

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA  
RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
UNIVERSITE HASSIBA BENBOUALI  
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES  
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



Thèse présentée pour obtenir le grade de docteur en didactique du FLE

Titre

---

**L'impact des pratiques enseignantes sur le développement de la compétence de communication orale en milieu universitaire. Cas des étudiants de 2<sup>e</sup> année, licence de langue française à l'université de Tiaret.**

---

Présentée par : Mekki Sabrina Fadila  
Sous la direction de : Pr. Doulate Serouri Hamida

**Membres du jury:**

Kerrouzi Redouane	M.C.A	Univ. Hassiba Ben Bouali. Chlef	Président
Doulette serouri Hamida	Profeseur	Univ. Tiaret	Rapporteuse
Tioudouine Abdelouahid	M.C.A	Univ. Relizane	Examineur
Bouridane Hadj	M.C.A	Univ. Chlef	Examineur
Kassoul Abdelkader	M.C.A	Univ. Chlef	Examineur
Azdia Leila	M.C.A	Univ. Mostaganem	Examinatrice

## **Remerciements**

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de recherche, Doulate Serouri Hamida, pour son encadrement, ses précieux conseils et son soutien indéfectible tout au long de ce travail. Votre expertise et votre passion pour la recherche m'ont inspiré et m'ont permis d'avancer dans mes réflexions.

Je souhaite également remercier les membres de mon jury, pour leur temps, leur évaluation et leurs critiques constructives qui vont contribuer à enrichir mon projet.

Enfin, un grand merci à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail.

## **Dédicace**

**A ma mère...**

# Sommaire

Introduction générale .....	06
PARTIE I : Repères théoriques et cadre conceptuel .....	13
CHAPITRE I : L'enseignement/apprentissage de l'oral.....	14
CHAPITRE II : L'oral en classe de français langue étrangère .....	43
CHAPITRE III : La compétence lexicale dans le discours oral .....	94
PARTIE II : Cadre pratique.....	123
CHAPITRE I : Cadre méthodologique.....	124
CHAPITRE II: Présentation et analyse des résultats.....	146
Conclusion générale.....	273
Bibliographie .....	279
Table des illustrations .....	294
Table des matières.....	312

# **Introduction générale**

L'enseignement des langues étrangères a longtemps été basé sur l'écrit et sur l'enseignement des règles formelles. L'intérêt premier de l'école était de faire de l'enfant un individu capable de lire et écrire. En effet, l'apprenant avait un rôle passif dans la classe, il devait écouter son enseignant sans avoir le droit d'intervenir, Verdelhan-Bourgade (2002) déclare que l'apprenant face à la parole de l'enseignant en classe doit garder le silence et prêter oreille à la parole de son maître.

Or, depuis quelques années, les objectifs de l'enseignement ont changé, et les pratiques pédagogiques ont évolué. Ces changements se sont opérés grâce aux apports des sciences humaines et à l'évolution progressive des théories de l'enseignement/apprentissage, allant du béhaviorisme (1904-1990) au socioconstructivisme (Vigotsky, 1934) avec la prise en compte du rôle actif de l'apprenant dans la construction de son savoir (Pekarek, 1999).

En effet, aujourd'hui, l'école place l'apprenant au cœur de ses apprentissages, il n'est plus considéré comme un simple élève, mais devient un individu-apprenant ; non pas comme un acteur passif, mais au contraire actif dans le processus d'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être.

De ce fait, l'enseignant passe des pédagogies allant de la transmission des informations au développement des savoir-faire. En effet, il n'a plus le rôle de transmetteur de savoir, mais il est surtout présent pour guider, étayer et mettre en place les éléments nécessaires pour que l'apprenant puisse comprendre et apprendre (Charmeux, 1996). L'enseignant devient ainsi un médiateur, pédagogue des processus d'apprentissage, organisateur de la gestion et pas seulement un dispensateur de contenus.

Dans la foulée des réformes des programmes entreprises au primaire, au moyen, au secondaire et à l'université ces dernières années en Algérie, le ministère de l'enseignement supérieur a défini de nouveaux objectifs que l'université doit atteindre. Un nouveau canevas (2004) émanant de ce ministère met l'accent sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue étrangère (désormais FLE), avec des objectifs déterminés, en fonction de la nouvelle formation « Licence, master et doctorat » (LMD).

En effet, l'enseignement de l'oral dans les universités algériennes revêt une importance capitale dans le cadre de la formation des étudiants ; tant sur le plan académique que professionnel. Avec l'évolution rapide du monde du travail et la nécessité des

compétences communicationnelles ; l'acquisition de la compétence à communiquer langagièrement devient un enjeu majeur et incontournable pour les futures générations de diplômés.

L'objectif, aujourd'hui, est de favoriser le développement des compétences orales variées telles que la prise de parole en classe de FLE, participer à des débats, être capable de présenter des projets ou encore conduire des interviews, faire des exposés, ou réaliser des reportages et même des podcasts.

Cette nouvelle place accordée à l'oral remet en question les pratiques de son enseignement/apprentissage car il est considéré comme un objet d'enseignement autonome à travers lequel les apprenants acquièrent et développent leurs compétences orales (discursives, linguistique, culturelle...), notamment la compétence lexicale. En outre, toute une matière fondamentale est accordée à cet enseignement, intitulée « Compréhension et expression de l'oral » (CEO)<sup>1</sup>

A ce titre, l'approche par compétence (Perrenoud, 2000) et l'approche actionnelle, qui s'est particulièrement développée avec le CERCRL (2001), se sont imposées comme des cadres théoriques privilégiés pour l'enseignement/apprentissage du FLE car les deux mettent l'apprenant au centre de son apprentissage. La première se focalise sur la capacité à mobiliser les connaissances dans des situations de communications authentiques (Paquay & Devos : 2001) tandis que la seconde place l'apprenant au cœur de son apprentissage en lui confiant des tâches concrètes qui favorisent un bain linguistique et un usage fonctionnel de la langue (CECRL : 2001).

En explorant le champ de la recherche sur l'enseignement de l'oral, nous avons constaté, qu'ils existent des travaux qui ont été réalisés dans ce domaine tels que les travaux de Martin et Perrenoud (1991) ; Schneuwly, De Pietro, Dolz, Dufour, Érard, Haller, Kaneman, Moro et Zahnd, (1996 / 1998); Aussi, nous avons les travaux de; Turco et al (1998) ; Maurer (2001) ; Garcia-Debanc et Delcambre (2002) ; Lafontaine, Plessis-Bélaïr et Bergeron, (2007); Dumais, (2008) ; auxquels nous nous sommes inspirés afin de réaliser cette étude. Cependant, nous avons remarqué que peu d'études ont été consacrées à cette discipline et essentiellement, à la compétence lexicale en contexte algérien qui est considérée comme une sous composante de la compétence

---

<sup>1</sup> L'enseignement / apprentissage de la compréhension et de l'expression orales est une matière fondamentale programmée pendant les quatre premiers semestres du tronc-commun de la licence de français, avec un volume horaire de trois heures par semaine.

linguistique (Moirand, 1990). Elle est définie comme étant la capacité à utiliser le vocabulaire adéquat à la situation de communication orale. (CECRL, 2001).

Aussi, sur la base de ses observations théoriques, nous avons constaté que les étudiants éprouvent des difficultés en expression orale, ils évitent de prendre la parole, et s'ils le font c'est pour répondre à une question, en formulant une phrase ou des bribes de mots. De plus, certains enseignants rencontrent des difficultés dans l'enseignement de cette discipline, en raison du manque de formation, de contenu et de programme adapté, ce qui les place dans une situation délicate. La majorité des enseignants évitent d'aborder cette matière, un constat également réalisé dans une étude antérieure réalisée par Doulate Serouri (2017).

Cette représentation négative de l'oral n'est pas propre à notre contexte. Au contraire, plusieurs chercheurs ont déclaré que l'enseignement de l'oral est difficile, tels que : Perroud (2000) Maurer (2001) ; Garcia-Debanc et Delcambre (2002); Maurer (2001) ; Garcia-Debanc et Delcambre (2002). En conséquence nous avons adopté la théorie de Dolz et Schneuwly (2014) dans notre travail, car nous estimons qu'un enseignement de l'oral appuyé sur les genres tels que : le débat, l'exposé, l'interview...pourraient non seulement faciliter la tâche pour l'enseignant, mais aussi permettrait à l'apprenant d'améliorer sa compétence à l'oral de manière générale et de favoriser la compétence lexicale en particulier.

De même, nous considérons que le lexique est le pivot de la langue, c'est en fonction de sa maîtrise et de sa richesse, que l'apprenant peu prendre la parole, car l'agencement syntaxique à lui seul est insuffisant à l'enseignement/apprentissage des langues (Courtyllon: 1989).

Dans cette perspective, nous formulons les questions de recherche suivantes :

- Dans quelle mesure les pratiques enseignantes intégrées en classe de FLE favorisent-elles l'amélioration de la compétence de communication orale chez les étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français, à l'université de Tiaret ?
- Les activités orales proposées par l'enseignant en classe de FLE favorisent-elles l'amélioration de la compétence lexicale des étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français?

- Un enseignement axé sur les genres oraux permet-il aux étudiants de produire des discours adaptés à des situations d'énonciation spécifiques tels que l'argumentation et l'explication ?

Afin de tenter d'apporter des éléments de réponses à ces questions, nous proposons les hypothèses suivantes :

- Les enseignants du département de français de l'université de Tiaret pourraient faire de l'oral un objet d'enseignement, en proposant des activités diversifiées de l'oral basées sur les genres oraux.
- Les pratiques enseignantes pourraient favoriser l'amélioration de la compétence de communication orale centrée sur la composante lexicale, dans la mesure où ces pratiques deviennent régulières et sont appuyées sur les genres oraux.
- Les thèmes proposés lors des débats, des reportages et des podcasts pourraient aider les étudiants à mobiliser un vocabulaire diversifié et riche, un vocabulaire spécialisé et nuancé pour exprimer leurs arguments, réagir aux interventions des autres, et apporter des explications en fonction du genre et du type du discours traité.
- La diversification dans les activités telles que le débat, le podcast et le reportage pourraient les amener à non seulement effectuer une prise de parole régulière mais de la garder pendant un temps significatif, ce qui développerait leur temps de parole.
- Un enseignement de l'oral appuyé sur les genres oraux tels que le débat, le podcast et le reportage pourrait permettre à l'étudiant de produire le discours qui convient à la situation d'énonciation (argumenter ou expliquer).

Pour apporter des éléments de réponse et afin de vérifier ces hypothèses, nous allons opter pour la méthodologie suivante :

Tout d'abord, nous allons effectuer une enquête auprès des enseignants du département de français, à l'université de Tiaret. Nous opterons pour un questionnaire en ligne pour effectuer cette première étape de la recherche. L'objectif de ce questionnaire est de tenter de faire un état des lieux à travers les déclarations des enseignants sur les pratiques de l'oral en classe de FLE, ainsi que sur son évaluation.

Ensuite, nous allons réaliser notre expérimentation. Pour ce faire, nous allons enregistrer des activités orales (débats, reportages, podcasts) dans la matière de CEO avec les étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français. Ces enregistrements seront transcrits selon les conventions de Vion (2000), puis nous allons appliquer la méthode quantitative et qualitative pour l'analyse de notre corpus.

Aussi, nous ferons appel à l'indice de Guiraud (1954) afin de mesurer la diversité lexicale, car selon le CECRL (2001) l'étude de la compétence lexicale ne peut se faire sans l'analyse de la richesse ou la variété lexicale.

De plus, pour effectuer une partie de l'analyse qualitative et quantitative, nous userons du logiciel Tropes, un logiciel numérique qui permet d'effectuer une analyse lexicale de différentes catégories tels que les mots pleins (nom, verbe, adjectif et adverbe), les connecteurs, la modalisation, les pronoms personnels...

Il est à signaler que nous allons réaliser une grille d'analyse des données adaptée selon les besoins de notre recherche, en nous inspirant des travaux d'un groupe canadien<sup>2</sup> pour pouvoir analyser les éléments lexicaux appartenant au discours argumentatif et explicatif.

En somme, l'objectif de cette étude est de tenter de faire une analyse descriptive du terrain, c'est-à-dire, expliciter les pratiques<sup>3</sup> réalisées en classe, lors de l'enseignement de l'oral. Aussi, nous voudrions à travers cette recherche démontrer qu'un enseignement de l'oral appuyé sur les genres tels que le débat, le reportage et le podcast, pourrait non seulement favoriser le développement de la compétence orale mais aussi améliorer la compétence lexicale.

Notre but est d'essayer de prouver que la diversification dans les pratiques orales permettrait l'amélioration de la parole, du temps de parole, la maîtrise des genres discursifs, et aussi l'évolution de la richesse lexicale.

La thèse s'articule autour de deux grandes parties, la première théorique, intitulée « repères théoriques et conceptuels ». Elle se divise en trois chapitres :

---

<sup>2</sup> Alloprof [En ligne] <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/le-reportage-f1301>.

<sup>3</sup> Nous tenons à préciser que tout au long de ce travail, nous emploierons pratique et activité comme des synonymes. Cependant, dans d'autres contextes, le terme pratique peut désigner la manière adoptée par l'enseignant afin de dispenser son cours lors de la matière CEO.

Le chapitre I porte le titre de « Fondements théoriques sur l'enseignement/apprentissage de l'oral », dans lequel nous tenterons d'esquisser les notions théoriques en relation avec l'oral, sa définition, sa relation avec le code écrit, les différents types oraux, sa place dans les différentes méthodologies d'enseignement, tout en nous focalisant sur l'approche par compétences (Le Boterf : 1998) et l'approche actionnelle (CECRL : 2001).

Le chapitre II nommé « L'oral en classe de français langue étrangère », traite la composante orale comme étant un objet d'enseignement, en essayant d'exposer ses dimensions enseignables. Nous tenterons aussi d'aborder l'oral comme compétence, en proposant ses différentes nominations ; compétence orale, compétence langagière, compétence communicative, compétence à communiquer langagièrement.

Nous nous focaliserons sur la compétence lexicale comme une composante de la compétence linguistique dans le cadre d'un enseignement de l'oral par les genres (Dolz & Schneuwly, 2014). Puis, nous évoquerons l'usage des nouvelles technologies telles que les médias et les multimédias dans la pratique de l'oral en classe de FLE. Enfin, nous aborderons la notion de l'évaluation, son importance et ses difficultés pour un enseignement de l'oral en classe de FLE.

Le 3<sup>ème</sup> chapitre, intitulé « la compétence lexicale dans le discours oral en classe de Français Langue Etrangère ». Il s'agit dans ce chapitre d'expliquer d'abord, ce que nous entendons par le lexique. Puis nous essayerons d'éclairer la compétence lexicale. Enfin, nous évoquerons le terme de stratégies.

Quant à la deuxième partie, nous lui avons attribuée le titre suivant : « Cadre pratique ». Cette partie pratique se scinde en deux chapitres :

Le premier intitulé « méthodologie de la recherche », décrira la méthodologie appliquée. Nous allons citer les différents outils et méthode utilisés pour effectuer ce travail de recherche.

Le deuxième et dernier chapitre, intitulé « présentation et analyse des résultats ». Tout d'abord, nous présenterons les résultats de notre enquête, c'est-à-dire nous ferons le dépouillement des réponses au questionnaire adressé aux enseignants. Puis nous entamerons l'analyse des activités orales enregistrées.

## Introduction générale

---

Ce travail s'achèvera par une conclusion générale, dans laquelle nous présenterons les résultats essentiels de notre étude et nous évaluerons la pertinence des hypothèses formulées au départ.

## **PARTIE I :**

### **Repères théoriques et cadre conceptuel**

## **CHAPITRE I :**

**Fondements théoriques sur l'enseignement/apprentissage**

**de l'oral**

La didactisation de l'oral a accordé à son enseignement/apprentissage une nouvelle place et une légitimité au même titre que l'écrit. Beaucoup de chercheurs, de didacticiens et théoriciens s'y intéressent de près. Ils ne se contentent pas de définir ce concept « oral » mais ils essaient de proposer de nouvelles démarches et pratiques par rapport à son enseignement /apprentissage en classe de FLE. Leur objectif est de faire de l'oral un objet d'enseignement et pas seulement un moyen de communication et un outil que nous utilisons pour transmettre un savoir.

A cet effet, il est important d'apporter les différentes définitions de l'oral, ses différents types et les multiples caractéristiques ainsi que son évolution à travers les différentes méthodologies d'enseignement.

Dans un premier temps, nous allons tenter de faire un état de l'art sur les termes spécifiques et les termes génériques en relation avec notre thématique de recherche à savoir l'oral.

### **1. Définition de l'oral**

Le dictionnaire Larousse (2002) de la langue française définit l'oral comme étant les sons qui sortent de la bouche c'est-à-dire tout ce qui est transmis par les organes phonatoires. Le dictionnaire électronique le grand Robert, l'oral se définit ainsi : « Qui se fait par la parole ; qui est énoncé de vive voix ; qui se transmet de bouche en bouche. » (2005, Version : 2.0).

D'autre part, le petit Larousse illustré, le définit comme suit : « (du lat. os, oris, bouche). Relatif à la bouche, fait de vive voix, transmis par la voix, qui appartient à la langue parlée. » (2012 : 59)

Les différentes définitions des dictionnaires cités supra renvoient à tout ce qui est réalisé par la bouche, par l'appareil phonatoire. Ce que nous pouvons retenir et que l'oral est lié à la parole. Mais l'oral ne se limite pas à la parole seulement, l'oral est d'abord écouter et comprendre pour ensuite être capable de prendre la parole.

Dans le dictionnaire de la didactique, Jean Pierre Cuq définit L'oral comme : « [...] la façon la plus répandue de penser l'oral, [...], a été et continue souvent à être contrastive : l'oral est référé à l'écrit. » (2002, 182). Cuq définit l'oral en le référant à

l'écrit. La comparaison et la relation entre ces deux codes étaient et demeurent encore problématiques. Gérard Vigne (2001, p.34) définit l'oral comme :

*Terme ambivalent, désigne tout à la fois une situation d'échange ; deux interlocuteurs face à face qui coopèrent dans l'élaboration d'un discours en maniant constamment la langue. L'oral, l'autre forme de la langue, dans sa force sonore, doté de propriétés acoustiques particulières met en jeu la perception auditive et les capacités articulatoires du sujet.*

Pour cet auteur, l'oral est un système ou un code ambigu, dans le sens où il fait appel à deux aspects. D'un côté, il met deux locuteurs dans une situation de communication interactionnelle dans laquelle les deux locuteurs tentent d'échanger des propos en produisant un discours. De l'autre côté, il représente le son émis, donc un signifiant contenant un sens qui incite de la part des deux locuteurs de mettre en place leur perception auditive et leur compétence articulatoire.

Bloch et Mirail (1998) quant à eux, déclarent que l'oral est un « mode essentiel de la communication... l'oral doit être considéré comme un moyen de communication essentiel de notre époque ».

Les deux auteurs cités supra insistent sur le fait que l'oral est primordial dans les situations de communications, c'est-à-dire les situations d'échanges. En effet, nous parlons plus que nous écrivons. La parole domine notre quotidien et nous devons prendre en considération l'oral en essayant de le valoriser. Elisabeth Nonnon (1999) estime que le terme oral signifie « l'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté universitaire ». Elle déclare aussi que :

*La question de l'oral renvoie à l'acquisition de compétences langagières spécifiques : apprendre à mieux pratiquer et à mieux connaître le fonctionnement de la langue, de la communication, des genres discursifs en situations d'oral, en réception (écoute, compréhension) et en production (prendre en charge des énoncés à l'oral) en mettant en œuvre des conduites de discours plus élaborées et plus diversifiées. (Nonnon, 1999, p.92)*

Pour Nonnon (1999), l'oral représente les échanges verbaux, mais elle limite cela au public universitaire. Elle ajoute aussi que pour être capable de prendre la parole, le locuteur doit acquérir les deux compétences qui sont nécessaires à la communication : la compréhension orale et la production orale. Elle déclare que pour comprendre,

l'auditeur a besoin de compétences linguistiques, des connaissances sur le fonctionnement des situations de communication, telles que le respect des tours de paroles, connaître les différents genres formels ou les genres oraux comme le débat, la discussion...etc.

Concernant la production orale, les interlocuteurs doivent être capables de produire différents genres de discours oraux corrects au niveau de la forme. En somme, pour Nonnon (1999), l'oral est la maîtrise de la compétence de communication qui comprend plusieurs sous-compétences telles que ; linguistique, référentielle, pragmatique, discursive. De plus, la maîtrise des genres formels peut être considérée comme une sous-composante de la compétence de communication, que nous pouvons introduire dans la compétence discursive.

Selon Charaudeau et Maingnneau (2000) l'oral désigne « Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques ».

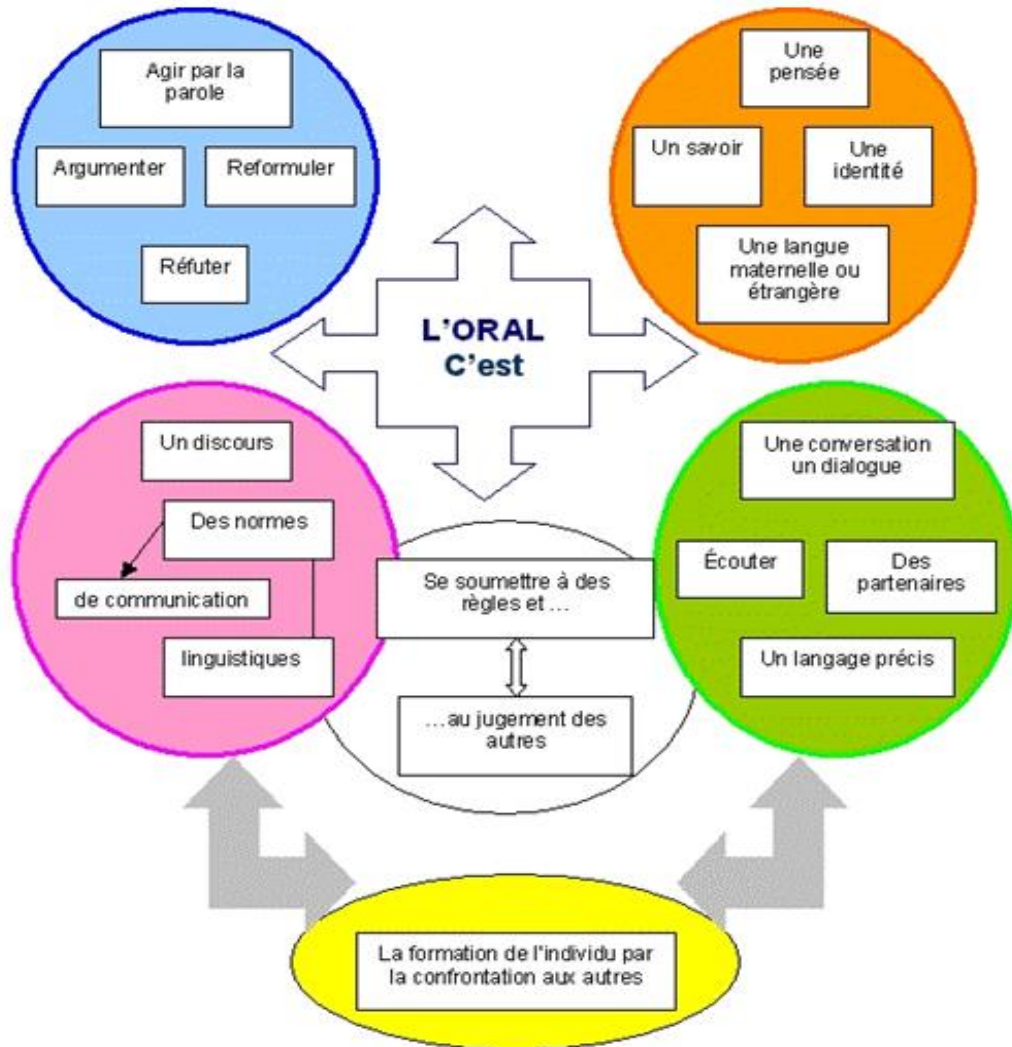
Nous remarquons que, dans la définition citée ci-dessus, l'oral est l'usage de deux compétences : l'écoute de l'autre et la production de parole. Il s'agit donc de se mettre dans une situation de communication qui nécessite un émetteur et un récepteur, cette dernière est effectuée à partir des activités audio authentiques.

Aussi, l'oral est un moyen de communication. Tous les échanges qui se produisent dans la société se déroulent par le langage verbal, c'est-à-dire par l'oral. Ces échanges se réalisent entre les individus présents dans les situations de communication quotidiennes. C'est à travers l'oral que l'individu construit et exprime sa pensée.

A ce propos, le groupe Oral Créteil, C. Le Cunff et P. Jourdain (1999) définissent l'oral selon quatre axes : L'oral pour « communiquer, construire sa personnalité et vivre ensemble, apprendre ses conceptions, ses représentations et construire sa pensée, réfléchir sur le langage... ».

Colléta (2002) déclare qu'il n'est pas facile d'attribuer une définition de l'oral en raison de sa complexité. Il tente alors de le définir en élaborant un schéma qui inclut toutes les composantes de l'oral. Pour cet auteur, l'oral consiste à exprimer une pensée dans une situation de communication authentique (situation interactive), en produisant un

discours (compétence communicationnelle ou langagière) dans le but de réaliser un acte (reformuler, convaincre, raconter...), tout en prenant en compte, les aspects méta communicationnels.



**Figure 1: Définition de l'oral.**

(Coletta, J-M. 2002)

Aussi S. Plane (2000) atteste qu'il est difficile de définir l'oral. Contrairement à ce qui a été déclaré par Colléta (2002), Plane (2000) explique cette difficulté dans une autre optique. Elle soutient que l'oral est multidimensionnel : « affectif, linguistique, social, interactionnel, cognitivo-langagier. Nous allons tenter de définir ces cinq dimensions selon Plane (2000) :

- La dimension sociale et affective : c'est être capable de pratiquer l'oral dans une communauté large (la société) ou restreinte (l'école). Tout en préservant la face du locuteur.

- La dimension cognitivo-langagière : C'est-à-dire que l'enfant sera capable de faire un aller-retour entre la pensée et le langage. Autrement dit, je pense ensuite je parle, et en parlant je développe ma pensée ou mon idée. Aussi, toute production langagière mobilise des opérations mentales complexes et corrélées.
- La dimension interactive : c'est faire acquérir à l'apprenant la capacité de collaborer avec l'autre (le récepteur) tout en maintenant leur point de vue de départ.
- La dimension linguistique : cette dernière dépend de la situation de communication (le lieu), les interlocuteurs (avec qui je parle ?) et le thème traité, sans oublier les caractéristiques du discours oral telles que : le débit, le volume, l'intonation et le non verbal.

