le texte, par la suite ils ont répondu aux différentes questions autour du texte. Ils marquent une volonté à s'exprimer malgré les difficultés rencontrés, parfois ils font recours à la langue maternelle pour

compléter leurs phrases. Pour la production orale, Les étudiants ont pris la parole à tour de rôle, chacun d'eux a entrepris de raconter une histoire émouvante pour répondre à l'objectif de la séance. Nous avons remarqué que la plupart entre eux utilisent les mots et les expressions du texte déjà lu et malgré tous les obstacles, ils ont réussi quand même à s'exprimer et réagir positivement. L'objectif fixé au début de la séance est bien atteint.

Nous avons remarqué que l'enseignant montre beaucoup de sympathie, il accepte toutes les réponses et intervient à chaque fois pour corriger les fautes de prononciation et d'expression.

1.5. Analyse et interprétation des résultats

Afin de mentionner nos différentes remarques concernant le déroulement des deux séances, nous avons effectué une comparaison entre les deux groupes. La grille que nous avons utilisée nous a permis de déceler les remarques suivantes :

Tableau 7 : La grille d'observation des deux classes

Niveau d'observation	Classe A		Classe B	
	OUI	NON	OUI	NON
- L'enseignant a-t-il suscité l'intérêt des apprenants pour l'activité ?	x		x	
- Perçoit-on une méthode structurée dans la conduite de l'activité ?		x	x	
- L'enseignant formule-t-il clairement la consigne?	x		x	
- L'enseignant donne t-il l'initiative aux apprenants ?	x		x	
- L'enseignant arrive –t- il à mettre ses apprenants à l'aise.	x		x	
- L'enseignant explique t-il les mots et les expressions difficile employés dans le texte ?		x	x	

**TROISIEME CHAPITRE : EXPLOITATION D'UN EXTRAIT ROMANESUQE EN
SEANCE D'EXPRESSION ORALE**

- L'enseignant demande t-il aux apprenants de résumer oralement le contenu du texte ?		x	x	
- L'enseignant accorde t-il suffisamment de temps aux interventions des apprenants ?	x		x	
- L'enseignant lance t- il des débats autour d'un thème dégagé du texte utilisé ?		x	x	
- L'enseignant a t'il réussi d'atteindre ses objectifs ?		x	x	
- Les étudiants ont-ils participé de façon significative ?		x	x	
- Les étudiants prennent-ils l'initiative de parler ?		x		x
- Les étudiants apprécient- ils l'utilisation du support didactique utilisé ?		x	x	
- Les étudiants lisent d'une façon claire et correcte ?		x	x	
- Les étudiants demandent-ils l'explication des mots difficiles ?		x	x	
- Les étudiants adoptent-ils un comportement inhabituel (bègue, tremble, etc.) au moment de la prise de parole ?	x		x	
- Les étudiants font-ils recours à la langue maternelle ?	x		x	
- Les étudiants arrivent-ils à comprendre le contenu du support ?		x	x	
- Les étudiants demandent-ils de l'aide?	x		x	

• **Tableau 8 : Taux d'interaction en classe**

classes	Taux de participation des étudiants	Taux d'interaction	
		Etudiant/étudiant	Etudiant/enseignant
Classe A	15%	5%	10%
Classe B	30%	20%	35 %

• **Commentaire**

Durant les deux séances que nous avons observées, nous avons presque retiré toutes les remarques relatives aux pratiques langagières de nos étudiants ainsi que l'impact du support choisi sur la performance des étudiants en classe. En ce qui concerne les points communs des deux groupes ; de la part des étudiants, nous pouvons dire qu'ils sont montrés un grand intérêt envers le sujet choisi et une grande volonté à participer. Pour les deux enseignants, ils ont réussi à motiver leurs étudiants par le choix des thèmes, ils ont bien expliqué la consigne du cours. Leur but crucial était de faire parler les apprenants. Cependant, le déroulement des deux séances fait ressortir les désagréments suivants ; la plupart des étudiants ne parlait pas, leur taux de participation en classe était très faible, ils étaient perturbés et ne répondaient que par des énoncés fragmentés, désorganisés et mal prononcés, accompagnés de plusieurs pauses prolongées. Parmi les problèmes aussi qui feignent nos étudiants, ce sont les problèmes d'ordre psychologiques comme le trac, la timidité, la peur de parler devant les autres, ils préfèrent donc le silence. C'est l'enseignante qui désignait à chaque fois, des étudiants pour parler et répondre à une question. Sinon ils ne participaient pas volontairement au cours. Quant à la communication en classe entre étudiants, elle se faisait en langue maternelle, même pendant l'exécution d'un travail en groupe, alors qu'avec l'enseignant, même si elle reste minime, elle se faisait en français.

Pour répondre à la consigne de production orale, le premier groupe s'est basé sur des connaissances pré-requises. Tous les étudiants ont trouvé des difficultés au moment de la prise de parole. Malgré que l'enseignante à leur demandé de parler de relater un événement

réel, qui l'ont vécu (un souvenir de voyage), mais ils étaient incapable de construire une discussion enchainées et suffisante pour exprimer clairement ce qu'ils veulent dire.

Concernant le deuxième groupe, ils ont eu en main un texte motivant. Le roman du petit prince constitue un bon choix pour les apprenants de première année. Il est facile à lire et raconte des principes humains qui touchent notre existence. Au moment où l'enseignante à posé des questions sur la compréhension du texte, beaucoup d'étudiants ont levé le doigt pour répondre. On note toujours des mauvaises constructions phrastiques, des phrases incomplètes. Les étudiants se basaient beaucoup plus sur le texte lu. Pour la présentation orale, ils ont pu raconter quelques histoires amusantes qui ressemblent beaucoup plus au texte étudié. En effet, les deux enseignantes ont présenté leurs cours d'une façon objective et sérieuse. Elles essayaient sans cesse de créer un climat d'interaction et d'échange. La performance des étudiants était donc liée au choix du support didactique

1.6.Synthèse sur le processus d'observation

A travers cette première étape importante dans notre travail, nous pouvons affirmer que les étudiants rencontrent de sérieux problèmes au niveau de l'expression orale ;des difficultés lexicales, grammaticales, syntaxiques, communicatives, etc. quand ils veulent exprimer leurs idées, ils ne trouvent pas le mot ou l'expression convenable. Leur bagage linguistique est très pauvre. Les difficultés grammaticales sont généralement liées à la reconnaissance du genre, la conjugaison des verbes, le choix de l'article. Un autre facteur frappant aussi dans la rentabilité des apprenants, c'est celui du temps accordé à l'apprenant pour s'exprimer. Les enseignants n'offrent pas le temps nécessaire aux étudiants, car ce facteur diffère d'un apprenant à un autre. Parfois, on peut parler directement sans aucun problème, dans d'autre cas nous aurons besoin du temps pour réfléchir, concentrer et surtout s'encourager pour réagir.

S'exprimer oralement est une activité qui s'avère très difficile et compliqué pour nos étudiants. Les enseignants doivent mobiliser toutes les ressources disponibles pour les aider à sarmenter les entraves qu'ils rencontrent lors de cette activité. Nous essayons de proposer quelques solutions tirées de nos observations précédentes :

- ✓ L'enseignant devrait choisir le support didactique qui répond le mieux aux besoins de leurs apprenants.

- ✓ L'enseignant doit accorder tout le temps nécessaire aux apprenants pendant la prise de parole.
- ✓ Accompagner les apprenants tout au long de leur apprentissage en corrigeant leurs erreurs.
- ✓ L'enseignant doit choisir des sujets motivants et intéressants pour impliquer les apprenants de façon immédiate.

2. L'expérimentation en classe

2.1.Contexte et échantillon

La classe en question se compose de 35 étudiants : 33 filles et 02 garçons. Le sexe féminin est donc majoritaire, ce qui caractérise aussi ce groupe aussi c'est le niveau hétérogène, ils sont venus de différents environnements sociaux. Leur âge varie entre 18 et 35 ans. Ces étudiants de première année n'ont pas une grande expérience de lecture des textes littéraires, cela pourrait nous aider à vérifier de façon plus nette les hypothèses de notre recherche. Notre expérimentation a débuté le deuxième semestre de l'année 2021/2022, durant presque un mois, nos apprenants ont marqué beaucoup d'implication. Ils étaient très motivés et actifs durant les cours, surtout qu'ils voulaient à tout prix perfectionner leurs niveau en expression orale et cherchaient au même titre que nous le moyen efficace qui leur permet d'atteindre ce but. Pour mener à bien notre expérimentation, nous avons sélectionné un groupe restreint, nous avons donc choisi aléatoirement dix étudiants. Notre groupe expérimental sera donc composé de 10 étudiants : 9 filles et 01 garçon.

2.2.Présentation du pré-test

Afin de mesurer l'impact de notre dispositif didactique dans l'amélioration de la compétence langagière orale des apprenants, nous jugeons utile d'effectuer d'abord un pré test. Cette démarche tourne autour les phases suivantes :

-Participer dans un débat où les apprenants sont amenés à travailler en groupe et à interagir ensemble dont le thème est choisi par les étudiants : l'influence des réseaux sociaux sur les adolescents).

- Une phase de discussion sur les différents obstacles et difficultés chez les apprenants qui n'ont pas pris la parole pendant le débat.

- Une phase de production orale individuelle sur le même thème.
- Une deuxième phase de discussion sur les problèmes rencontrés lors de la prise de parole cette fois-ci d'une manière individuelle.

Nos étudiants ont choisi de débattre un sujet d'actualité et qui suscite beaucoup de polémique ; les réseaux sociaux, et plus particulièrement les influenceurs et les influenceuses, le thème est intéressant et les étudiants sont vraiment émus et motivés, ils veulent tous donner leurs avis concernant cette affaire des étudiants escroqués par la fameuse agence Future Gate. Effectivement, des influenceurs connus en Algérie se retrouvent actuellement sur le banc des accusés. Avant de commencer le débat, les étudiants se sont divisés en deux groupes.

Un groupe pour et un groupe contre. Selon leurs propres connaissances antérieures, les étudiants commencent à discuter et à partager leurs avis. Nous avons filmé le déroulement de ce débat pour bien analyser les productions initiales des étudiants. En effet, nous avons pu retirer les remarques suivantes : après avoir lancé le sujet de débat, et donner la parole aux participants, un silence total jaillit en classe, tout le monde a peur de prendre la parole. Un moment après, et sous notre demande les étudiants qui ont un bon niveau expressif commencent à parler. Ce sont les deux représentants des deux groupes qui parlent. Pour les autres, il s'efforce à dire un mot ou une courte expression de temps en temps. On a remarqué aussi que cinq étudiants sont restés silencieux et n'ont pas participé au débat.

Lors de cette première activité, les étudiants ont pris connaissance qu'ils ne possèdent pas les compétences nécessaires pour discuter aisément. Cette étape a pour but de placer les étudiants au centre de leur apprentissage et de leur faire découvrir les problèmes qui leur font face. Parmi les problèmes soulevés par les étudiants ; la timidité, le trac, l'insécurité linguistique, l'insuffisance du bagage linguistique, problème de conjugaison, un accent mal placé, confusion entre le i et le u. Toute fois, les apprenants étaient tous motivés et impatients d'avoir un support didactique concret qui peut développer leurs compétences langagières orales. Ils déclarent que la maîtrise de l'oral était la raison de leur inscription dans cette branche, mais malheureusement, le programme établi ne leur offre pas beaucoup de module d'enseignement-apprentissage de l'oral. Le

début de notre expérience était mouvementé, et les étudiants ont montré beaucoup de sympathie et d'enthousiasme

2.3.Présentation du test

2.3.1 Les outils utilisés

Afin de concrétiser notre pratique, nous avons opté pour les enregistrements vidéo ;

Les images sont traitées comme des ressources pour l'étude systématique de l'action. On ne cherche pas à objectiver le sens caché derrière les images ou les propos mais à décrire la manière dont les participants élaborent pas à pas leurs activités en mobilisant les ressources environnementales et situationnelles et en communiquant entre eux¹

Pour analyser la production orale de nos étudiants d'une manière fidèle et juste, les enregistrements faites au moment de l'exécution de nos activités orales semblent être la meilleure méthode disponible à notre insu. Par ailleurs, nous pouvons découvrir dans ces captations beaucoup d'éléments sélectionnés auparavant, et plus particulièrement le coté non verbal : comme la posture des participants, le regard, la gestuelle, la durée de l'activité des apprenants, la réaction de l'auditoire, la concertation, etc. Ces éléments sont tous pris en compte dans l'élaboration de notre grille d'évaluation.

Les enregistrements vidéo concernent les séances de travail qu'on a effectué avec le groupe expérimental. Cependant, ces enregistrements ne portaient pas sur les séances entières, seules les moments où les apprenants commencent à s'exprimer étaient filmés. N'ayant pas de matériel audiovisuel à notre disposition, nous avons enregistré les séances à l'aide de notre téléphone portable. En plus des enregistrements vidéo et audio, nous avons eu recours à la prise de note. Ces deux types de recueil de données permettraient de détecter les différents problèmes de chaque apprenant et à lui proposer des remédiation.

L'objectif que nous avons fixé dès le début, c'est de mesurer l'évolution des apprenants en termes d'expression langagière orale, il s'agit donc de s'intéresser au coté lexical, syntaxique et grammatical de chaque production. Les étudiants n'ont pas hésité à nous interpeller pour valider telle ou telle proposition ou sollicitent notre présence pour nous montrer leur savoir-faire, leur acquis. Nous avons profité de ces moments pour engager des conversations dans un cadre informel sur leurs activités, leurs ressentis.

¹ Marcel, et al : Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 2002, [en ligne] <http://www.fractale-formation.net/dmdocuments/les-pratiques-comme-objet-danalyse.pdf>

Certains de ces moments ont été enregistrés et ont pu être transcrits, d'autres non. Ces moments sont riches en information, Ils apportent des éléments qui échapperaient à la grille préconstruite du chercheur. C'est ainsi par exemple que nous discutons de la manière dont les apprenants parviennent à produire des textes de qualité à l'extérieur de l'école ou encore de l'importance que représente le fait de soigner sa prononciation.

2.3.2. Critères d'analyse

Tout d'abord, pour pouvoir analyser la production orale de nos étudiants, nous avons mis l'accent sur quatre niveaux de langue. Dès lors, il est impossible que toutes les données soient exploitées, pour la simple raison que certaines ne sont pas pertinentes pour un travail objectif. La thématique abordée dans les quarts séances est essentiellement basée sur un sujet qui touche notre vie quotidienne ; le mariage traditionnel et la cohabitation avec la belle famille. Durant les différentes séances programmées, nous avons essayé de faire une étude thématique du chapitre étudié, en développant les différents thèmes abordés. Tous les étudiants confirment que le thème est ancré dans leur réalité socioculturelle, ils sont vraiment intéressés. Pour décrire et interpréter les aspects linguistiques des productions orales de nos étudiants, nous allons s'appuyer sur la structure du discours. Elle consistera comme le souligne le CECR, à voir « *l'articulation temporelle, la mise en évidence de points et même de cohérence textuelle* »¹. L'aspect phonologique et phonétique ne seront pas traités dans notre présent travail.

2.3.2.1 Le niveau morphosyntaxique

La construction des phrase semble aussi une activité ardue pour nos participants.

Pour pouvoir bien parler ou écrire, il faut connaître les deux grands domaines de la grammaire: la syntaxe (la façon par laquelle les mots se combinent pour former des énoncés) et la morphologie (la branche de la grammaire qui s'occupe de la structure interne des mots). L'ignorance de ces deux règles engendre une mauvaise interprétation de la communication écrite ou orale ou, voire même l'impossibilité de se faire comprendre. En effet, les catégories qui constituent le champ de la syntaxe sont quatre: « *la sous-catégorisation, la phrase simple et complexe et le texte, la structure des groupes* »². En ce

¹ Conseil de l'Europe : Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, valuer. Paris : Didier, 2005, p, 126

² Anctil, Dominic. « Enseigner et apprendre le lexique ». *Les langues modernes.Revue de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes* no 1 (2009) : 103. Web. 03 février 2022

qui concerne la sous-catégorisation, c'est l'usage de la préposition. Pour la phrase simple et complexe, il s'agit de la concordance des temps et à la subordonnée relative. Il s'agit aussi de l'interrogation indirecte, de la phrase incomplète, de la coordination et de l'ordre des mots dans la phrase. Le texte renvoie à la référence. La structure des groupes est le quatrième sous-domaine de la syntaxe. Il s'agit de la construction des groupes et de la place de l'adverbe dans le groupe du verbe.