## **2. Oral vs Ecrit**

Nous opposons souvent les caractéristiques de l'écrit, telles que la communication différée, la possibilité de reprise de lecture, la nécessité d'anticiper les comportements du lecteur et de lui fournir des explications suffisantes, et le transcodage linguistique. Ces caractéristiques de l'oral, dont la linguistique du XXème siècle a su montrer les avantages, ont légitimé la place de la communication orale dans l'apprentissage des langues vivantes.

Ces réflexions, croisées avec les critiques du concept de norme, ont mis fin à quelques assimilations simplistes: à l'écrit, le registre standard et soutenu, et à l'oral la familiarité. Or l'examen des productions a révélé tout un ensemble de productions orales, allant de la forme familière à des discours très élaborés, par exemple l'oral des conférences. D'après Riégel, Pellat et Rioul (2009, p.55)

*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.*

En effet, l'oral a toujours été comparé à l'écrit, ce dernier représentant la norme de la langue c'est-à-dire les règles linguistiques. D'où l'expression « les belles lettres » au XVIIe siècle, associé à l'émergence du mouvement littéraire du classicisme.

Le rapport entre l'écrit et l'oral est indispensable, car l'écrit est la trace de l'oral. A ce propos, Halté et Rispaill (2005, p.28) définissent ce rapport comme suit :« C'est l'écrit de la trace, l'écrit de la note pour se souvenir, l'écrit-mémoire, l'écrit qui transcrit une

parole de maître en l'apprenant et en le mettant en enseigne, l'écrit qui maintient une information et libéré du contexte immédiat.» (Halté & Rispaill, 2005, p.28)

En nous appuyant sur les propos des auteurs cités au-dessus, nous pouvons dire que le rapport entre l'écrit et l'oral est étroit. L'écrit est la forme concrète de l'oral : il laisse une trace, il reste. Par contre, l'oral disparaît et ne laisse aucune trace.

Quant à Rigel, Pellat et Rioul (2009, p.52) proposent une définition opposée à celle déjà présentée supra, ils estiment que « le rapport de l'oral et de l'écrit change avec le temps, alors que l'oral continue d'évoluer régulièrement, l'écrit tend à se fixer, et le décalage entre eux s'accroît ». Ces auteurs pensent que ces dernières années et avec le développement et l'évolution de la technologie, l'oral prend le dessus et est en perpétuelle évolution, alors que l'écrit stagne et reste à sa place.

### **3. Particularités du code oral**

Le code oral est le code le plus utilisé pour communiquer, il se particularise par :

A. Le locuteur se trouvant dans une situation de communication, il est en contact direct avec son interlocuteur, grâce au non verbal et au verbal, par exemple l'utilisation de la fonction phatique (tu m'écoutes, allo, tu disais...). A ce propos el korso (2005, p. 23) souligne que « dans la communication orale, l'expression verbale et l'expression corporelle ne peuvent être négligées ; elles influencent la transmission du message ».

B. Les énoncés sont attachés à leur contexte, il s'agit d'une actualisation des énoncés, le discours oral contient des expressions qui peuvent encourager la communication ou l'échange verbal, telle que des expressions verbales ou l'utilisation du non verbal.

C. Le discours oral possède aussi ce caractère de rapidité, ce qui influence automatiquement le respect et la maîtrise de l'organisation de la phrase et sa structure syntaxique.

D. La correction des fautes à l'oral se fait en reprenant l'énoncé :

*L'élaboration du discours se fait pas à pas, et éventuellement en revenant sur ses pas, ce qui laisse évidemment des traces dans le produit lui-même. Car c'est là toute la différence avec l'écrit, [...] à l'écrit on peut prendre son temps [...] on peut généralement effacer la rature, et substituer au brouillon la version corrigée, alors que c'est le brouillon qui est délivré à autrui dans le discours oral. (kerbrat-orecchioni, 2005, p.30)*

Kerbrat-Orrecchioni (2005) estime que le discours oral peut contenir des erreurs tout comme l'écrit, sauf que dans ce dernier, nous pouvons effectuer des corrections et effacer l'erreur ; contrairement à l'oral, l'erreur reste, elle est présente dans le discours, on peut y revenir en s'auto corrigeant.

E. Le discours oral utilise et exploite les deux canaux : auditif et visuel, surtout dans des situations de communication marquées par la présence des participants, le locuteur et son interlocuteur, avec l'apparition du verbal, du non verbal et le para verbal.

F. le discours oral est composé de termes particuliers tels que : mmm, euh, qui marquent soit l'hésitation, ou encore un moment de réflexion afin de chercher les mots pour compléter une phrase ou une idée.

Aussi, l'oral se distingue de l'écrit par d'autres critères tels que :

- On ne peut parler de ponctuation, ce sont les arrêts et les intonations et même le silence qui ponctuent le discours
- Le temps de réflexion est marqué par des mots tels que : euh, eh bien, alors
- Il n'est pas facile de trouver des synonymes, au moment de la communication les mots mémorisés ne viennent pas tout de suite à l'esprit.
- Les phrases sont inachevées et on fait recours à la reformulation.

En effet, Cuq (2003 :182) démontre que l'oral relève « [...] d'immédiateté, a l'irréversibilité du processus, à la possibilité de réglages et d'ajustements à la présence de référent situationnels communs et à la possibilité de recours à des procédés non verbaux qui caractérisent la communication orale ».

Dans cette description de l'oral, Cuq estime qu'il se produit de manière spontanée, le locuteur peut effectuer des erreurs et y revenir sur son discours afin de les corriger. Il peut aussi faire recours au non verbal dans les situations de communication dans le but

de faire passer son message. M. F. Chanfrault- Duchet (2005) fait la distinction de ces trois pôles de l'oral :

A. **Au niveau linguistique**, il distingue :

a. **L'oral parlé** : produit d'une interaction en face à face, ce qui implique de prendre en compte, d'une part le contexte et d'autre part les travaux sur la spécificité du français parlé (Blanche-Benveniste, 1997). C'est à dire qu'il s'agit d'une production orale dépendante de la situation de communication et spontanée.

b. **L'oral public** : met l'accent sur les genres sociaux (Dolz & Schneuwly, 2014) : cet oral est considéré comme le moyen qu'on utilise pour apprendre donc vecteur d'apprentissage.

c. **L'oralité** : se caractérise par des « codes vocaux et mimogestuels », (Chanfrault-Duchet, 2005, p.35). Abstraction totale de l'écrit, il ne s'agit ici que du code oral, du moment qu'on fait référence à la voix et aux gestes (mimiques, débit...)

B. **Au niveau didactique** : nous avons le parler et l'oral public

C. **Au niveau scolaire** : toutes les situations dans lesquelles nous utilisons l'oral, tels que : poser des questions, exposer, participer, débattre, interviewer...

## **4. Les formes de l'oral**

L'oral se caractérise par trois formes auxquelles les locuteurs font appel dans les situations d'interactions verbales. Chaque forme a des caractéristiques propres à elle et qui diffère de l'autre nous citons :

### **4.1. L'oral spontané**

C'est une pratique instantanée de l'oral, il est naturel et improvisé sans aucune préparation dans des situations de communication privées. Il est caractérisé par la non-disqualification de l'erreur, par le droit à la répétition, l'autocorrection, il construit et développe l'autonomie chez le locuteur. Dans cette optique, Baril (2008, p.211) explique que :

*Le message oral est immédiat, on mesure son effet sur l'auditeur, on bénéficie du droit de repentir, de reprises (ce que les linguistes appellent la redondance), les paroles sont confrontées par la gestuelle, le regard, la mimique, la voix du locuteur*

[...]. *La personnalité, le charme de l'individu tiennent aussi à son langage. Dans l'intimité ou les situations quotidiennes, il faut parler comme l'on est, comme on le désire.* (Baril, 2008 :211)

En ce sens, Luzzati (2013, p.193) insiste sur le fait qu'être capable de produire spontanément nécessite de la part du locuteur de mettre en œuvre plusieurs facteurs qui relèvent du discours en interaction, comme l'échange, le non verbal, la conversation, les éléments de l'énonciation en relation avec la situation énonciative, l'instabilité du message et l'improvisation du message, nous citons :

*Il s'agit d'un discours à la fois interactif (caractérisé par l'existence de tours de paroles, superpositions, bribes, rectifications..., associées à des mimiques et à une gestuelle), conversationnel (où le sens est une construction commune et négociée avec des interlocuteurs), déictique en temps réel (destiné à être interprété hic et nunc, hors de toute distorsion spéciale et surtout temporelle), erratique (qui hésite, et où l'erreur se traduit inéluctablement par un supplément de message), et spontané (qui s'improvise en parlant, et où le locuteur découvre l'énoncé qu'il produit en même temps qu'il en est le premier auditeur.* (Luzzati, 2013, p.193).

Ajoutons à cela l'idée proposée par Rigel, Pellat et Rioul (2009, pp.53-54) qui déclarent que :

*Dans une conversation orale spontanée, il ne s'écoule pas de temps entre l'émission et la réception, et les interlocuteurs qui dialoguent sont présents dans une situation spatio-temporelle déterminée et ont accès à des connaissances situationnelles et à des référents communs.* (Rigel, Pellat & Rioul 2009, pp.53-54)

Ces auteurs partent de la même idée proposée par Luzzati (2013), ils estiment aussi que le discours spontané se réalise dans une situation d'énonciation déterminée par le temps et le lieu, les locuteurs interagissent sur un sujet commun. Ils expliquent aussi que le temps entre la production et la réception du message est presque inexistant, c'est-à-dire que la réception se produit au moment de la production.

L'intérêt du message oral spontané n'est pas la construction de phrases grammaticalement correctes, mais c'est la création d'une grammaire propre à cette forme. Nous présentons dans le tableau qui suit quelques traits spécifiques de l'oral :

- ruptures et changements de niveaux de langue ou de registres

<b>Lexique</b>	▪ fréquence de certains termes	<i>Ils peuvent constituer des tics</i>
	▪ vocabulaire approximatif	<i>Faire, chose, truc</i>
<b>Syntaxe</b>	▪ nombreux phatèmes qui ponctuent le discours et permettent à la pensée de « suivre ».	<i>Alors, quoi, hein, bon...</i>
	▪ Répétitions	<p><i>Elles peuvent avoir plusieurs causes :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Hésitation</i></li> <li>▪ <i>effet rhétorique</i></li> <li>▪ <i>désir de garder la parole</i></li> <li>▪ <i>volonté d'être compris...</i></li> </ul>
	▪ Certains connecteurs sont très fréquents	<i>Puis, et puis, mais, donc, enfin, oui, mais.</i>
	▪ Ruptures de construction et phrases inachevées	
	▪ Présentatifs	<i>C'est, il y a</i>
	▪ Thématisation (thème propos)	<i>Le thème est souvent en début de phrase et prend d'importance que le propos. La progression privilégiée est celle à thème constant</i>

<b>Principe d'économie</b>	▪ Prononciation	<i>Syncope : y disent, pa(r)sque...</i>
	▪ Syntaxe	<i>Abandon de la double négation : je sais pas...</i>
	▪ Lexique	<i>Prof, récré</i>
<b>Principe de réajustement et de récurrence</b>	▪ Dénominations successives	<i>« ...alors le type, le jeune, le mec des Coteaux, il lui a dit.. »</i>
	▪ Retour en arrière	
	▪ Redondances	
	▪ Dislocations	<i>Mon frère, il va venir...</i>

**Tableau 1: Quelques traits spécifiques de l'oral spontané (source: Fritsch : 2004)**

## **4.2. L'oral scriptural**

Il s'agit d'un oral contrôlé, appelé aussi formel, institutionnel ou académique ; C'est une des pratiques les plus utilisées à l'école. Les règles de la langue utilisées dans les productions langagières de ce mode ressemblent beaucoup à celles de l'écrit, par exemple faire un exposé, prise de parole lors de réunion ou lors de débat.

Ces activités exigent de la part de l'interlocuteur l'usage correct de la langue, c'est-à-dire qu'il est obligé de parler correctement en faisant attention à sa syntaxe et au lexique employé contrairement à la production langagière réalisée à l'oral spontané. En somme, l'oral scriptural est un oral contrôlé, produit dans un registre plus ou moins soutenu et qui est pratiqué à l'école. A ce propos, Bernard Lahire explique la dominance de cette pratique à l'école en déclarant que :

*Les pratiques langagières orales ne prennent leur sens [à l'école] que si on les rapporte à des formes sociales scripturales, c'est-à-dire des formes de relations sociales qui ont été historiquement rendues possibles par des pratiques de*

*l'écriture, des savoirs scripturaux et le rapport au monde et au langage qui en est indissociable.* (Lahire, 1993).

#### **4.3. L'écrit oralisé**

Cette forme de l'oral est aussi réalisée en classe. Il s'agit d'une pratique qui met l'apprenant dans une situation de prise de parole à travers un texte écrit qu'il va lire à haute voix. Cette forme se pratique en classe à travers plusieurs activités langagières telles que : la lecture, la mémorisation de texte ou de règles écrites, puis la récitation (poèmes ou cantines par exemple). Lors de cette activité le locuteur se concentre sur les caractéristiques de l'expression orale (débit, voix, articulations, prononciation...), plus qu'au contenu du texte.

### **5. La place de l'oral dans les différentes méthodologies d'enseignement des langues**

La composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du français langue étrangère. De ce fait, l'enseignement-traduction, fondé sur des modèles écrits, se prêtait mal à l'exercice de compétences orales et ce n'est qu'à partir du moment où les fondements de cette approche ont été critiqués, dans les méthodes directes puis audio-orales et audiovisuelles, que la place de l'oral a réellement été problématisée, au point de passer parfois au premier plan.

D'autre part, la façon la plus répandue de penser l'oral, y compris pour des cadres méthodologiques qui en reconnaissent la légitimité, a été et continue souvent à être contrastive : l'oral est référé à l'écrit. Ainsi voit-on les manuels mettre l'accent sur les différences en termes de contraintes de communication : sur les caractères communicatifs et économiques d'immédiateté, sur l'irréversibilité du processus ; sur la possibilité de réglages et d'ajustements, sur la présence de référents situationnels communs et sur la possibilité de recours à des procédés non verbaux qui caractérisent la communication orale.

Dans cette partie, nous allons tenter de voir qu'elle place est accordée à l'oral dans l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues, allant de la méthode traditionnelle jusqu'à nos jours.

### **5.1. La méthode traditionnelle**

L'enseignement des langues vivantes était primé par la méthode traditionnelle, appelée aussi grammaire-traduction. Cette méthode d'enseignement a duré jusqu'à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle.

A cette époque, l'apprentissage des langues vivantes était centré sur l'écrit, notamment sur la grammaire. Cependant, l'avènement des méthodes orales, commence à prendre place dans l'enseignement de l'oral. Le 18 septembre 1840, l'instruction de l'éducation nationale présente une définition précise et explicite de la méthodologie traditionnelle ainsi que de sa pratique en classe de langues :

- Les élèves de 1<sup>ère</sup> année de lycée doivent apprendre la grammaire et la prononciation, ils doivent aussi apprendre par cœur la leçon précédente. Concernant la prononciation, les élèves doivent apprendre et citer par cœur les règles de grammaire et faire de la dictée.
- En anglais et en allemand, en deuxième année, les élèves effectuent la traduction de morceaux de textes latins et grecs.
- En troisième année, l'enseignement est centré sur la littérature. Les élèves traduisent oralement les passages difficiles en allemand ou en anglais.

Comme nous pouvons le constater, l'enseignement de l'oral se pratiquait à travers l'activité de la prononciation.

Progressivement, une autre activité commence à s'installer, il s'agit des activités de « conversation », une nouvelle orientation imposée par l'instruction officielle en 1890. Les leçons et les exercices réalisés en classe doivent prendre la forme d'une conversation.

### **5.2. La méthode directe : de 1901-1940**

En 1901, les instructions ministérielles imposent la méthodologie directe. Selon Puren (1998, p.81), la méthode directe se compose de trois étapes qui représentent le fondement de cette technique d'enseignement. Puren (1998, pp. 81-82) résume ces différentes méthodes dans le schéma suivant :

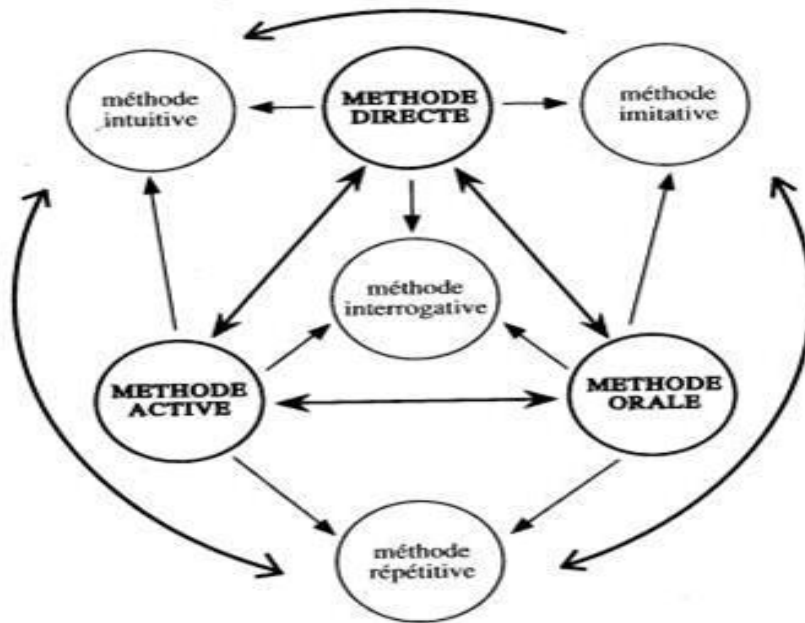


Figure 2: Lien interactif (Puren, 1998, p81)

A partir de ce schéma, nous pouvons constater que Puren propose deux autres approches : la méthode orale et la méthode active, il ajoute à ces dernières la méthode interrogative, intuitive, imitative et répétitive. Puren (1998) indique que la méthode orale représente :

*L'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe [...] il s'agit plus exactement d'une méthode audio-orale, les productions orales des élèves constituent principalement dans la MD une réaction aux sollicitations verbales du professeur.* Puren (1998)

En effet, les productions réalisées par les élèves sont de type conversationnel, comme déjà cité dans la méthode traditionnelle, qui prend la forme de questions de l'enseignant et de réponses sollicitées des élèves.

Quant à la méthode interrogative, elle met en place des échanges oraux entre l'enseignant et l'élève, cette technique permet le développement des interactions orales en classe. Ce sont ces interrogations (questions fermées) qui donnent la possibilité aux élèves de prendre la parole pour y répondre et de faire place à l'activité de conversation.

Par la méthode imitative, comme son nom l'indique, elle permet à l'élève d'imiter les sons produits avant mêmes de comprendre leur sens. Quant à la méthode répétitive, elle

consiste en la répétition « des formes linguistiques » afin de les mémoriser. Selon Puren (1998), « les formes linguistiques se gravent dans l'esprit grâce à une audition et à un réemploi permanent et intensifs. »

En somme, l'oral est fréquent, il est présent dans la classe : les élèves répondent aux questions posées par l'enseignant, ce dernier est actif et encourage les élèves à participer. Il n'en reste pas moins que cet oral est celui de l'enseignant et non de l'apprenant. Les activités pratiquées dans cette méthode n'aident pas au développement ni à l'amélioration de la communication et des interactions.

### **5.3. L'audio-orale : de 1940- 1970**

Le principe de la méthodologie audio-orale (désormais MAO), est que la langue est un instrument de communication quotidienne. L'apprentissage des règles linguistiques se fait à travers des dialogues représentatifs de la langue courante à mémoriser et à reproduire

L'oral est prioritaire ; il est le point principal de la leçon. L'enseignant détient toujours le rôle actif et dirige les travaux, il doit aussi développer chez les apprenants l'autocorrection.

### **5.4. Méthode structuro-global audio-visuel (SGAV) : de 1960-1970**

L'apprentissage se base sur l'image et le son, la priorité est accordée à l'oral. Cette méthodologie vise à faciliter la pratique de l'oral, en mettant l'accent sur une situation de communication authentique qui reflète la langue orale du quotidien (enregistrements oraux authentiques). Les méthodes SGAV se basent sur des supports sonores : il faut entendre pour écouter ensuite répéter correctement de manière imitative.

Aussi, le béhaviorisme et le distributionnalisme ont posé les fondements des exercices structuraux qui ont marqué cette méthode. L'imitation, la répétition et la mémorisation de dialogues oraux sont indispensables à la méthode SGAV.

### **5.5. Approche communicative : de 1980 à 1990**

L'oral est présent dans la classe ; il est fréquent. L'apprenant se transforme d'un acteur passif en un acteur actif : il prend en charge son propre apprentissage et de manière autonome. L'apprenant devient « acteur principal de son apprentissage [...] et sujet actif

impliqué dans la communication » (Debyser, 1989, cité par Martinez, 1996, p.76). L'enseignant devient un guide : il est présent afin d'étayer et encourager une participation orale, même spontanée.

L'accent est mis sur la communication souhaitée plutôt que sur sa forme linguistique. Cette dernière n'est qu'une composante de la compétence de communication. L'objectif de l'enseignement d'une langue vivante est de développer les quatre habiletés, ou les quatre compétences : compréhension orale, production orale, compréhension de l'écrit et production de l'écrit.

A cet effet une nouvelle définition est accordée à l'apprentissage d'une langue : « Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible » (Puren, 1998). Ce qui caractérise cette approche c'est l'usage de documents authentiques dans la pratique de l'enseignement/apprentissage. Ce que nous entendons par documents authentiques :

#### **5.5.1. Documents authentiques**

L'approche communicative s'appuie sur l'usage des documents authentiques dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Le document authentique est défini comme :

*Des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. Ils appartiennent ainsi à un ensemble très étendu de situations de communication et de messages écrits, oraux et visuels, d'une richesse et d'une variété inouïes, comprenant des documents de la vie quotidienne (plan d'une ville, horaires de train, dépliants touristiques, etc.).*

*Ils peuvent être d'ordre administratif (fiches d'inscription, formulaires pour ouvrir un compte bancaire ou pour obtenir une carte de séjour, etc.), mais aussi par les documents médiatiques écrits, sonores ou télévisés (articles, bulletins météorologiques, horoscopes, publicité, feuillets, etc.). Sans oublier les documents oraux (interviews, chansons, conversations à vif, échanges spontanés, etc.), ni ceux qui allient textes et images (films, bandes dessinées, etc.) ou ceux qui sont uniquement iconographiques (photos, tableaux, dessins humoristiques, etc.) (Cuq, 2002, pp.391-392).*

Une autre finalité que l'approche communicative tente de développer chez les élèves est de leur permettre de réaliser une communication efficace dans des situations différentes. Pour ce faire, l'apprenant doit acquérir une compétence de communication.

### **5.5.2. La compétence communicationnelle**

Communiquer en langue étrangère, c'est la capacité de comprendre, de s'exprimer et d'interpréter des pensées, des sentiments et des faits dans diverses situations. La compétence de communication est la capacité de produire à l'oral ou à l'écrit un énoncé dans le but de décrire, raconter, convaincre ou expliquer. Ce n'est pas seulement connaître les règles d'une langue, mais aussi savoir les utiliser dans des situations de communication.

Selon Moirand (1990, p.20), la compétence communicationnelle reposerait sur un ensemble de plusieurs composantes :

- Une composante linguistique : la connaissance et l'appropriation (connaître et savoir utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- Une composante discursive : 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 : la connaissance des domaines de l'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- Une composante socioculturelle : la connaissance des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus, la connaissance de la culture de l'autre et les relations entre les objets sociaux.

Pour Hymes (1972), la compétence de communication est " la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social".

Moirand (1990) et Hymes (1972) s'attachent à montrer que dans « la compétence de communication », il ne faut pas seulement maîtriser la langue avec ses normes linguistique référentielle et discursive, mais aussi le savoir socioculturel. J. Courtillon (1980) 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 chance de trouver (celle-ci ayant été définie probablement à travers une analyse des besoins), en utilisant le code de la langue. J. Courtyllon (1980)*

Pour Coste.D (1978, pp.25-34), la compétence de communication comprend quatre composantes principales :

- Une composante de maîtrise linguistique qui est composée de savoirs et de savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.
- Une compétence de maîtrise textuelle, qui représente des savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (agencements et enchaînement transphrastique, rhétorique et manifestations argumentation).
- Une compétence de maîtrise référentielle, c'est un ensemble de savoirs et de savoir-faire touchant aux routines, stratégies, des positions, des rôles, des intentions de ceux qui prennent part.
- Une compétence 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 usages de la langue.

A partir de ces quelques définitions, nous constatons que nous ne pouvons pas parler de la compétence de communication sans évoquer les aspects linguistiques. Nous retenons que la compétence de communication englobe toutes les autres compétences: linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. Aussi la composante linguistique ce n'est pas seulement la connaissance des formes linguistiques, mais inclut aussi "la capacité de les utiliser"(Coste, 1978, p.20)

Nous constatons aussi que Hymes (1972), Coste (1978) et Courtyllon (1980) adoptent la définition donnée par Moirand (1990), seule la terminologie change, par exemple: composante discursive / textuelle. Mais, le modèle proposé par Canal et Swain (1980, pp.27-30), inclue deux nouveaux concepts : la compétence stratégique et la compétence grammaticale.

La composante stratégique est définie comme une composante « [...] incluant la connaissance d'éléments lexicaux et de règles de morphologie, de syntaxe, de

grammaire sémantique de la phrase, et de phonologie » (Canale et Swain cités et traduit par Germain, 1993, p.213).

Dans cet essai de définition de la compétence de communication, nous remarquons que la compétence discursive fait partie de la compétence de communication, tandis que la compétence lexicale est une composante de la compétence linguistique.

Ce que nous devons retenir de l'approche communicative, du développement de la compétence de communication en général et de la compétence linguistique ou grammaticale en particulier, c'est que cette approche doit permettre le fonctionnement efficace de la langue étrangère. L'objectif est de fournir à l'apprenant une compétence grammaticale qui est définie comme « la capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens » (Courty, 2001, p.153).

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001) change la nomination de la compétence de communication et lui attribue une nouvelle dénomination « la compétence à communiquer langagièrement ». Il la définit comme un « ensemble de plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire. » (CECRL, 2001, p. 17)

Dans cette définition, nous pouvons constater que la compétence discursive est remplacée par la composante pragmatique, et la compétence lexicale est une sous composante de la compétence linguistique.

### **5.5.3. La compétence communicative selon Le cadre Européen Commun de Référence pour les langues**

L'intérêt pour la compétence communicative et la nécessité d'en faire l'objectif principal dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ont poussé les politiciens européens à réaliser un projet nommé : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Cet ouvrage est né à la suite d'une table ronde intergouvernementale tenue en 1991 sur le thème « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe. » L'intérêt du CERCRL est de faire acquérir aux apprenants des compétences communicatives et linguistiques adaptées à leurs besoins.

Le CECRL (cette abréviation sera utilisé dans notre travail à chaque fois qu'on évoquera le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues) définit les différents niveaux de compétences, qui permettent de mesurer la progression des apprenants tout au long de leur apprentissage. Son objectif est :

- D'offrir à toutes les catégories de la population les moyens d'acquérir une connaissance des langues des autres Etats membres (ou d'autres communautés au sein de leur propre pays). Il vise également à développer une aptitude à utiliser ces langues telle qu'elles permettent de satisfaire leurs besoins de communication, et plus particulièrement :
  - De faire face aux situations de la vie quotidienne dans un autre pays, et d'aider les étrangers séjournant dans leur propre pays à faire face ;
  - D'échanger des informations et des idées avec des jeunes et des adultes parlant une autre langue et de leur communiquer pensées et sentiments ;
  - De mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autres peuples et leur patrimoine culturel. (CECRL : 2001)

Aussi le CECRL (2001) définit les compétences comme « un ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ». Comme il est à constater, la définition du CECRL ne se différencie pas des définitions citées supra. C'est mettre l'élève dans une situation de communication dans laquelle il est censé agir tout en mettant en œuvre son savoir, savoir-faire et savoir être.

### **5.6. L'approche actionnelle**

Selon J.-P. Robert (2011 : 94), l'apprenant est un acteur social actif, contrairement à celui qui reste passif, et observe l'interaction sans réagir. L'objectif de cette approche et d'amener l'apprenant à rassembler toutes ses compétence dans le but d'exécuter des tâches langagières dans des situations spécifiques.

Le CECRL définit l'approche actionnelle comme suit :

La perspective privilégiée ici, est de manière générale, de type actionnel. Elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

*Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (CECRL : 2001, 15)*

Autrement dit, l'approche actionnelle se centre sur l'action avec les autres, sur la réalisation des tâches, tout en collaborant avec d'autres apprenants afin d'accomplir son action. L'apprentissage de la langue se fait donc « par et pour action social », c'est-à-dire que l'apprenant apprend par l'action et pour la réalisation de la tâche, il fait appel à un autre apprenant dans le but d'accomplir son action.

### **5.6.1. Le concept de tâche**

Tagliante (2007a) définit le concept de Tâche comme suit :

*Dans la vie quotidienne, on effectue tous les jours de nombreuses tâches, grandes ou petites, dans tous les domaines. On passe un coup de téléphone à un ami pour prendre de ses nouvelles, [...]. On prend les transports en commun, on achète un billet. On se rend à son travail, on participe à une réunion. On prend rendez-vous avec un secrétariat d'université, on va suivre un cours de langue. Toutes ces tâches demandent de recourir au langage oral ou écrit. (Tagliante, 2007, p.68).*

Donc la notion de tâche est l'action effectuée par un individu dans la société ou par un apprenant en classe, dans des situations de communication de la vie courante.

La définition de « la tâche » par le CECRL rejoint celle citée précédemment, nous citons : « Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet (s) qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECRL : 2001, p15).

Selon le CECR, la réalisation d'une tâche s'effectue en faisant appel aux prérequis et on réinvestissant ce que l'apprenant a appris en classe de manière stratégique, afin de réaliser l'action dans une situation communicationnelle.

## **6. L'approche par compétences : fondements théoriques**

Compétence, un concept qui a apparu pour la première fois dans l'industrie et dans l'entreprise de productions. Dans ce cadre professionnel, Guy Le Boterf (1998) définit la compétence comme étant :

La capacité reconnue à atteindre des résultats en mobilisant deux ensembles de ressources :

- Des ressources propres à l'individu (connaissances, savoir-faire, aptitude et qualités personnelles ;
- des ressources liées à l'environnement (réseaux relationnels, environnement professionnel, bases de données. (Le Boterf, 1998)

Constatant que le résultat dépend de l'environnement dans lequel le travailleur exerce son métier, le domaine de l'enseignement adopte cette approche dans plusieurs disciplines, et c'est ainsi que les théories d'enseignement et d'apprentissage ont emprunté ce terme et ont essayé de l'appliquer dans le domaine de l'enseignement.

En effet, l'objectif de l'école aujourd'hui est de faire acquérir et de développer des compétences, et non pas seulement l'acquisition des connaissances. A cet effet, nous passons d'un enseignement par objectif à un enseignement centré sur les compétences. Il n'est plus question de recevoir des connaissances, mais plutôt de savoir les réutiliser, les réemployer, les réinvestir dans des situations réelles de la vie quotidienne.

L'auteur définit la compétence comme étant un ensemble de plusieurs composantes importantes que nous pouvons résumer comme suit : des prérequis, un savoir, un savoir-faire faire, un savoir être et un contexte favorable.

Pour tenter de définir le concept de compétence, nous estimons qu'il est nécessaire de passer en revue différentes théories d'apprentissages récentes, telles que le cognitivisme et le socio-cognitivisme. Tout d'abord, la théorie cognitiviste propose un apprentissage centré sur les stratégies à mettre en place par l'apprenant afin de traiter l'information. Effectivement, Tardif (1992) déclare :

*On considère la connaissance comme un système de traitement de l'information, l'apprentissage est un processus actif et constructif qui est proportionnel à la motivation des élèves. Il consiste essentiellement à établir des liens entre nouvelles*

*données et les connaissances antérieures. Il exige l'organisation constante des connaissances. L'apprenant est un récepteur actif d'informations externes.*  
(Tardif : 1992)

L'auteur estime que l'acquisition de l'information s'organise et se réalise étape par étape. Il pense qu'un apprenant motivé construit son savoir de manière efficace, et que cette construction du nouveau savoir dépend des anciennes connaissances c'est-à-dire de ses prérequis.

Ensuite, concernant le socioconstructivisme, l'apprentissage s'inscrit dans un cadre scolaire, dans des situations interactionnelles entre apprenants ou avec l'enseignant. A ce propos, Jonnaert et Vander Borgh (1999) soulignent que « l'apprenant développe une activité réflexive sur ses propres connaissances pour en construire de nouvelles. Ce dernier est le principal acteur de l'apprentissage, il est un créateur de connaissances. L'enseignant contrôle simplement certaines conditions dans lesquelles est placé l'apprenant. »

Ces socio cognitivistes estiment que l'apprenant construit un nouveau savoir de manière stratégique en se basant sur l'ancien. L'apprenant est au centre de son apprentissage, et y participe activement. L'enseignant n'est présent que pour étayer, guider, contrôler et évaluer l'apprenant. Au dire de Lussier (2002)

*Apprendre, c'est abandonner une représentation pour en adopter une autre.  
L'enseignant doit provoquer des interactions et susciter chez l'élève la volonté de mettre ses propres connaissances en interaction avec le savoir à apprendre.  
L'apprentissage doit permettre à l'élève d'utiliser ses nouvelles connaissances dans des situations non didactiques.* (Lussier : 2002)

Il est question dans cette déclaration que l'apprenant doit être motivé pour pouvoir acquérir un nouveau savoir. Il doit aussi faire appel à ces anciennes connaissances pour être capable de comprendre et d'acquérir les nouvelles, tout cela doit s'effectuer dans des situations d'interactions en classe et en dehors de la classe. C'est-à-dire que l'objectif premier du socioconstructivisme est de savoir réutiliser ou faire le transfert des connaissances acquises en classe dans des situations de communication de la vie quotidienne non institutionnelle.

Le Boterf (1994, p.16) souligne que « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités,...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces

ressources, la compétence est de l'ordre du savoir « mobiliser ». Cet auteur estime que la compétence c'est faire face à une situation difficile, en mobilisant des connaissances mentales. Autrement dit, en faisant appel à l'ancien savoir et le combinant avec le nouveau savoir pour régler la situation problème.

Perrenoud (1999) est du même avis que Le Boterf. Il définit la compétence comme des savoirs faire qui nécessitent la mise en place des différentes ressources cognitives afin de résoudre des tâches. Paquay et al (2001) définit la compétence comme

*Un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, conatives (ou des « combinaisons », « orchestrations », de savoirs, savoir-faire, attitudes schèmes d'actions, routines, ...) [...] mobilisées (ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique) [...] Pour faire face à une famille de situations problèmes (réaliser des tâches complexes, significatives, résoudre des problèmes authentiques réaliser des projets). (Paquay et al, 2001)*

Cet auteur résume toutes les définitions données par différents auteurs dans la sienne. En effet, l'auteur explique que la compétence c'est réaliser des opérations mentales (la manière d'apprendre, d'acquérir, de mémoriser, de se rappeler), en faisant appel à la motivation sans oublier les sentiments et les émotions qui peuvent affecter de manière positive ou négative l'opération du traitement de l'information.

Dans la même optique Le Boterf (1994) attache une importance particulière à l'expression de « ressources à mobiliser »

Il déclare que « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, ...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ses ressources. La compétence est de l'ordre du « savoir à mobiliser ». (Le Boterf, 1994) Il souligne aussi que la compétence n'est pas seulement « un processus », c'est un « état ».

Marc Romainville et al (1998) appuie cette définition en disant qu'une compétence « est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir devenir, qui permettent, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets. » (Romainville, 1998).

Jaques Tardif quant à lui suggère une autre définition de la compétence en mettant en évidence le concept de « savoir-agir ». Il suppose que la compétence est 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 situations » (Tardif, 2006).

Dans cette définition, nous constatons que l'auteur afin de définir la compétence, insiste sur d'autres notions essentielles, que nous jugeons important de les éclaircir ; nous citons : « savoir agir complexe » ; « mobilisation et combinaison efficace » ; « ressources internes et externes » ; « famille de situation ».

Savoir agir complexe : en tentant d'apporter une définition à cette expression, Tardif la différencie de la notion de « savoir-faire », il postule que le savoir agir est « l'approche d'un problème par élimination de solutions possibles, afin de ne retenir que l'optimale. Le savoir agir ne peut être exercé hors contexte ni automatisé puisque chaque situation professionnelle est unique et qu'il faut considérer une multitude d'éléments en concomitance. De plus, un savoir agir suppose un réajustement au fur et à mesure que la situation évolue ». Quant au « savoir-faire » se résume « à un ensemble fini d'actions qui peut devenir automatisé, grâce à un usage répété, fréquemment de manière décontextualisé ».

Comme nous pouvons le constater, Tardif définit le savoir agir comme la capacité à résoudre un problème ou une tâche en choisissant les outils favorables dans un contexte précis (situation de communication, ou la situation professionnelle ou encore la situation problème), aussi l'action réalisée dépend de l'évolution de la situation. Par conséquent, le « savoir agir » dépend du contexte et de la situation dans laquelle se réalise l'action, nous citons

A. Mobilisation et combinaison efficace : Tardif estime que le savoir agir ne se limite pas à faire appel aux connaissances et aux prés requis, il s'agit plutôt de savoir les réutiliser de manière cohérente et efficiente en fonction du contexte.

B. Ressources internes et externes : Il définit les ressources internes comme non seulement le savoir-faire et savoir être mais aussi le comportement physique et psychologique de l'individu face à la situation problème. Il dit que les ressources internes « dépassent largement les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être pour inclure ce qui est de l'ordre des postures, des attitudes, des habitus, des schèmes d'actions » (Tardif, 2017)

C. En revanche, les ressources externes désignent les éléments que nous pouvons mobiliser dans notre environnement pour nous aider à accomplir une tâche, comme des amis, des collègues ou des outils...

D. Famille de situations : Tardif souligne que « [...] une situation correspond essentiellement à une responsabilité professionnelle ou citoyenne, elle n'est en rien parente avec une tâche professionnelle ou une activité de la vie quotidienne. » (Ibid.)

Tardif explique que dans le cadre d'une situation d'apprentissage ou professionnelle, la mise en œuvre d'une compétence est définie et délimitée par le formateur ou le responsable.

Une autre conception de la compétence est faite par Marc Bru (2005). Il postule que « les compétences pour enseigner ne sont autres que ces processus organisateurs et régulateurs qui interviennent dans la réduction-extension des possibles » (Bru, 2005)

La définition donnée est propre aux situations d'enseignement, où l'enseignant met en œuvre ces compétences à travers les pratiques effectuées en classe pour transmettre les connaissances. Il détient le pouvoir de délimiter la situation problème ou le contexte de l'enseignement/apprentissage.

Ces différentes situations d'enseignement et apprentissage du FLE impliquent l'usage de ce que les didacticiens appellent les stratégies.

## **7. Les pratiques enseignantes**

Les travaux réalisés sur ce concept ne datent pas d'aujourd'hui, c'est un concept qui a évolué à travers le temps. Commenant d'abord par les travaux de Freud (1933), Platon et Rousseau où l'enseignant était considéré comme le maître de la classe, appelé aussi le maître du jeu (Altet, 2002). Nous observons ensuite, Clapared, Decroly et Freinet (cité par Altet, 2002) qui ont placé l'élève au cœur de l'enseignement.

Puis, ce sont les théories de Piaget (1950) qui ont changé le fondement théorique des pratiques enseignantes, en s'intéressant à une nouvelle pédagogie. Cette dernière exigeait de l'enseignant de nouvelles pratiques ; centrées sur les aptitudes cognitives de l'élève, favorisant ainsi une relation interactionnelle entre apprenant/apprenant et enseignant /apprenant.

Ensuite, la théorie du cognitivisme appréhende que le mental contrôle les pratiques enseignantes, en programmant et organisant ses actions afin que l'apprenant à son tour devient actif, participe à son apprentissage par la découverte et les échanges afin d'agir (Shavelson, 1981 ; Tochon, 1993 ; cité par Altet, 2002). Arrivée au réseau international OPEN (2003) (observation des pratiques enseignantes), qui dirige des recherches en s'appuyant sur Altet (2003) et sur la théorie interactionniste.

A partir de ces travaux, nous pouvons dire que la définition que nous pouvons attribuer aux pratiques enseignantes et ce qui se fait en classe. C'est-à-dire ce que l'enseignant effectue comme action pour faire un cours et transmettre un savoir, savoir-faire et savoir être. A ce propos, Altet (2002, p86) définit la pratique enseignante comme « La manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle dans une situation d'enseignement ». (Altet, 2002, p.86)

D'autres définitions lui sont accordées. Selon le même auteur cité supra, « les pratiques enseignantes renvoient aussi à la préparation du cours, la réalisation de ce dernier, gérer la classe, effectuer des évaluations » (Altet, 2002)

Dans le cadre de notre recherche, le mot pratique renvoie à l'activité proposée à l'apprenant pour atteindre un objectif précis. Dans notre cas il s'agit du débat, du reportage et du podcast comme pratiques (activités) afin de favoriser l'amélioration de la compétence lexicale des étudiants de 2<sup>ème</sup> année de licence de français à l'oral.

En somme, nous avons tenté dans ce chapitre de définir les concepts spécifiques et génériques de notre recherche, en nous appuyant sur des fondements théoriques. Dans le chapitre suivant, nous essayerons de traiter la notion de l'oral comme objet d'enseignement en classe de FLE.

## **Chapitre II**

### **L'oral en classe de français langue étrangère**

Il s'agira dans ce chapitre de traiter l'oral en classe de FLE. Nous tenterons non seulement d'apporter des repères théoriques sur l'utilité d'un enseignement de l'oral en classe mais aussi de faire de cet enseignement un objet et non pas un simple vecteur de savoir. Pour ce faire nous citerons les caractéristiques de l'oral en classe de FLE, puis nous évoquerons les différentes pratiques d'un enseignement de l'oral en classe de FLE, aussi nous expliquerons ce que nous entendons par la compétence orale ou encore la compétence à communiquer langagièrement en mettant en valeur la compétence lexicale dans le discours des étudiants, autrement dit la compétence discursive à entrer lexicale dans le cadre d'un enseignement de l'oral par les genres et par les TICE. Enfin, nous aborderons l'évaluation de l'oral en classe de FLE.

### 1. L'oral en classe de langue

Depuis quelques années les didactiques s'intéressent à l'enseignement/apprentissage de l'oral ; ce qui nous pousse à nous demander quel oral enseigner en classe de langue sachant qu'il y a plusieurs types de l'oral. Boissinot (2000, p.22), distingue deux types de l'oral :

- *l'oral mono géré*, c'est-à-dire un seul apprenant qui prend la parole, exemple : le cas de l'exposé
- *oral polygéré*, c'est une situation de communication dans laquelle nous avons plusieurs participants, exemple : la conversation, dans ce cas nous allons avoir une interaction où il y a des actes de parole et des tours de paroles pris selon les règles de la conversation. C'est ce genre d'oral que nous allons analyser dans notre étude, l'oral poly géré.

Nous ajoutons aussi que l'oral est à la fois vecteur d'apprentissage et objet d'apprentissage, à ce titre il est éminemment transversal. Essayant de définir ces deux notions :

#### 1.1. L'oral vecteur d'apprentissage

Jean François Halté (2002) estime que « *les trois-quarts des échanges scolaire se passent en échange de parole.* » La parole participe à la construction du savoir, c'est un moyen de transmission, que l'enseignant utilise pour expliquer, et que l'élève s'en sert pour répondre aux questions de l'enseignant, le fait de répondre à l'autre est un geste de compréhension du message émis, ou une demande d'explication.

Aussi, l'oral est pratiqué pour permettre une appropriation de mots. C'est en prenant la parole que les apprenants vont réutiliser ou réemployer ces concepts et vont les assimiler. Dans ce cas précis, Astolfi (2003) souligne que l'oral repose sur « la double hypothèse que les interactions entre pairs peuvent fissurer des certitudes et installer des conditions favorables à l'apprentissage, et que le travail de verbalisation participe à l'activité de conceptualisation ».

L'oral permet aussi de construire la pensée, verbaliser et exprimer des idées, donner son point de vue et le défendre. Prendre la parole c'est aussi construire sa personnalité, parler en classe, et s'engager dans son rôle de citoyen dans la classe.

Le Cunff et Jourdain (1999), Lafontaine et Blain (2007) proposent une autre nomination de l'oral vecteur d'enseignement ; ils utilisent à la place de « vecteur » l'oral réflexif ; c'est-à-dire que l'enseignant l'utilise pour transmettre un savoir et l'apprenant s'en sert pour apprendre. Donc, c'est un moyen ou outil de réflexion que les deux partenaires utilisent dans le but d'enseigner et d'apprendre.

## **1.2. L'oral objet d'enseignement**

L'oral est aussi une norme que l'élève doit acquérir, quand nous disons norme, nous entendons par là, les aspects techniques ou linguistiques de la langue ainsi que les genres de discours. L'oral n'est pas seulement le temps de parole mais aussi le silence, les gestes, c'est-à-dire le paralangage. Il ne se réduit pas simplement à une émission sonore, c'est aussi l'écoute et le silence tout autant que la parole, comme l'explique Jean François Halté :

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

Cependant, beaucoup de recherches en didactique de l'oral montrent que l'il occupe une place modeste dans les pratiques d'enseignement. A cet effet, Le Cunff et Jourdain (1999) soutiennent : « dans les pratiques courantes à l'école primaire, les situations dans lesquelles l'enseignant travaille explicitement l'oral sont rares ».

Ces mêmes auteurs expliquent ce manque de pratique de l'oral au manque d'information et de formation des enseignants. Ils déclarent : « même si les instructions officielles préconisent d'enseigner l'oral, elles ne disent pas comment faire. Les chercheurs et les auteurs d'ouvrages de didactique du français à l'école primaire s'occupent encore peu de l'oral et de son enseignement ». (Le Cunff & Jourdain, 1999, p.7)

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

Depuis que les chercheurs en didactique, en linguistique ou même pédagogues s'intéressent à l'oral en classe de langue en général et au FLE en particulier, de multiples questions se posent. Ces questions tournent autour de l'enseignement de l'oral en classe et de sa pratique, telles que :

- L'oral peut-il être enseigné ?
- Et si oui, comment ?
- Quelle pratique de l'oral en classe ?
- Et quel type d'oral enseigné ?

En dépit de cette nouvelle place accordée à l'oral, et malgré toutes ces recherches, les réponses à ces questions restent encore floues.

Parmi ces recherches, nous avons E. NONNON (1999. P 92) qui atteste que : « Les références théoriques en ce domaine sont assez récentes, peu stabilisées [...] ».

Aussi, E. BEAUTIER-Casting (1997) se concerte sur la problématique suivante : Quel est la place de l'oral en classe ? Pour tenter de répondre à cette question, il propose deux méthodes :

- Travailler l'oral pour développer l'écrit, c'est-à-dire que l'oral n'est qu'un instrument pour apprendre l'écrit. (L'oral vecteur d'apprentissage) ;
- Travailler l'oral pour l'oral, c'est-à-dire l'oral est l'objet de l'enseignement ;

Il propose aussi d'étudier l'oral comme :

- Outil communicationnel, qui s'opérait à partir d'analyse d'enregistrements de productions authentiques ;

- Outil qui permet une analyse linguistique et discursive, traits qui caractérisent les productions des interlocuteurs ;
- Outil qui étudie l'acquisition de certaines techniques.

Quant à Dolz & Schneuwly (2014) ; dans une recherche récente ; ils estiment que la difficulté de l'enseignement de l'oral est due au fait que ce dernier n'est pas considéré comme un objet autonome, et que l'unique oral enseigné et pratiqué en classe est celui qui est référé à l'écrit, c'est ce qu'on appelle, l'écrit oralisé (récitation, lecture). Donc, pour que l'oral s'enseigne et se pratique en classe il doit être un objet d'enseignement autonome.

Ces mêmes auteurs Dolz & Schneuwly (2014) attestent que l'évolution d'un enseignement de l'oral exige un travail de 'longue haleine' :

- *Maîtriser (dans les situations les plus diverses) y compris scolaire) les outils langagiers constitutifs des principaux genres de textes publics ;*
- *Construire un rapport conscient et volontaire à son propre comportement langagier ;*
- *Développer une représentation de l'activité langagière dans des situations complexes comme étant le produit d'un travail, d'une élaboration souvent interactive.* (2014)

A partir de ce que postulent ces deux auteurs ci-dessus, nous remarquons, que la pratique de l'oral en classe est une tâche difficile, et c'est un travail qui exige de la part de l'enseignant et même l'apprenant un grand et long effort.

Ils proposent aussi différentes manières de pratiquer l'oral tels que : la maîtrise des différents genres textuels (oraux) tels que le descriptif, le narratif, l'explicatif, l'argumentatif... En plus il développe l'activité langagière à travers l'échange et dans des situations interactionnelles.

S.Plane (2002) rapporte les résultats obtenus ; à partir d'une enquête menée auprès des enseignants ; dans son article « *enseigner l'oral* », cette article tente d'expliquer les pratiques qui peuvent être réalisées ainsi que les difficultés que rencontrent les enseignants par rapport à l'enseignement de l'oral:

- a- définir l'oral
- b- déterminer ce qui est enseignable, elle cite :

- les compétences linguistiques
  - la pratique des genres du discours
  - les compétences communicationnelles
- c- préciser ce qui est difficile à enseigner :
- Le développement des compétences discursives liées à l'argumentation;
  - L'appropriation d'un code linguistique (l'écrit) ;
  - Les compétences communicationnelles ;

Ainsi que d'autres difficultés rencontrées telles que (la gestion de la classe, établir une progression et une évaluation de l'oral).

### **3. L'aisance à l'oral**

Enseigner une langue étrangère implique apprendre aux apprenants à communiquer, connaître les règles d'une langue ne suffit pas. Il faut que l'apprenant sache interagir avec l'autre, pour ce faire il faut pratiquer l'oral qui permet au locuteur de pratiquer la langue. Cette dernière permet à l'apprenant d'acquérir une certaine aisance et une facilité à prendre la parole.

Germain & Netten (2004, pp. 4-5) définissent l'aisance ainsi :

*L'habileté à mettre en relation avec facilité les diverses composantes de la communication (grammaticale et discursive, d'une part, fonctionnelle et socioculturelle, d'autre part) dans une situation réelle de communication. Dans cette perspective, nous considérons les hésitations, les pauses, les allongements vocaliques, les répétitions de mots ou de syllabes, etc. comme la simple manifestation externe d'un phénomène sous-jacent : l'habileté à faire des liens, avec plus ou moins de facilité, entre les diverses composantes d'une communication, en situation réelle de communication.*

Produire oralement et avoir une aisance à l'oral veulent dire que l'apprenant doit être capable de prendre la parole et savoir où et comment le faire, c'est-à-dire que l'aisance à l'oral avant d'être un savoir c'est un savoir-faire. En effet une production orale c'est prendre la parole pour effectuer une tâche précise, répondre aux questions, poser une question, apporter une explication, ou encore prendre la parole pour se présenter, décrire, raconter ou argumenter.

Selon ces mêmes auteurs, pour pouvoir analyser ou étudier l'aisance à communiquer oralement, il faut prendre en considération les indicateurs suivants :

- L'apprenant doit être capable d'employer un nombre important de phrases
- Etre capable d'énoncer des phrases complexes
- La présence de différents cas d'hésitations telles que :
  - ✓ Les hésitations d'ordre langagières ; quand les hésitations sont longues
  - ✓ Les hésitations d'ordre pragmatique axé sur le socioculturel ; confusion entre l'emploi de la première personne du singulier « je » et la deuxième personne du singulier « tu »
  - ✓ Les hésitations d'ordre grammaticale ; absence d'accord par exemple, ou le mauvais choix d'un article
  - ✓ Les hésitations d'ordre discursive, quand l'apprenant rencontre des difficultés dans l'enchaînement des phrases.

Le CERCRL atteste que l'évaluation de l'aisance à communiquer oralement lors des activités de production orale, s'appuie sur les critères figurant dans cette déclaration : « L'apprenant peut s'exprimer avec aisance et spontanéité, montrant souvent une remarquable aisance et une facilité d'expression même dans des énoncés complexes assez longs. » (CECRL, 2001, p.100).

#### **4. Les caractéristiques de la communication orale en classe**

Etudier l'oral nous met dans une situation, où nous nous trouvons dans l'obligation d'aborder le terme de communication, n'oublions pas que l'oral est considéré comme un instrument de communication. En effet, produire oralement ou s'exprimer verbalement place le locuteur dans une situation de communication. Cette dernière est définie comme la transmission d'un message. (Weaver, 1949).

Roman de Jakobson (1963) propose un modèle sur la situation de communication, il estime que toute communication repose sur deux interlocuteurs qui les a nommé « émetteur » et « récepteur », alors le premier envoie au second un « message » (ou le référent) en utilisant un code (c'est-à-dire oral ou écrit), par le biais d'un canal (qui est la langue utilisée). Ce même auteur ajoute à cette communication six fonctions : Référentielle, expressive, conative, phatique, métalinguistique et enfin poétique.

Une des fonctions qui va être présente dans notre corpus, est la fonction phatique dans le discours de l'enseignant tels que : oui, d'accord...aussi dans la production des apprenants à partir de l'emploi de « euh » qui signale que l'apprenant cherche le lexique correspondant et qu'il n'a pas fini d'exprimer sa pensée.

Néanmoins, cette forme de la communication reste restreinte et réduit la production orale en classe, qui reste limitée à l'enseignant, l'apprenant lui a le rôle de récepteur des connaissances ou informations transmises par l'enseignant.