Quand à la morphologie, nous pouvons relever deux grands domaines : « les nominaux et les verbaux ». Les temps verbaux, constituent un grand problème pour nos jeunes apprenants. Pour les temps composés, jusqu'à maintenant, ils n'arrivent pas à savoir quand et comment utiliser l'auxiliaire être ou avoir. Encore plus, ils ne savent pas conjuguer la majorité des verbes de troisième groupe. Quand le verbe doit s'employer à l'infinitif, il n'applique pas la règle, etc. les apprenants ignorent comment choisir tel ou tel temps ou mode verbal. La même chose pour la catégorie nominale, les accords de nombre et genre avec le pronom et l'adjectif ; le nom en français porte des traits du genre et du nombre qui s'accordent avec ceux du déterminant et de l'adjectif. Toutes ces règles produisent de grandes confusions chez les apprenants de FLE ; l'un

En général, le niveau morphosyntaxique de la langue concerne plus particulièrement l'accord en genre et en nombre, la morphologie verbale, le choix du pronom, le choix des prépositions, l'ordre des mots dans la phrase, la place de l'adverbe et l'adjectif dans la phrase, le choix d'articles.

2.3.2.2 Niveau lexical

Le lexique est la partie essentielle dans la construction des énoncés. Le choix d'un lexique approprié pour telle ou telle situation communicative n'est pas une chose aisée. D'après Granger et Monfort¹, l'erreur lexicale peut se réaliser sur quatre plans :

- Erreur logico-sémantique (le sens dénotatif) : ce sont des erreurs produites par la non connaissance du sens dénotatif du mot, c'est-à-dire, l'apprenant ne connaît pas la signification d'un mot et par conséquent, il tombe sur un mauvais choix.
- Erreur stylistique (le registre) : cette erreur concerne les confusions entre les différents registres : familier, soutenu, littéraire, technique, entre autres.

¹Granger S et Monfort G : La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques, Edition, Association Encrages, 1994, p. 6

- Erreur collocationnelle (la combinatoire lexicale) : l'étudiant doit avoir une connaissance préalable des normes de collocation de la langue à apprendre et éviter les interférences en n'oubliant pas que chaque langue a ses propres règles de collocation ou combinaison de mots
- Erreur lexico-grammaticale (les propriétés morpho-syntaxiques du mot) : cette erreur est liée aux caractéristiques morphosyntaxiques propres du lexème utilisé, par exemple le genre ou l'opposition continu/discontinu pour les substantifs, les formes verbales et les pluriels irréguliers, le type de construction (transitive, intransitive, pronominale) pour les verbes, et en général, tous les problèmes de la combinatoire syntaxique (régime des noms, des verbes, des adjectifs et des adverbes).

2.3.2.3 Le niveau discursif

Il s'agit d'analyser l'évolution de la communication au moyen d'une mise en discours à la fois explicatif et argumentatif. A travers les activités proposées, les apprenants peuvent développer leurs formes langagières. Par ailleurs, nous pouvons mentionner que la cohérence discursive que nous trouvons dans les interactions et les prises de paroles des étudiants est parmi nos grands objectifs. Nous tenterons de créer un climat d'écoute et de discussion.

2.4.Méthodologie d'analyse

Afin de rendre notre travail plus concret, nous avons procédé de la manière suivante ; en premier lieu, nous avons consacré un temps considérable pour réécouter les enregistrements des étudiants-participants. Ces produits doivent être transcrits d'une manière minutieuse. Les transcriptions devaient nous servir à analyser de manière approfondie et précise les éléments définis auparavant. Nous avons essayé, dans la mesure du possible, de transcrire les productions orales le plus fidèlement possible. Dans cette étude cas, il s'agit de faire une analyse comparée des enregistrements du pré-test et du post test en vue de détecter une éventuelle évolution de l'acquisition langagière des apprenants en termes de compétence linguistique (morphologie, syntaxe, lexique). Pour donner plus de précision au travail, une grille d'analyse est élaborée, dans laquelle vont être classés dans les rubriques correspondantes les énoncés des apprenants.

3. Proposition didactique

Notre objectif primordial vise avant tout de mettre en exergue le rôle du texte littéraire en classe de FLE. Ce rôle crucial que peut jouer ce support didactique dans l'amélioration du niveau des apprenants de langue française. Afin de montrer l'impact du texte littéraire sur nos jeunes étudiants, nous avons estimé qu'il est plus pertinent de travailler avec une classe de première année licence, qui nous semble le meilleur niveau aux fins de la présente expérimentation. La première année licence est la base de la formation, c'est la période où l'étudiant commence son apprentissage, il se trouve en face de nouveaux contenus qui suscitent sa curiosité d'une part et sa peur d'une autre part. Nous essayons donc dans cette partie de profiter de tous les atouts de la littérature, pour permettre à nos apprenants de développer leur savoir et leur compétences. Pour ce faire, il faudra stimuler chez les apprenants cette expérience de lecture ; qui consiste à mettre l'apprenant en contact solitaire avec le texte littéraire. Nous visons par cette pratique à améliorer la production langagière des apprenants, qui ne peut être abordée si on n'a pas au préalable permis à l'apprenant de lire et s'imprégner des textes. Nous exposons donc dans ce qui suit les séquences didactiques que nous avons effectuées avec nos étudiants, et qui ont un objectif double ; donner aux étudiants l'initiative de lire des extraits de romans et s'appropriier la langue.

3.1. Choix de l'extrait

C'est avec une grande difficulté que nous avons effectué le choix de notre roman ; d'abord parce que nous voudrions prendre l'avis de nos étudiants en considération, en plus nous sommes retrouvées dans l'obligation de choisir un extrait qui répond aux objectifs de nos séances de production orale. Après beaucoup de polémiques avec nos apprenants nous avons choisi le roman de « *La chrysalide* » d'Aïcha Lemsine.

Concernant le choix de cette œuvre, nous estimons que le genre narratif est assez « apprécié » par les étudiants car il offre une certaine facilité de lecture : « *La chrysalide* », écrit par Aïcha Lemsine, est l'histoire d'une famille comme mille autres, l'injustice et la douleur qui sont le lot quotidien de la femme. Aïcha Lemsine aborde plusieurs thèmes à la fois ; le mariage forcé, la répudiation, la polygamie. Le récit présente, de manière générale, la société algérienne des années soixante dix du siècle passé. On y découvre le quotidien d'un village algérien symbolisant tout aspect culturel et identitaire de l'Algérie. L'œuvre a

pour thème général l'émancipation de la femme, son histoire s'étale sur deux générations différentes et deux périodes historiques : avant et après l'indépendance de l'Algérie en 1962. La première histoire est celle de Khadidja, c'est le chapitre qu'on a choisi pour effectuer cette étude. L'héroïne est une femme confrontée au problème de la cohabitation avec la belle famille. A travers la lecture de ce premier chapitre, nous constatons qu'il s'agit d'un roman réaliste, didactique et explicatif. Les étudiants ont pu remarquer l'aspect réel qui se dégage dès la lecture des premières pages de l'œuvre. Le message principal réside dans la condition de la femme algérienne, son image dans la société. Pour toucher ce pont, nous avons proposé à nos étudiants de lire la première partie du livre (page 14-30). Cette partie minime permet à nos apprenants de comprendre l'histoire, et découvrir l'objectif du roman.

3.2.Procédure de travail

L'objectif premier c'est d'amener les apprenants à s'exprimer, à communiquer, et surtout participer aux différents thèmes proposés. Les activités suggérées visent donc à renforcer le niveau communicatif des étudiants, en développant des attitudes comme écouter l'autre, prendre la parole, passer la parole, développer une idée, participer à un débat, justifier son avis. L'enseignement-apprentissage de l'oral à l'université doit trouver son sort et profiter de toutes les ressources du savoir, en vue d'une réelle appropriation linguistique, le texte littéraire nous apparaît comme le support didactique propice. Nous avons donc dans le cadre de la méthode expérimentale, soumis aux étudiants du groupe expérimental l'extrait romanesque choisi, qui répond selon nous aux différents objectifs de nos séances de productions orales. La lecture est la première étape dans notre travail, c'est un processus individuel et solitaire, elle est le point de départ dans la réalisation de notre objectif. La consigne est de lire un extrait d'un roman dont le thème est défini préalablement. Cet extrait va permettre, de comprendre et d'apprendre quelques mots voire des expressions, chose qui pourrait, à notre sens, favoriser la construction ou l'acquisition d'une compétence langagière. On leur propose une activité nommée approche globale par laquelle l'apprenant construit une idée générale sur le contenu du texte et par la suite le comprend dans sa globalité. Dans la production orale, ultime étape de notre expérimentation, nous avons demandé aux apprenants, à partir de quelques thèmes, abordés dans les séances de compréhension de l'oral, de s'exprimer et de répondre à la consigne de l'activité.

3.3. De la lecture à la production orale

Afin de mesurer l'impact de notre idée sur la production orale des apprenants, nous avons fait le choix de les soumettre à un pré-test et à un post test. L'objectif était d'analyser une éventuelle évolution dans le développement langagier des apprenants en ce qui concerne la production orale. Cela devrait nous permettre de savoir si la procédure leur a été profitable et de déterminer si elle est efficace pour l'apprentissage. Plus précisément, nous voulons vérifier si la lecture des romans peut être réinvestie dans une tâche qui n'est pas directement lié à l'écrit. Durant l'exécution de cette tâche complexe et ardue, l'apprenant passe par plusieurs étapes avant d'arriver à la réalisation de sa production orale. Ces étapes se présentent de la manière suivante :

3.3.1 Le lecture de l'extrait

Chaque apprenant entre en contact direct avec le texte qu'il a en main, la lecture en elle-même demande un travail de planification, tout dépend du niveau linguistique de chaque étudiant, une seule lecture ne peut être satisfaisante. On aura donc besoin de plusieurs lectures. Suivant nos directives, L'apprenant peut se servir d'une autre méthode pour enregistrer le contenu du texte ; la prise de note, une technique qui lui permet de noter toutes les idées essentielles et qui peuvent participer par la suite à la construction de sa production orale.

Afin de donner un coup de main à nos étudiants, nous avons adopté une approche globale du texte permettant de mettre en évidence toutes les composantes narratives qui facilite la compréhension du texte ; le temps, l'espace personnages, l'étude du para-texte, le nom de l'auteur et le titre du roman. Il est à noter aussi que tous les extraits romanesques sélectionnés pour cette pratique sont très clairs et faciles à lire, d'une taille plus ou moins courte.

Ces caractéristiques permettent à tous nos apprenants de participer à la réalisation de ce travail en créant chez eux le désir et le plaisir de lire à la fois.

3.3.2 L'étape de production

Après avoir pris tout le temps nécessaire pour lire et bien saisir le contenu du texte, vient maintenant la phase décisive. L'apprenant devient un acteur actif, c'est lui qui prend la parole pour exposer sa production orale, devant le reste des apprenants. Dans le but d'encourager l'interaction en classe, nous invitons les étudiants à se corriger entre eux, en critiquant leurs productions et en donnant des remarques. Dans cette expérience, nous offrirons aux étudiants la chance de manipuler un texte littéraire et d'en découvrir sa richesse linguistique. Nous essayons de leur accorder tout le temps nécessaire pour s'exprimer oralement. Nous cherchons également à aider nos étudiants de se débarrasser de cette phobie au moment de la prise de parole.

4. Modalités de mise en œuvre de l'expérimentation

Nous avons commencé nos séances directement après la période de l'examen du premier semestre. Les participants sont au courant de notre projet de recherche, ils ont montré beaucoup d'implication et de sérieux, tout le monde était présent. Comme nous l'avons évoqué plus haut, notre équipe de travail était choisi par hasard. Nous avons discuté notre projet devant un des groupe de première année licence, tout en précisant que pour la vérifications de nos hypothèses, nous devrions faire des séances d'expérimentation avec quelques étudiants, ces derniers n'avaient pas tarder à montrer leur volonté d'en faire partie. Une liste de quarante étudiants volontaires a été établie. Cependant, nous avons sélectionné le nombre que nous avons jugé suffisant.

A priori, les participants faisaient preuve d'une motivation assez forte quant à une potentielle participation à notre projet. Grâce à leur recommandation, nous avons créé un groupe sur facebook en vue de convenir des détails pour l'organisation de nos séances.

La première chose que nous avons faite, c'était de leur soumettre l'extrait de «*la chrysalide* ». Les étudiants avaient à lire cette partie de quinze pages. En effet, nous avons trouvé que les thèmes évoqués dans cette partie sont suffisants pour déclencher le débat et l'échange en classe, ce qui constitue l'objectif crucial de notre travail. En plus nous voulions susciter chez nos apprenants la curiosité et le plaisir de lire l'œuvre dans son intégralité pour connaître la fin de l'histoire. En classe, Ils étaient invités à répondre oralement aux questions en début de cours pour vérifier leur compréhension globale du texte.

4.1. Déroulement des séances de l'expérimentation

4.1.1 Séance du 03 Février 2022

Dans cette première séance, nous avons fixé comme objectif d'étudier quelques éléments paratextuels du roman choisi. Tout d'abord, nous avons montré à nos apprenants la première page de couverture. Cela va leur permettre d'avoir des présuppositions concernant le sens de l'œuvre et de son contenu. Il peut être le fil conducteur qui amène à une meilleure compréhension du texte. La première chose qui figure sur la première de couverture est le titre, élément frappant qui attire le lecteur, et qui donne des indications significatives. De ce fait, nous avons demandé aux étudiants d'expliquer le titre du roman « la chrysalide » et de déterminer la relation d'un tel titre avec le contenu de l'œuvre.

- Comment comprenez-vous le titre de l'œuvre « *La chrysalide* ?
- Quel rapport existe-il entre le titre et le contenu de l'œuvre ?

Il s'avère que le titre anticipe souvent sur le contenu du texte. Cependant dans notre cas le titre est énigmatique, les étudiants sont donc amenés à réfléchir sur la relation qui existe entre le texte et le titre « la chrysalide » ; qui désigne un stade transitoire par lequel passe une chenille avant de devenir papillon. Nos participants ont entamé une discussion sur ce choix, ils ont comparé le processus biologique à l'histoire de Khadîdja, l'héroïne du roman. Ils ont réussi à la fin de dégager le but de la romancière dans le choix d'un tel titre. Les réponses étaient comme suit :

E7 : le titre est un groupe nominal qui signifie un phénomène biologique, dans l'œuvre, il s'agit d'une révolution culturelle d'une femme renfermée, battue et ignorante.

E10 : C'est un état de transformation, si on parle de la nature. Dans le texte, kadidja personnage principal se transforme d'un état à un autre.

E1 : Il s'agit d'un développement ou d'une transformation d'un état à un autre.

Afin que nos apprenants possèdent tous les éléments qui leur permettent l'accès au sens, une explication de texte s'avère aussi très importante, les caractères des personnages, la description de la situation, une analyse des idées de l'auteur dans l'extrait en question. Nous avons donc commencé par discuter l'idée principale du chapitre étudié, d'identifier les thèmes abordés, de caractériser les héros, et surtout d'identifier le contexte

socioculturel du texte. Les apprenants sont amenés à travailler en groupe et à chercher ensemble le sens de certains mots et expressions difficiles. Cela les amène à faire un travail de repérage et d'analyse, En outre, les interactions entre apprenants pourraient également inciter à la prise de parole et à mettre les participant dans un état de confort et d'aisance.