A cet effet, d'autres théoriciens tel que : (Martinez, 2004), (Kerbrat-Orecchioni, 1990/1998, p.25), D. Hymes (1972), Goffman (1993), Sophie Moirand (1990)... proposent d'autres modèles de communication en faisant appui sur ce qu'ils appellent « *interaction* ». En effet, Kerbrat-Orecchioni (1990/1998, p28) affirme que :

*[...] la distinction émetteur/récepteur, clef de voûte du fameux 'schéma de la communication' s'écroule dès lors que l'on prend en compte la totalité des signes échangés dans l'interaction, puisqu'en un instant T1,*

☞ *L1 parle : il émet des unités verbales et non verbales, en même temps qu'il reçoit les régulateurs verbaux, et tous les signes non verbaux, émis par L2 ;*

☞ *L2 écoute : il reçoit les signes verbaux et non verbaux produits par L1, mais il produit en même temps des régulateurs verbaux, et un abondant matériel non verbal.*

Cette auteure estime que la communication est un échange de parole entre les interlocuteurs. Ceux-ci changent de rôle au cours d'une interaction; ils prennent tour à tour la parole. Elle soutient que le schéma communicatif traditionnel n'est plus fonctionnel. Il n'est plus question de locuteur et d'interlocuteur, mais plutôt de situations interactionnelles dans lesquelles les deux acteurs changent de rôle tout au long de la communication.

### **4.1. Les différents modèles de communication orale en classe**

La communication en classe est présente, elle prend la forme de la parole qui se propage dans toute la classe, cette parole circule de plusieurs manières. Pour Sophie Moirand (1990), la communication en classe de langue est toujours la même, elle est décrite ainsi : l'enseignant questionne l'apprenant, ce dernier répond, l'enseignant évalue

l'apprenant. Selon D. Coste (1984, p22) deux modèles de communication sont en présence en classe de langue :

1. *Les activités de classe devraient simuler au plus près les échanges auxquels l'apprenant est susceptible d'avoir à faire en langue étrangère.*
2. *simuler d'éventuels usages futurs ne suffit pas ; ce qui compte, c'est que les apprenants s'engagent, en classe même, dans des événements de communication qu'ils leur importent hic et nunc et où ils aient à interagir de façon plus intense et plus complexe que dans leur position habituelle d'élèves répondant aux questions du maître.*

F. Weiss (2001, p112-113) quant à lui, estime qu'il existe quatre modèles de communications : la communication didactique, communication imitée, communication simulée et enfin communication authentique. Ces différents types de communication sont définis ainsi :

La communication didactique, est :

*[...] avant tout l'apanage de l'enseignant qui utilise la langue étrangère pour organiser le travail dans la classe en donnant des consignes et des ordres [...] Elle est importante par le fait qu'elle constitue une exposition régulière et prolongée à la langue étrangère.*

Weiss (2001)

C'est une classe de langue où l'échange prend la forme de questions de l'enseignant, ses explications apportées part, c'est lui qui gère la classe et le déroulement du cours, il donne la parole, la sollicite, et évalue.

La communication imitée « qui se caractérise par la répétition des modèles donnés par l'enseignant [...], par des exercices d'application et de fixation ainsi que des exercices de transfert guidés ». (F. Weiss. 2001, p113). La communication s'appuie sur un enseignement plutôt traditionnel. L'apprentissage se fait à partir de la mémorisation, des exercices structuraux.

## **4.2. La prise de parole**

La parole en classe est importante. À travers la parole l'élève développe la compétence de communication. L'enseignant doit favoriser et susciter la parole des apprenants en classe de FLE. Alors il est important que l'enseignant garanti un réel apprentissage de la

prise de parole. À ce propos Evelyne Charmeux (1996) estime que : « pouvoir prendre la parole n'est pas un don, c'est le résultat d'un apprentissage ». (Charmeux, 1996, p.19)

Le dictionnaire encyclopédique Larousse définit la parole comme « la faculté de parler propre à l'être humain. L'être humain est un être doté de parole » (Larousse 2001.p56). En classe de FLE, la prise de parole de l'apprenant n'est pas toujours la même, elle peut être sollicitée, ou demandée. Il reste que la forme la plus utilisée en classe c'est la forme d'une parole sollicitée par l'enseignant.

La prise de parole est un entraînement à l'autonomie. Elle permet à l'individu de s'intégrer dans la société en donnant son avis, défendre son point de vue...donc elle a une fonction sociale et mentale.

## **5. L'oral, un enseignement difficile**

Ce qui rend l'enseignement/l'apprentissage de l'oral difficile, c'est qu'il est pratiqué dans tous les lieux, dans tous les enseignements et dans toutes les disciplines. Par rapport à notre situation de recherche, le français est une langue étrangère, donc sa pratique en dehors de l'école reste à confirmer.

Aussi pratiquer l'oral, implique de la part du locuteur de mettre en œuvre l'ensemble de sa personne, c'est-à-dire que dans une situation de communication, les interlocuteurs prennent place en tant que personnes. Plusieurs aspects sont mis lors d'une interaction orale : affective, identitaire, sociale et même cognitive.

Un locuteur est censé non seulement prendre la parole mais il doit aussi prendre en considération la situation de la communication dans laquelle il se trouve. C'est non seulement un acte de parole mais aussi une construction de cette dernière et une construction de soi.

En plus, des didacticiens tels que S. Plane et C. Garcia-Debanc (2002), estiment que l'oral est difficile à observer et à analyser. En effet, plusieurs paramètres entrent en jeu tels que : la syntaxe et la sémantique, l'intonation, la prosodie, le débit, les pauses et d'autres encore.

## 6. L'expression orale en classe de FLE

L'expression orale en classe de FLE est un facteur important dans le développement de la compétence de communication en général et la compétence lexicale et discursive en particulier. Lors de ces séances, l'enseignant se retrouve devant plusieurs situations, telles que :

- L'enseignant peut tenter de donner la parole à tous ses apprenants.
- Il peut susciter et pousser ses apprenants à faire des échanges entre eux, les motiver afin qu'ils prennent la parole.
- Il peut être aussi présent pour étayer, corriger les erreurs.
- ❖ L'expression orale est définie ainsi :

« Opération qui consiste à produire un message oral ou écrit, on utilisant les signes sonores ou graphiques. ». (Galisson & Coste : 1976.p, 208)

Selon le CECRL s'exprimer oralement est un facteur primordial pour apprendre une langue étrangère, elle est définie comme suit :

*L'expression orale, rebaptisée production orale (...), est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans des situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative. (CECRL : 2001)*

Donc, il est impératif que les apprenants s'expriment à l'oral, cette dernière n'est pas uniquement une compétence qui permet une prise de parole, mais elle développe aussi et en même temps d'autres compétences telles que : l'écoute de l'autre, la compétence de communication en général et la compétence linguistique en particulier.

Cependant l'expression orale ne se limite pas uniquement au verbal, c'est-à-dire la parole, mais aussi au langage corporel, autrement dit le non verbal qui transmet aussi un sens et qui débloque la situation de communication. De la sorte, nous discuterons les caractéristiques des deux formes. Cependant, nous traiterons dans notre partie pratique que l'aspect verbal de l'expression orale.

## 6.1. L'expression verbale

Toute production orale est considérée comme une production sonore ; cette dernière peut avoir plusieurs objectifs : donner une information, expliquer, donner son point de vue, défendre son avis, décrire, raconter une histoire... Ces différents actes de parole peuvent se pratiquer à travers la réalisation de multiples activités telles que : le débat, l'exposé oral, la lecture...

L'expression verbale se compose de plusieurs critères ou phénomènes, nous citons :

### 6.1.1. L'élocution

El Korso (2005) déclare que pour s'exprimer il faut avoir l'élocution qu'il définit comme suit :

*« L'élocution : émission de mots se caractérise par :*

- *La diction : manière d'émettre les voyelles (prononciation) et les consonnes (articulation) ;*
- *Le débit : vitesse moyenne d'élocution ;*
- *La modulation : variation des éléments de l'expression orale autour de leur valeur moyenne (hauteur, intensité, débit). » (ElKorso, 2005, p.24)*

Pareillement, Bizouard (2006) souligne que toute expression verbale se caractérise par l'élocution, c'est à travers cette dernière que celui qui parle exprime sa pensée, en essayant de choisir les mots qui conviennent, de formuler des phrases correctes et essayer de les agencer pour avoir un discours cohérent. Il dit que « l'élocution ou manière globale de parler, d'enchaîner les mots, les phrases reposent sur une pensée claire. Elle se concrétise par une bonne diction, le soin de bien dire ». (2006.p 63)

### 6.1.2. La prononciation

Une autre composante importante de l'expression orale est la prononciation qui est défini ainsi : « prononcer c'est [...] c'est entendre et produire des sons et les faits prosodiques d'une langue donnée de telle manière qu'un natif puisse comprendre le message qui lui est adressé, ou de sorte que la prononciation n'entrave pas la communication entre natif et non natif » (Cuq, 2003. P183). Par conséquent, la prononciation ne se limite pas à la prononciation de phonèmes, de voyelles mais c'est aussi avoir la capacité d'écoute et de perception.

### **6.1.3. L'articulation**

Contrairement à la prononciation qui s'intéresse aux sons des voyelles, l'articulation est centrée sur l'émission des consonnes. A ce propos, Bellenger (2009) déclare : « souvent confondue avec la prononciation, l'articulation concerne plus précisément le détachement et l'enchaînement correct des sons de la langue, organisés autour des consonnes. » (Bellenger, 2009. P 64)

### **6.1.4. L'intonation**

L'intonation est un trait appartenant à la prosodie, c'est-à-dire en relation avec le rythme ou la mélodie. Elle est expliquée comme « la structuration mélodique des énoncés » (P.R. Léon, 2007. P. 175). Elle est nécessaire pour la compréhension du message émis, car elle est porteuse de sens. En ce sens Guimbretière (1994) souligne que « l'intonation seule donne la signification du message, sans elle le message pourrait être interprété de différentes façons, elle est donc indispensable à la bonne interprétation de l'énoncé. » (Guimbretière, 1994, p.41)

### **6.1.5. L'accent**

L'accent permet à l'auditeur d'identifier la région à laquelle appartient le locuteur. Léon le définit aussi comme suit « [...] le mot accent continue à être employé pour désigner la prééminence acoustique » (P. Léon, 2007)

### **6.1.6. Le débit**

C'est la vitesse à laquelle on s'exprime. Nous pouvons nous exprimer de manière rapide ou lente ; dans les deux situations, la vitesse à laquelle nous parlons peut engendrer des problèmes. Parler vite risque de causer une difficulté de compréhension du message émis, de même parler lentement peut causer l'ennui, comme le stipule Bizouard (2006) : « le débit ou la rapidité avec laquelle les mots succèdent aux mots. Il est lent ou rapide. Il dépend des situations, des tempéraments. Un débit trop lent lasse l'interlocuteur qui décroche ou s'agace. ».

Quant à la rapidité du débit, Colonna D'Istria estime que :

*Le défaut principal qui affecte le rythme d'un discours est, est au contraire, une excessive rapidité. Pour de nombreuses raisons, certains orateurs parlent trop vite. Or la prononciation, pour être nette exige que le débit de la parole ne soit pas précipité. Une volubilité excessive entraîne fatalement la suppression de certaines syllabes, voire des mots entiers qui s'évanouissent dans le débit de certains orateurs. (D'Istria, 1992, p. 27)*

### 6.1.7. Le ton

Le ton ou tonalité de la voix c'est la hauteur ou l'intensité des sons. Elle renvoie à l'état d'esprit de celui qui parle. Il peut être sec ou plaisant. De ce point de vue, Bizouard (2006) déclare :

*Le ton est influencé par notre vécu intérieur ; entre le ton doux, monotone et le ton agressif, il y a de multiples possibilités à exploiter ou éviter. Le ton le plus naturel est le meilleur, un ton ne devrait jamais être affecté ni forcé.*

### 6.1.8. Les pauses

Les pauses marquent le silence qui se produit lors d'une situation de communication entre les interlocuteurs. Elles représentent la ponctuation de l'oral, elles remplacent les virgules, les deux points, le point-virgule... Elles peuvent être sonores ou silencieuses, elles marquent les hésitations des locuteurs.

Lauret (2007) souligne que « La pause expressive peut être sonore (euh) ou silencieuse ; la pause sonore est toujours un phénomène, et elle peut être suivie d'une pause silencieuse ayant la même valeur : le choix de l'une ou de l'autre manière d'hésiter relève de la personnalité du locuteur ». (Lauret, 2007, p.45). En revanche Billière (2016) explique et justifie la présence des pauses dans un discours oral ainsi :

*Le locuteur marque des pauses pour :*

- *Respirer*
- *Chercher ses mots*
- *Planifier le contenu de son message*
- *Structurer son énoncé*
- *Mettre en évidence ses idées*

- *Partager son temps avec son interlocuteur.*

## **6.2. L'expression corporelle ou non verbale**

La parole ne suffit pas pour transmettre un message et exprimer des idées, le corps aussi participe dans la communication, ceci à travers les regards, les gestes et mimiques.

### **6.2.1. Les gestes**

Dans une situation de communication, les interlocuteurs peuvent utiliser les gestes en cas de blocage, dans ce cas, le geste remplace la parole. Aussi le geste peut être manifesté en même temps que la parole afin de s'assurer de la transmission et la compréhension du message émis. Les gestes sont aussi un moyen d'expression de sentiments : joie, tristesse, nervosité... dans cette optique, ElKorso explique que :

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

Toutefois, les gestes ne sont compris que lorsqu'ils sont utilisés dans une situation de communication, en dehors de celle-ci ils risquent de ne pas être compréhensibles. « Bien entendu, un geste ne peut être interprété isolément. Il convient de le replacer dans la totalité de la communication d'une personne, en relation avec les autres gestes, les postures, les mimiques... et ce que disent les mots prononcés. » (ElKorso, 2005, p.30)

### **6.2.2. Les mimiques**

Les mimiques sont les expressions du visage qui se manifestent en même temps que la parole ou la remplacent. Exprimer des sentiments tels que la joie, la tristesse, le dégoût ou la colère sont faciles à identifier. En ce sens, nous citons : « un froncement de sourcils, une moue de dépit, un sourire ironique, des yeux agrandis, peuvent aisément se substituer à un énoncé. » (Desmons et al, 2005, p.25). Coste ajoute que :

*La zone du visage, de manière générale, est le siège des manifestations interactives les plus importantes et les plus fréquentes. Outre les regards, les sourires qui sont souvent des compensations à des situations de tension émotives,*

*participent au fonctionnement complexe de la communication humaine. » (Coste, 1994, p.81)*

### **6.2.3. Le regard**

Toute situation de communication impose de la part des interlocuteurs de se regarder. En effet le regard précède la parole. Cependant, le regard peut être celui de l'autre, « prendre la parole, c'est s'exposer au regard des autres. Le locuteur devient le centre d'intérêt d'un nombre de personne. Le regard permet de « consolider » la communication avec l'auditoire » (Plaquette, 2000, p.49).

## **7. La différence entre expression orale et production orale**

Avec l'avènement du CECRL (2001), le mot production orale remplace l'expression orale. A. Toumi (2016) reformule l'idée de Roux sur la différence entre ces deux concepts ainsi :

*Roux voit la production comme la simple émission de sons, de mots, de phrases dans un discours stéréotypé, mémorisé, personnel ou collectif, émis avec une courbe intonative forcée et artificielle et donnant la priorité au descriptif (« il » ou « je simulé » alors que l'expression sous-entend des énoncés personnels, libres, improvisés, émis avec une courbe intonative naturelle et expressive et qui implique leur émetteur (« je authentique »). (Toumi, 2016)*

Autrement dit, la production orale est propre à l'apprenant en classe de FLE. L'apprenant produit dans un contexte institutionnel avec des objectifs d'apprentissage définis ; il est contraint d'utiliser ce qu'il a appris et de les réinvestir dans son discours ou dans ses réponses pour répondre à une consigne. Par contre l'expression orale, est une compétence que l'apprenant utilise dans et en dehors de la classe. Par exemple Il a le droit d'utiliser le langage familier ou le langage argotique dans son discours.

### **7.1. Les conditions de la production orale**

Dans les travaux de Pierre Yves Roux (2003, p.36), il affirme que la production orale en classe de FLE nécessite cinq conditions :

- Avoir quelque chose à dire, généralement le locuteur produit un énoncé ou une phrase quand le sujet l'intéresse, donc le désir de dire est en relation avec le thème proposé
- Savoir le dire, ici l'apprenant ou le locuteur pour qu'il puisse produire à l'oral il doit avoir une compétence langagière qui lui permet de prendre la parole, donc avoir quelque chose à dire sans avoir la compétence langagière pour le dire ne suffit pas.
- Avoir le droit de le dire, en classe, l'apprenant n'a pas le droit de prendre la parole sans autorisation, c'est l'enseignant qui décide et qui donne le droit à la parole.
- Avoir envie de le dire, Roux estime que l'envie de dire est en relation avec la motivation et la relation qu'entreprend l'élève avec son enseignant. Aussi, le thème proposé est important quand à la prise de parole.
- Avoir le temps et l'occasion pour le dire, Roux pense que l'enseignant doit proposer des activités orales aux apprenants pour qu'ils puissent prendre la parole et produire oralement.

## **7.2. Les actes de parole**

La notion d'acte de parole (ou acte de langage ou encore acte de discours), naît de la pragmatique linguistique, élaboré par Austin et Searle et cité dans les travaux d'Armengaud (1985). Ces auteurs estiment que : « L'unité minimale de la communication humaine n'est ni la phrase ni une autre expression. C'est l'accomplissement (performance) de certains types d'actes »

C'est-à-dire que la production elle-même ne suffit il faut dire et faire. Autrement dit, agir sur l'autre, dans le but d'apporter une explication, faire une demande, ordonner, argumenter, décrire.

Il y a trois fonctions de l'acte de parole :

- Acte locutoire ; le locuteur produit l'énoncé en respectant la norme de la langue ; c'est-à-dire les règles linguistique, Austin (1962/1969) et Searle (1969/1972) les regroupent en trois formes d'actes : l'acte phonétique, l'acte phatique et l'acte rhétorique ;
- Acte illocutoire ; c'est le dire produit par le locuteur, c'est la production d'un énoncé à travers lequel nous tentons d'exprimer quelque chose, par exemple l'action de promettre ;

- Acte perlocutoire ; c'est la production d'un énoncé ayant une visée précise, dans un but de convaincre, de persuader, d'agir sur, d'intimider...

Etant donné que les actes de parole se réalisent lors d'un discours, il est donc important de clarifier le concept de discours et de la compétence discursive.

## **8. La définition du discours**

L'instabilité de la notion du discours rend dérisoire toute tentative de donner une définition précise du discours et de l'analyse du discours. Le dictionnaire Lexis (2014) utilise deux articles afin de définir le discours : « Mot issu du latin « dicursus », « discours, conversation », il réserve le premier à l'acception courante du terme « développement oratoire » et de ses dérivés (discourir, discoureur), le second à ses acceptions linguistique et grammaticale ».

Ce nouveau champ de recherche entretient avec la linguistique des rapports complexes. Toutes les voies de recherches renvoient à la définition donnée par M. Gravitz (1990, p.354) :

*Les énoncés ne se présentent pas comme des phrases ou des suites de phrases mais comme des textes. Or le texte est un mode d'organisation spécifique qu'il faut étudier comme tel en le rapportant aux conditions dans lesquelles il est produit. Considérer la structuration d'un texte en le rapportant à ses traditions de productions, c'est l'envisager comme discours.*

A partir de nos lectures, nous avons constaté qu'il y a deux méthodes d'analyses du discours. Harris (1969) et Greimas (1985) ont élaboré deux niveaux d'analyse distincts : l'interphrastique et le transphrastique. Par contre Blanche Benveniste (1997) définit le discours comme : « l'appropriation de la langue par un sujet parlant ». Ce qui nous place dans le domaine de l'énonciation. Charaudeau.P (1992) souligne :

*Le discours s'organise autour de plusieurs modes qui sont autant de principes d'organisation de la matière linguistique, principes qui dépendent de la finalité communicative que se donne le sujet parlant, ces modes d'organisation du discours peuvent être regroupés en quatre : l'énonciatif, le descriptif, le narratif et l'argumentatif.*

Pour résumer, si nous tentons de définir la notion de discours, nous pouvons dire que c'est l'usage de la langue dans un contexte particulier. Le discours ne se limite pas

simplement aux mots ou à la syntaxe, mais englobe aussi la manière dont ces mots sont utilisés pour atteindre un but précis, selon la situation, le public, l'objectif communicatif, et les codes sociaux en vigueur.

### **8.1. La compétence discursive**

Le concept de compétence discursive change d'un auteur à autre. Par exemple, pour Coste (1994), il emploie le terme de composante textuelle. Par contre Sophie Moirand (1990), utilise le concept de Composante discursive, Boyer (1996) quant à lui met en évidence la relation entre le couple discursive et textuelle.

Pour Canal et Swain (1980), la compétence discursive est une sous composante de la compétence sociolinguistique, ils la définissent comme étant la cohésion et l'organisation rhétorique du discours.

Coste nommant cette composante textuelle, il la définit comme l'organisation syntaxique et phrastique du discours. Moirand (1990) quant à elle, explique cette notion comme étant « La connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication. »

Par rapport à notre travail et en nous basant sur ce qui a été dit sur cette compétence, nous préférons définir la compétence discursive comme étant la capacité de s'approprier le lexique et de l'utiliser dans des situations de communication. C'est-à-dire, que nous avons adopté la définition donnée par Coste (1984) et Moirand (1990), l'apprenant doit être en mesure de produire différents types de discours organisés sur un plan lexical, syntaxique et phrastique ainsi que son organisation en fonction de la situation de communication, autrement dit ; en relation avec le référent.

Le cadre Européen commun de référence, insère la compétence discursive dans la compétence pragmatique. Elle est définie comme étant celle qui permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents. Autrement dit, l'apprenant doit être capable de produire un ensemble de phrases ordonnées, en respectant le thème, la cohérence et la cohésion

Dans un article, Radoslaw Kucharczyk (2009, pp77-89), estime que « la communication entre les individus ne se fait pas à l'aide des mots ou même des phrases, mais par le

biais de différentes formes de discours (ou genres discursifs), propres à une situation de communication donnée. »

En d'autres termes, la production de discours ne dépend pas seulement de la cohésion et de la cohérence ou encore moins du lexique et son organisation dans la phrase, mais plutôt de l'objectif de la situation de communication où le locuteur doit être capable de choisir un genre discursif qui convient à la situation de communication. Il doit être en mesure d'argumenter lors de débats ou de conversations, de raconter, ou d'expliquer ou même de décrire.

## **8.2. Les caractéristiques du discours oral**

F.CARTON (1981, p15) définit le discours comme : « [...] la production (verbale et non verbale) d'énoncés accompagnés de leurs connecteurs de production et d'interprétation ». C'est-à-dire, tous les éléments qui composent la situation de communication font partie du discours oral (les interlocuteurs, le contexte, le message...)

Le discours oral en classe est marqué par la présence de la répétition et de la reformulation. L'enseignant en expliquant le cours, répète les connaissances ou les informations ou encore les règles pour que l'apprenant puisse les assimiler, les comprendre et les mémoriser. L'apprenant à son tour, aussi répète les phrases produites par l'enseignant. De la même manière fonctionne la reformulation dans le discours en classe. A ce propos, Cicurel (1996, p.88) souligne que :

*- l'enseignant reformule la parole- élève, la transformant en parole-modèle ou parole pédagogique puisque, corrigée, elle devient modèle, image de la norme à atteindre :*

*- L'apprenant tente de reprendre la parole professorale ou l'énoncé d'origine en langue- cible pour se l'approprier ou donner des preuves de sa compréhension ou de sa participation à l'interaction ;*

*- L'apprenant reprend aussi la parole d'un co- apprenant pour construire avec lui la réponse attendue en s'appuyant sur l'énoncé d'un pair; se servant de ce qui a été dit, triant, reprenant, complétant.*

### 8.2.1. La répétition

La répétition est la reprise exacte d'un énoncé déjà produit. M. Faraco (2002) la définit ainsi : « [...] reproduction verbale de tout ou partie d'un segment. ». Les répétitions permettent la progression de la communication. En effet, elle facilite l'intercompréhension qui permet à la communication de durer longtemps à travers l'étendue des échanges entre les interlocuteurs. En outre, la répétition permet le développement de la compétence de communication et par conséquent le développement de la compétence linguistique.

### 8.2.2. La reformulation ou la paraphrase

Reformuler c'est redire le même énoncé, en gardant seulement le sens et en changeant uniquement les constituants de la phrase. E. Gülich & T. KOTSCHI (1983) estiment que la reformulation ou la paraphrase a un rôle primordial dans l'organisation discursive de la communication orale, ces auteurs la définissent comme suit :

*La reformulation paraphrastique nécessite -[...] - un marqueur quelconque sans lequel en général un énoncé ne serait que difficilement reconnaissable comme paraphrase d'un autre énoncé. Cette fonction d'indication peut être réalisée par différents moyens : à côté d'expression comme je m'explique, c'est-à-dire, précisément, enfin, donc, bon, on observe des phénomènes suprasegmentaux et paralinguistiques (intonation, accentuation, vitesse du débit, puissance du son). (Gülich & Kotschi, 1983, p.305).*

En effet, afin d'identifier les reformulations paraphrastiques, nous devons faire appel aux marqueurs de reformulation qui peuvent être verbaux ou non verbaux. Ces mêmes auteurs estiment qu'il y a trois constituants de la paraphrase (Gülich & Kotschi, 1983, p. 308) :

- l'énoncé source ;
- l'énoncé doublant ;
- l'élément qui indique une relation paraphrastique ;

Les reformulations peuvent être :

- auto-reformulées : une reformulation effectuée sur sa propre parole ;
- hétéro-reformulées : une reformulation effectuée sur la parole de l'autre ;

- auto-initiées ou auto-déclenchées : le locuteur reformule de sa propre initiative ;
- hétéro-initiées ou hétéro-déclenchées : le locuteur reformule suite à la sollicitation d'un interlocuteur.

R ; Vion (2000, p219) quant à lui définit la reformulation comme : «Une reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus. »

Il est vrai qu'en classe de langue, la reformulation est assez présente. Lors du déroulement du cours, l'enseignant pratique cette opération langagière, pour permettre à la communication qui existe entre l'enseignant et ses apprenants de continuer. La reformulation en classe de FLE permet de mettre fin à tout obstacle qui risque d'entraver le bon déroulement du cours c'est-à-dire au bon déroulement de la communication.

### 8.2.3. Les achèvements

Les achèvements sont utilisés, lorsque un locuteur non natif (LNN) n'achève pas sa phrase ou son idée, et un autre locuteur natif (LN) interviendra pour l'aider et achève l'énoncé qui a été produit par le premier locuteur.

Gülich (1996, p99) souligne que les achèvements sont constitués de trois éléments :

- énoncé inachevé du locuteur LNN ;
- énoncé du LN qui achève celui du LNN ;
- énoncé complété par le LNN

En classe de langue, on ne parlera pas de natif et de non natif mais on aura :

- énoncé inachevé de l'élève (difficulté)
- énoncé de l'enseignant qui complète l'énoncé de l'élève en difficulté
- énoncé repris par l'élève, dans cette situation, l'élève choisira entre continuer la production de son idée ou de s'arrêter.

### 8.2.4. Les interruptions/ les chevauchements

Lors des interactions, il y a des normes à respecter telles que le respect des tours de parole. En effet, les tours de parole doivent s'enchaîner successivement ; c'est-à-dire chaque locuteur doit respecter son tour de parole. Cependant, les interlocuteurs ne respectent pas ces règles. Nous nous retrouvons alors dans des situations

interactionnelles contenant des chevauchements et des interruptions de parole. Les interlocuteurs vont procéder à des stratégies telles que l'entente et la négociation.

Kerbrat-orecchioni (1992) explique ceci ainsi : « Leur statut de dominant ou de dominé va en grande partie dépendre de leur maîtrise des techniques de « turn system », et de leur capacité à prendre et à garder la parole. » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.87)

### **A. l'interruption de parole**

On entend par interruption, lorsque un locuteur 2 (désormais L2) interrompt le locuteur 1 (L1). Kerbrat-Orecchioni (1998, p173) estime qu'« Une interruption a lieu chaque fois qu'un L2 prend la parole alors que L1 n'a pas fini son tour, on dira que L2 'interrompt' L1 ». Les interruptions ainsi que les chevauchements représentent les obstacles au bon déroulement des tours de parole. Cette auteure (1998, pp.177-179) propose plusieurs types d'interruption :

- Interruptions à fonction positive d'entraide : lorsque L2 porte secours à L1 (ex : difficulté lexicale). Dans ce cas, Kerbrat-Orecchioni (1998, p.177) parle d'intervention de 'soufflage', sollicité ou non par L2.
- Interruptions simplement coopératives : lorsque, par exemple, L2 exprime son accord à L1. Ce genre d'interruption favorise une participation massive et une communication riche en échange.
- Interruptions non coopératives mais 'offensantes' pour L1 : lorsque ce dernier ne respecte pas un principe discursif ;
- Interruptions ni coopératives, ni légitimées par le comportement de L1.

### **B. Les chevauchements de parole**

Lorsque deux interlocuteurs interagissent et les deux parlent en même temps et leur voix se superposent, il y a chevauchement. Selon Schegloff (1987/1992/1997) il y a trois formes de chevauchements :

- *Chevauchement anticipé par jugement du L2 quant au contenu de la parole de L1. Dans ce cas L2 prend la parole au moment où L1 parle ;*
- *Chevauchement par transgression, lorsque L2 intercepte la parole de L1, alors que ce dernier n'a pas encore fini son tour de parole ;*

- *Chevauchement par « pause inter » ou « pause intra », c'est-à-dire que L2 coupe la parole de L1 et la prend, sous prétexte que ce dernier a émis un geste de fin de tour de parole, mais L1 continue de parler.*

### 8.2.5. Les pauses à l'oral

Appelés aussi disfluence, hésitations vocaliques, pauses sonores, pauses silencieuses ; les dénominations varient selon les auteurs (Henry et al 2000). Ces marqueurs discursifs sont définis par Vasilescu et al (2010) comme « L'insertion dans le flux verbal d'une voyelle fortement allongée, telle que « heu » en français. »

Par contre les pauses silencieuses sont considérées comme des marqueurs discursifs qui participent à la fluidité de la parole. Candéa (2000) déclare qu'« une pause silencieuse et une interruption significative de toute émission sonore à l'intérieur d'une prise de parole : dans la conversation, il existe des pauses silencieuses également entre deux prises de parole de deux locuteurs différents ».

Donc, la pause silencieuse ne se manifeste pas uniquement dans la parole d'un locuteur, c'est aussi le silence marqué dans une interaction, lors des tours de parole entre les interlocuteurs. Autrement dit c'est le silence marquée lors du passage de la parole du L1 au L2.

### 8.3. Les types et les genres discursifs

La distinction entre type et genre est fondamentale pour une compréhension du discours. Il est important de savoir qu'il existe des genres discursifs et des types discursifs :

Les genres discursifs sont les différentes typologies de texte tel que le texte descriptif, narratif, argumentatif... (Adam, 1992). Par contre pour les types discursifs, le CECRL pour les langues soumet une typologie des échanges verbaux entre les interlocuteurs. Ces types interactionnelles représentent les différentes activités de communication à l'oral, tels que : la discussion, le dialogue, le débat, la conversation, l'interview...qui sont appelée les genres oraux.

À partir des différentes lectures effectuées, nous pouvons dire que le type discursif représente les grandes modalités ou les fonctions ou encore la visée du discours tels que le descriptif, le narratif, l'explicatif...Par contre le genre discursif c'est la catégorie

social ou institutionnelles dans laquelle nous ancrons le type de discours produits tels que le débat, la discussion, l'interview. Par exemple, nous ancrons le discours de type argumentatif dans le genre discursif du débat.

### 8.3.1. Les genres oraux en classe de FLE

La notion de genre est selon Bakhtine (1984) les productions verbales réalisées dans une situation de communication en milieu social. En transposant cette définition en milieu institutionnel, nous obtiendrons : le genre renvoie à toutes les productions verbales réalisées en classes pour effectuer une tâche à partir d'une consigne, dans un objectif d'enseignement/apprentissage.

Ce même auteur déclare que l'enseignement du français langue maternelle ou le français langue étrangère par les genres favorise l'acquisition du langage et facilite la production des discours ou de la parole en simplifiant la tâche recommandée, il déclare :

*[...] les formes de la langue et les formes des types d'énoncés, c'est-à-dire les genres du discours, s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompue [...]. Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). (Bakhtine, 1984, p. 285)*

Les genres oraux ou les genres discursifs favorisent l'acquisition de la compétence de communication, car ils facilitent et aide à la pratique du langage. Bakhtine (2003) estime que les discours écrits tels que les textes appartiennent à un genre qui correspond à une situation de communication dont l'objectif est d'effectuer un acte communicatif tels que : convaincre, raconter décrire, expliquer, informer, etc.

Ces genres discursifs ne se limitent pas aux discours écrits mais s'appliquent aussi à l'oral. Comme notre travail se focalise sur la compétence orale, nous nous intéresserons dans ce travail uniquement aux genres discursifs oraux ou genre oraux.

Dolz et Schneuwly (2014) estiment que le genre n'est pas seulement un moyen que les enseignants et les apprenants l'utilisent pour apprendre mais c'est aussi un moyen qui permet le développement et l'amélioration des compétences de la communication langagière des apprenants en classe de langue en général et en classe de FLE en particulier.

Ils définissent les genres : « des outils pour agir dans des situations langagières, leurs potentialités développementales s'actualisent et s'approprient dans l'usage. [...] Ils sont aussi des outils didactiques, à la fois outils d'enseignement et outils d'apprentissage ». (Dolz & Schneuwly, 2014).

Ces auteurs estiment que l'enseignement/apprentissage par les genres facilite la pratique de l'expression orale et développent aussi la parole des apprenants. Ceci s'effectue à travers les activités langagières réalisées en classe. Ils soulignent : « c'est aux travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants ». (Schneuwly & Dolz, 2014, p. 29)

### 8.3.2. Modèle didactique pour un enseignement de l'oral à travers les genres

Le concept de modèle didactique renvoie aux caractéristiques d'un genre textuel à des finalités d'enseignement. Dolz et Gagnon (2008) énumèrent ces caractéristiques comme suit :

- « les savoirs de référence à mobiliser pour travailler les genres ;
- la description des différentes composantes textuelles spécifiques ;
- les capacités langagières de l'élève qui les concernent. » (Dolz et Gagnon, 2008)

En ce sens, Maurer (2001) estime que pour faire de l'oral un objet d'enseignement, il ne suffit pas de pratiquer l'oral à travers les genres oraux, il faut essayer d'intégrer ces genres et plus précisément les genres formels dans un programme, et dans des séquences didactiques. Nous citons :

*Il est facile sur la base des genres formels, de répartir les éléments de contenu tout au long d'une scolarité afin de créer véritablement des programmes d'apprentissage de l'oral et de conférer ainsi à cette sous discipline de l'enseignement du français une plus grande légitimité. (Maurer, 2001, p.35)*

L'entrée par les genres dans l'enseignement a plusieurs finalités selon Dolz et Schneuwly, « il s'agit d'apprendre à maîtriser le genre premièrement pour mieux le connaître ou l'apprécier, pour mieux savoir le comprendre, pour mieux le produire à l'école ou ailleurs » (Dolz et Schneuwly, 1997, p.33)

Les objectifs d'un enseignement par les genres sont multiples, ils estiment que pour la pratique de genres discursif oraux en classe de langue, il faut d'abord identifier le genre

en question (débat, narration, description, interview, discussion...) car cela facilite la compréhension et enfin stimule et favorise la production langagière.

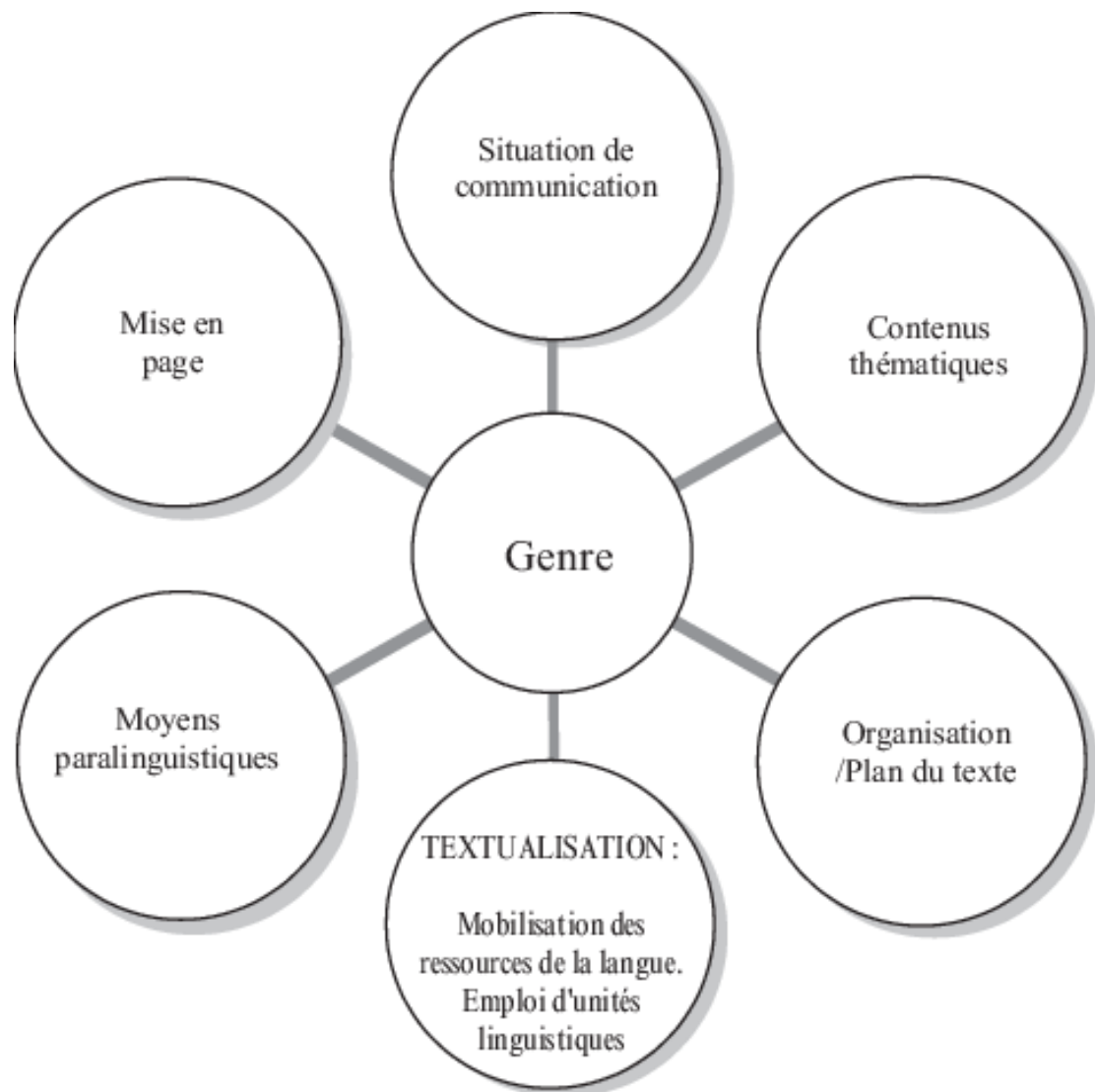


Figure 3: Le modèle didactique du genre, les dimensions enseignables

(J.Dolz, R. Gagnon, 2008)

Ce schéma explique les différentes dimensions du genre qui pourraient être prises en compte dans l'enseignement de l'oral par les genres.

### 8.3.3. Les genres formels oraux

L'enseignement de l'oral par les genres formels est l'idée d'un groupe de recherche suisse, J.Dolz et B. Schneuwly (2014) qui s'appuie sur le fait que l'enseignant est censé faire acquérir aux apprenants les compétences nécessaires aux situations de communications de la vie quotidienne. Aussi, à travers des actes de parole, ils

apprennent comment agir et réagir dans la société c'est-à-dire développer leur citoyenneté.

L'intérêt pour les genres discursifs oraux provient du fait que les apprenants les rencontrent dans divers contextes sociaux, tels que les débats, les exposés oraux et les interviews. De ce point de vue B. Maurer (2001) ajoute :

*Ces genres oraux sont régis par des règles qu'il s'agit de mettre au jour par l'étude d'un certain nombre de corpus ; puis on réalise, une série d'exercices avec les élèves pour faire acquérir la maîtrise de ces règles, avant de passer à une phase de production de discours [...]. (Maurer, 2001, p.34)*

Ce même auteur déclare aussi que pour faire de l'oral un objet d'enseignement, il faut le pratiquer en classe en l'insérant dans un programme qui s'appuie sur les genres formels, cette programmation non seulement permettrait à l'oral d'être un objet autonome, mais aussi elle lui donnerait une valorisation dans l'enseignement du français.

Dans cette même perspective, la réalisation de programme ou de séquence didactique sur les genres formels permet d'identifier les critères à prendre en charge dans un enseignement de l'oral. Dupont (2016 : 141-166) énumère ces critères comme suit : « [...] objet d'enseignement, savoir-faire, valeurs, rapport à, pratiques, manière de penser, d'agir, de parler, etc. Et de critères de réalisation de la production langagière (opérations langagières, conduites discursives, posture, interactions, oral/écrit) etc. [...] »

Ainsi, le genre oral est un outil de communication qui permet de développer chez l'apprenant les critères d'une communication orale efficace tout en améliorant la compétence de communication langagière. Autrement dit cet enseignement développerait chez l'apprenant la compétence linguistique, discursive, pragmatique, culturelle, référentielle, sans oublier l'expression corporelle du locuteur.

Ce même auteur, estime que les genres formels permettent non seulement la communication mais aussi ils sont « *objet d'étude* ». C'est-à-dire que ces genres permettent à l'enseignant de travailler l'oral comme un objet d'enseignement et non un vecteur de savoir.

## 9. Les activités orales

La pratique de l'oral en classe de FLE se manifeste à travers des activités orales réalisées en classe, dans un objectif d'enseignement et d'apprentissage, de faire acquérir et améliorer la compétence de communication orale en général et la compétence de production orale en particulier. Comme nous l'avons déjà cité dans les passages précédents, l'enseignant peut envisager de pratiquer les activités orales en s'appuyant sur les genres formels oraux tels que le débat régulé, la discussion, l'interview, l'exposé oral...

Dans notre travail, il s'agira de pratiquer quelques activités relevant des genres oraux tels que le débat régulé, le reportage comme genre journalistique et enfin le podcast comme genre médiatique ou multimédia. Nous estimons qu'un enseignement appuyé sur ces activités orales pourrait faire de l'oral un objet d'enseignement mais aussi ces genres amélioreraient la compétence de communication orale en général et la compétence lexicale dans un discours oral en particulier.

### 9.1. Le débat en classe de FLE

Le débat réalisé en classe est appelé débat scolaire afin de le différencier des débats réalisés dans la société ou extrascolaire. Il implique une argumentation orale afin de donner son point de vue ou le défendre.

Dupont (2016) s'inspirant des programmes officiels de l'enseignement du français (2015-2016) rapporte les différents débats scolaires qui peuvent être pratiqués en classe :

- le débat délibératif pour résoudre un désaccord ;
- le débat interprétatif à mener lorsque le texte laisse ouvert les possibles (c'est-à-dire proposer des hypothèses de sens ou encore chacun propose une idée selon ce qu'il a compris) ;
- le débat réglé avec des rôles identifiés pour interagir avec les autres ;
- le débat argumenté pour raisonner vs la discussion à visée philosophique ;
- le débat critique lié à la réception des œuvres artistiques et aux productions de la classe ;
- le débat démocratique portant sur la vie de classe ;
- le débat politique relevant de l'exercice de la citoyenneté ;

- le débat contradictoire pour argumenter.

Parmi ces différents débats, nous allons tenter d'analyser dans notre expérimentation le débat réglé ou régulé et le débat argumentatif, autrement dit le débat régulé argumentatif.

Dolz et Schneuwly (2014) favorisent la pratique du débat comme genre présent dans la société et qui doit être réalisé en classe car il permet de valoriser l'oral et de développer la compétence de communication orale. Ils soulignent que

*Le débat met [...] en jeu des capacités fondamentales, tant d'un point de vue linguistique (techniques de reprises de discours de l'autre) marques de réfutations, etc.), cognitif (capacité critique) et social (écoute et respect de l'autre), qu'individuel (capacité de se situer), de prendre position, construction de l'identité [...]. (Dolz & Schneuwly, 2014)*

Le débat permet non seulement de développer un savoir-faire, mais aussi il développe un savoir être. Il permet ainsi à construire un futur citoyen apte à agir, à donner son point de vue, le défendre...

A cet effet, ces mêmes auteurs proposent un modèle de séquence didactique pour un enseignement de l'oral à travers la pratique du genre débat en classe. Ils argumentent ce choix ainsi : « un outil de construction d'une solution et régulé par un modérateur qui facilite la dynamique des échanges. » (Dolz & Schneuwly, 2014, p.165)

## **9.2. Le débat régulé**

Le débat régulé est un des types des débats qui se réalise en classe. Lors de cette activité, l'apprenant prend la parole pour donner un point de vue et le défend. Cet acte de parole s'effectue afin de répondre à une question claire et précise. L'enseignant doit être présent mais son rôle se limite à gérer cet échange, étayer, c'est ce que Dolz et Schneuwly (2014) appellent modérateur.

Dolz, Moro et Polle (2000, pp. 39-59) cite Dolz et Schneuwly qui expliquent l'intérêt de la pratique du débat régulé de la façon suivante :

*Les principaux objets potentiels pour enseigner le débat régulé sont les suivants : la reformulation de questions controversés, le déroulement global du débat, la structure des échanges, le statut des interventions et la manière*

*de relier argument et position, l'écoute et la compréhension des arguments, la réfutation, la modalisation des interventions, la reformulation pour assurer l'intercompréhension, les divers marqueurs et organisateurs textuels qui structurent le débat et les fonctions du modérateur comme principe de régulation.*

Cette explication explicite clairement les compétences que pourrait développer la pratique du débat régulé en classe de FLE. En effet ce dernier permet à l'apprenant non seulement de se mettre dans une situation communicative authentique mais aussi elle lui permettrait d'utiliser des procédés et des techniques de verbalisation développant en même temps la compétence discursive et lexicale telle que la reformulation. Nous pouvons nous appuyer sur quelques critères pour construire notre grille d'analyse sur le débat en classe de FLE.

En plus du débat, nous allons analyser d'autres activités orales qui sont pratiquées en classe de FLE, et qui pourraient également favoriser l'amélioration de la compétence de l'oral de manière générale et la compétence lexicale dans le discours des étudiants en particulier. Cela s'effectuera en proposant une manière de pratiquer l'oral : ceci se fera à travers l'usage des techniques de l'information et de la communication (désormais TIC) en classe de FLE. Les pratiques en question sont le Reportage et le Podcast.

Nous avons recouru aux TIC car nous avons remarqué leur importance surtout dans la période du COVID. L'enseignement était dispensé à distance et le recours à cette nouvelle technologie était nécessaire pour continuer le processus d'enseignement et apprentissage du FLE.

Lors de cette période, les enseignants recourent aux différentes techniques telles que le Facebook la class room, la boîte email. Le recours aux TIC était donc nécessaire pour effectuer cet enseignement. C'est cette situation qui nous a poussé à choisir d'autres pratiques enseignantes de l'oral et que nous estimons qu'elles pourraient aussi développer la compétence lexicale des étudiants à travers la réalisation des enregistrements audio ou audiovisuels, puis de les envoyer par email ou par Messenger (l'usage des réseaux sociaux).

Les technologies de l'information et de la communication désormais conquièrent non seulement le monde social, elles envahissent aussi le monde de l'éducation. De surcroît,

de nouvelles méthodologies d'enseignement voient le jour car les outils et les techniques d'enseignement ont évolués.

Une des méthodologies récentes dans l'enseignement du FLE est l'approche actionnelle (chapitre 1, p19). Dans le cadre de cette approche (enseignement de l'oral par les genres), il est recommandé d'utiliser les TIC dans l'enseignement du FLE, car elle se base sur l'action et la réalisation d'une tâche dans le processus d'enseignement et apprentissage, afin de développer la compétence de communication orale en classe de FLE. L'intégration des TIC dans l'enseignement change son appellation est devient les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (désormais TICE).

Nous allons tenter dans ce chapitre de définir les TIC, TICE et le concept de média. Aussi à travers l'usage des TIC, nous allons définir de nouvelles pratiques qui sont effectuées en classe à l'aide des TIC et qui relèvent des média lors de l'unité fondamentale « CEO » tels que : le reportage et le podacst.

L'objectif de ces définitions est de compléter les deux premiers chapitres en tentant de montrer que le débat, le reportage et le podcast pourraient être des pratiques qui pourraient améliorer l'oral et faire de ce dernier un objet d'enseignement. Cependant, il existe d'autres activités qui pourraient aussi favoriser l'amélioration de la compétence orale en général et lexicale en particulier à travers des genres médiatiques tels que l'exposé, l'interview, les jeux de rôle.

### **10. La définition des TIC**

Il existe plusieurs définitions des TIC, notamment celle proposée par Dieuzeide (1994, p.11) « tous les instruments porteurs de messages immatériels (images, sons, chaînes de caractère) ». c'est-à-dire des outils ayant des messages abstraits.

Il scinde aux TIC trois parties, l'image et le son qui renvoient à l'audiovisuel, le codage et le traitement de l'information qu'il relie à l'informatique et enfin, l'internet et les réseaux pour la télécommunication, c'est-à-dire l'échange et le partage de l'information à travers l'internet et les réseaux sociaux.

Castells (1998) pour sa part estime que les TIC ne se limitent pas uniquement à l'ensemble des technologies de l'information, mais il ajoute à cela le concept de

microélectronique (les outils qui utilisent le courant électrique pour transmettre, traiter ou stocker l'information).

D'autre part, Anderson (2010), déclare que les TIC désignent l'ensemble des technologies qui permettent un échange avec les autres. Autrement dit, les TIC créent une situation de communication virtuelle ou à distance à l'aide d'un outil informatique, et un matériel électronique tel que le C.D ROM, l'imprimante, les réseaux sociaux qui permettent et facilitent la diffusion de l'information. Nous citons : « les TIC regroupent un grand nombre de technologies. Elles désignent ainsi l'ensemble des outils électroniques permettant le recueil, l'enregistrement, le stockage, le partage et la diffusion des informations ». (Anderson 2010).

Afin de résumer ce qui a été avancé sur les TIC, nous optons pour la définition donnée par Mastafi (2014, p.4)

*Les technologies de l'information et de la communication (TIC) constituent un ensemble de technologies regroupant principalement de l'informatique (matériels et logiciels) permettant le traitement et le stockage de l'information, de la microélectronique, de télécommunication, les réseaux en particulier, permettant l'échange, le partage et la transmission de l'information et des techniques évoluées du multimédia et de l'audiovisuel combinés aux télécommunications permettant la communication (notamment la téléphonie et mobile et la visioconférence) et la diffusion de l'information (notamment la radio, la télévision, le numérique, les sites internet. (Mastafi, 2014, p.4)*

### **10.1. L'intégration des TIC en classe de FLE**

L'intégration des TIC dans le domaine de l'éducation autrement dit ; au sein de la classe à des fins d'enseignement et apprentissage, les TIC deviennent TICE : les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement. L'intégration des TICE, c'est l'incorporation ou l'insertion des différents outils en lien avec la technologie en classe.

Mangenot (2000) définit l'intégration des TIC de la sorte : « [...] la situation dans laquelle l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages. » (Mangenot, 2000, p.40)

Pour que cette approche soit efficiente dans une perspective systémique plusieurs critères doivent être présents pour la réussite de cette programmation :

- Le nombre limité des apprenants ;
- Donner le temps nécessaire à l'apprentissage ;
- Chaque apprenant doit avoir le temps pour effectuer une tâche ou une activité (Mangenot, 2000)

C'est-à-dire qu'il ne suffit pas d'intégrer les TICS en classe de FLE, il faut savoir l'utiliser de manière efficiente. Robert (2008) explique l'intégration des TIC en classe de FLE ainsi :

*Les TICE regroupent, pour des fins d'enseignement ou d'apprentissage un ensemble de savoirs, de méthodes et d'outils conçus et utilisés pour produire, classer, retrouver, et lire des documents écrits sonores et visuels ainsi que pour échanger ces documents entre interlocuteurs en temps réel ou différé.*

Bourguignon (1994) quant à lui définit l'intégration des TIC comme

*Toute insertion de l'outil d'analyse technologique, au cours d'une ou plusieurs séances, dans une séquence pédagogique globale dont les objectifs ont été clairement déterminés. Pour chaque phase, les modalités de réalisation sont explicitées en termes de pré requis, d'objectifs, de déroulement de la tâche, d'évaluation afin que l'ensemble constitue un dispositif didactique cohérent. (Bourguignon, 1994, pp.19-20).*

En ce sens, il ne faut pas intégrer les TICE seulement pour suivre la modernisation. Au contraire, cette intégration doit être programmée et suivre une démarche logique basée sur des objectifs que l'enseignant doit atteindre. La thèse défendue par bourguignon est la même que celle proposée par Mangenot (2000) supra.

### **10.2. Les TICE et l'approche par compétences**

Comme nous l'avons déjà présenté dans le premier chapitre (p20-25), l'APC a comme objectif de développer chez les apprenants la compétence nécessaire pour réussir dans leur apprentissage tout en étant actif dans ce processus, car elle s'inscrit dans une approche socioconstructiviste.