De notre part, nous avons expliqué aux étudiants les différentes approches d'analyse du texte ; une approche linguistique, s'intéresse avant tout à la langue du texte littéraire, explication des mots inconnus, recherche des synonymes, analyses des tournures employées, etc. L'approche stylistique, s'avère aussi très importante dans des cas pareils. Il s'agit de repérer les procédés artistiques du texte. On peut également faire appel à l'approche sociocritique, l'approche psycholinguistique ou sémiotique. Pour étudier le contexte de l'œuvre, et de son créateur. C'est à travers la lecture, que l'apprenant puisse se rendre compte de tous les détails du texte.

Notre objectif pour cette séance consiste ainsi à faire travailler ensemble, d'une manière collaborative. Les objectifs fixés permettent aux apprenants d'effectuer un travail individuel ; lecture silencieuse ou à voix basse pour corriger les problèmes de prononciation, d'intonation, d'accent, etc. Puis, un travail en groupe pour répondre aux questions et réagir ensemble. Nous avons synthétisé le déroulement de notre séance comme suit :

- Encourager tous les participants à lire puis à s'exprimer oralement.
- Créer un climat d'interaction entre les apprenants en lançant un thème tiré de la vie quotidienne pour encourager l'expression orale.
- Identifier les difficultés des apprenants et les aider à en prendre conscience.

4.1.2 Séance du 06Février 2022

Pour cette deuxième séance expérimentale, les apprenants et après avoir pris connaissance du texte à lire, sont invités à le lire à voix haute devant l'ensemble du groupe. La lecture permet le développement de la compétence prosodique, ce qui constitue un grand problème pour nos apprenants. Au moment de leurs lectures à voix haute, ils n'arrivent pas à produire une accentuation et une intonation expressives représentatives des idées et des sentiments de la scène. Dans ce sens, on peut dire que l'activité de lecture devrait être une activité inséparable de celle production orale. Un texte littéraire demande une lecture spécifique car, pour exprimer les gestes, le sentiment des protagonistes, le

mouvement indiqué dans les scènes, le lecteur a besoin d'adopter une certaine mélodie de la voix. L'apprenant devra apprendre à accentuer une syllabe plus qu'une autre, à rythmer les phrases de l'extrait. Il devra également comprendre comment le sentiment est diffusé au moyen de la parole afin à le reproduire en utilisant l'intonation appropriée. Pour réaliser cette tâche, nous avons pensé à développer les compétences prosodiques de nos participants, telles l'accentuation, le rythme, l'intonation. Nous avons demandé aux étudiants de lire le texte. L'extrait concerné est composée de quinze pages, donc chaque étudiant pouvait lire une page entière. Nous avons enregistré le déroulement de la séance à l'aide de téléphone portable. Tout d'abord, chaque étudiant réécoute sa lecture pour qu'il puisse détecter les lacunes. L'écoute de soi, de ses propres enregistrements permettent à chaque étudiant de découvrir son niveau et à réfléchir sur la bonne méthode pour l'améliorer. Ainsi la lecture devient une activité aux nombreuses finalités : « *éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques* ». ¹

4.1.3 Séance du 07 Février 2022

La troisième séance s'est déroulé le 07/02/2022. Les quinze étudiants étaient présents. Pour faciliter la tâche d'interprétation à nos étudiants, le texte est découpé en courts morceaux. Nous avons procédé à une deuxième lecture pour renforcer le niveau prosodique des apprenants. Ils ont commencé à lire le texte silencieusement environ cinq minutes. Ensuite, les apprenants ont lu le texte à voix haute devant les autres. Nous reprenons leur prononciation lorsque nous le jugeons nécessaire. Une analyse linguistique du contenu est obligatoire. Pour ce faire, nous avons proposé des exercices destinés à consolider le lexique. Puis, on leur a posé des questions afin de s'assurer qu'ils avaient bien compris le texte et la personnalité des personnages :

- Déterminez le cadre spatio-temporel de l'histoire ?
- Citez les principaux personnages et quelle relation entretiennent-ils entre eux ?

Le texte choisi, nous a permis en premier de préciser le cadre spatio-temporel du roman. L'histoire se déroule dans un village, juste après l'indépendance. En second lieu, nous avons pu aussi relever le caractère des personnages principaux, surtout celui de

¹ Conseil de l'Europe. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier. 2001, p, 47

kadidja. Tous les étudiants ont manifesté leurs idées. Par ailleurs, les rapports et les relations entre les personnages sont nettement déterminés.

Nos interventions se limitent à donner quelques explications sur certains passages lorsque cela était nécessaire. Des points de vocabulaire ont également pris en considération sur certains mots jugés difficiles à comprendre.

Pour cette séance, les apprenants ont travaillé individuellement, il s'agissait principalement de se familiariser avec le contenu du texte littéraire. L'objectif était qu'ils comprennent le sens du texte ainsi que les traits de caractère des personnages. En vue de la séance suivante, nous avons demandé aux participants de faire un travail de lecture approfondie du texte afin qu'ils puissent comprendre le contenu.

4.1.4 Séance du 08 Février 2022

Toujours dans le cadre de la compréhension/interprétation du texte, des questions de compréhension sont proposées lors de cette troisième séance ;

- Comment peut-on décrire les relations entre ces personnages ?

a) Khadidja/son mari

b) Khadidja/se belle mère

- Quel événement important a-t-il eu lieu dans la maison familiale ?

- Quels sont les expressions qui décrivent la jeune dame dans le texte ?

- Quels sentiments suscitent en vous cette scène ?

Comme les séances précédentes, des explications de certains passages et de mots en particulier ont été données pour assurer une bonne compréhension de la partie étudiée. Les étudiants ont eu la chance de lire profondément le texte, de relever les caractères des personnages, d'analyser les relations qui existent entre les personnages du roman. Ils ont même transposé ces relations sur leur vie réelle, et plus particulièrement la relation de l'épouse et de la belle mère. Les participants ont raconté des scènes véridiques et trouvent que l'histoire relatée est vécue dans plusieurs familles. D'autre part certaines erreurs linguistiques sont inévitables pour nos apprenants.

Pour les questions posées, tous les étudiants ont participé, leurs réponses étaient convaincantes et bien développés, le choix du sujet a eu un impact positif sur l'interaction de nos apprenants. La relation des époux, l'influence de la belle famille sur la vie de couple, sont des sujets qui offrent aux étudiants une matière riche pour construire des idées, pour donner de différents points de vue, de relater des histoires semblables.

4.1.5 Séance du 10 Février 2022

L'étude de notre extrait s'achève par la présentation d'une synthèse, c'est-à-dire, on généralise ce qui a été dit lors des séances précédentes. Les thèmes abordés durant cette séance sont comme suit ;le mariage traditionnel, l'image de la femme dans la société algérienne, le poids des traditions et des coutumes sur la vie du couple. Pour favoriser la prise de parole et l'interaction, nous avons proposé un débat, le sujet est clairement exposé, tous les participant savent qu'ils doivent débattre un sujet très intéressant ; pour ou contre le mariage traditionnel. Chaque étudiant doit exprimer un point de vue différent, chacun tente de convaincre l'autre. Pour cela il faut mobiliser ses idées, construire une argumentation et utiliser des effets persuasifs. Cette tache favorise le travail de groupe, la présence d'un animateur est importante, c'est lui qui gère les échanges et donne la parole à chaque intervenant. Durant le déroulement de débat, nous sommes tenues à voir si chaque étudiant ait pu se faire son opinion personnelle sur le sujet, qu'il sache exprimer et défendre son point de vue. Nous avons également désigné une animatrice pour gérer l'échange. Les étudiants se sont enthousiasmés pour cette expérience, elle leur a permis d'intervenir et s'exprimer librement, sans être jugés ou critiqués. Le débat est cette fois-ci dénote la participation de toute l'effectif. Tout le monde veut parler, parfois on assiste à des controverses sur un point précis. A la fin de notre activité, les étudiants étaient tous contents et épanouis. Ils se sentent libérés du blocage qui existait auparavant. Nous pouvons dire que faire travailler des étudiants en groupe est la meilleure façon pour améliorer leurs compétences linguistiques et interculturelles.

4.1.6 Séance du 13 Février 2022

Le travail sur le texte littéraire s'achève par la réalisation des productions orales personnelles. Les étudiants sont maintenant prêts à réaliser leur production finale. Au cours des séances précédentes, ils ont mis en pratiques des connaissances et développé des compétences langagières. En premier lieu, nous avons opté pour le débat en tant qu'une

activité qui implique la participation de tout le groupe. En second lieu, nous avons demandé aux participants de faire un commentaire oral du texte lu, c'est à ce niveau là où réside la production individuelle de chaque apprenant.

Après plusieurs lectures effectuées auparavant, l'apprenant commence par aborder le résumé du chapitre lu. Cette étape est embarrassante pour nos apprenants. En effet, au cours de leurs préparations des commentaires, les étudiants nous ont demandé des orientations pour pouvoir effectuer cette tâche. Nous avons donc jugé utile de leur proposé les éléments constitutif d'un commentaire littéraire. L'exposition orale des commentaires se déroule en classe. L'apprenant prend la parole pendant quelques minutes. L'auditoire est les autres apprenants et l'enseignante. Ces derniers peuvent intervenir dans la phase de débat. Cette pratique ne demande pas uniquement des compétences linguistiques, mais aussi une préparation d'ordre psychoaffectif.

Au début les apprenants ont hésité, ils ont peur de cette confrontation orale et face à face avec leurs collègues et l'enseignante. En fin de compte, certains étudiants se sont proposés pour faire la présentation orale de leurs commentaires. Après une expérience ou deux les apprenants se sont enthousiasmés pour prendre la parole à tour de rôle. Même les étudiants qui éprouvent des difficultés ont osé parler. En ce qui concerne le résumé du texte, on assiste toujours de certains passages du texte lu. Les apprenants dans cette étape ont suivi nos instructions, ils ont émis des jugements impressionnistes sur le texte lu. Après la fin de l'exposition orale du commentaire, nous avons invité nos étudiants à discuter sur leurs productions finales : pertinence du résumé, idées contenues dans le commentaire. Ce débat permet la communicabilité entre les participants et renforce les échanges verbaux. Nous pouvons dire à la fin, que dans cette expérience nous avons voulu offrir aux apprenants l'occasion de lire un texte littéraire, de les laisser un espace et un temps assez long pour s'exprimer oralement.

4.2.Synthèse des activités du test

Ce que nous avons pu retenir comme remarques, à travers les différentes activités effectuées en class. Les participants ont donné beaucoup d'importance au dispositif mis en place. Étant l'expression orale l'élément le plus important à développer dans ce projet, les étudiants ont pu donc déceler leurs problèmes au niveau communicatif. La proposition didactique qu'on vient d'appliquer avec nos étudiants, nous a permis de découvrir leurs

**TROISIEME CHAPITRE : EXPLOITATION D'UN EXTRAIT ROMANESQUE EN
SEANCE D'EXPRESSION ORALE**

aptitudes, de les accompagner dans leur processus apprentissage. La priorité est d'analyser les trois critères suivants ; le niveau morphosyntaxique, le niveau lexical et le niveau discursif. Ceci sous l'angle de l'expression orale.

Pour effectuer l'analyse des résultats nous avons pris dix étudiants de la première année LMD. Ce nombre étant un chiffre convenable puisque les apprenants ont été choisis au hasard sans aucune préférence particulière. Pour donner plus de précision à notre travail, nous mentionnons dans le tableau ci-dessous les différentes activités et objectifs des séances exécutées.

Tableau 9 : Synthèses des activités

Activité	Objectif	Performance
- Travail sur un texte romanesque et déclencher la prise de parole	- Développer les stratégies de compréhension et de production orale à travers l'exploitation	- Les étudiants ont participé activement dans ce test, bien que leurs énoncés contiennent des erreurs sur les trois plans étudiés. - L'interaction est bien présente et l'échange est très fort.
- Lire et écouter le texte	- Développer les stratégies de lecture - Développer le sens de l'écoute	- Une lecture plus ou moins acceptable, avec un taux de participation considérable
- Accès au sens et compréhension globale du texte	- Appréhension de la problématique du texte	- Tous les participants ont montré une attitude réceptive et active face au sujet

**TROISIEME CHAPITRE : EXPLOITATION D'UN EXTRAIT ROMANESUQE EN
SEANCE D'EXPRESSION ORALE**

		travaillé en classe.
<ul style="list-style-type: none"> - Retour sur la lecture : identification des thèmes reliés au roman - Formation des équipes de débat 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibiliser les étudiants au débat - Amener les étudiants à respecter le déroulement et les rôles du débat 	<ul style="list-style-type: none"> - La performance des apprenants s'est améliorée par rapport au pré test, lors de débattous les étudiants ont pris la parole
<ul style="list-style-type: none"> - Annonce du débat - Séparer la classe en deux parties (pour/contre) 	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir argumenter dans un débat - S'exprimer à travers son point de vue 	<ul style="list-style-type: none"> - Les étudiants ont montré un grand intérêt, ils ont tous participé activement. - Leurs discussions font preuve d'une grande amélioration
<ul style="list-style-type: none"> - Les étudiants exposent oralement un commentaire du texte lu 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboration de la grille d'évaluation avec les étudiants - Permettre aux étudiants de s'exprimer et de développer leurs compétences langagières orales 	<ul style="list-style-type: none"> - La plupart des étudiants ont bien présenté leurs productions orales - Cette pratique individuelle s'est avérée très positive pour nos apprenants

La pertinence de ces activités, pouvaient se résumer au fait qu'ils permettent aux étudiant de développer leurs compétences prosodiques, langagières. Mais aussi leurs compétences culturelles. Étant donné que notre extrait choisi reflète par excellence les traditions et les coutumes des algériens au passé.

4.3.La grille d'évaluation

Afin d'évaluer la production orale des apprenants choisis pour effectuer l'expérimentation, nous nous sommes inspirées de plusieurs grilles d'évaluation. Nous

**TROISIEME CHAPITRE : EXPLOITATION D'UN EXTRAIT ROMANESUQE EN
SEANCE D'EXPRESSION ORALE**

avons choisi uniquement les critères d'analyse qui nous intéressent. Dans ce sens, nous proposons la grille d'évaluation suivante :

Tableau 10 : Grille d'évaluation

Diction		
Articulation	- Une diction claire et chaque mot employé est entendu clairement.	
La prononciation	- Prononciation claire selon le français standard. - Liaisons respectées.	
Faits prosodiques		
Accentuation	- Placement des accents au bon moment.	
Rythme	- Adaptation du débit aux moyens de l'auditoire - Placement des pauses au moment opportun	
Intonation	- Une intonation qui permet de distinguer le type de phrase, et qui est expressive et naturelle.	
langue		
morphosyntaxe		
Morphologie	- Respect du genre ou le nombre des mots. - Respect des accords en genre, en nombre ou en personne - Maitrise des temps et des modes verbaux - Choix propice des prépositions/articles/pronom	
Syntaxe	- Emploi des structures de phrases qui répondent aux règles de la langue. - Respect de l'ordre des mots dans la phrase	

TROISIEME CHAPITRE : EXPLOITATION D'UN EXTRAIT ROMANESQUE EN SEANCE D'EXPRESSION ORALE

Lexique approprié	<ul style="list-style-type: none"> - Réinvestissement du lexique introduit en cours - Recherche de vocabulaire adapté à son discours - Précision des mots (le sens dénotatif) 	
discours		
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Le contenu du discours est structuré et cohérent. 	
Pertinence	<ul style="list-style-type: none"> - Une bonne connaissance du contenu. - Informations pertinentes au regard de la situation de communication, et ce, sans commettre de digressions. 	
communication		
Registre	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptation du registre de langue à la situation de communication. 	
Interaction	<ul style="list-style-type: none"> - Un contact constant et attentif avec l'auditoire - Répétition intentionnelle afin d'assurer de sa compréhension 	
Non-verbal		
Posture	<ul style="list-style-type: none"> - Une attitude empreinte de chaleur, d'empathie, de dynamisme, d'enthousiasme, d'aisance et de naturel. 	
Gestuelle	<ul style="list-style-type: none"> - Emploi des gestes qui ont capté l'attention et qui appuyaient le discours. 	

**TROISIEME CHAPITRE : EXPLOITATION D'UN EXTRAIT ROMANESQUE EN
SEANCE D'EXPRESSION ORALE**

Regard	<ul style="list-style-type: none"> - Un regard vif en effectuant à plusieurs reprises des balayages afin de garder un contact visuel avec l'auditoire 	
Après la prise de parole		
Débat	<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute des questions - Qualité des réponses - Défense 	

5. Analyse et interprétation des résultats

Au début de notre travail, nous avons émis l'hypothèse suivante, la lecture romanesque permettrait le développement des compétences langagières orales chez les apprenants. Nous avons fixé trois niveaux ; morphosyntaxique, lexical et discursif. Ainsi, si les résultats du post test du groupe expérimental sur ces trois niveaux sont significativement supérieurs à ceux du pré-test, nous pourrions donc confirmer notre hypothèse, nous déclarons également que le dispositif mis en œuvre a eu un impact positif sur le développement des variables liées à la production orale des étudiants. En effet, Notre groupe expérimental se compose de dix étudiants. D'une façon générale, on s'attend à une évolution remarquable au niveau de nos apprenants. Leurs résultats au moment de l'implantation du dispositif devraient être supérieurs à ceux des activités du pré-test (sans dispositif didactique). Pour rappel, les critères retenus pour évaluer la compétence linguistique sont les suivants :

- Niveau morphosyntaxique : accord genre/nombre, maîtrise des modes et des temps verbaux, utilisation des articles et des prépositions, l'accord de l'adjectif qualificatif, l'ordre des mots dans la phrase.
- Niveau lexical : précision des mots, réinvestissement du lexique étudié, recherche d'un vocabulaire adapté
- Niveau discursif : il s'agit de l'évolution de la compétence communicative, discussion enchaînée et cohérente, adaptation du registre adéquat.

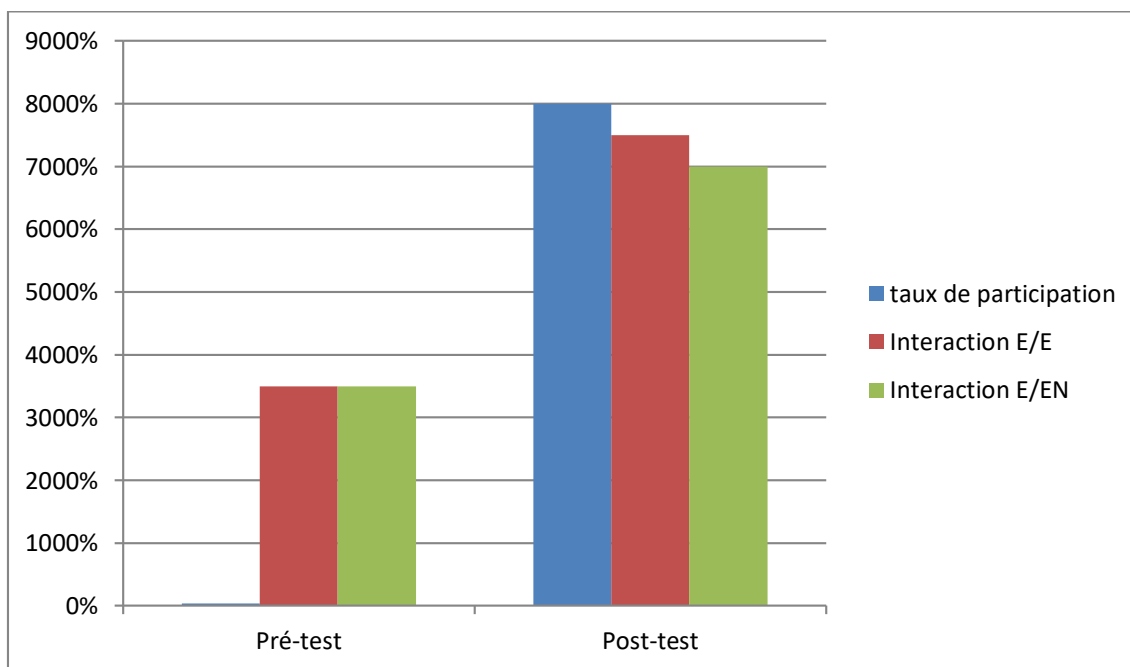
5.1.Résultats des débats

En ce qui concerne le débat qui s'est déroulé au début de notre expérimentation (le pré-test). Nous avons analysé la prise de parole de nos apprenants, les résultats obtenus sont présentés ci-dessous:

Tableau 11 : L'interaction lors de débat du pré-test

Débat	Taux de participation des étudiants	Interaction	
		Enseignant/étudiant	Etudiant/étudiant
Pré-test	25%	10%	20%
Post-test	75%	55%	60%

- **Présentation graphique**



- **Commentaire**

Le tableau précédent montre qu'il existe une grande différence entre les résultats du pré-test et ceux du post-test. Pour la totalité des étudiants, le premier débat ne s'est pas bien passé. Malgré que le thème du débat était choisi par les membres du groupe

expérimental, la moitié des étudiants n'a pas participé à l'échange et s'est montrée vraiment bloquée, l'oral s'avère être un moment stressant. Seulement deux étudiants ont pris la parole de manière régulière en classe.

Après l'utilisation de notre dispositif didactique, 80% des apprenants arrivent à prendre la parole lors du débat, ils préfèrent réaliser un exercice oral en groupe et de manière préparée. Donc, l'explication de ce grand décalage entre les résultats est que le texte littéraire a montré son efficacité dans le développement des compétences de l'expression orale et améliorer la confiance en soi chez les apprenants, les résultats indiquent également qu'il ya une amélioration au niveau des interactions entre les étudiants eux-mêmes et entre les étudiants et l'enseignant.

5.2.Résultats des productions orales individuelles

Après avoir réalisée toutes nos activités expérimentales dont l'intérêt principal est consacré à l'étude de l'évolution des compétences langagières orales, nous pouvons constater clairement que la majorité des apprenants ont été si impliqués et motivés, ayant une remarquable volonté envers leur apprentissage de l'oral.

Dans cette partie analytique, nous allons mentionner les données extraites pour faire ensuite une comparaison entre les résultats du pré-test avec ceux obtenus lors du post- test. Les données affichées dans le tableau ci-dessous se réfèrent au taux moyen de réussite, exprimé en pourcentage, du groupe expérimental. Pour calculer les taux moyens de réussite des apprenants dans les trois rubriques, nous avons utilisé la même méthode. Pour chaque étudiant, les taux moyens de réussite dépendent des stratégies communicatives des apprenants mêmes en situation de production orale.

Les résultats montrent la présence d'écarts importants et de valeurs significatives, c'est-à-dire distantes des autres, ce qui confirme que l'implantation du dispositif didactique a affecté largement la performance de nos étudiants. Nous allons dans ce qui suit présenter les résultats de notre évaluation dans un tableau ainsi que des graphes représentant des statistiques concernant les différentes informations recueillies auprès des étudiants.

Tableau 12 : Taux moyens de réussite étudiants et variation relative entre pré-test et post-test

Etudiant	Niveau morphosyntaxique		Niveau lexical		Niveau discursif	
	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
E1	45%	65%	60%	75%	55%	70%
vari relative%	+20%		+15%		+15	
E2	40%	45%	55%	75%	40%	60%
vari relative%	+5%		+25%		20%	
E3	15%	15%	20%	25%	10%	15%
vari relative%	0%		+5%		+5%	
E4	35%	45%	40%	55%	30%	40%
vari relative%	+10%		+15%		+10%	
E5	30%	35%	40%	50%	35%	45%
vari relative%	+5%		+10%		+10%	
E6	20%	30%	45%	65%	40%	55%
vari relative%	+5%		+20		+15	
E7	30%	40%	35%	45%	25%	40%

**TROISIEME CHAPITRE : EXPLOITATION D'UN EXTRAIT ROMANESUQUE EN
SEANCE D'EXPRESSION ORALE**

vari relative%	+10		+20		+15	
E8	20%	25%	45%	65%	35%	45%
vari relative%	+5%		+20%		+10%	
E9	50%	55%	55%	70%	30%	50%
vari relative%	+5%		+15%		+20%	
E10	50%	75%	55%	75%	40%	60%
	+15%		+15		+20	

- **Commentaire**

En nous servant de la grille d'évaluation pendant la prise de parole des apprenants soumis à l'expérimentation, nous avons pu obtenir les résultats présentés ci-dessus. La réalisation d'un pré-test et d'un post test avait pour objectif de détecter une éventuelle évolution dans le développement des compétences langagières des apprenants. La comparaison des résultats de ces deux tests d'évaluation devait donc permettre de déterminer si les productions orales des apprenants avaient été favorisées par la formation proposée, A travers cette évaluation, nous avons voulu savoir si le dispositif d'apprentissage mis en place avait été bénéfique aux étudiants en termes d'évolution de l'acquisition langagière.

Le tableau ci-dessus indique que la performance des apprenants a connu une évolution positive entre le pré-test et le post-test. Le nombre d'écarts concernant les trois niveaux (morphosyntaxique, lexical, discursif) a considérablement évolué entre le pré-test et le post test. L'évolution la plus importante concerne le niveau lexical et discursif. Quand au niveau morphosyntaxique, nous pouvons remarquer qu'il est resté stable. En effet, la présentation des résultats nous permet de dire que les apprenants ont marqué une évolution

TROISIEME CHAPITRE : EXPLOITATION D'UN EXTRAIT ROMANESQUE EN SEANCE D'EXPRESSION ORALE

considérable dans leurs compétences linguistiques. Certains apprenants n'avaient pas marqué une évolution remarquable.

Nous constatons que le taux de réussite dans les trois rubriques était Satisfaisant, tous les apprenants ont pu améliorer leurs niveaux. Ce qui nous a permis de confirmer que l'intégration du texte littéraire dans l'activité de l'orale a eu un impact positif sur le développement de la production orale des apprenants soumis à l'expérimentation.

En revanche, nous remarquons que la majorité de participants n'ont pas pu améliorer leurs compétences au niveau morphosyntaxique. Cette catégorie constitue encore l'une des principales difficultés rencontrées par certains apprenants. Confusion du genre, problèmes de conjugaison, mauvais choix de l'article, etc. Ainsi pour mettre les choses au clair, nous essayons dans ce qui suit d'exposer les carences qui ont été produites au niveau de chaque catégorie (morphosyntaxique, lexicale et discursive) afin de pouvoir clarifier nos résultats. Les carences sont regroupés dans le tableau suivant ;

Tableau 13 : Les carences des étudiants sur les trois niveaux étudiés. Pré/post-test

Niveau Morpho-synt	Pré-test	Post-test
Problème de conjugaison	il ya des gens qui produit (E1) je veux defender deux idées (E1) il sont devenir (E3) on reçu des notification (E4) je perde beaucoup de temps (E6) j'ai entraine de connecter (E6)	les belles familles qui va choisir (E4)

	<p>je verife (E6)</p> <p>j'étude (E6)</p> <p>on prendre l'exemple (E7)</p>	
Choix de l'article/préposition/pronom	<p>cet argent elle n'est pas donné (E1)</p> <p>on l'envoie des textos (E4)</p> <p>je peux pas éloigner de mon téléphone (E6)</p> <p>son vie c'est pas réelle (E6)</p> <p>surtout la paie il est (E6)</p> <p>les réseaux sociaux c'est beaucoup nécessaire (E7)</p> <p>il te donne cet mot en académique (E8)</p>	
Accord/genre-nombre	<p>dans tous les langues (E8)</p>	<p>quelles sont les conditions qu'ils va faire (E4)</p> <p>on parle de la mariage (E7)</p>
Structure des phrases	<p>meme pour des rien raisons (E6)</p>	<p>alors leurs droit a une heureuse enfance son</p>

	<p>je sais pas, c'été comme la drogue (E6)</p> <p>je peux faire rien je prié après je pensé à mon téléphone (E6)</p> <p>qu'es que je dis je serai en dépression (E6)</p> <p>je peux pas faire qu'es qu'ils ont faire (E6)</p>	<p>beaux fait (E6)</p>
Carences lexicales	<p>les réseaux sociaux sont moins sécurité (E2)</p> <p>tout le monde va va qu'es q u il va ? (E3)</p> <p>sa sera des problèmes dans sa vie psychique (E5)</p> <p>il ya beaucoup de site pour prendre la langue (E6)</p> <p>veulent apprendre la turquie (E8)</p> <p>c'est une fenêtre vers le monde (E9)</p>	<p>donner des promis (E1)</p> <p>un problème « se trombe »(E1)</p> <p>la maré (E8)</p> <p>je vois le mariage ou il y a le succes (E9)</p>
Carences discursifs	<p>pace que déjà en avant c été un moyen mitonnant c'est hors de la (E1)</p> <p>il n y'a pas une chose</p>	<p>une relation de mentir (E1)</p> <p>apres le mariage peut etre</p>

	<p>dans la vie sans negativite (E1)</p> <p>il sont devenir le monde plus petit (E3)</p> <p>qui zont violé ces innocents quand « yaani » (E3)</p> <p>on prend le téléphone on dit bon anniversaire sans aller pour lui (E4)</p> <p>moi je se faire limiter ou s'éloigner ?</p> <p>il n'accepte pas la réalité de soi même (E7)</p> <p>mais zont pas les moyens (E8)</p> <p>des fois tu les trouve parle la langue sans visiter le pays (E8)</p>	<p>changé (E7)</p>
--	--	--------------------

5.3. Analyse et interprétation des résultats

Comme nous avons déjà indiqué, les résultats du pré-test ont montré une compétence limitée des étudiants. En comparant ces résultats avec ceux du post test, nous avons constaté une certaine amélioration au niveau de la production orale. Grâce à la lecture de l'extrait, les étudiants ont pu comprendre le sens du texte, rencontrer de nouvelles tournures et expressions. Notre expérimentation démontre que l'utilisation du texte romanesque aide les apprenants à produire des énoncés en français. En effet, l'acquisition des compétences langagières orales au moment de lecture du texte offre à nos apprenants le

courage d'affronter des situations difficile (prise de parole) et élimine les blocages d'ordre psychologique.

D'une manière générale, nous constatons une certaine amélioration au niveau de l'expression orale. L'extrait romanesque qu'on avait proposé pour effectuer notre expérience à motiver tous les participants. Ils voulaient tous s'exprimer et donner leurs points de vue. Concernant nos remarques sur les productions individuelles des étudiants, nous constatons que tous les participants ont voulu s'exprimer pour présenter leurs comptes rendus. En dépit des erreurs commises, ils essayent de transmettre leurs messages. Il n'y a qu'une seule étudiante qui n'a pas pu terminer sa production orale.

Le deuxième débat, dénote la participation de tous les étudiants. Le sujet choisi ainsi que le travail de groupe est en grande partie responsable de cette motivation. Cette pratique a instauré un sentiment de confiance et de sécurité en classe. Ainsi, plusieurs étudiants sont rassurés par le vocabulaire appris au moment de la lecture du texte, d'où l'envie de parler et de réagir. La lecture du texte romanesque a offert aux étudiants une liste très riche en vocabulaire, en nouvelles expressions, nous constatons cela à travers les productions individuelles de nos étudiants, ils ont réinvesti tous les nouveaux mots dans leurs expressions.