L'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE pourraient renforcer et faciliter la tâche pour l'enseignant et l'apprenant en même temps à l'aide de matériel informatique et numérique tels que : les tablettes, les Smartphones ainsi que les réseaux sociaux : face book, You tube...

### **10.3. Des médias au multimédias**

Aujourd'hui, les médias représentent un monde de communication et d'information majeur dans la société en générale et dans le domaine de l'enseignement en particulier.

De fait, L'enseignement du FLE est actuellement renforcé par les technologies émergentes, qui fournissent de nouveaux supports et matériels pour l'espace classe. Aussi avec le changement des théories et des approches d'enseignement, les pratiques enseignantes du FLE en général et l'enseignement de l'oral en particulier évoluent et proposent d'autres outils et démarches à suivre quant à sa pratique en classe de FLE.

En effet ce renouveau se répercute sur les pratiques de l'enseignement de l'oral à travers l'usage non seulement des TICE mais aussi permet à l'enseignant de proposer de nouveaux dispositifs qui sont classés dans le domaine des médias et avec l'assertion des TICE deviennent des multimédias tels que le reportage et le podcast.

Avant de définir ces deux activités « le reportage et le podacst », nous allons tenter d'expliquer ce que nous entendons par médias et multimédias.

#### **10.3.1. La définition des médias**

Le dictionnaire Le Robert (2024, [En ligne] définit le terme média comme suit : « Moyen, technique et support de diffusion de l'information (presse, radio, télévision cinéma...) »

Larousse le définit comme : « Procédé permettant la distribution, la diffusion ou la communication d'œuvres, de documents, ou de messages sonores ou audiovisuels (presse, cinéma, affiche, radiodiffusion, télédiffusion, vidéographie, télédistribution, télématique, télécommunication).»

Les deux définitions proposées dans les deux dictionnaires proposent la même idée. Nous retenons que les médias sont des outils ou des moyens qui transmettent l'information et permettent la communication.

Balle (2012) souligne qu' « un média est d'abord et avant tout un moyen, un outil, une technique, un intermédiaire qui permet aux hommes de s'exprimer et de communiquer à autrui cette expression quel que soit l'objet ou la forme. » (Balle, 2012, p. 03) ajoute :

*Les médias sont des techniques, et elles valent seulement par l'usage qui en est fait. La technique n'impose rien, elle propose et l'homme dispose et compose. Et la destinée d'un média, plus spectaculairement sans doute que celle des autres techniques, connaît des accidents, elle rencontre des bifurcations et elle change souvent de direction. Ainsi les médias nous surprennent-ils toujours : leur usage correspond très rarement à ce que leurs inventeurs avaient imaginé.*

Nous pouvons dire que les médias sont des moyens de transmission, d'aller au-delà des frontières, ils procurent une certaine liberté. Balle (2012) estime que le média n'est qu'une machine un simple instrument et c'est l'homme qui la manipule et transmet à partir de cet outil le message qu'il désire.

Chareaudau (1997) quant à lui met en relation le concept de média et celui de « genre ». autrement dit, il déclare que l'information diffusée est classée dans un genre médiatique ; journalistique, télévisuel, ou radiophonique.

A cet effet le genre est considéré comme une catégorie ou typologie de textes qui peuvent être médiatisés à travers la télévision, la radio ou l'internet. Il est à souligner que l'analyse de la médiatisation des genres discursifs est l'un des objets de notre recherche.

Rappelons que nous travaillons sur deux genres médiatiques le reportage et le podcast. L'objectif de cette analyse est de tenter de montrer que la pratique de l'oral à travers ces genres et en utilisant les TICE (dans notre cas l'internet, email, Messenger) pourraient non seulement permettre à l'étudiant de prendre la parole mais de la garder longtemps en produisant un discours.

Aussi cette pratique pourrait favoriser l'amélioration de la compétence lexicale de ces étudiants tout en développant une certaine autonomie et tout en étant actif dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE.

### 10.3.2. La définition des multimédias

Si nous essayons de définir le mot à partir de ses composants lexicaux, nous pouvons dire que ce mot renvoie à plusieurs média car le préfixe multi veut dire plusieurs. Le dictionnaire Le Robert définit ce concept ainsi :

« Adjectif et non masculin :

- Adjectif qui concerne ou utilise plusieurs médias.
- nom masculin : technique intégrant sur un même support des données de différentes natures (son, texte, image). » (2024 en ligne)

Baron (2006) explique le mot multimédia en insistant sur ses deux natures grammaticales selon son emploi dans la phrase : adjectif ou nom masculin singulier.

Si le mot est employé dans une phrase comme adjectif qualificatif, le mot multimédia renvoie aux « plusieurs médias ». Par contre si le mot est employé dans une phrase comme un nom masculin singulier, il renvoie à d'autres mots ou expressions tels que « hypermédia » ou « formation à distance ».

Le site Internet Techno.Science .net définit le concept de multimédia comme étant l'usage de plusieurs médias en même temps. Autrement dit c'est la manipulation du son, image, texte, interaction et écriture simultanément grâce à Internet.

### 10.4. Les médias dans l'enseignement du FLE

Les TICE somment considérablement l'environnement éducatif, en particulier au niveau du contenu et du contenant. Ce renouveau dans l'enseignement a non seulement un impact sur l'apprenant dans son processus d'apprentissage, mais aussi l'enseignant car il doit revoir ses techniques et stratégies d'enseignement. C'est-à-dire revoir leurs pratiques enseignantes (activités proposées pour réaliser un cours).

Cuq (2003 :163) estime qu'il y a une relation étroite entre les médias et l'enseignement des langues, car les médias permettent et facilitent la diffusion du savoir à l'aide de support médiatique tel que : « la T.V, les méthodes vidéos, les cours radiophoniques, les cours sur internet ». Aussi l'accès aux chaînes françaises a favorisé l'accès à la langue dans des situations de communication authentiques.

### 10.4.1. Les types de médias utilisés en classe de FLE

Il existe différents types de médias, nous citons :

- La presse écrite où le journal est défini comme toute production écrite réalisée par un spécialiste tel que le journaliste dont l'objectif est de transmettre des informations et les diffuser à travers des rubriques (sport, politique, économie...)
- La radio, média que les journalistes utilisent pour transmettre une information sonore à partir des écrits, nous pouvons l'appeler aussi des écrits radiophoniques. Son rôle est aussi de transmettre et de diffuser des informations exemple : radio française Internationale (RFI) ; une chaîne radiophonique utilisée comme support didactique dans l'enseignement/apprentissage du FLE.
- La télévision (T.V), un support médiatique le plus célèbre. Elle permet la diffusion de l'information de vidéos (son et image animés), c'est l'outil audiovisuel le plus populaire.
- Le cinéma il est au profit de la T.V
- Internet, défini comme un réseau informatique mondial (Le Robert), c'est un moyen qui permet d'avoir des informations les donner, réaliser une communication interactive à travers un écran (ordinateur, une T.V numérique, un Smartphone...) ; donc c'est un moyen multimédia, il combine le son, l'image animé et l'interactivité.

### 10.4.2. L'enseignement/apprentissage par les médias en ligne

L'usage des médias en ligne ou de ce que nous pouvons appeler désormais les multimédias, s'est développé et s'est propagé dans le domaine de l'enseignement de manière générale et celui du FLE en particulier.

Depuis le COVID 19, les enseignants universitaires revoient leurs stratégies d'enseignements. Un changement au niveau des pratiques enseignantes est devenu nécessaires. Face à cette situation, le ministère de l'enseignement supérieur<sup>4</sup>opte pour un enseignement à distance afin d'assurer la continuité de la formation universitaire. Il propose alors de nouvelles stratégies basées sur de nouvelles techniques de travail tel que l'enseignement à distance à travers le numérique c'est-à-dire en ligne.

---

<sup>4</sup> Stratégies de gestion émanant du ministère de l'enseignement supérieur lors du COVID19 : (Note N°288/2020 du 29 fevrier2020.  
N°416/2020 du 17 mars 2020.  
Note N°898/2020 du 26 avril2020.

Pour effectuer cette tâche, il a fallu recourir à la plateforme « MOODLE » pour un « E-learning », ainsi que le recours aux réseaux sociaux (Face book, You tube, Messenger, Classe Room...). En effet les enseignants universitaires du département de français s à l'université de Tiaret en général et ceux assurant la matière de C.E.O en particulier enrichissent leurs pratiques en ajoutant de nouvelles activités en ligne.

Permis les activités qui ont été proposées et qui continuent de l'être aujourd'hui est la réalisation de reportages et de podcasts par les étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de Français. Par conséquent, il est impératif de définir le reportage et le podcast car ils représentent une partie du corpus que nous allons analyser et qu'à travers cette dernière, nous allons tenter de valider une de nos hypothèse : ces deux pratiques pourraient non seulement améliorer le discours orale des étudiants, enrichir le lexique mais aussi développer l'autonomie et mettre l'apprenant en action dans le processus de son apprentissage.

### 10.5. Le Reportage

Le site Allo Prof en ligne (2024) définit le reportage comme « un compte rendu journalistique qui vise à informer le public sur un fait, un phénomène ou un événement. Il peut prendre la forme d'un texte écrit, d'un document audio ou audiovisuel. »

Le dictionnaire encyclopédique Larousse (2001) apporte la même définition, nous citons : « *Article de journal, programme radiodiffusé ou télévisé écrit d'après l'enquête d'un reporter* ». En ce sens, un reportage est un document écrit ou oral ou un enregistrement audio-visuel d'une courte durée. Il apporte des informations sur un phénomène, un objet ou un sujet d'actualité. Il est réalisé par un reporter appelé aussi journaliste.

Un reportage expose un point de vue, en conséquence, il est considéré comme un texte argumentatif ou la subjectivité est une des modalités à insérer dans ce type de production textuelle. A cet effet, il est considéré comme un genre appartenant aux genres journalistiques.

#### 10.5.1. Les caractéristiques du genre reportage

Charaudeau (2011) estime que le rôle utilitaire du reportage est de rapporter des évènements par un journaliste afin de les expliquer. Il déclare que les sujets rapportés

relèvent de la société. A ce propos, il souligne que « cet état de désordre social ou d'énigmes (qui) pose question à l'intelligence humaine et que c'est à travers la façon même de rapporter l'évènement qu'apparaîtront des réponses aux questions » (Charaudeau, 2011)

Mouriquand (2015) caractérise le reportage ainsi : « le projet du reportage est précis et limitatif. Il se propose de donner à voir, à entendre, à sentir, à percevoir la vie, ce peut être la vie d'un lieu ou d'un événement ». (Mouriquand, 2015, p.64)

Comme il est à constater, les deux auteurs sont proches dans leur caractérisation du reportage. Les deux auteurs cités supra, mettent en relation le reportage et la vie sociale qui est riche en événements qui peuvent capter l'intention non seulement du reporter mais aussi des récepteurs.

Chartrand (2015) quant à elle, attribue un autre critère au reportage celui de communication, elle estime que le reportage établit une situation de communication. C'est-à-dire que ce genre permet la transmission d'un message à une masse ; la société.

Nous citons les propos de l'auteure : « l'intention communicative du reportage est d'informer un large public sur un fait, un phénomène, une situation ou un événement en mettant l'accent sur le contexte social et humain dans le but de le ou la faire comprendre » (Chartrand, 2015, p.26)

Aussi le site alloprof (2024) caractérise le reportage comme genre ayant plusieurs visées mais la plus dominante est la visée explicative. Il justifie cela ainsi : « Il répond [...] à une question qui commence généralement par Pourquoi ou comment et vise à expliquer une situation ou un événement en employant différents procédés explicatifs et moyens linguistiques pour exprimer des liens de causalité. » (<http://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/français/le-reportage-f1301:2024>)

Nous soulignons quelques caractéristiques proposées par le site :

- L'énonciateur ou l'énonciatrice est un (e) reporter ou un (e) journaliste qui se déplace sur le terrain pour recueillir des informations, des images et des témoignages.
- On y met l'accent sur le contexte social et humain du sujet abordé pour susciter des émotions chez le destinataire.

- La séquence explicative est la séquence dominante du reportage, toute fois, des séquences d'autres types, surtout des séquences descriptives, peuvent y être insérées (site Alloprof)

En effet Chartrand (2015) confirme l'idée proposé par Alloprof, il déclare que même si le reportage donne une impression que l'évènement est raconté, il est agencé de plusieurs typologies telles que la description, l'explication, l'argumentation (Alloprof, [En ligne])

Elle propose un plan quant à la forme du reportage et de sa réalisation :

- *Préambule qui présente le sujet en le problématisant, souvent en posant une question à laquelle le reportage tentera de répondre ;*
- *Présentation des différents aspects du fait ou phénomène à faire comprendre en dégagant implicitement ou non leurs liens de causalité ;*
- *Thèse implicite défendue généralement par les personnes interviewées, en lien avec le choix d'éléments visuels et sonores ;*
- *Utilisation du procédé de l'explication argumentative qui consiste à expliquer quelque chose pour influencer ou convaincre son destinataire ;*
- *Conclusion variable, mais frappante (ibid.)*

Aussi, Mouriquand (2015) ajoute que le reportage use dans son énonciation du discours direct ; le reporter doit rapporter les propos des témoins ou des interviewées tels qu'ils ont été produits, sans les modifier.

De surcroît, étant donné que le reportage est considéré comme un genre médiatique produisant un discours contenant des séquences explicatives, Chartrand propose d'utiliser quelques procédés explicatifs les plus récurrents tels que « la définition de termes, la reformulation, l'exemple ou l'analogie, l'illustration et la comparaison » (Chartrand, 2015). En somme, nous pouvons dire que le reportage est un genre discursif qui a comme fonction de transmettre une information à visée explicative, informative, ou même argumentatif tout en utilisant les procédés et les modalités nécessaires.

Après avoir tenté d'apporter un éclairage sur le concept de reportage, nous allons à présent essayer de définir le concept de podcast.

## 10.6. La définition du podcast

Les avancés technologique ont un impact sur l'enseignement des langues étrangères en générale et celui du français en particulier. En effet, face à cette nouvelle ère, les méthodes, techniques, stratégies et pratiques doivent évoluer et changer à leur tour car nous nous trouvons face à un public différent vivant au sein d'un environnement conditionné où le numérique est omniprésent : Internet, tablette ordinateur, téléphone, Smartphone... Face à cette situation, les enseignants devraient user aujourd'hui dans leurs pratiques des pratiques nouvelles telles que l'usage des réseaux sociaux, le podcasting, pour effectuer leurs enseignements.

Dans ce travail, nous nous penchons sur le podcast comme pratique proposé par l'enseignant afin de permettre à l'apprenant d'améliorer sa compétence orale en classe de FLE. Le podcast est un terme qui existe depuis 2000, l'origine du mot est la combinaison de deux termes qui sont « Ipod » et « broadcast ». Ce n'est qu'en 2004 que la proposition du terme a été faite par Ben Hammersley du journal Britanique<sup>5</sup>

Le podcasting est appelé aussi diffusion pour baladeur. En ce sens le dictionnaire Larousse (2024) [en ligne] définit ce concept comme : « Emission de radio ou de télévision qu'un internaute peut télécharger et transférer sur une baladeur numérique, fichier, correspondant. (Au Québec on dit balado) ». Quant à l'office de la francophonie au Canada nomme le podcast autrement ; « la baladodiffusion », elle le définit ainsi :

*La baladodiffusion est un mode de diffusion qui permet aux internautes par l'entremise d'un abonnement à des fils RSS ou équivalent, d'automatiser le téléchargement de contenu radiophonique, audio, ou vidéo, destinés à être transférés sur un baladeur numérique pour une écoute ou un visionnement de podcast ultérieurs. (Office de la francophonie, 2005)*

À partir de cette citation, nous pouvons comprendre le mode avec lequel s'effectue la réalisation d'un podcast. Les conditions nécessaires à sa production sont l'Internet, un ordinateur, ou tablette ou téléphone (un outil numérique). Peltier (2016) quant à lui, il préconise une définition rassemblant l'aspect communicatif et didactique :

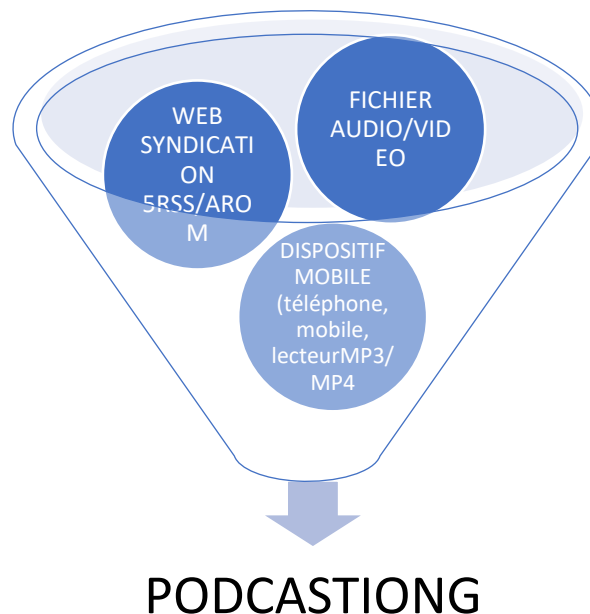
---

<sup>5</sup> Hammersley. Ben est connu pour avoir inventé le terme « podcast » dans un article qu'il a écrit pour The Guardian en 2004. Il a été déclaré « Mot de l'année » par le New Oxford American Dictionary en 2005. WIKIPEDIA en ligne (2024).

*Un dispositif médiatique particulier qui, par ses caractéristiques communicationnelles et sa position d'intermédiation dans une activité d'apprentissage médiatisé, peut produire différents effets. Ces effets peuvent porter sur la production des connaissances, la perception du processus d'apprentissage ou de développement professionnel, les intentions d'usages et d'attitude, enfin, les pratiques d'apprentissage ou d'enseignement.*  
(Peltier, 2016)

D'autre part, Yoko Sudre (2017) propose une définition des deux termes « podcast » et « podcasion » afin de démontrer la différence entre ces deux concepts. Selon cette auteure, « le podcasting est [...] un moyen de diffusion sur Internet de fichier (audio, vidéo) appelés podcasts.

Alors les podcasts « sont des fichiers audio à l'origine, qui peuvent aujourd'hui contenir des images et des séquences vidéo » (McComb & al, 2007) cité par Yoko Sudre, 2017, p.4). Nous pouvons résumer la définition du podcasting à partir du schéma suivant :



**Figure 4: Représentation de la définition générique du podcasting (Cebeci & Tekdal, 2006, p.2 cité par Peltier, 2016)**

### 10.6.1. Le podcast en classe de FLE

L'usage des podcasts en milieu éducatif ne date pas d'aujourd'hui. En 1970 la faculté des lettres de l'Université de Genève signale que « le regroupement des horaires des cours dispensés à la faculté des lettres ne permettait pas à certain étudiants de suivre l'ensemble des enseignements de leur plan d'études » (Mossière, 2005, cité par Peltier, 2016). Face à cette difficulté, la faculté propose d'enregistrer les cours importants. Aussi, nous avons : (Diem, 2005 ; McCarty, 2005 ; Meng, 2005, Stanley, 2006).

D'autres travaux ont été réalisés dans ce domaine tels que : Joan Valentina Sancler (2012), Yoko Sudre Florence (2017), Mohamed Gomaa Refai Ibrahim (2019), Tawfik Abulbada (2024). Ils exposent les avantages de l'usage du podcasting en classe de FLE. En effet, ils estiment que le podcasting favorise le développement et l'amélioration des compétences langagières dans la compréhension et l'expression orale, ainsi que d'autres tels que : l'autonomie l'évaluation et l'autoévaluation. Selon Stanley (2006) [en ligne] propose dans son article les différents types de podcasting qui peuvent être réalisés en classe de FLE, nous citons :

- *Authentic podcasts*

*Podcasts that are not aimed at ELT students can often be a rich source of listening. Most of this will only be suitable for use with higher level students, but others, such as sushi Radio are made by non-native speakers of English and their length (5-10 minutes) make them ideal for use with classes.*

- *Teacher podcasts*

*Produced by teacher, often for their own classes, these podcasts are usually aimed at helping students by producing listening content that is not available elsewhere, or that gives a local flavour.*

- *Students podcasts*

*Produced by students, but often with teacher help, our students can listen to these and experience the culture and hear about the lives and interests of other students from around the world.*

### **A. Les podcasts authentiques**

Les podcasts qui ne sont pas destinés aux étudiants, cependant elles peuvent servir de support d'écoute riche. La plupart de ces podcasts ne conviennent qu'à des étudiants de niveau avancé. Mais il existe d'autres podcasts comme Sushi Radio, qui sont créés par des locuteurs non natifs ; l'anglais pour eux est une langue étrangère qui dure de (5-10 minutes). Ces enregistrements peuvent être utilisés en classe.

### **B. Les podcasts d'enseignants**

Ils sont réalisés par les enseignants destinés à leurs propres classes. Ils visent à aider les étudiants à apprendre à écouter et produire. Le contenu audio n'est pas disponible ailleurs ou il offre une saveur local.

### **C. Les podcasts d'étudiants**

Produits par des étudiants, mais souvent avec l'aide d'enseignants, vos élèves peuvent écouter ces podcasts pour découvrir la culture et entendre parler de la vie et des intérêts d'autres étudiants du monde entier ) [traduction personnelle].

A partir de la typologie proposée par Stanley (2006). Il est à constater que les podcasts authentiques et ceux réalisés par les enseignants facilitent et favorise la pratique et l'amélioration de la compréhension orale. Rappelons que la recherche effectuée traite la problématique de l'expression orale afin d'améliorer la compétence orale de manière générale et la compétence lexicale en particulier.

En ce sens, nous nous penchons uniquement sur les podcasts des étudiants, c'est-à-dire les enregistrements faits par eux-mêmes à partir d'une consigne donnée par l'enseignant. Nous estimons que cette pratique novatrice pourrait nous permettre d'atteindre nos objectifs de départ. Nous expliquerons la démarche de la pratique ultérieurement.

Pour conclure, l'intégration des multimédias (médias et TIC) en milieu éducatif met l'enseignant dans une situation d'enseignement novatrice. De nouvelles pratiques voient le jour tel que le reportage et le podcast qui sont considérées comme de nouvelles activités qui favoriseraient l'amélioration de l'expression orale des apprenants.

## 11. Évaluation de l'oral

La réforme entreprise dans le domaine de l'enseignement ces dernières décennies ne s'est pas limité uniquement à la conception de nouveaux programmes, à l'évolution des pratiques enseignantes (l'usage des TIC) ou encore vers une centration sur un enseignement centré sur l'apprenant actif qui participe à son processus d'apprentissage (Masters,2013 ; Hill et Barber,2014).

En parallèle, ce renouveau a revalorisé l'évaluation en classe. Avant elle était considéré comme un simple outil de mesure des savoirs acquis. Par contre aujourd'hui, elle est présente en classe comme un outil favorisant l'amélioration des savoirs acquis permettant la remédiation face aux erreurs effectuées par l'apprenant. Aussi l'évaluation permet à l'apprenant d'être autonome en s'auto évaluant.

De ce fait, l'évaluation est au centre de la recherche et plusieurs praticiens s'y intéresse. Le mot évaluation est définit comme « une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ ». (Cuq, 200, p.90)

Comme il est a constaté, l'évaluation est un processus qui consiste à recueillir des informations afin d'avoir des résultats quant aux apprentissages effectués, aussi de repérer les lacunes et identifier les besoins des apprenants lors de ces évaluations.

Le CECRL définit le terme « évaluation » ainsi : « Tout test de langue est une forme dévaluation mais il existe de nombreuses autres formes dévaluation (par exemple, les listes de contrôle en évaluation continue ; l'observation informelle de l'enseignant) qui ne sauraient être considérées comme un test. » (CECERL, 2001, p.135).

D'après le CECRL l'évaluation ne se limite pas à l'attribution de la note lors d'un examen officiel. L'évaluation peut être en continue tout au long de l'année d'enseignement, elle doit toucher d'autres paramètres tels que la capacité, la performance.

Le CECRL rattache au concept de l'évaluation trois critères importants : *la validité, la fiabilité et la faisabilité*. (CECL, 2001, p.139). Cependant, l'évaluation de l'oral est une tâche difficile à réaliser en classe de FLE (C.Garcia Debanc et S.Plane (2001) ;

B.Maurer (2001)). Néanmoins, pour faire de l'oral un objet d'enseignement, il faut mettre en place les critères de son évaluation (Garcia Debanc et Plane 2001)

Auparavant, l'évaluation était centré sur les acquis et les connaissances de l'apprenant, alors qu'aujourd'hui elle s'intéresse au savoir-faire et au savoir être de l'apprenant. I. Delcombre (2013, p.105) définit l'évaluation ainsi :

*L'évaluation en éducation peut être définie comme la prise d'information qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail (de formation...etc.) sur la performance identifiables ou des comportements mis en œuvre par des personnes qui relèvent de cette situation (classe, établissement, système d'éducation de formation, ...etc.) en les rapportant à des normes ou à des objectifs.*

Nous constatons que l'évaluation est directement liée aux objectifs prédéfinis par l'enseignant ou le formateur lors d'un apprentissage. Ces mêmes auteurs exposent quelques une des raisons qui rendent l'évaluation de l'oral difficile, nous citons :

- L'oral implique l'ensemble de la personne ;
- L'oral est profondément marqué par les pratiques sociales de référence
- La pratique de l'oral est transversale à toutes les situations ;
- L'oral est souvent mal connu
- L'oral est difficile à observer et complexe à analyser ;
- L'oral ne laisse pas de trace et nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants
- L'évaluation de l'oral suppose un détour par l'écrit par le biais de transcription ;
- L'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps ;
- Les indications de maîtrise de l'oral se sont pas clairement synthétiser ;
- La réception et l'écoute sont encore plus délicates à évaluer que la production verbale ;
- Il existe jusqu'ici peu de matériel pédagogique pour enseigner l'oral et les recherches didactiques sur l'oral se sont développées plus récemment que celles sur l'écrit.

En dépit de toutes ces difficultés, évaluer l'oral en classe de FLE reste primordial, sinon l'oral ne pourra jamais être un objet d'enseignement/d'apprentissage. Il sera toujours considéré comme un vecteur d'enseignement/d'apprentissage.

Selon Françoise Bruno, Isabelle Didier Laurant, Jean Corbucci, Marielle Rispaïl et Mathias Créte (2009, p.55) « [...], évaluer est utile autant au maître qu'à l'élève ou au groupe classe, faire l'oral sans évaluer, ce serait conduire un train dans le noir. »

### 11.1. Les différents types d'évaluation

Il y a plusieurs types d'évaluation, nous allons citer les trois les plus utilisées dans notre contexte de recherche. Nous les présenterons dans le tableau suivant :

**Tableau 2: Les différents types d'évaluation.**

	<b>EVALUATION DIAGNOSTIQUE</b>	<b>EVALUATION FORMATIVE</b>	<b>EVALUATION SOMMATIVE</b>
<b>FONCTION/ POURQUOI ?)</b>	<p>L'évaluation des acquis des élèves fournit un état des lieux. Que savent-ils déjà ? Sur quelles compétences peut-on compter ? Les acquis préalables nécessaires sont-ils bien en place A qui font-ils défaut ?</p> <p>Quelles représentations impropres, quelles erreurs classiques, quelles pratiques inappropriées faudra-t-il combattre ?</p> <p>l'enseignant peut ainsi connaître pour chaque élève : ses points forts sur lesquels ancrer les nouveaux</p>	<p>L'évaluation dite formative apporte de l'information sur les acquis en construction. Elle permet de situer la progression de l'élève par rapport à un objectif donné.</p> <p>Remédiation</p>	<p>Dresser un bilan des connaissances et des compétences d'un élève.</p>

	apprentissages et ses points faibles, signes des difficultés qu'il rencontre.		
<b>Moment (quand ?)</b>	Au début d'une année, d'un chapitre ou d'un cours	<p>Effectuée au cours des apprentissages, les enseignants la pratiquent très naturellement en :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regardant les élèves travailler,</li> <li>- En observant leurs cahiers,</li> <li>- En les écoutants,</li> <li>- En corrigeant leurs exercices.</li> </ul>	A la fin d'un apprentissage
<b>Destinataires (pour qui ?)</b>	<p>L'enseignant,</p> <p>L'équipe disciplinaire,</p> <p>L'équipe pédagogique,</p> <p>L'élève et sa famille</p>	<p>Elle permet à l'élève de prendre conscience de ses propres progrès et de ses erreurs.</p> <p>A l'enseignant cela lui indique comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte.</p>	<p>Les bilans et les contrôles renvoient à l'enseignant comme à ses élèves l'effet de leurs efforts communs.</p> <p>L'institution,</p> <p>Les parents</p>
<b>Moyen</b>	L'évaluation diagnostique n'est pas	Des occasions de production	Attribution d'une note par rapport à

<b>(comment ?)</b>	difficile à pratiquer, mais elle n'a de sens que par l'usage fait des résultats du diagnostic pour adapter l'enseignement aux élèves tels qu'ils sont.	individuelle ou collective librement choisie seront ménagées afin de permettre l'expression de compétences diverses. On juge par rapport à un objectif, on apprécie un progrès réalisé.  Un exercice nouveau  Un exercice d'application  Recours à des critères (élaborés avec les élèves ?).	des critères
<b>Rôle de l'enseignant</b>	Ainsi l'évaluation diagnostique fournit aux enseignants des repères pédagogiques pour organiser les apprentissages. Le diagnostic agit sur ses choix de progression, sur l'organisation interne de sa classe, sur les documents et exercices qu'il propose.	L'observation des élèves, leur suivi au quotidien l'amène à réguler les rythmes individuels et collectifs, et à moduler les exigences du travail personnel donné en classe comme à la maison. Aide au repérage des réussites et des erreurs.	Concepteur ou responsable du choix du contrôle.  Correcteur.

<p><b>Rôle de l'élève</b></p>	<p>Propose des réponses, des représentations.</p>	<p>Pour apprendre, il doit essayer, s'engager, prendre des risques. Ses erreurs, analysées, traitées, deviennent salutaires. Elles ne sont pas « fautes » mais sources de progrès. La co-évaluation et l'auto-évaluation seront encouragées.</p>	<p>L'évalué a :</p> <p>Personnellement préparé l'évaluation</p> <p>Apporté le matériel nécessaire,</p> <p>Il sait que l'évaluation est sommative.</p>
<p><b>Mettre une note ?</b></p>	<p>Ne présente pas d'intérêt.</p> <p>Relever le niveau d'acquisition de chaque item</p>	<p>Non noté. Une note peut être donnée à titre indicatif : elle ne comptera pas dans la moyenne.</p> <p>L'exercice peut être réalisé à un o plusieurs moments fixés, et communiqués aux élèves et il pourra être noté (c'est alors une évaluation finale ou sommative</p>	<p>Oui d'où l'importance de bien réfléchir à l'évaluation.</p>

## **CHAPITRE III**

### **La compétence lexicale dans le discours oral en classe de français langue étrangère**

Développer la compétence langagière à l'oral nécessite la maîtrise de la compétence communicative, la compétence discursive et la compétence linguistique (Bertrand, 2012). Dans le cadre de cette recherche, nous tenterons de montrer que les pratiques réalisées en classe telles que le débat, le reportage et le podcast pourraient favoriser l'amélioration de la compétence langagière mais aussi améliorer la compétence lexicale dans le discours des étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français à l'université de Tiaret.

Dans ce chapitre, nous allons d'abord tenter de définir la compétence lexicale, en montrant la différence entre le lexique et le vocabulaire, ensuite nous allons tenter de définir le mot, enfin nous chercherons à expliquer la compétence discursive et la notion de discours discours. Mais, au départ, nous choisirons de revenir au concept de lexique dans le domaine de la didactique.

## **1. La didactique du lexique**

L'intérêt à la didactique du lexique est récent, ce champ de recherche a été depuis longtemps mis à l'écart. Les enseignants estiment qu'il n'est pas facile pour un apprenant d'apprendre le lexique car il est vaste. Aussi, les spécialistes en lexicologie et les linguistes n'ont pas réussi à établir une méthode d'enseignement du lexique, ce qui amène l'enseignant à être libre dans ces choix.

Ce n'est qu'en 1980 que le lexique prend une place importante dans le domaine de l'apprentissage. Les théoriciens affirment que la compétence lexicale est une composante importante de la compétence linguistique et de la compétence de communication. Jeannine Courtillon (1989, p.147) explique le rôle du lexique dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue, elle souligne que :

*Le lexique est le pivot de l'acquisition à partir duquel s'organise la syntaxe et plus tard, la morphosyntaxe. Cela s'explique aisément par le fait que le lexique, haut porteur d'information, contribue, avec l'intonation, à donner rapidement aux élèves l'accès à la communication. (Courtillon, 1989, p.147)*

A présent, nous allons tenter d'apporter les différentes définitions du lexique ainsi qu'un éclaircissement sur la différence entre lexique et vocabulaire.

### 1.1. Définition du lexique/vocabulaire

Afin de définir le concept lexicale, nous pensons qu'il est nécessaire de démontrer en même temps la différence entre lexique et vocabulaire. Le lexique et vocabulaire sont définis de manière différente, mais cela dépend du domaine dans lequel on les utilise.

Le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et langue seconde de Jean Pierre Cuq (2003) souligne que « le lexique désigne l'ensemble des unités, d'une communauté linguistique, d'un groupe social (profession, classe d'âge, milieu, etc.) ou d'un individu. ». Cuq (2003) ajoute que le lexique du point de vue linguistique est opposé au concept du vocabulaire. Toujours selon cet auteur, le lexique renvoie à la langue comme système de formes et de signification.

Alors que le vocabulaire désigne « l'ensemble des mots d'une langue ». Du point de vue de la linguistique, le vocabulaire est réservé au discours. Ce que nous pouvons retenir à partir de ces définitions et que le lexique est l'ensemble complet des mots d'une langue et le vocabulaire est une portion du lexique. C'est l'ensemble des mots disponibles pour chaque personne dans un énoncé oral ou écrit. Nous pouvons appuyer ces définitions à travers un exemple :

Si nous prenons le mot « monde », nous pouvons le définir comme étant le globe terrestre, par contre si nous l'employons dans un autre contexte par exemple, j'ai lu le monde ; là le « monde » renvoie au nom d'un journal. Donc nous pouvons dire que le « monde » dans l'exemple fait partie du lexique et dans le deuxième exemple, il s'agit de vocabulaire.

Le dictionnaire Le petit Larousse (Le petit Larousse, 2010, p.586) apporte la définition suivante : « Le lexique est un ensemble des mots formant la langue et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue ». Le dictionnaire de linguistique (Dubois et al, 1989, pp. 297-298/pp. 510-511) présente quatre définitions pour le terme « lexique » et seulement une pour le « vocabulaire ».

Comme terme de linguistique général, « le mot lexicale désigne l'ensemble des unités formant la langue d'une communauté ... » alors que « le vocabulaire est une liste exhaustive des occurrences figurant dans un corpus ». ((Dubois et al, 1989, pp. 297-511)

Autre définition proposé par Mortureux (1997) : « L'ensemble indéterminé des éléments signifiants stables (mots, locution...) d'une langue considéré abstraitement comme une des composantes formant le code de cette langue »

Picoche (1992, p.44) définit le lexique comme : « L'ensemble des mots qu'une langue mets à la disposition de ses locuteurs » et le vocabulaire comme « l'ensemble des mots utilisés par un locuteur donnés dans des circonstances données ». Picoche (1992, p.44) précise aussi que :

*Le lexique est une réalité de langue à laquelle on ne peut accéder que par la connaissance des vocabulaires particuliers qui sont une réalité des discours. Le lexique transcende les vocabulaires mais n'est accessible que par eux : un vocabulaire suppose l'existence du lexique dont il est un échantillon.*  
(Picoche, 1992, p.45).

Marie claudTréville et Lise Duquette (1996, p.12) soulignent également que « Le vocabulaire d'une langue est un sous-ensemble du lexique de cette langue ». Elles ajoutent aussi :

*Le lexique est contenu dans un dictionnaire, le vocabulaire en est une partie qui est représenté dans la parole réalisée (matériaux écrits ou oraux) et qui appartient à un ensemble de locuteurs. L'étude du lexique (les mots dans le système de la langue) et l'étude du vocabulaire (le fonctionnement discursif des mots) ne sont pas cloisonnés de façon étanche. Elles se conjuguent et se complètent lorsqu'il s'agit de développer la compétence lexicale d'un individu.* (Treville & Duquette, 1996, p.12)

Nous déduisons que le lexique s'attache au niveau de la langue (qui est un produit social, si nous reprenons les termes de Saussure), alors que le vocabulaire est lié à la parole (qui est propre à l'individu). Wagner (1967) et Mortureux (1997, p 97) définissent le lexique ainsi : « à l'unicité du lexique répond la pluralité des vocabulaires. Un vocabulaire, c'est l'ensemble des vocables répertoriés dans un corpus, c'est-à-dire dans un ensemble de discours ».

Ce qui est à retenir à partir de cette citation c'est que le lexique contient des lexèmes, par contre le vocabulaire contient des vocables. Aussi,

*Le lexème, signe à valeur dénomminative, à deux faces, le signifiant et le signifié, inséparable, comme on le sait. La description du signifiant lexicale*

*est prise en charge par la morphologie lexicale, celle du signifié par la sémantique lexicale, et leur solidarité fonde les approches méthodologiques.*  
(Wagner, 1967)

Marie Claude Treville et Lise Duquette (1996, p.12) apportent la définition suivante :

*Le lexique est composé de mots à charge sémantique entière ou mots lexicaux (qu'on appelle aussi lexies, mots pleins ou mots sémantiques) qui sont les noms, les verbes, les adjectifs, les adverbes en 'ment' et dont l'inventaire est ouvert et illimité. Il comprend aussi des mots grammaticaux (mots outils ou mots fonction) qui sont les déterminants, les propositions, les auxiliaires, les conjonctions, certains adverbes et dont le nombre est restreint.* (Treville & Duquette, 1996, p.12)

Il faut noter qu'il existe des vocabulaires techniques et scientifiques à côté du vocabulaire général. Ces vocabulaires ne sont pas l'objet de notre étude car ils contiennent des mots spécialisés ou professionnelles, ils font partie d'un enseignement du français technique ou français sur objectif spécifique ou encore le français de spécialité.

Nous tenons à préciser aussi que notre étude sur le développement de la compétence lexicale lors des activités orales préconisées dans le programme officiel de 2<sup>e</sup> année moyenne exige de notre part l'emploi des termes « vocabulaire » et « lexique » : nous userons du terme « *lexique* » quand nous l'étudions en tant que composante du système de la langue et « *vocabulaire* » lorsqu'il s'agit de discours dans des situations de communication.

Avant d'arriver à la compétence lexicale, nous pensons qu'il est important de commencer d'abord par une définition du « mot ».

## **1.2. Qu'est-ce qu'un mot ?**

Le dictionnaire encyclopédique LAROUSSE (2001,1046) donne la définition suivante : « Mot [mo] n.m (bas lat. muttum « son émis », de muttire, class.mutire « dire mu ».-1.Elément de la langue constitué d'un ou de plusieurs phonèmes et susceptible d'une transcription graphique comprise entre deux blancs ». (Larousse : 2001)

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (Jean-Pierre Cuq, 2003, p 170) définit le mot comme suit :

*Un mot est une unité signifiante, constituée dans sa forme orale d'un ou plusieurs phonèmes, et dont la transcription écrite est constituée d'une séquence de signes comprise entre deux blancs graphiques. Quoique couramment utilisée, la notion de mot est cependant remise en question dans l'analyse des lexies complexes ou encore des phénomènes de polysémie. D'un point de vue didactique, ce terme est cependant utile, car il renvoie à une notion familière à l'apprenant à travers la pratique et l'étude de sa langue maternelle ou de la langue étrangère qui lui est enseignée. (Jean-Pierre Cuq, 2003, p 170)*

À Partir de ces deux définitions, nous pouvons dire que le mot est un signe ayant un sens et une forme orale et écrite, autrement dit un signifié et un signifiant. Selon Sylvie Descazaux (2008) a défini la notion d'apprentissage du mot. Pour cet auteur, apprendre un mot c'est :

*C'est en avoir une représentation phonologique, l'identifier à l'oral, en situation d'écoute, le prononcer correctement, c'est en avoir une représentation morphologique, le lire : le déchiffrer - l'écrire : l'orthographier, c'est en avoir une représentation sémantique : le définir, le réemployer en contexte à l'oral et à l'écrit. (Descazaux, 2008)*

### **1.2.1. La constitution du mot**

A partir des définitions citées ci-dessus, nous constatons que le mot a un sens et une forme, mais il doit avoir aussi une classe syntaxique, alors qu'est-ce qu'une classe syntaxique :

#### **1.2.1.1. La classe syntaxique**

En grammaire, le mot peut être classé selon huit catégories ou encore huit classes : le nom, le verbe, adjectif, déterminant, pronom, adverbe, préposition, conjonction. Cette catégorie est appelée aussi « partie du discours ». Nous constatons qu'une même forme peut avoir plusieurs classe, à ce propos Alise Lehmann et Françoise Martin-Berthet (2008, p.20) soulignent : « Certaines formes correspondent à plusieurs classes et ont des sens tout à fait distincts, comme boucher Nom et boucher Verbe. Du point de vue diachronique, ils ont des origines différentes. Ce sont donc deux mots différents, qui sont homonymes ».

**1.2.1.2. L'unité lexicale**

L'unité lexicale ou encore l'unité de signification est décrite par D.A Cruse (1986) comme « l'union d'une forme lexicale et d'un sens unique ». Les unités lexicales sont définies comme « les plus petites parties qui répondent aux deux critères suivants : - une unité lexicale doit être au moins un constituant sémantique. - Une unité lexicale doit être au moins un mot » (Cruse ,1986)

Bogaards (1994) s'oppose aux définitions de Cruse (1986) en stimulant qu'un constituant sémantique est :

*Une forme lexicale ayant une valeur sémantique identifiable. Ainsi, mé- est un constituant sémantique avec une valeur négative dans des mots comme mécontent, méfiance ou mévente. Mais il ne s'agit pas d'une UL parce que mé- n'est pas un mot. D'autre part, tout en étant un mot, lune n'est pas une unité lexicale dans lune de miel parce que lune n'est pas un constituant sémantique dans cette combinaison. Une UL doit donc satisfaire aux deux conditions réunies. Mécontent et lune de miel sont des unités lexicales et se trouvent ainsi à un même niveau, même s'ils sont dans une certaine mesure encore analysable. (Bogaards, 1994).*

Ce que nous retenons c'est que l'unité lexicale est analysée comme entité sémantique primaire, alors elle est définie d'une manière précise, par contre la notion de « mot » est mise au second plan (Cruse, 1986, p.80). Aussi, il est important de savoir qu'une unité lexicale peut être un mot simple, dérivé, composé ou un groupe de mots, exemple sac à main, tire-bouchon, ouvre bouteille ou encore des expressions idiomatique telles que : faire la pluie et le beau temps, avoir un cœur de pierre ou encore il a apporté de l'eau à la rivière .

Dans ce cas, la compréhension des mots composants ces expressions ne signifie pas la compréhension du sens transmis par l'expression. Par contre il y a d'autres expressions où nous avons un ensemble de mots et l'interprétation correcte dépend de la compréhension des mots qui la compose telle que : *prendre une position, poser une question...* À ce propos Treville et Duquette (1996, p.15) explique l'unité de sens dans les expressions idiomatique ou expression représentant un ensemble de mots ainsi :

*L'unité de signification, soit l'unité lexicale, ne coïncide pas toujours avec le mot graphique isolé. Elle peut inclure des unités (ou lexies) complexes, soit des groupes*

*de mots ou syntagmes à sens non prévisibles (tel que le syntagme verbal « couper les cheveux en quatre » ou le syntagme adjectival « vieille France » et même des phrases entières sémantiquement unitaires, correspondant à des clichés, des aphorismes ou des proverbes (« tel père, tel fils », « la nuit porte conseil ». Peuvent également être considéré comme ensembles lexicalisés (mais dont le sens résulte de la somme des sens des éléments constituants) certains énoncés qui correspondent à des actes de parole typiques dans des situations données. « Vivent les vacances ! », « enchanté de faire votre connaissance », « comme si, comme ça », « veuillez agréer.... » Sont des phrases ou des segments de phrases plus ou moins figés, faits chacun d'une chaîne de mots continue, indissociable, qui semble entreposée en mémoire comme un tout préfabriqué et que le locuteur produit d'un bloc sans avoir à effectuer d'effort de construction grammaticale. (Treville & Duquette, 1996, p.15)*

Nous partageons l'idée proposée par ces deux auteurs, surtout que nous même nous tentons d'expliquer à travers ce travail que le développement du lexique à lui seul ne suffit pas, il faut aussi tenter de développer la compétence discursive, c'est-à-dire connaître le mot, ce n'est pas pouvoir donner son synonyme, son antonyme, mais c'est aussi être capable de l'employer dans une phrase, le mot n'a de sens que par rapport à son contexte et par la suite produire un énoncé tout en respectant la situation de communication. Selon ces mêmes auteurs :

*L'étude du vocabulaire ne doit pas se limiter au mot en tant qu'unité discrète (simple, dérivée ou composée). Il ne s'agit pas tant d'accumuler sans cesse de nouveaux mots que de découvrir de nouvelles combinaisons syntagmatiques (de nouveaux emplois) pour les formes déjà connu partiellement. Connaître un mot, ce n'est pas seulement être capable d'en donner une définition ni même de pouvoir le situer dans son microsystème de relations paradigmatique (synonymes/ antonymes etc.). C'est aussi connaître les propriétés distributionnelles des mots du point de vue de leur combinatoire sémantique, syntaxique, discursive, et savoir qu'il existe un nombre considérable de mots qui mobilisent toujours, ou presque toujours, d'autres mots qui les complètent ou, au niveau de l'ensemble du discours, qui leur font écho en les relayant ou en les caractérisant. Ces liens privilégiés, établis au cours des temps, à l'intérieur d'une même communauté, ont engendrés des habitudes langagières qui font que, pour tout francophone, « prendre le taureau... », par exemple, appelle inévitablement la suite « par les cornes », le verbe « hocher » ne peut se*

*passer de son complément « la tête », le verbe « résoudre » mobilise, dans son entourage plus ou moins proche, un nom provenant de la classe « énigme », tel que « problème », « équation », ou « imbroglio » et, enfin, le groupe nominal « un alcoolique », s'il doit être qualifié, l'est presque obligatoirement par « invétéré ». Les chaînes lexicales continuent, de longueur variable, sont des locutions figées (qu'on appelle aussi dans les manuels « expressions idiomatiques ») ou semi figées, suivant que la soudure entre les morphèmes est plus ou moins forte et plus ou moins stable. Dans le cadre d'un enseignement du vocabulaire, chacune de ces suites de mots lexicalisées doit être traitée comme une seule unité lexicale, avec ses variantes s'il y a lieu. (Treville et Duquette, 1996, p.15).*

Afin d'étudier l'unité lexicale, nous estimons qu'il est nécessaire de faire un état de tous les éléments qui lui permettent d'avoir un sens, alors nous allons tenter d'apporter des éclaircissements sur la forme du mot c'est-à-dire la morphologie lexicale, la phonétique, la phonologie, le vocabulaire, l'étude du sens ou la sémantique lexicale et vocabulaire et discours.

### **1.3. La relation entre phonétique, phonologie et vocabulaire**

L'apprentissage du vocabulaire nécessite l'étude de la phonétique et de la phonologie. Lors de notre définition du concept mot, nous avons dit qu'il est porteur de son (phonétique) et ayant une forme (phonologie). Donc l'appel à une étude phonétique et phonologique lors de l'apprentissage du vocabulaire est légitime.

La phonétique est une science qui étudie les sons, les unités minimales dépourvues de sens, c'est-à-dire c'est l'étude des sons de la parole appelés phones. La phonologie quant à elle c'est l'étude des phonèmes et leurs agencements pour former un mot. L'étude de la phonétique et la phonologie ainsi que la morphologie et la syntaxe..., doivent être étudiés au niveau de l'unité lexicale désormais (L'UL) et de l'énoncé. Mais il faut ajouter à ces aspects l'étude de la prosodie (rythmes, accentuation, intonation...).

#### **1.3.1. Les rapports de sens**

Lehmann et Martin Berthet (1998, 57) définissent la synonymie comme : « *la relation d'équivalence sémantique entre deux ou plusieurs UL dont la forme diffère.* »

Boggards (1994, 31), ajoute qu'attribuer un sens à une UL doit dépendre de son contexte, en faisant référence au sens dénotatif et connotatif qu'UL peut avoir, nous citons :

*La synonymie a surtout trait au sens dénotatif, si dans un contexte donné, deux UL sont équivalentes sur le plan dénotatif, on peut les tenir pour synonymes...la synonymie étant avant tout, un phénomène contextuel, c'est l'emploi en contexte qui doit décider de la synonymie ou de la non-synonymie de deux UL. (Boggards, 1994, p.31)*

### **1.3.1.1. L'antonymie**

C'est lorsque une UL ou plusieurs UL ont un sens opposé, Boggards (1994, p.33) définit l'antonymie ainsi : « deux UL se sont antonymes que si la plus grande partie de leur sens est le même et qu'un seul élément de l'une s'oppose à un élément correspondant de l'autre ».

### **1.3.1.2. L'homonymie et la polysémie**

L'homonymie c'est lorsque un même mot c'est-à-dire ayant la même forme peut avoir plusieurs sens. Par contre la polysémie, lorsque le mot à plusieurs sens différents, Sylvie Blanchard (2001, p. 174) explique ce phénomène ainsi :

*Prenant l'adjectif tendre : il désigne à la fois (quelque chose qui n'est pas dur) et (quelqu'un porté à la sensibilité), il ne s'agit pas ici de deux homonymes, mais du même mot, employé au sens propre et au sens figuré. (Blanchard, 2001, p. 174)*

## **1.4. Mots pleins et mots vides**

Les mots pleins sont les mots qui ont un sens autonome (nom, verbe, adjectif, adverbe). Alors que les mots vides sont des mots dépourvus de sens (préposition, déterminants, conjonction, pronoms). Nous tenons à préciser que notre analyse de la compétence lexicale sera centrée sur les mots pleins avec leurs occurrences et les mots uniques.

## **1.5. Le champ lexical et le champ sémantique**

Nous pensons qu'il est important que l'apprenant maîtrise ces deux notions et les développe aussi. A cet effet nous allons tenter de définir ces deux notions.

Fuchs (2007) déclare que la notion de champ est « *la structure d'un domaine linguistique donné* ». Cette auteure estime que la confusion entre le champ lexical et le champ sémantique est très répandue. Alors que, le premier désigne l'ensemble des significations d'un mot et le deuxième un ensemble d'unités lexicales entretenant entre elles des relations sémantiques (synonymie, antonymie, hyperonymie/hyponymie).

Donc, nous pouvons retenir la définition suivante du champ lexical : l'ensemble des mots qui se rapportent à une même réalité.

## **2. La compétence lexicale**

Les recherches effectuées ces dernières années (Nation, 1990 ; Carter, 1987 ; Laufer, 1994 ; Théophanous, 2001) décrivent la compétence lexicale sous les aspects suivants :

- L'étendue (nombre de mots connus par un individu)
- La profondeur (qualité de la connaissance)
- Connaissances sur les aspects formels
- Connaissance sur les aspects syntaxiques
- Connaissances sur les aspects sémantiques

Essayons de voir de plus près ces aspects :

**A. L'étendue :** les recherches actuelles estiment que la compréhension d'un texte n'est possible que si certains éléments lexicaux de ce même texte sont connus : l'étendue du vocabulaire connu permet une bonne compréhension général du texte. Un locuteur dispose donc d'un vocabulaire productif ou actif et d'un vocabulaire réceptif et passif. Même lorsqu'il s'agit de la langue maternelle, l'apprentissage de son vocabulaire n'est jamais acquis à 100%.

**B. La profondeur :** travailler le vocabulaire n'est pas seulement faire acquérir à l'apprenant un lexique volumineux (le nombre de mots qu'on maîtrise), le plus important c'est la profondeur de la connaissance qui englobe tous les aspects de la compétence lexicale.

**C. L'aspect formel :** c'est la maîtrise de la prononciation et de son orthographe (connaissances des aspects phonétique, phonologique et orthographique). Aussi connaître la catégorie grammaticale du mot en question, conjugaison, déclinaison et même les mots qui en dérivent.

**D. L'aspect syntaxique :** connaître un mot c'est aussi pouvoir identifier sa fonction dans la phrase à l'écrit et à l'oral.

**E. L'aspect sémantique :** la connaissance d'un mot ne signifie pas seulement connaître son sens le plus courant mais aussi pouvoir identifier les sens différents que peut avoir ce même mot (n'oublions pas que le mot est quelquefois polysémique). C'est aussi pouvoir définir un mot selon le contexte dans lequel il est employé, donc il est impératif de comprendre le mot à l'écrit ou à l'oral pour pouvoir donner le synonyme adéquat par rapport au contexte dans lequel il est employé et selon les relations sémantiques qui sont :

- D'ordre linguistique et relève de la langue comme la distribution, les collocations ;
- D'ordre pragmatique et relève de la situation de communication ;
- De registre dans lequel le mot s'inscrit et qui peut changer d'une personne à une autre (bagnole pour les jeunes, voiture pour d'autres), aussi par rapport à la géographie, et le choix du vocabulaire dépend aussi du choix de code : écrit ou oral ;
- D'ordre socioculturel et relève de la connaissance du monde et donc de ce que Galisson (1983) appelle « la culture partagée des mots » ou « la lexiculture ». connaître un mot ne signifie pas seulement la connaissance de son ou ses sens dénotatif (s) mais aussi maîtriser les connotations qui lui sont attribuées.