A travers ces constats, nous pouvons affirmer que le dispositif d'apprentissage a permis à la majorité des apprenants d'améliorer leur expression orale au cours de la formation qui leur a été proposée. Le travail effectué durant nos séances expérimentales a eu des effets positifs sur les performances des étudiants. Toutes les dimensions de la production langagière ont évolué de manière notable (compétences morphosyntaxique et lexicales et même discursive). Les résultats qui découlent de notre évaluation semblent indiquer que le dispositif d'apprentissage s'est montré favorable à l'apprentissage en termes de développement des compétences langagières orales. Certes les étudiants rencontrent toujours des problèmes en s'exprimant, surtout sur le niveau morphosyntaxique de la langue ; problème de conjugaison, le choix de l'article ou du pronom, accord du genre et du nombre, la mauvaise application des règles grammaticales. Cependant, sur le niveau lexical et discursif, on touche quand même une évolution considérable. Tout le mérite revient à notre dispositif didactique qui a offert aux étudiants des thèmes intéressants pour construire des idées et au même temps un vocabulaire pour pouvoir s'exprimer.

5.4. Avis des étudiants sur notre expérience

Dans toutes les étapes de notre travail, nous n'avons jamais exclu l'avis des étudiants. Suivant donc cette tradition, à la fin de notre projet, nous avons demandé aux étudiants d'exprimer leurs avis à propos de notre démarche de travail, objectif de séances, dispositif didactique. Les apprenants déclarent qu'ils étaient vraiment très satisfaits de la formation suivie. Suite à leur participation dans les deux activités productives (débat, commentaire du texte), les apprenants affirment qu'ils ont amélioré leurs compétences langagières orales. D'abord, ils ont trouvé que les sujets choisis pour le débat sont très intéressants, ce qui a déclenché un climat d'échange et d'interaction en classe. Sauf que dans le deuxième débat, ils ont eu le temps pour lire, comprendre et réagir en dernier. Ils affirment également que la lecture du texte, leur a permis d'apprendre beaucoup de nouveaux mots, et qu'ils n'ont jamais utiliser auparavant.

Ce qui a compté beaucoup plus pour nos apprenants, c'est la lecture à voix haute, activité qui commence à disparaître que se soit des établissements scolaires ou de la vie quotidienne. Elle leurs a permis de soigner le rythme, l'accent et la mélodie de la phrase. Ils ont appris à faire participer leurs corps, accentuer une syllabe plus qu'une autre, utiliser de différentes intonations qui résultent de l'interprétation que fait l'apprenant des idées et des sentiments de l'auteur, Cet investissement corporel est une autre raison pour laquelle la lecture à voix haute devient une activité motivante. La lecture du texte littéraire à aider nos apprenants à vaincre la timidité inévitable devant les autres, à s'exprimer, à faire passer des émotions. Les apprenants étaient obligés de parler fort pour être entendus, de faire attention à la prononciation des mots, à articuler correctement, à ne pas « avaler » les fins de phrase, à respecter des modèles intonatifs précis. En réécouter leurs enregistrements, ils étaient en mesure d'identifier leurs problèmes d'articulation, d'intonation, voire même de prononciation, ce qui va leurs permettre de s'auto-évaluer et de s'auto-corriger aussi.

La chose qui nous a marqué, et avant même de commencer l'expérience. Au moment que nous avons expliqué aux étudiants l'objectif de notre recherche, une étudiante nous a interrompu en s'interrogeant comment la lecture d'un texte littéraire va développer l'oral des étudiants. Alors, au dernier jour de notre travail, lorsque ils étaient entrain d'exprimer leurs avis sur l'expérience qu'on a effectuée. La dite étudiante a déclaré que effectivement, la lecture que nous avons effectué en classe, accompagnée des activités de compréhension, d'interprétation et d'analyse, peut vraiment aider les apprennent à

développer leurs compétences linguistiques. A la fin les étudiants ont décidé de créer un groupe, où ils proposent à chaque fois un roman à lire et à analyser pour encourager la prise de parole et la participation dans des débats épanouissants.

Conclusion

Le but de ce chapitre était de proposer des activités qui favorisent, l'expression orales chez les apprenants. Premièrement, le fait de constituer des groupes de travail a permis à chaque étudiant d'oser exprimer, d'essayer. Les participant sont davantage évolué au niveau de la compétence linguistique. Nous avons également cherché à motiver nos apprenants, à les rendre autonome dans le processus d'apprentissage. A travers nos discussions de classe, leurs réactions, nous pouvons confirmer que les étudiants se sentent en confiance. La prise de parole a suscité chez eux la prise de conscience et le contrôle de leurs choix stratégique.

Durant nos débats, les étudiants ont organisé une table ronde pour favoriser les échanges. Cette disposition à encourager les étudiants à communiquer entre eux. Le groupe qu'on avait crée sur Messenger ainsi que le travail ensemble, ont instauré un climat de confiance, d'amitié et de collaboration entre nous. L'ensemble de ces facteurs, a favorisé une bonne interaction et une bonne conduite au sein de notre classe. Tous les étudiants échangeaient des idées et se donnaient des conseils sur la manière d'exprimer telle ou telle idée. Sous notre directive, nos participants n'utilisaient que la langue française, même en discutant entre eux. Certes, ils ont trouvé beaucoup de difficulté parcequ'ils ne pratiquaient pas le français au quotidien et surtout ils n'avaient pas l'habitude de se parler en français entre eux ni en classe ni à l'extérieur. Durant le déroulement de nos séances, nous avons essayé d'accomplir plusieurs rôles ; expliquer tous les points de travail, faciliter la tâche pour les apprenants, conseiller, d'encourager les apprenants à interagir entre eux, de les laisser analyser et discuter entre eux car cela facilitera beaucoup plus l'échange d'opinions et de réflexion sur le sujet en question, « *Les activités communicatives font appel aux capacités d'analyse et de réflexion. Le travail en petits groupes, par les échanges qu'il suscite, favorise cette réflexion. L'enseignant y participe, dans son rôle de facilitateur, d'animateur, de guide vers la découverte* ». ¹

¹ TAGLIANTE, Christine : L'élève/L'apprenant : les lieux d'apprentissages, les contraintes. En : Techniques et pratiques de classe. La classe de langue. Nouvelle ed. CLE International, p. 63.

Les résultats obtenus nous ont apporté une réponse à notre question de recherche principale à travers laquelle nous nous interrogeons sur la manière d'améliorer les performances langagières en production orale des étudiants. Nous pouvons également confirmer nos hypothèses de départ tout en signalant que la production orale reste un processus dynamique très difficile à accomplir, nécessitant une réflexion profonde et sérieuse sur les différentes démarches méthodologiques à adopter en classe. Notre dispositif reste un des moyens didactiques qui peuvent favoriser chez nos apprenants un comportement linguistique adéquat, et leur offrent des situations de communication diverses et réelles.

CONCLUSION GENERALE

Enseigner une langue étrangère doit se baser fortement sur l'enseignement-apprentissage de l'oral. Ainsi le cours de langue n'est plus un cours magistral où l'enseignant encombre le cerveau des apprenants par un ensemble de notions et de concepts figés. Mais plutôt un espace d'échange et d'interaction où la communication verbale est mise en valeur. Malheureusement dans nos pratiques enseignantes, on accorde à l'enseignement/apprentissage de l'écrit une importance majeure, ce qui a engendré des conséquences graves sur le niveau communicatif des apprenants et surtout dans les cycles scolaires (moyen et secondaire). De ce fait, les apprenants qui s'inscrivent à l'université, se montrent très faibles en matière d'expression orale. La didactique des langues, accorde à nos jours une importance considérable à la composante orale dans l'enseignement/apprentissage du FLE, mais l'absence des méthodes claires et efficaces influe sur la démarche des enseignants, c'est-à-dire le manque de précision et d'orientations pédagogiques, les objectifs de l'oral restent assez vagues, ce qui explique l'inconfort manifesté par les enseignants devant l'enseignement de l'oral, c'est cette situation de confusion et de doute qui va amener certains enseignants vers l'improvisation. Le cours d'oral ne suit aucun programme, c'est l'enseignant qui fixe les objectifs. Suivant cette optique, l'enseignant doit donc être en mesure de fixer des objectifs qui développent les compétences langagières des apprenants. Il est donc utile de proposer des outils concrets aux enseignants, les objectifs d'oral doivent être approfondis pour pouvoir être traduits en scénarios de classe. Pour ce faire, il faut mettre à la disposition des enseignants les moyens nécessaires pour l'enseignement de cette composante. C'est dans le but de contribuer à l'amélioration d'une telle situation, avec nos étudiants que nous avons souhaité écrire cette thèse.

Dans ce présent travail, nous avons essayé de mettre en exergue l'enseignement-apprentissage de l'expression orale dans le cycle supérieur, nous avons donc mené notre recherche à l'université de Mohamed Khider à Biskra, et avec les étudiants de première année langue française. En tant qu'enseignante au département de français, nous avons remarqué que le module d'oral ne possède pas une méthodologie claire dans son enseignement, en plus le niveau critique des étudiants en production orale, cela a suscité notre questionnement et nous à poussés à réfléchir sur des procédés qui contribuent au développement des compétences langagières à l'oral en FLE chez les étudiants de notre département. Notre réflexion a abouti à l'intégration des extraits romanesques lors de la réalisation des activités orales.

Dans le but d'élaborer un travail clair et bien organisé, nous avons devisé cette thèse en deux parties distinctes ; la première se veut théorique et présente tous les concepts et les mots clés de la recherche. Quand à la deuxième partie, elle constitue le côté pratique, où nous avons menés plusieurs expériences, en procédant par des différents biais pour vérifier nos hypothèses. Nous allons donc dans ce qui suit résumer ce que nous avons déjà abordé dans chaque chapitre.

Notre travail avait pour objectif de répondre à la problématique suivante; comment le genre romanesque pouvait développer la compétence orale dans une classe de langue ? Pour répondre, nous avons tout d'abord jeté la lumière sur la place de la littérature dans les méthodologies d'enseignement /apprentissage des langues. Le texte littéraire était dans la méthode traditionnelle, le seul support utilisé pour enseigner la langue étrangère. Puis, la littérature fut complètement écartée par les méthodes audio-orales et audiovisuelles. Dès le début des années 70, ces textes ont été à nouveau réintégrés et réintroduits dans l'apprentissage de la langue. Tout au long du premier chapitre, nous avons essayé de montrer l'intérêt de l'exploitation du texte littéraire en classe du FLE, après avoir bien sûr exposé les différentes finalités de ce type de texte. À cet égard, le texte littéraire représente un support didactique efficace et bénéfique qui développe chez les apprenants des compétences langagières et linguistiques. La notion du genre a toujours préoccupé les théoriciens, sa définition est une tentative parsemée de difficultés. Mais cela ne nous a pas empêché d'emprunter quelques définitions qui nous semblent adéquates avec notre thème. Nous avons essayé également de distinguer deux concepts toujours en confusion ; celle du genre et de type. En effet, parmi tous les genres littéraires existants, nous avons choisi de travailler sur le genre romanesque, il fallait donc le définir. Tout en démontrant ses spécificités et la raison de son exploitation en classe de FLE.

Dans le deuxième chapitre, nous avons soulevé le problème de la lecture en classe de FLE. D'abord, nous avons évoqué l'utilité de la lecture en fonction de trois milieux, du plus général au plus spécifique, qui exercent une influence sur la classe de français : milieu social, scientifique et éducationnel. On a pu remarquer que le terme « lecture » est polysémique, il désigne entre autre, non seulement la reconnaissance des signes écrits mais également le contact visuel avec des objets iconiques. Ensuite, en nous appuyant sur les travaux de beaucoup de théoriciens, nous avons clarifié la notion de « lecture littéraire ». Surtout la définition donnée par Dufays. Nous avons également détecté les différents obstacles que peuvent rencontrer les apprenants en lisant un produit littéraire. Afin d'aider nos apprenants à surmonter ces obstacles, il fallait leur proposer les différentes stratégies

de lecture. Les apprenants doivent mettre en œuvre plusieurs compétences pour pouvoir lire efficacement. Nous avons terminé ce chapitre par la définition de l'expression lecture/appréciation des œuvres littéraires.

Le troisième chapitre s'intéresse à l'enseignement-apprentissage de l'expression orale en classe de FLE. L'acquisition de la compétence de communication orale est tout à fait déroutante pour nos étudiants. L'expression orale, rebaptisée production orale depuis les textes du Cadre Européen Commun de Référence, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses en français. Les difficultés sont diverses, mais il s'agit d'une compétence qu'il faut travailler avec rigueur. Nous avons essayé donc d'expliquer tous les éléments liés à la production orale, en précisant ses caractéristiques, son importance, ses formes, ainsi que les obstacles rencontrés dans sa pratique en cours de FLE.

Dans la partie pratique, nous avons aussi rédigé trois chapitres. Chaque chapitre vise à nous fournir les informations nécessaires pour continuer le travail. Dans le premier chapitre, nous avons survolé le statut de la langue française en Algérie, et plus précisément au sud du pays. Etant donné que le paysage linguistique est riche par la coexistence de plusieurs langues (l'arabe, le français, l'amazigh et l'anglais). Aujourd'hui, le français joue un rôle important dans le système d'enseignement. Nous avons mené une expérimentation, par le biais du questionnaire, qui a placé les enseignants et les apprenants en situation de réflexion. Au terme de cette expérimentation, nous avons vu qu'en contexte scolaire du sud, la langue française constitue un grand souci et pour les enseignants et pour les élèves. Plusieurs facteurs sont à l'origine de ce mal fonctionnement. Les résultats obtenus, nous ont expliqué la raison du niveau faible des étudiants nouvellement inscrits à l'université.

Dans le deuxième chapitre, nous avons expliqué nos choix méthodologiques, de la construction de l'instrument de collecte de données au traitement de celles-ci. Le type de recherche qualitative/interprétative à visée descriptive retenu nous a permis de brosser un portrait général de l'enseignement de la production orale en classe de FLE. Nous sommes entrées en contact avec nos étudiants universitaire. Par un questionnaire distribué à la promotion de première année, nous avons essayé de poser toutes les questions qui ont une relation à l'enseignement-apprentissage de l'expression orale. Ce questionnaire vise aussi à mettre en exergue les difficultés et les lacunes envers cette langue en question. A la fin du chapitre, nous avons analysé et interprété les résultats.

Le dernier chapitre, nous avons d'abord effectué des séances d'observation dans deux classes différentes. Notre but était de percevoir les méthodes utilisées de la part des

enseignants dans l'enseignement de la production orale. Pendant les séances présentées, nous avons pu remarquer que les enseignants, proposaient des activités variées en utilisant de différents supports didactiques. Toutefois, nous avons constaté que le choix du support influe beaucoup sur la perception des apprenants et leurs participations dans le cours. C'est pour cette raison, nous avons proposé un support très motivant pour effectuer nos séances. La lecture des extraits romanesques en classe de langue s'avère une activité qui tend à faire travailler et solliciter plusieurs compétences de communication, et plus particulièrement la compétence de l'expression orale. Il semble plus que nécessaire que les futurs enseignants de langue française puissent maîtriser cette compétence, tout particulièrement au niveau de la prononciation, étant donné qu'ils seront amenés à enseigner cette langue et donc former de futurs élèves. A travers les résultats obtenus nous avons pu confirmer nos hypothèses de départ : l'enseignement-apprentissage de la production orale via le texte romanesque est d'une grande utilité dans le perfectionnement linguistique des apprenants. Sachant qu'enseigner l'oral est une activité compliquée, nécessitant des démarches méthodologiques bien réfléchies (en matière de stratégies, d'activités, de matériel didactique, choix de sujet, etc.).

En guise de conclusion, nous pouvons donc relever que les résultats que nous avons présentés offrent un portrait plutôt positif de l'introduction des textes littéraires dans une séance d'oral. Les enseignants du département déclarent que ce document riche peut intensifier leurs pratiques d'enseignement de l'oral. Toutefois, il semble que du travail reste à faire pour amener les étudiants à améliorer leurs niveau en langue étrangère. Nous espérons que notre travail ouvrira la voie à d'autres perspectives dans le domaine de la production orale.

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

I. OUVRAGES

1. ABBOU A. : *La didactique de troisième génération*, Etudes de linguistique appliquée, Ed. Didier, Paris, 1980.
2. ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L. : *Diagonales de la communication interculturelle*. Ed. Anthropos, Paris, 1999.
3. ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L. : *Education et communication interculturelle*. Ed. PUF, Paris, 1996.
4. AIMON, M. : *Le roman*. Edition. Armand Colin, Coll. « Coursus », Paris, 1989.
5. ALAIN C. : *Apprentissage des langues et subjectivité*. Edition. L'Harmattan, Paris, 2001
6. ALBERT, M-C. SOUCHON, M. : *Les textes littéraires en classe de langue*. Ed. Hachette, Paris, 2000.
7. ALRABADI, E. : *Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?* Ed. Didáctica. Lengua y Literatura, 2011.
8. ARBORIO, A-M., & Fournier, P. : *L'observation directe (3^è éd.)*. Ed. Armand Colin, Paris, 2010.
9. ARBORIO, A-M., & Fournier, P. : *L'Enquête et ses méthodes, l'observation directe*. Ed. Armand Colin, Paris, 2008.
10. ARTUNETO, B., BOUDART, L. : *Du prétexte au texte : pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE*, In: *La lingüística francesa en el nuevo milenio*, 2002.
11. BAKHTINE, Michaël. : *Esthétique de la création verbale*, trad. par A. Aucouturier, Edition Gallimard, Coll. NRF, Paris, 1984.
12. BARIL DENIS. : *Technique de l'expression écrite et orale*, Edition Dalloz, Broché, 2002.
13. BARTHES, R. : *Le plaisir du texte*, Edition Seuil, Paris, 1973.
14. BENAMOU, M. : *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Edition. Hachette/Larousse, Paris, 1971.
15. BENTHAM, S. : *Psychologie et éducation*. Edition, Routledge, East Sussex, 2002.
16. BERGERON, L. DESMARAIS, L. DUQUETTE. : *Les exercices communicatifs : un nouveau regard*, in *Études de linguistique appliquée*, 1984.
17. BEROUD SOPHIE et REGIN TANIA. : *Le roman social. Littérature, histoire et mouvement ouvrier*, Edition Ouvrières. Paris, 2002.

18. BESSE, H. : *Méthodes et pratique des manuels de langue*, Ed.Didier – CREDIF. Paris, 1985.
19. BEVEREIN, J.V. : *Littérature, langue et didactique*, Edition CEDOCEF, Belgique, 2014.
20. BIZOUARD, C. : *Invitation à l'expression orale, Savoir Communiquer*. (7e édition), Lyon, 2006.
21. BLANCHET, A. et GOTMAN, A. : *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Ed.Armand Colin Paris, 2001.
22. BOURDIEU, P. : *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Ed,Fayard,Paris, 1982.
23. BOYER H. : *Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques: éléments de définition et parcours documentaire en diglossie, Langue française*, JSTOR,1990
24. BOYER, H, BUTZACH, M, etPENDANX, M. : *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Ed.Clé International, Paris, 2001.
25. BYRAM M., GRIBKOVA B. & STARKEY H. : *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, 2002.
26. CASTELLOTTI V., DE CARLO M. : *La formation des enseignants de langue*. Ed.CLE international, Paris, 1995.
27. CATHERINE,K-O. : *Les interactions verbales*, tome III, Ed, A. Colin. Paris, 1994.
28. CHABANNE, J-C. et BUCHETON, D. : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Presses universitaires de France, Paris,2002.
29. CHARAUDEAU. : *Analyse des discours. Types et genres, 2001*.
30. CHARLES, R., WILLIAME, CH. : *La communication orale*. Nathan. Paris, 2009.
31. CHARTIER, A.-M. : *Quels lecteurs voulons-nous former avec la Littérature de jeunesse?* Ed., Gallimard, Paris, 1999.
32. COLIN A. : *L'analyse littéraire*, Edition,Dunod, Paris, 2015.
33. CORNAIRE, C., & GERMAIN, C. : *La compréhension orale*. Ed.Clé International, Paris, 1998.
34. COSTE, D. : *Lecture et compétence de communication*, Le Français dans le monde, 1978.
35. COURTILLON, J. : *Elaborer un cours de FLE*, Ed. Hachette, Paris, 2003.

36. CUQ, J-P et GRUCA, I. : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, 2005.
37. CYR, P. : *Les stratégies d'apprentissage*, Ed.CLE international, Paris, 1998.
- DEFAYS, J.-M. : *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Liège, Mardaga, 2003.
38. DELBRASSINE DANIEL. : *Découvrir la « lecture littéraire » avec des romans écrits pour la jeunesse*, édition Amur, Presses Universitaires, Namur, 2008.
39. DEPELTEAU, F. : *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*, de Boeck, Bruxelles, 2000.
40. DESMONS, F. et al. : *Enseigner le FLE: Pratiques de Classe*, Ed.Belin Paris, 2008.
41. DUBOIS, Jet TREMBLAY, O. : *L'enseignement par le théâtre en classe de français au Québec : état des lieux et pistes didactiques*, EditionLidil, 2015
42. DUFAYS J.-L., GEMENNE L. & LEDUR D.: *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, 2e éd., De Boeck-Duculot, Bruxelles,(2005) [1996].
43. DUMORTIER, J.-L : *Pour composer des questionnaires de compréhension qui favorisent l'autonomie du lecteur*, Vie pédagogique, 1999.
44. ECO U. : *Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Ed. trad française, Grasset, Paris, 1989.
45. EL KORSO, K. : *Communication orale et écrite*, Ed, Dar El Gharb, Oran 2005.
46. ERBANI, M. : *Pour une didactique du texte littéraire*, Ed., Hachette, Paris, 2002.
47. FRAISSE El, MOURALIS B. : *Questions générales de littérature*, Ed. Seuil. Paris, 2001.
48. FORTIN, M.-F. : *La recension des écrits. Dans Fondements et étapes du processus de la recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*, 2e éd : Chenelière Éducation. Montréal, 2010
49. GERARD E. : *l'anxiété sociale*, Mardaga, Belgique, 2003.
50. GERARD R. : *lecture de l'Herbe de Claude Simon, l'Age d'homme*, Lausanne, 1976
51. GERRIG R, ZIMBARDO P. : *Psychologie*, Ed. PEARSON, France, 2008.
52. GIASSON, J. : *La lecture. De la théorie à la pratique (2e éd)*, Gaëtan Morin, Montréal, 2003.
53. GIASSON, J. : *La compréhension en lecture*, Ed., Hatier, Paris, 1996.
54. GODARD ANNE. : *La littérature dans l'enseignement de FLE*, Edition Dédier, Paris, 2015.

55. HALBA, E-M. : *Petit manuel de stylistique*, Edition, Boeck Duculot. Bruxelles, 2008.
56. HAMON, P. : *Texte littéraire et métalangage*, Poétique, 1977.
57. HAUMONT, P. : *Prendre la parole en public : les outils pour convaincre*, Ed.Gereso, France, 2013.
58. HEBERT, M. : *Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à « apprécier » les œuvres littéraires*, Québec français, 2006.
59. HYMES, D. : *On Communicative Competence. In J.B. Pride, & J. Holmes (Eds.). Sociolinguistics: selected readings* Harmondsworth, Penguin, 1972.
60. KERBRAT, ORECCHIONI, C. : *La conversation*, Edition, Seuil, Paris, 1996.
61. KRAMSCH. C. : *Interaction et discours dans la classe de langue*, Ed. Hatier,Paris, 1984.
62. LAGARDE et MICHARD, *XVII e siècle*, Edition Bordas, France, 1964
63. LE BOTERF, G. : *L'ingénierie des compétences* (2 ed), Éditions d'organisation, Paris, 1999.
64. LHOPE, E. : *Enseigner l'oral en interaction: percevoir, écouter, co.prendre*. Ed. Hachette, Paris, 1995.
65. LUCCHINI S. : *L'Apprentissage de la lecture en langue seconde. La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*, Cortil-Wodon, Éditions Modulaires Européennes, 2002.
66. MAINGUNEAU D. : *le contexte de l'œuvre littéraire*. Edition, Dunod, Paris, 1993.
67. MANGUEL A : *Histoire de la lecture*, Arles, actes Sud ,1998.
68. MANOLESCU, C. : *L'expression orale en milieu universitaire*, Synergies Roumanie, 2013.
69. MARTINEZ, P. : *La didactique des langues étrangères*, PUF, Paris, 1996.
70. MARTINOT, C. : *Techniques d'expression écrite et orale : manuel de l'enseignant*, Hibr,Alger, 2007
71. MOIRAND, S : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*,Hachette, Paris, 1982.
72. MOLINIE. G. : « *La stylistique* », Ed. Presse Universitaire de France, Paris, 1993.
73. NATUREL M. : *Pour la littérature de l'extrait à l'œuvre*, CLE International, Paris,1995.
74. PAPO, E., BOURGAIN, D. et PEYTARD, J. : *Littérature et communication en classe de langue*,Edition Hatier,Paris, 1989.
75. [PENDANX](#) MICHELE. : *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Edition, Hachette, 1998.
76. EYTARD, T: *Littérature et classe de langue*, Ed, Hatier Crédif, Paris, 1982.
77. PICARD, M. : *La lecture comme jeu*. Ed., Minuit, Paris, 1986.
78. PIERRA, G : *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Ed. L'Harmattan, Paris, 2008.
79. PLAQUETTE, H. : *L'expression orale* , Ed. Ellipses, Paris, 2006.
80. BOURDIEU P. et PASSERON J-C : *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, les Éditions de minuit, coll. Le sens commun, Paris, 1964.

81. PORCHER LOUIS.: *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, Editions Hachette Education, 1995.
82. POSLANIEC, C. : *De la lecture à la littérature : introduction à la littérature (littérature, littérature de jeunesse, enseignement)*, Edition, Sorbier, Paris, 1995.
83. PUREN, C. : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Ed Nathan-CLE international, Paris, 1988.
84. O'MALLEY, JM, CHAMOT, AU. : *Stratégies d'apprentissage en acquisition d'une langue seconde*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.
85. OXFORD, RL. : *Stratégies d'apprentissage des langues: ce que chaque enseignant devrait savoir*, Newbury House, New York,1990.
86. QUEFFELEC A, DERRADJI Y, DEBOV V, SMAALI-DEKDOUK D,CHERRAD-BENCHEFRA D : *Le français en Algérie, lexique et dynamique des langues*, Ed. Duculot, Belgique, 2002.
87. QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L. : *Manuel de recherche en sciences sociales*, Ed. Dunod, Paris, 1995.
88. RAYMOND, RENARD. : *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde Vol. 2, la phonétique verbo-tonale*, De Boeck Larcier s.a ,Bruxelles,2002.
89. RICHTERICH, R. : *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Ed. Hachette, Paris, 1985.
90. SCHENEIDER MARIE-CHARLOTTE. : *Les genres littéraires- Le roman, la poésie et le théâtre*, Edition, Cork : Primento Digital, 2013.
91. SARTRE, J.-P. : *Qu'est-ce que la littérature*, Edition.Gallimard, Paris, 1985.
92. SEOUD, A. : *Pour une didactique de la littérature*, Ed., Didier, Paris, 1997.
93. SAUSSURE. F.: *Cours de linguistique générale*, Edition, Payot, Paris, 1971.
94. SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. et GARCIA-DEBANC, C : *Didactique du français langue première (2^e éd.)*, De Boeck. DOI, Belgique,2019.
95. STRODEUR, Joseph. : *Outil pour enseigner*, Edition.De boeck, 1996.
96. TALEB IBRAHIMI,K. : *Lesalgériens et leur(s) langue(s)*, éd El Hikma, Alger, 1997.
97. TARDIF, J. : *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*, Chenelière Éducation, Montréal, 2006.
98. THERIEN GILLES. : *Lire, comprendre, interpréter*, Revue Tangence, 1992.
99. TODOROV TZVETAN, *La notion de littérature*,Edition. Seuil, Paris, 1987.
100. VALETTE BERNARD. : *Esthétique du roman moderne*, Edition Colin, Paris,2005.

II. REVUES

1. ARTUÑETO, B. et BOUDART, L. : *Du prétexte au texte : pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE*, in Figuorola, M. C. et alii (eds.) : *La lingüística francesa en el*

- nuevo milenio. Lleida : Milenio /Université de Lleida., n°7, 2002.
2. BERTRAND, D. et PLOQUINE, F. : *Littérature : Esthétique et Pédagogique*, in les cahiers de l'ASDIFLE, n°3, 1991.
 3. BOURDET, J.-F. : *Littérature et apprentissage*, in Les enseignements de la littérature, les cahiers de l'ASDFLE, n°3, 1991.
 4. CARETTE, E. : *Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. In Carton F. (dir.), Oral : variabilité et apprentissages. Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 126-142. 2001.
 5. CERVERA, R. : *Ala recherche d'une didactique littéraire*», in Synergies-Chine, n°4, 2009.
 6. DESLANDES, VERONIQUE. : *Des conditions pour libérer la parole*. Publié dans la revue : Les cahiers EPS n° 36. 2007.
 7. EL HIMER, M. : *Concepts théoriques et méthodologiques en sociolinguistiques*, In La Revue de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Kénitra, 2004, Maroc.
 8. FAVRY, R. : *L'enseignement de la littérature et l'expression libre*, in L'enseignement de la littérature (Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française), éd., A. De Boeck/Duculot, Bruxelles, 1981.
 9. HWANG, S.-S. : *La place de la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère - Le cas de l'Université Fu-Jen à Taiwan*», in Synergies-Chine, n°4, Chine, 2009.
 10. FISHER, CAROLE. : *La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire*, In Claude VARGAS (Dir) langue et études de la langue : Approches linguistiques et didactiques. Actes du colloque international de Marseille, Aix-Marseille : Publications de l'Université de Provence. 2004.
 11. PETERFALVI, B. : *Les obstacles et leur prise en compte en didactique*, In Aster n°24 (obstacles : travail didactique) pp. 3-11. 1997
 12. PEYTARD, JEAN. : *Des usages de la littérature en classe de langue*, in "Littérature et enseignement", FDLM, N0 spécial, février/mars 1988.
 13. RICHARD, J.-P. : *La notion de représentation et les formes de représentation*. In : La Borderie, R., Paty, J. et Sembel, N. *Les sciences cognitives en éducation*, 18. 2000.
 14. VIAU ROLLAND. : *La motivation en contexte scolaire*, *Revue française de pédagogie*, 1995.
 - 15.

III. THESEES, MEMOIRES

1. AGGOUN S. : *Développement des compétences langagières orales entre pré-acquis et post acquis*. thèse de Doctorat, université de Batna, 2019
2. BASBAS, M. : *Le texte littéraire : vecteur culturel dans l'enseignement/ apprentissage du FLE*, Mémoire de magistère, Université de Batna, 2007.
3. GHELLAL, A. : *Didactique des textes littéraires ou la littérature comme prétexte à*

l'enseignement du F.L.E, thèse de Doctorat, université d'Oran, 2006.

4. HEBERT, M. : *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. thèse de Doctorat, université de Montréal, 2002.
5. KADIK, D. : *Le texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien*, thèse de Doctorat, université Franche-Comté, 2002.

IV. DICTIONNAIRES

1. CUQ, J.-P. : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde*. Ed. ASDIFLE, Clé international, Paris, 2003.
2. ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS. : *Dictionnaire des idées & Notions en sciences humaines*, Ed, Encyclopaedia Universalis France, Vol. 21, 2015.
3. GALLISSON, ROBERT. : *Dictionnaire de didactique des langues*. Ed. Hachette. Paris, 2002.
4. LE ROBERT. : *Dictionnaire d'Aujourd'hui*. Ed, Alain-Ray. Canada, 1991
5. PICOCHÉ J. : *Dictionnaire étymologique du français*, Ed. Le Robert, Paris, 1992.
6. ROBERT, P. : *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Le Petit Robert, 2000.
7. ROBERT, J-P. : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ed. Ophrys. Paris, 2008
8. ROBERT, J-P. : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : 2002

V. TEXTES OFFICIELS

1. CONSEIL DE L'EUROPE. : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Ed. Didier, Paris, 2001.
2. 2. CONSEIL DE L'EUROPE. : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Ed, Didier, Paris, 2005.
3. CONSEIL DE L'EUROPE. : *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Volume complémentaire avec de nouveaux prescripteurs, Ed. Didier, Paris, 2018.
4. CONSEIL DE L'EUROPE. : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Editions Didier, Paris, 2006.

V. SITOGRAPHIE

1. BALAZS, I., 2009 : *Approche du texte littéraire*,
www.litere.uvt.ro/vechi/documente_pdf/aticole/BELRom/IBalasz.pdf
 (consulté le 12 Février 2022)

2. CLAUDE, H. : *Lire des textes littéraires en classe de langues*,
 babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2006-3-4/heman.pdf (consulté le 10 Janvier 2022)
3. DUCROT-SYLLA, J.M. (2005). : *L'enseignement de la compréhension : objectifs, supports et démarche*. In EduFle.net. Disponible à l'adresse : [http://www.edufle.net/l-enseignement-de-la-compréhension ?](Consulté le 20 Novembre 2020).
4. EMMANUELLE, C. (2005). : Colloque SIHFLES « *Français Fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement, 50 ans de travaux et d'enjeux*», ENS Lyon. Disponible à l'adresse : [http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00006041] (Consulté le 02 Décembre 2020).
5. LICATA, L. (2009). : *Psychologie sociale de la communication*. In Bureau Etudiant. Disponible à l'adresse :
 http://dev.ulb.ac.be/bepsy/cms/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=57&msg=You+are+trying+to+access+from+a+nonauthorized+domain.+%28www.google.dz%29] (Consulté le 25 septembre 2020).
6. LABOV, W. : *Sociolinguistique, les éditions de minuit, Paris, 1976*.
7. ROUSSI, M : *Insécurité linguistique*, 2013, https://lecafedufle.fr/insecurite-linguistique-comment-enseigner-une-langue-lorsque-lon-nest-pas-un-locuteur-natif-entretien-avec-maria-roussi/?fbclid=IwAR2dnAny0rIKLJePHWRcMuvuDavgW7zodkWf_TFxoF5fADNI3h4OG9YIW8g, (consulté le 19/01/2022).
8. RIQUOIS, E. : *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère du roman légitimé au roman policier*, Université de Rouen, juillet 2009, p.15, disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-0403124/document>, (consulté le 29/01/2019)
9. RODRIGUEZ SEARA, A. (2004). : *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. In *portail du fle*. Disponible à l'adresse : [http://portail-du-fle.info/glossaire/methodologies.html.] (Consulté le 20 Juin 2020).

ANNEXES

Questionnaire destiné aux enseignants

Questionnaire élaboré pour la réalisation d'une thèse de doctorat, Nous vous remercions de bien vouloir répondre avec le plus grand sérieux.

Âge :
 Sexe : M – F.....
 Expérience professionnelle :.....
 Niveau d'études :.....
 Lieu de travail :
 Classe (s) attribuée (s) :.....

1 : Est ce que c'est facile d'être enseignant de langue française aujourd'hui? Pourquoi ?

- Oui
- Non

.....

2. Quel cycle scolaire vous paraît facile pour enseigner la langue française ?

- Primaire
- Moyen
- Secondaire
- Universitaire

3 : Utilisez-vous uniquement la langue française en classe ?

- Oui
- Non

4. Pourquoi

.....

5 : Quels genres de problèmes rencontrez-vous en classe ?

.....

6 : Les apprenants vous semblent-ils motivés ou pas ?

- Oui
- Non

7. Pourquoi ?

.....
8 : Quelles sont les activités de langue qui vous semblent difficiles à exploiter en classe ?

- L'oral
- l'écrit
- La lecture
- Autre

.....
9. Ya-t-il des élèves qui maîtrisent la langue française ?

- Oui
- Non

10 : A votre avis pourquoi ?

.....
.....

11 : Le programme établi répond-il aux besoins des apprenants ?

- OUI
- Non

12. Préférez-vous enseigner le français à la région du nord ou celle du sud du pays ?

.....
.....

Questionnaire d'enquête destiné aux apprenants

Questionnaire élaboré pour la réalisation d'une thèse de doctorat, Nous vous remercions de bien vouloir répondre avec le plus grand sérieux.

Âge :.....
 Sexe : M – F.....
 Niveau d'étude :.....
 Lieu d'étude :
 Classe:.....

1 : Aimez-vous la langue française ?

- Oui
- Non

2. Pourquoi ?

.....

2 : Parlez-vous français durant la séance de la langue française ?

- Jamais
- Parfois
- toujours

3 : Le programme du français vous semble t-il ?

- Facile
- Difficile
- Moyen

4 : Quelles activités de langue vous paraissent difficiles et démotivantes ?

- L'oral
- L'écrit
- La lecture

5: Vos enseignants de français vous aident- ils à apprendre cette langue ?

- Oui
- Non

6. Préférez-vous lire des livres en Français ou bien en Arabe ?

- Arabe

- Français

7. Pourquoi

.....

8 : Parlez-vous français en dehors de l'école ?

- Oui
- Non
- Parfois

9. Avec qui ?

.....

10 : Aimerez-vous poursuivre vos études supérieures en Langue française ?

- Oui
- Non

Questionnaire destiné aux étudiants

Questionnaire élaboré pour la réalisation d'une thèse de doctorat, Nous vous remercions de bien vouloir répondre avec le plus grand sérieux.

Première partie

1. Age : 2. Sexe : Masculin in
 3: niveau d'étude :
 4. Niveau d'étude des parents :- Père :-Mère.....

Deuxième partie

5. Pourquoi avez-vous choisi la filière de français

- J'aime cette langue
 - Ce n'est pas mon choix
 - Pour trouver un emploi

6. Que représente la langue française pour vous

- La modernité
 - La langue de l'ennemi
 - La langue de travail

7. Citez d'autres lieux où vous exprimez en langue française :

- Réseaux sociaux
 - Ami
 - Autre

.....

Troisième partie

8. Que pensez-vous du module de l'oral ?

- Facile
 - Intéressent
 - Difficile
 - désagréable

9. Avez-vous des difficultés à la pratique de l'oral ? :

- Oui- Non

10. Si oui, sur quel niveau résident ces difficultés ?

- Compréhension

- Expression

- Les deux à la fois

11. Prenez-vous la parole en classe ? :

- Toujours

- Jamais

- Parfois

12. Pourquoi ?

.....

13. Utilisez-vous d'autres langues quand vous discutez en classe ? Si oui précisez

- La langue dialectale

- Le français

- l'arabe classique

.....

Quatrième partie

14. Comment trouvez-vous l'enseignant de l'oral

- Motivant- Démotivar

15. Quelles genres de sujets abordez- vous en classe ?

.....

16. Quels genres de supports utilisent vos enseignants durant la séance de l'orale ?

.....

Cinquième partie

17. Utilisez-vous le texte littéraire durant la séance de l'oral ?

- Oui-Non

18. Quels genres littéraires exploitez-vous en classe?

- Des pièces théâtrales

- Des poèmes

- Des romans

- Des contes

19. Parmi ces genres littéraires, que préférez-vous ?

.....

20. Aimez-vous la lecture ?

- Oui- Non

21. D'après vous quels sont les avantages de la lecture romanesque ?

Item évalués	1 Maîtrise Insuffisante	2 Maîtrise Très faible	3 Maîtrise Satisfaisante	4 Maîtrise Très bonne
Diction				
Articulation			X	
La prononciation			X	
Faits prosodiques				
Accentuation		X		
Intonation		X		
langue				
morphosyntaxe				
Morphologie				
Syntaxe				
Lexique approprié	X			
discours				
Organisation				
Pertinence		X		
communication				
Registre		X		
Interaction				
Non-verbal				
Posture		X		
Gestuelle		X		
Regard		X		

Item évalués	1 Maîtrise Insuffisante	2 Maîtrise Très faible	3 Maîtrise Satisfaisante	4 Maîtrise Très bonne
Diction				
Articulation			X	
La prononciation			X	
Faits prosodiques				
Accentuation		X		
Intonation		X		
langue				
morphosyntaxe				
Morphologie	X			
Syntaxe	X			
Lexique approprié	X			
discours				
Organisation		X		
Pertinence		X		
communication				
Registre		X		
Interaction		X		
Non-verbal				
Posture		X		
Gestuelle		X		
Regard		X		

Item évalués	1 Maîtrise Insuffisante	2 Maîtrise Très faible	3 Maîtrise Satisfaisante	4 Maîtrise Très bonne
Diction				
Articulation			X	
La prononciation			X	
Faits prosodiques				
Accentuation			X	
Intonation			X	
langue				
morphosyntaxe				
Morphologie			X	
Syntaxe			X	
Lexique approprié			X	
discours				
Organisation			X	
Pertinence			X	
communication				
Registre			X	
Interaction			X	
Non-verbal				
Posture			X	
Gestuelle			X	
Regard			X	

Item évalués	1 Maîtrise Insuffisante	2 Maîtrise Très faible	3 Maîtrise Satisfaisante	4 Maîtrise Très bonne
Diction				
Articulation		X		
La prononciation			X	
Faits prosodiques				
Accentuation		X		
Intonation		X		
langue				
morphosyntaxe				
Morphologie			X	
Syntaxe			X	
Lexique approprié		X		
discours				
Organisation			X	
Pertinence		X		
communication				
Registre			X	
Interaction			X	
Non-verbal				
Posture			X	
Gestuelle		X		
Regard			X	

Item évalués	1 Maîtrise Insuffisante	2 Maîtrise Très faible	3 Maîtrise Satisfaisante	4 Maîtrise Très bonne
Diction				
Articulation			X	
La prononciation				X
Faits prosodiques				
Accentuation		X		
Intonation		X		
langue				
morphosyntaxe				
Morphologie		X		
Syntaxe		X		
Lexique approprié		X		
discours				
Organisation		X		
Pertinence			X	
communication				
Registre	X			
Interaction			X	
Non-verbal				
Posture				X
Gestuelle				X
Regard				X

Item évalués	1 Maîtrise Insuffisante	2 Maîtrise Très faible	3 Maîtrise Satisfaisante	4 Maîtrise Très bonne
Diction				
Articulation			X	
La prononciation			X	
Faits prosodiques				
Accentuation		X		
Intonation		X		
langue				
morphosyntaxe				
Morphologie		X		
Syntaxe		X		
Lexique approprié	X			
discours				
Organisation	X			
Pertinence	X			
communication				
Registre		X		
Interaction		X		
Non-verbal				
Posture			X	
Gestuelle			X	
Regard			X	

Item évalués	1 Maîtrise Insuffisante	2 Maîtrise Très faible	3 Maîtrise Satisfaisante	4 Maîtrise Très bonne
Diction				
Articulation				X
La prononciation			X	
Faits prosodiques				
Accentuation			X	
Intonation		X		
langue				
morphosyntaxe				
Morphologie		X		
Syntaxe		X		
Lexique approprié	X			
discours				
Organisation		X		
Pertinence			X	
communication				
Registre			X	
Interaction		X		
Non-verbal				
Posture	X			
Gestuelle		X		
Regard	X			

Item évalués	1 Maîtrise Insuffisante	2 Maîtrise Très faible	3 Maîtrise Satisfaisante	4 Maîtrise Très bonne
Diction				
Articulation				X
La prononciation			X	
Faits prosodiques				
Accentuation			X	
Intonation		X		
langue				
morphosyntaxe				
Morphologie		X		
Syntaxe		X		
Lexique approprié	X			
discours				
Organisation		X		
Pertinence			X	
communication				
Registre			X	
Interaction		X		
Non-verbal				
Posture	X			
Gestuelle		X		
Regard	X			

Item évalués	1 Maîtrise Insuffisante	2 Maîtrise Très faible	3 Maîtrise Satisfaisante	4 Maîtrise Très bonne
Diction				
Articulation				X
La prononciation			X	
Faits prosodiques				
Accentuation			X	
Intonation	X			
langue				
morphosyntaxe				
Morphologie		X		
Syntaxe		X		
Lexique approprié	X			
discours				
Organisation	X			
Pertinence	X			
communication				
Registre	X			
Interaction		X		
Non-verbal				
Posture	X			
Gestuelle	X			
Regard	X			

Item évalués	1 Maîtrise Insuffisante	2 Maîtrise Très faible	3 Maîtrise Satisfaisante	4 Maîtrise Très bonne
Diction				
Articulation			X	
La prononciation			X	
Faits prosodiques				
Accentuation			X	
Intonation			X	
langue				
morphosyntaxe				
Morphologie				X
Syntaxe			X	
Lexique approprié		X		
discours				
Organisation			X	
Pertinence			X	
communication				
Registre				X
Interaction		X		
Non-verbal				
Posture	X			
Gestuelle		X		
Regard		X		

Convention de transcription

Signes	Significations
Ecriture en caractère normal	Français
Ecriture en italique	Arabe.
X, XX, XXX	Mot ou groupe de mots (plus ou moins long) non-compris par le transcripteur
/	Séparation des phrases
+, ++, +++	Selon la durée de la pause
...	Interruption
Parenthèses ()	Explication
↑	Augmentation de la voix (haussement du ton)
↓	Diminution de la voix
?	Intonation interrogative
!	Intonation exclamative

1.1 La production orale de l'E1

Je vais vous présenter + un résumé++/ je vais commencer par ++cet extrait nous présente une histoire d'un couple qui sont Khadija et son époux qui s'appelle Mokrane/ donc khadija a beaucoup de problèmes concernant sa relation/ c'est à dire ici ici il y a un élément perturbateur qui a changé l'histoire (c'est-à-dire ici la belle mère ou bien *ah hih* la belle mère)donc concernant l'histoire elle a trouvé beaucoup de problèmes et surtout avec sa belle mère c'est-à-dire ici c'est son fils qui a choisi cette marié /donc +il a+ aimé sa femme mais après+ ils ont trouvé beaucoup de problèmes/ ça c'est concernant le résumé après mon de vue c'est quoi c'est ou bien le commentaire c'est que j'ai aimé +ce roman/ et ce roman me crée la curiosité de continuer de lire l'histoire de ce roman / bon et j'espère que la fin de cette histoire sera belle et heureuse.

1.2 La production orale de l'E2

Bonjour c'est une histoire d'une jeune fille qui a vécu des moments qui a vécu des circonstances difficiles dans la maison de sa belle famille / Elle était victime d'une mariage traditionnel d'un mariage traditionnel arrangé entre les deux pères (le père de la Khadija et le père de +Mokrane)++Elle a vu des moments difficiles à cause de sa belle mère qui a cru que elle va prendre elle va prendre je sais pas comment Personnellement ↑ je suis pour le mariage traditionnel parce que la vie est un combat

soit avec ta famille soit dans une autre famille il faut combattre vous allez toujours mis dans un combat / le mariage est comme un pastèque on sait pas ce qu'on va trouver donc ↓ il faut + c'est ça.

1.3 La production orale de l'E3

Alors je vais X de cette histoire à partir d'un récit qu'on a vu qu'on a bien le lire/ le récit commence par un mariage traditionnel entre Khadija qui avait seize ans et Mokrane qu'il avait vingt ans / alors Khadija était choisi par le beau père (c'est-à-dire le père de Mokrane le mariage) dans cette premier jour était très bon mais les deux X XX XXX beaucoup mais après la belle-mère était X parce que c'était pas elle qui a choisi sa belle fille comme était X à cette époque X elle avait déjà X sur elle l'a considéré comme une étrangère elle l'avait traité comme un étrangère de sa famille/ au bout d'un an parce que la belle fille n'a pas enfanté et après le décès du père Mokrane la belle femme a considéré Khadija comme une porteuse des malédictions / alors elle a suggérer à Mokrane d'inventer le Taleb pour qu'il extraire le démon qui est de son corps et de lui faire un tatouage / et après cette opération il croyait que Khadija elle a été vraiment soit disant X de sa malédiction et ils font un faux semblant de la traiter comme un membre de la famille je pense que c'est un roman très intéressant et qui reflète les relations algériennes entre les belles familles et j'ai la curiosité de continuer à lire ce roman

1.4 La production orale de l'E4

X Le roman Chrysalide je vais faire un petit résumé + alors c'est parti ! Eh bon ! Pour le roman la chrysalide/ je pense que la chrysalide c'est un petit un bref titre qui voilà qui va expliquer un état vraiment essentiel dans le cercle de vie de la papillon et pour le roman dans ce chapitre je pense que ça va donner un peu revoir qui va reflète la communauté algérienne /je pense aussi que voilà dans ce chapitre Khadija elle était une innocente elle avait seize ans /elle était choisi par son beau père et non pas par sa belle mère qui c'était vraiment une chose nouvelle il y avait vraiment le mariage traditionnel / c'était la belle-mère qui choisi l'épouse voilà la femme de son fils/ et c'était pas le cas /qu'est ce qu'ils ont fait après ? ↓ /+ Donc pour mon point de vue je pense que Aïcha Lemsine a publié son œuvre en 1973 je pense juste après la révolution algérienne/ je pense que c'était un chef d'œuvre dans ce dans son temps là puisque voilà c'était une nouvelle révolution dans la littérature algérienne pourquoi ? parce que elle a le courage pour parler de ce genre de thème, voilà le courage pour faire ça/ après je pense que on

trouve deux points de vue dans ce roman dans ce chapitre/ le point de vue de beau père et le point de vue de belle mère/ Je pense que le beau père a bien protégé la femme Khadija ↑ mais au contraire je pense que la belle mère a refusé les situations de la femme de Khadija a condition de la tradition de plusieurs chose.

1.5 La production orale de l'E5

Rebonjour à tous ! je vais vous donner mon résumé à propos ce chapitre /ce chapitre raconte l'histoire de Khadija et Mokrane/Khadija est une fille de seize ans qui s'est mariée avec Mokrane qu'il avait vingt ans/ + Khadija a subi plusieurs mauvais choses chez sa belle famille / En fait sa belle mère n'acceptait pas Khadija parce que c'est pas elle qui l'a choisi c'est son mari /c'est pour ça qu'elle n'a pas accepté / En fait sa belle mère pense que Khadija est un porte de malheur pour sa famille parce que son mari est mort et tout + Donc a demandé à son fils de lui emmener le Taleb pour qu'il fait sortir comme elle a dit le chitan de son corps ou un truc comme ça↓ / En fait la mère de Mokrane n'acceptait pas que Mokrane traite bien Khadija/ elle veut qu'il soit polygame/ il refait le mariage ou bien +un truc comme ça↓Elle lui a dit qu'il ++/ elle aime pas que Mokrane s'occupe plus de sa femme mais au contraire je vais dire ça à la fin) parce que Khadija a vu que sa belle mère ne l'accepte pas X accepter des choses qu'elle l'ai déjà refusé comme faire le tatouage/ +c'est tout *yaani* pour le résumé en fait mon avis personnel moi je supporte pas ça/ c'est vrai que j'aime ce genre de roman parce qu'il reflète la société algérienne + c'est tout à fait normal comme elle a dit je ne suis pas choquée de tout/ parce que si on voit le traitement de la belle mère envers l'épouse de son fils on croit que + personnellement je crois qu'ils ont emmené tous les belles mère/ils l'ont appris un seul cours sur la maltraitance de l'épouse de son fils / ++En fait j'aimerais bien le terminer pour voir si elle l'accepte après ou non.

1.6 La production orale de l'E6

Concernant le chapitre je vais commencer avec le résumé/Mokrane et Khadija sont mariés selon la volonté de beau père ou bien le père de Mokrane on peut dire que c'est un mariage traditionnel mais dans ce petit village normalement c'est la belle mère qui va choisi sa bru/ Alors la relation entre Khadija et sa belle mère est perturbée ou bien on peut dire sensible dès le début/ car la mère ne choisit sa bru ou bien la femme de son fils / Mais à cause de la décision de père de Mokrane le mariage a été déjà fait/Bon la relation entre Mokrane et Khadija était super on peut dire/ mais après Khadija elle va trouvé des problèmes avec sa belle famille et surtout sa belle mère/ et surtout avec l'amour de Mokrane à Khadija /c'est une super relation entre les deux /ils changent

l'amour entre eux/ Après les problèmes c'est la décision de beau père le bon homme le juste homme il était toujours à coté de Khadija/ mais après sa mort Khadija elle avait trouvé des problèmes surtout avec la belle mère /elle va considérer Khadija comme un mauvais œil /Elle n'a pas des enfants depuis des années et surtout la mort de son époux X/ alors Khadija elle va souffert un peu (ce n'est pas un peu c'est trop)avec la belle femme /et après la belle mère elle va trouver elle va trouver ... elle va résoudre ce problème avec le tatouage de Khadija /et elle va convaincre son fils et elle influence sur son fils pour Khadija faire le tatouage malgré que je pense que X n'était pas malade et tout / Après le tatouage de Khadija (malgré Khadija refuse de faire ce tatouage)mais il est obligatoire de faire le tatouage pour son mari et sa petite famille /Après le tatouage Khadija va adopter avec ce tatouage pour que être + pour la relation être Khadija et la belle famille être calme et tout c'est ça concernant mon point de vue je veux dire que ce chapitre ne reflète sincèrement la réalité algérienne / parce que la société algérienne ne résoudre pas les problèmes avec cette manière/ Mais jusqu'à maintenant j'ai pas vu des familles algériennes résoudre les problèmes avec cette manière (peut-être au passé mais maintenant je pense plus) concernant le mariage traditionnel +je suis contre le mariage de Khadija de seize ans c'est tout / bon ! Par rapport le chapitre j'ai bien aimé malgré à la fin de chapitre j'étais un peu choquée à la réaction de Mokrane avec sa femme et l'acceptation de tatouage X / Mais en fait je veux continuer le chapitre et le roman jusqu'à la fin.

1.7 La production orale de l'E7

XXX Cette histoire appartient de la littérature maghrébine qui reflète la société algérienne dans un endroit ou bien dans une société fermée / Dans un village + ou une fille ou une jeune fille + commence + une nouvelle vie à partir + un mariage traditionnel X une fille rencontre des parents X de pèlerinage +++ et je vois Khadija dans ce mariage X comme +victime de ce mariage parce que dans cette époque ou bien dans la société algérienne la belle-mère qu'il faut choisir sa bru/ Mais dans ce cas où le beau-père qui a choisi la bru/ c'est ça commence la souffrance de Khadija après cette mariage... la bru qui est toujours X de cette Famille/ la belle-mère n'accepte pas le choix de son mari et considérer Khadija comme porte de malheur à cause de cette raison elle conseille son fils de faire venir un Taleb pour faire le tatouage à Khadija /et après une scène douloureuse et horrible et choquante le taleb fait le tatouage de Khadija et après Khadija malgré Khadija n'acceptait pas ces significations X elle était choquée

que son mari qui amoureux d'elle d'accepter de faire ça de sa femme à cause des parents de sa mère/après ce tatouage toute la belle famille accepte Khadija et elle profite XX et elle était gâtée par tout le monde et son mari voit X de son foyer XX je parle de mon idée sur roman, j'aime bien ce genre roman parce que il parle de la vie actuelle de tous les algériens X même en tunisie ou au maroc il y a cette mentalité dans la famille et j'ai une toute une curiosité de voir la fin et de continuer sur les chapitres suivants de cette histoire et pour voir la mentalité des autres surtout le côté j'ai pas vu j'étais à coté de ligne surtout le côté de taleb et je vois les gens réfléchissent de ce manière malgré nous sommes dans une société algérienne musulmane.

1.8 La production orale de l'E8

Parle de manière générale de la société algérienne et plus précisément l'écrivaine a mis la lumière sur la situation de la femme algérienne à cette époque et nous transmet les réflexions des gens les anciens gens donc cette histoire parle d'une mariage traditionnelle une jeune femme s'appelle khadija et un jeune homme s'appelle mokrane ce mariage a fait X à partir une relation d'amitié entre les pères donc le rôle de la mère X a écarté totalement donc jour après jour le père de mokrane est mort ce qui pousse la belle-mère s'imagina la source de ce malheur c'est khadija Donc il a proposé à son fils le service de taleb pour l'extraire de démon de l'âme de khadija à faire une petite croix sur le pouce de khadija donc après ce fais deviennent une bon relation entre eux Donc concernant mon avis sur cette histoire c'est une histoire intéressante et je pense que aïcha lamine x reflète la situation de la femme à cette époque comment était les droits des femmes à cette époque.

1.9 La production orale de l'E9

Cet extrait de texte raconte une histoire x d'un mariage d'une fille qui s'appelle khadija et d'un petit d'un garçon qui s'appelle Mokrane/ c'est un mariage traditionnel parce que la femme de Mokrane a été choisie par son père et c'était la fille de son copain ou de son accompagnateur pendant le pèlerinage et je pense que après le mariage khadija se trouve au sein de la famille que tout le monde déteste cette fille parce que elle présente une figure de malheur ou ce qu'on peut le dire une porte de malheur et la mère de Mokrane n'a pas accepté cette fille donc elle a fait tout pour changer la vie de Mokrane pour bouleverser sa vie donc elle a pensé à faire venir le taleb à la maison pour sortir ce malheur de cette fille XXX accepté cette idée XX à sa mère donc qu'est-ce qu'il.... Donc le taleb il a réussi à sortir le soi-disant sortirle + je sais pas le malheur à travers

un petit tatouage Et donc la vie ou la vie de Khadija devient une fille heureuse elle devient la fille la plus gâtée à la maison et cetera X bouleversé complètement vers une famille stable une famille comment on dit heureuse soi-disant/ alors pour l'œuvre de aicha lamsine je vois que cette œuvre ce roman il reflète il reflète également la vie quotidienne c'est à dire la mentalité des familles algériennes et surtout les familles au village / je pense que aicha lamsine a mis le doigt ou elle a bien touché c'est-à-dire les problèmes de mariage chez les femmes, chez les jeunes filles dans les villages.

1.10 La production orale de l'E10

Maintenant je vais présenter le résumé de ce chapitre/on a un mariage traditionnel entre Mokrane et Khadija mokrane à vingt ans et khadija elle a seize ans/ la femme a été choisie par son beau-père / cela a été la cause de plusieurs problèmes entre la femme et sa belle famille/ le beau-père est décédéalors que la belle-mère a été énervée et elle a considéré Khadija comme un porte malheur c'est-à-dire une figure de malheurdonc elle a parlé à son fils pour programmer un rendez-vous avec le taleb /le taleb qu'est-ce qu'il va faire ? il va il va tatouer une petit croix sur le corps de khadija / selon les croyances de cette société là que cette petite croix va enlever le diable qui influence sur Khadija donc dans cette histoire on a vu la description de cette scène là le taleb khadija et Mokrane puis la belle-mère / après cette nuit de cauchemar qui a vécu par khadija le matin quand elle est réveillée / elle a remarqué un certain changement de caractère par rapport à sa relation entre ça belle famille X la maman maintenant commence à accepter sa bru et même les belle-sœurs Khadija a cité une phrase au dernier de ce chapitre elle a dit si ma belle-mère elle va elle va m'accepter je vais rajouter des croix tous les jours de ma vie / on constate donc une certaine adaptation dans la nouvelle famille / ça c'est par rapport au résumé Par rapport à mon avis personnel/ franchement c'est la première fois que je commence une lecture d'un roman qui fait partie de la littérature maghrébine et je suis passionné par ce chapitre / quand on termine ce travail là je vais terminer toute + l'histoire parce que je suis le genre qui aime X des histoires réelles que ce soit réel par rapport à ma société (maghrébine algérienne musulmane) ou bien d'autres sociétés/ l'essentiel je déteste l'imagination alors je suis vraiment motivée /ça c'est un puisque je suis algérienne et musulmane qui connaissent vraiment les traditions de la société je ne suis pas choqué parce que ce sont des histoiresqu'on écoute souvent un peu partout / c'est une histoire qui franchement fait partie de la société et de la réalité seulement j'ai un petit j'ai un petit une petite remarque on va dire c'est cette histoire donne une idée assez mauvaise par rapport au mariage traditionnel et de la

société algérienne on sait tous qu'on a tous des problèmes que ce soit comme des maghrébins ou bien des X on a tous des problèmes mais elle a basé seulement sur des points négatifs/ la seule chose qui était positive c'est + l'amour de Mokrane

Résumé

L'objectif primordial de l'enseignement des langues étrangères en général et du français en particulier est de former un apprenant apte, dans une situation donnée, de mener une communication couronnée de succès. Les finalités visées en classe de FLE étant d'apprendre à comprendre, lire et écrire et s'exprimer en français, les enseignants doivent développer chez les apprenants des habilités et des compétences langagières durables, ils doivent penser toujours à des pratiques d'enseignement efficaces afin d'atteindre les objectifs déjà cités. Dans cette thèse, nous nous intéressons plus particulièrement à l'enseignement/apprentissage de l'oral à l'université, où nous prendrons pour cas le département de langue et de littérature française de l'université de Biskra. Pour ce faire, nous proposons le texte romanesque comme support didactique. Afin de vérifier nos hypothèses de recherche, nous avons analysé trois niveaux de langue ; niveau morphosyntaxique, niveau lexical, niveau discursif, des productions orales des apprenants par le biais d'un pré-test et d'un post test. Les résultats obtenus ont confirmé que notre dispositif didactique a amélioré les compétences langagières orales de nos apprenants. Ces derniers ont montré beaucoup d'implication et d'enthousiasme.

Mots-Clés : Compétence langagière, production orale, texte littéraire, lecture littéraire.

Abstract

The primary objective of teaching foreign languages in general and French in particular is to train a learner capable, in a given situation, of carrying out successful communication. The aims of the FLE class being to learn to understand, read and write and express themselves in French, teachers must develop lasting language skills and competences in learners, they must always think about effective teaching practices. In order to achieve the aforementioned objectives. In this thesis, we are more particularly interested in the teaching/learning of oral at the university, where we will take as a case the department of French language and literature of the University of Biskra. To do this, we propose the novelistic text as a didactic support. In order to verify our research hypotheses, we analyzed three levels of language; morphosyntactic level, lexical level, discursive level, oral productions of learners through a pre-test and a post-test. The results obtained confirmed that our didactic device improved the oral language skills of our learners. They showed a lot of commitment and enthusiasm.

Keywords: Language skills, oral production, literary text, literary reading.

ملخص:

الهدف الأساسي لتدريس اللغات الأجنبية بشكل عام والفرنسية بشكل خاص هو تدريب متعلم قادر، في موقف معين، على إجراء اتصالات ناجحة. تتمثل أهداف فصل FLE في تعلم الفهم والقراءة والكتابة والتعبير عن أنفسهم باللغة الفرنسية، ويجب على المعلمين تطوير مهارات وكفاءات لغوية دائمة لدى المتعلمين، ويجب عليهم دائمًا التفكير في ممارسات التدريس الفعالة. من أجل تحقيق الأهداف المذكورة أعلاه. في هذه الأطروحة، نحن مهتمون بشكل خاص بتدريس / تعلم اللغة الشفوية في الجامعة، حيث سنأخذ على سبيل المثال قسم اللغة الفرنسية وآدابها في جامعة بسكرة. للقيام بذلك، نقترح النص الروائي كدعم تعليمي. من أجل التحقق من فرضيات بحثنا، قمنا بتحليل ثلاثة مستويات من اللغة؛ المستوى الصرفي، المستوى المعجمي، المستوى الخطابي، الإنتاج الشفوي للمتعلمين من خلال الاختبار الأولي والاختبار اللاحق. أكدت النتائج التي تم الحصول عليها أن جهازنا التعليمي حسن مهارات اللغة الشفوية لمتعلمينا. أظهروا الكثير من الالتزام والحماس.

الكلمات المفتاحية: المهارات اللغوية، الإنتاج الشفوي، النص الأدبي، القراءة الأدبية.