Si nous tentons de récapituler ce qui a été dit, Nous estimons que la compétence lexicale est la connaissance et l'appropriation d'un lexique et l'utilisation de ce dernier dans des situations de communication. Elle est un facteur déterminant de la performance verbale.

Il est à noter que pour la réalisation de l'analyse de la compétence lexicale nous ferons appel à la définition citée supra, de la compétence lexicale, surtout l'étendu du lexique, afin d'élaborer une grille d'analyse en apportant quelques modifications selon nos besoins.

## 2.1. Les composantes de la compétence lexicale

Le modèle effectué par Marie Claude Tréville et Lise Duquette (1996) sur les composantes du lexique est inspiré du modèle de la compétence de communication de Sophie Moirand (1990) :

- Composante linguistique : (au niveau du mot et de la phrase Constituée de la connaissance des formes orales et écrites des unités lexicales, de leurs structures, de leur sens (sens virtuel hors contexte et sens syntagmatiques divers), de leurs comportements morphosyntaxiques et de leurs contextes privilégiés.
- Composante discursive : constituée de la connaissance de la combinatoire des mots avec les séries lexicales présentant des rapports logico-sémantiques avec eux (règles du discours en termes de cooccurrence, cohésion et cohérence)
- Composante référentielle : implique la connaissance des « *domaines d'expériences et des objets du monde et de leurs relations* » (Moirand, 1990, p, 20) et permet d'anticiper, au niveau du discours, les suites lexicales correspondant à des stéréotypes de comportements sociaux familiers aux apprenants.
- Composante socioculturelle : constituée de la connaissance de la valeur stylistique des mots (du registre auquel ils appartiennent), de leur charge culturelle et de leurs conditions d'emploi en fonction des paramètres de la situation de communication.
- Composante stratégique : implique l'aptitude à manipuler des mots à l'intérieur de leurs réseaux associatifs dans le but de contourner, clarifier, résoudre un problème de communication et l'aptitude à compenser la méconnaissance de mot par des procédés d'inférence à partir d'indices contextuels (en compréhension) ou de formulations approximatives, paraphrase et définition (en production). (Tréville & Duquette, 1996, p.98).

Defays (2003, p.44) propose le terme de « lexique mental » qui contiendrait entre vingt mille et cent mille mots. Tout au long de la vie de l'individu et tout au long de l'acquisition d'une langue maternelle ou étrangère, le lexique se développe aussi. Ce même auteur (2003, p.44) estime aussi qu'il est important de tenter de comprendre comment se fait l'activation du lexique mental au sein d'une communication, nous citons : « Il sera aussi fort utile de savoir comment ce lexique mental est activé au cours d'une communication, que ce soit au plan de la compréhension ou de l'expression. »

## 2.2. Les caractéristiques de la compétence lexicale

La compétence lexicale se caractérise par trois variables :

- a. La variabilité référentielle : c'est la relation établit entre le discours produit et les éléments extralinguistique.
- b. La variabilité pragmatique : la mobilisation du lexique qui convient à la communication à laquelle nous participons.
- c. La variabilité des connaissances et au plan de la production : c'est l'utilisation variable des outils lexicaux, par exemple faire recours aux expressions idiomatiques.

## 2.3. La compétence lexicale dans le Cadre européen commun de référence

Le Cadre européen commun de référence (CECRL désormais)) constitue un outil particulièrement important dans la didactique des langues. Il a été élaboré entre 1993 et 2000 par des théoriciens et des praticiens, sous l'égide de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

C'est un document complet et cohérent qui prend en compte un grand nombre de situations, ainsi que la plupart des problématiques que rencontre la didactique des langues.

Selon le CECRL les apprenants qui manipulent les langues étrangères doivent acquérir par le biais de leur formation plusieurs des compétences multiples en fonction de leur niveau de développement e de leur niveau en langue étrangère. Ces compétences sont citées comme suit :

- Les compétences générales :
  - le savoir-culturel, socioculturel et interculturel
  - le savoir faire
  - le savoir être
  - le savoir apprendre
- Les compétences communicatives langagières :
  - La compétence linguistique : lexicale, grammaticale, sémantique et phonétique
  - La compétence sociolinguistique
  - La compétence pragmatique

Il définit ainsi la compétence lexicale comme suit : « Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose :

- D'éléments lexicaux
- D'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser ».

Donc le CECRL distingue deux éléments appartenant à la compétence lexicale :

- Les éléments lexicaux : sont des expressions toutes faites, des locutions figées et des mots isolés
- Des éléments grammaticaux : appartiennent à des classes fermées de mots.

Après avoir présenté la place du lexique dans le CECRL, nous allons tenter de montrer la place du lexique dans les différentes méthodes d'enseignement du FLE.

#### **2.4. La place du lexique dans les différentes méthodologies d'enseignement du français langue étrangère**

Lors de la pratique de la méthode traditionnelle, l'enseignant enrichit le lexique des élèves à travers des listes de mots à apprendre à partir de textes surtout des textes littéraires. Le vocabulaire est riche mais peu fonctionnel. Son étude est sous forme d'étude étymologique, de racine ou encore les formations de mots.

Avec l'avènement de la méthode directe, les activités de vocabulaire se réduisent, l'enseignant donne le vocabulaire nécessaire pour l'expression de l'apprenant. Aussi le vocabulaire est regroupé par thème et dans une situation réelle (environnement, famille...), la base de l'enseignement du vocabulaire est des textes non authentiques, mais plutôt fabriqués sans aucune situation de communication.

Selon la méthodologie directe, « on comprend en devinant, on apprend en imitant, on retient en répétant » (Puren, 1988, p.159). Quant à la méthode audio orale et audiovisuelle ont mis à l'écart l'enseignement du vocabulaire. L'intérêt premier de ces méthodes est l'enseignement des structures et des règles.

Selon Puren (1988, p.296) «La priorité est donnée dans les débuts de l'apprentissage, comme dans l'analyse distributionnelle, aux structures grammaticales, le recours aux études de fréquence lexicale permettant de limiter le vocabulaire au minimum indispensable à la répétition des structures. »

Pour l'approche communicative, l'enseignement/apprentissage d'une langue se base sur le développement de la compétence de communication. Cette dernière nécessite l'enseignement de la langue non pas comme système hors contexte mais plutôt comme aspect fonctionnel.

Cette nouvelle fonction de la langue est due aux différents travaux et recherches effectuées par certains théoriciens et à partir de la reformulation du schéma de communication élaboré par Jakobson en 1963. Parmi ces chercheurs nous avons : Kerbrat-Orrecchioni (1980), la notion de « *compétence de communication* », et le modèle « *speaking* » de Hymes (1984), la notion « *d'actes de paroles* » chez Austin (1970), la notion de « *compétence de communication* » de Canal et Swain (1980) traduit par Germain en (1993), de Widdowson (1981) et de Moirand (1990). Ces derniers ont tous marqués l'enseignement des langues.

L'approche communicative propose une approche globale de l'enseignement du vocabulaire. Elle se contente par l'acquisition spontanée du vocabulaire par la lecture ou par l'écoute de situations de communication authentiques sans tenter de réemployer le lexique appris dans d'autres situations de communications ou de productions personnelles.

Après une longue période de mise à l'écart de l'enseignement du vocabulaire par l'approche communicative, le vocabulaire reprend sa place au sein de la classe de langue grâce au concept de « l'ethnographie » Courtillon (1989), Galisson (1983) et autres signalent la priorité qu'il faut donner à l'exploitation du lexique car

*La connaissance d'un nombre important de mots de vocabulaire est vue comme une nécessité » aussi « qu'on le veuille ou non, la demande reste forte aussi bien du côté des apprenants que des appreneurs en ce qui concerne les vocabulaires et, jusqu'à preuve du contraire, les mots restent bien utiles pour communiquer.*  
(Galisson, 1983, p.14).

#### **2.5. Le statut de l'enseignement du lexique en classes de FLE**

L'enseignement du français langue étrangère est axé essentiellement sur les quatre compétences de communication : lire / écrire / comprendre / produire. L'importance accordée aux sous compétences communicationnelles : telles que l'intérêt pour

l'enseignement du lexique lors des activités orales est peu estimable. Et pourtant le rôle du lexique « mot », est fondamentale dans la production langagière.

Les didacticiens s'interrogent souvent sur l'enseignement du vocabulaire, parce que pour eux, le vocabulaire a souvent été considéré comme le moyen qui permet le développement des quatre compétences (lire, écrire, écouter, parler) et non pas une compétence en soi.

Krashen (1981) considère que le processus de l'acquisition lexicale en langue étrangère ou seconde est identique à l'acquisition du lexique en langue maternelle, il soutient que le vocabulaire ne s'enseigne pas mais s'apprend par la lecture. Cependant de nombreuses recherches ont montré que la rencontre fortuite avec les mots n'est pas suffisante pour qu'il ait apprentissage (Laufer & Nation, 1995). Il existe deux types de vocabulaire que nous allons tenter de présenter dans ce qui suit.

#### **2.5.1. Le vocabulaire passif**

Jean-Michel Bazin (2008, p.53) définit le vocabulaire passif ainsi : « Désigne l'ensemble des mots dont vous connaissez le sens, et vous êtes capable de comprendre dans un texte ou lorsque quelqu'un vous parle, mais vous n'employez pas vous-même ».

Nous retenons à partir de cette définition que le vocabulaire passif représente des mots que nous connaissons, nous comprenons mais nous les utilisons jamais ou rarement. C'est-à-dire que nous participons à un échange oral ou écrit face à ce genre de vocabulaire.

#### **2.5.2. Le vocabulaire actif**

Pour le même auteur (Bazin, 2008, p.53), le vocabulaire actif « désigne l'ensemble des mots que vous utilisez régulièrement pour communiquer par l'écrit ou par l'oral ». C'est-à-dire que le vocabulaire actif est le contraire du vocabulaire passif, le vocabulaire actif, renvoie aux mots que nous connaissons, que nous comprenons et que nous utilisons dans nos communications et nos échanges, donc il y a une pratique du vocabulaire actif contrairement au vocabulaire passif.

## 2.6. La relation entre le lexique et la syntaxe

Le lexique n'est plus considéré comme un composant fonctionnant seul, mais dépendant de la sémantique et de la syntaxe, c'est cette interdépendance qui permet la transmission, l'interprétation et la compréhension des énoncés produits.

Bogaards (1994, p.38) certifie que récemment les grammairiens et les lexicologues ont remarqué qu'il n'y a pas une grande distance entre ces deux domaines, en d'autres termes, un mot ne fonctionne pas seul, mais il prend un sens et une fonction à partir de son emploi dans une phrase. Courtillon (1998) affirme aussi qu'« il est difficile de séparer l'apprentissage lexicale de l'apprentissage de la syntaxe, car c'est à partir du lexique que s'organise la syntaxe ».

Aussi Bogaards (1994, p.39-40) explique que lorsqu'il s'agit de situation de communication, les connaissances lexico-sémantiques sont plus importantes que les connaissances grammaticales.

Le fait de décrire des règles syntaxiques pour chaque élément lexicale appui l'idée développé si dessus. Bogaards (1994, p.44) précise que « abstraction faite des informations phonologiques, morphologique et sémantique chaque item lexicale est pourvu de ses données idiosyncrasique sur le plan syntaxique ».

En effet, les mots non seulement portent des informations sémantiques mais aussi syntaxiques, nous pouvons en dégager 4 types :

- Catégorie (verbe, nom, adverbe, adjectif ...)
- Sous-catégorie : précision du nombre et de la nature syntaxique des compléments, ou argument que prend le mot en question ;
- Rôle thématique : ils décrivent les fonctions sémantiques des compléments (agent, thème, but, source...)
- Restriction de sélection (humain, objet inanimé...).

### 2.6.1. Catégorie lexicale/catégorie grammaticale

Selon Nicole Delbecque (2006, pp.37-41) :

*Chaque classe de mots constitue une catégorie grammaticale [...], à l'intérieur d'une phrase, chaque catégorie lexicale appartient en même temps à une catégorie grammaticale que ce soit celle du nom, du verbe, de l'adjectif, de l'adverbe, de la*

*préposition, etc. Les catégories lexicales sont définies par leur contenu spécifique, les catégories grammaticales pourvoient ce matériau lexical d'un cadre structurel.*

Donc, la catégorie lexicale, est le sens que nous pouvons attribuer à un mot, exemple : parler est la faculté de produire un son par la bouche. La catégorie grammaticale de ce mot, est un verbe.

## **2.7. Acquisition et apprentissage du lexique**

Avant d'expliquer ce que nous entendons par acquisition et apprentissage du lexique, nous allons tout d'abord, tenter d'expliquer le concept d « acquisition » :

L'acquisition est selon Jean Pierre Cuq (2003. P12) « Le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant ». Cet auteur estime aussi que les spécialistes font la distinction entre l'acquisition et l'apprentissage que par rapport au lieu où se ils se produisent, alors que c'est faux. Pour lui l'acquisition est involontaire alors que l'apprentissage il l'est, nous citons :

*L'acquisition n'est pas toujours distinguée de l'apprentissage, ni par les psychologues, ni par les didacticiens. Lorsqu'elle l'est, elle est associée à milieu naturel, et apprentissage est alors associé à milieu institutionnel. Pourtant, du point de vue didactique, il est utile de distinguer d'une part le processus largement inconscient et involontaire (acquisition) et d'autre part la démarche consciente et volontaire (apprentissage). (Cuq, 2003)*

Acquérir une langue est un phénomène naturel, et se fait tout au long de notre vie. En effet, D. Krashen (1981) et Wolfgang Klein (1989, p.29) soulignent que « L'acquisition par la communication quotidienne, acquisition qui se développe naturellement et sans intervention systématique pour guider le processus ».

Aussi le processus d'acquisition de la langue étrangère est le même que celui de la langue maternelle, il est naturel et cognitif. Les recherches en linguistique, en psycholinguistique et en neurosciences ont permis de comprendre le fonctionnement du cerveau humain, afin de savoir non seulement, comment se fait l'acquisition et le développement du langage, mais aussi d'identifier les différents facteurs qui entre en jeu lors du processus d'apprentissage.

Les recherches en psycholinguistique ont permis la compréhension des mécanismes mis en œuvre afin d'acquérir une langue maternelle ou étrangère. Cette science explique l'organisation des connaissances linguistiques dans la mémoire et la manière d'accéder à ces connaissances en général et au lexique mental en particulier. Aujourd'hui, de nouvelles recherches et théories voient le jour et tentent de définir le langage et la communication langagière. Parmi ces théories, nous avons : le cognitivisme qui s'inspire du constructivisme (Piaget) et du socioconstructivisme (Vygotsky). A partir de ces nouvelles théorie, J.-P. Cuq (2003. P 44-45) atteste que :

*Les activités de communication verbale et l'apprentissage linguistique reposent sur la mise en œuvre de connaissances mondaines, de croyances, de représentations conceptuelles et de représentations linguistiques, déclaratives et procédurales, ainsi que sur le traitement spécifique de l'information grammaticale, lexicale, sémantique et pragmatique. (Cuq, 2003, pp.44-45)*

Les chercheurs en psycholinguistique tentent de comprendre les processus d'acquisition et d'apprentissage afin d'essayer de les améliorer en détectant les problèmes et les difficultés rencontrées lors de ces opérations.

Nous pensons qu'il est important de traiter et de tenter d'expliquer l'acquisition de la langue maternelle avant de se tourner vers l'acquisition de la langue étrangère.

#### **2.7.1. Acquisition lexicale en langue maternelle**

Tout au long du développement de l'enfant (développement physique et mental), son langage se développe aussi. Les recherches en psycholinguistique développementale ; une branche de la psychologie cognitive ; démontrent que les phases d'acquisition et du développement du langage chez des enfants de langues différentes sont symétriques, c'est-à-dire homogène.

Le langage maternelle (désormais LM) se développe entre les âges d'un an à trois ans, même si l'apprentissage du langage commence en réalité bien avant cet âge et continu de se développer tout au long de l'enfance, ce qui est remarquable, c'est à cette période que la communication verbale orale se développe que ce soit au niveau de la compréhension ou au niveau de la production. Aussi ce qui est à noter, est que l'enfant en développant son langage, développe aussi ses aptitudes cognitives avec son milieu familial et social.

Entre quatre et six ans le système linguistique est acquis et l'enfant peut tenir une discussion.

### **2.7.1.1. Les premières formations des mots acquis**

L'enfant acquies les mots d'une manière impressionnante, ce phénomène est spécifié par l'extension du vocabulaire entre douze et trente mois en moyenne, les recherches sur l'acquisition du lexique précoce est marqué par : la production des premiers mots, l'amplification du vocabulaire, l'émergence de la combinatoire et la catégorisation lexico-grammaticale.

L'enfant produit 10 mots à 12mois, 50mots à 18 mois, plus de 300 mots à 24mois, et 500mots à 30 mois. Il est à noter aussi, qu'il y a un grand décalage entre le vocabulaire réceptif et le vocabulaire productif ; une soixantaine de mots en production contre près de deux cents en compréhension. (D. Bassano, 2005)

Les premiers mots produit par l'enfant ont une relation avec les objets qui l'entoure, il ne désigne pas l'objet par son nom mais il peut utiliser un même mot pour désigner plusieurs objets. Par exemple, Eve Clark (1974), explique ce phénomène par les représentations mentales, elle postule que *La classe « ouf-ouf » peut désigner les animaux de petite taille, comme le chien, le mouton, le chat tandis que les mots « meuh-meuh » sont employés pour des animaux de grande taille, cela suppose une représentation mentale...* (Clark, 1974)

Le contenu du lexique précoce en production, est caractérisé selon (Elisabeth Bates et al, 1994) par les noms et les éléments « para-lexicaux » (interjections, particules oui et non, expressions syncrétique), les prédicats (verbes et adjectifs) et les mots grammaticaux 'pronoms et déterminants.

Il reste que ce n'est une règle qui peut être appliquée à toutes les langues, il peut y avoir des différences dans la nature des mots acquis, sachant que l'entourage joue un rôle important dans l'acquisition du langage que ce soit au niveau de la quantité ou la qualité du vocabulaire.

### **2.7.1.2. Comment l'enfant assemble t'il les mots ?**

Selon Braine (1963) l'enfant sélectionne, dans le langage entendu, un nombre limité de mots auxquels il va attribuer une position fixe. L'enfant met en œuvre certaines

formules positionnelles qui sont apprises du langage adulte selon le principe de « la généralisation contextuelle ».

Ce principe de « la grammaire pivot » énonce que l'enfant détecte la position d'un mot ou d'un groupe de mot dans le discours de l'adulte et tente de réutiliser ces formules à la même place, c'est-à-dire dans la même situation d'énonciation.

Très vite, l'enfant saisit un petit nombre de formes verbales dans le langage de l'adulte et les utilise dans ses productions verbales orales. Ces dernières sont caractérisées par l'omission des catégories syntaxiques dans le système nominal (déterminants, prépositions, les adjectifs possessifs et démonstratifs) et dans le système verbal (pronoms, auxiliaire, copules).

#### **2.7.1.3. Le lexique mental et accès au lexique**

Apprendre une langue, c'est être capable de la comprendre, de la parler, de la lire et de l'écrire. Pour ce faire, l'individu est censé avoir un lexique acquis. Alors, ce lexique comment est-il organisé dans nos têtes ? Comment les êtres humains font pour stocker les mots dans leur mémoire et comment réussissent-ils à les retrouver ?

Anne Treisman, met en avant le concept de « dictionnaire mental » ou de « lexique mental » afin de représenter l'ensemble des connaissances lexicales que chaque être humain possède en mémoire (E. Spinelli et L. Ferrand, 2005). Ensuite, plusieurs chercheurs proposent d'autres concepts tels que : lexique interne, lexique subjectif, mémoire lexicale, etc.

Afin de proposer une définition du « lexique mental », nous avons opté pour celle donnée par Pierre Lecoq et Juan Segui (1989, p.7) :

*Par lexique mental, on entend généralement le système organisé des connaissances que le sujet possède à propos des mots de sa langue. Ces connaissances concernent les différentes dimensions des mots et ont donc trait aux propriétés phonologiques, orthographiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques de ceux-ci. De ce point de vue, les représentations lexicales sont nécessairement multidimensionnelles et le lexique lui-même constitue le lieu d'intégration d'information linguistique de différentes natures. (Lecoq et Segui, 1989, p.7)*

Ce que nous pouvons retenir, est que le lexique mental se constitue d'unités lexicales, chaque UL dispose d'un sens et d'une forme, ou si nous empruntons les termes de F. De Saussure, nous employons alors, signifié et signifiant. Il reste que la connaissance du sens et de la forme d'un mot est insuffisante, il faut aussi savoir ses combinaisons syntaxiques et ses caractéristiques morphologiques, ce qui aide non seulement à la compréhension d'énoncés mais aussi à en produire.

Selon quelques psycholinguistes, postule que le lexique mental est lié à ce que G. Boucheron (1981) nomme « la mémoire sémantique » qui comporte les représentations sémantiques dont la majorité est jointes aux formes verbales connues du sujet. Ces deux catégories forment ce que nous appelons « la mémoire cognitive » d'un individu où sont réunies toutes les connaissances et toutes les acquisitions verbales et non verbales dont nous disposons, « qu'elles soient auditives, visuelles, tactiles, olfactives ou motrices, qu'elles soient conscientes ou non et qu'elles soient exprimables en langue ou non.» (Bogaards, 1994, p.70).

C'est-à-dire qu'une des composantes principales dans le mécanisme cognitif que nous appelons « lexique mental », est les registres sensoriels (les 5 sens dont nous disposons). La manière dont les mots sont emmagasinés dans notre mémoire fait l'objet des recherches en psycholinguistique. Ces dernières ont permis d'arriver qu'il existe deux types de relations entre les éléments du lexique mental :

- Relation intrinsèque ou relation catégorielle qui sont de nature :
  - sémantique (synonymie, antonymie, hyponymie, etc.)
  - Morphologique (dérivation, composition, etc.)
  - Phonologique (mots commençant ou terminant avec le même son comme moto, auto, fraiche, fraise.
  - Orthographique
- Relations associatives qui font partie du même contexte, ou ce que nous appelons aussi champ lexical, ajoutons aussi l'aspect sémantique.

Aitchison (1987, p. 243-248 in Bogaards, 1994, p.71) souligne que le lexique mental se compose de deux traits importants : le trait sémantico-syntaxique et le trait phonologique. Ces deux derniers sont aussi liés au trait néologique, toutes ces relations des traits constituent ce que nous appelons « toiles verbales ».

D'après les synthèses d'Aitchison (1987) et Bogaards (1994), il y a deux types de lexiques :

- Un lexique d'item contenant toutes les formes simples et complexes qui sont entassées dans la mémoire
- Un lexique de type, une boîte à outils morphologique qui paraît aider le locuteur à construire ou comprendre des mots morphologiquement complexes.

Bogaards (1994, p.74) estime que les expressions idiomatiques sont emmagasinées telles que des unités dans la mémoire, et il affirme que les unités de sens, présentes dans le lexique mental, ne sont pas des mots mais des UL.

Comme il est évoqué dans le titre il ne s'agit pas seulement d'expliquer ce que nous entendons par lexique mental, mais de tenter aussi d'expliquer l'accès au lexique qui se trouve dans la mémoire.

La notion d'« accès au lexique » ou d'« accès lexical » renvoie « aux processus qui permettent d'atteindre une ou plusieurs représentations lexicales à partir d'un input sensoriel ou cognitif. L'accès à ces représentations rend disponibles les informations lexicales pour une utilisation éventuelle. » (P. Lecoq & J. Segui, 1989, p.8)

Nonobstant les recherches sur l'accès au lexique, les résultats ne concernent que la perception et la compréhension. Alors que la production verbale reste encore floue, surtout pour la production écrite.

Afin de pouvoir trouver le mot qui correspond à la situation de communication, c'est-à-dire avoir accès au lexique adéquat, de nombreuses recherches ont été menées longtemps, et plusieurs modèles théoriques ont été proposés afin de tenter d'expliquer ce processus lors d'une production orale ou écrite (cf. Caron, 1992, 71-90 ; Bogaards, 1994, pp.75-79 ; Pita, 1998, pp.165-185).

Plusieurs théories sur l'accès au lexique mental et son organisation, nous citons : la théorie des « logogènes » de Morton (1969 et 1979 cité dans Pita, 1998, 176), la théorie de *cohortes* de W. Marslen-Wilson (1984), le modèle *Trace* de J.L, le modèle du traitement parallèle de D.E. Rumelhart et J.L.McClelland (in J. Caron, 1989 ; J.Segui, 1989 ; P.Bogaards, 1994 ; M.-D. Gineste et ; P.Marquer, 2005).

Ces théories certifient que l'accès est plus rapide quand il s'agit des mots fréquents dans la langue contrairement à ceux qui sont rares. Aussi tous ces modèles approuvent l'importance de contexte sémantique, situationnel et discursif, qui facilite et stimule l'accès au lexique et active les réseaux de combinaisons lexicales existant dans le lexique mental de chaque être humain.

Ce n'est qu'en 1990 que les recherches sur la production verbale orale et écrite aboutissent à des hypothèses qui sont présentés par M. Fayol (2002) et P. Bonin, (2002). Lors des productions orales ou écrites, les chercheurs essayent de repérer les erreurs et de les expliquer.

Ce qui est à retenir : les différentes théories sur l'accès lexical se concertent sur le que la production verbale commence par une « intention de communication » qui conduit à « l'activation de concepts lexicaux ». L'activation se centre d'abord sur les aspects sémantiques qui permettent le choix d'UL, puis l'activation des aspects syntaxiques, morphologiques et grammaticaux, et en dernier lieu, les aspects phonologiques ou orthographiques de l'UL choisi.

### **2.7.2. Acquisition lexicale en langue étrangère**

L'enseignement de langue pousse les chercheurs en didactique, linguistique, en psycholinguistique...d'essayer de comprendre le phénomène de l'acquisition du lexique en langue étrangère. Mais cet intérêt est très récent.

Les recherches sur l'acquisition du vocabulaire en langue étrangère (désormais LE), étaient négligées, jusqu'à la fin des années 80, voire les années 2000, où elle est devenue le centre d'intérêt de plusieurs théoriciens. Ce nouvel intérêt pour l'acquisition est venu pour appuyer ce qu'affirme les études effectuées en psycholinguistique que la compétence lexicale est un facteur capital de la production verbale (H. Hilton, 2006)

Martinez (1996) insiste sur l'existence des trois composantes primordiales pour un apprentissage de langue étrangère :

- l'impulsion à apprendre ou la motivation de l'apprenant ;
- la capacité linguistique ou la capacité à comprendre et à produire un langage verbale
- l'accès à la langue

Quand ces trois facteurs sont réunis et fonctionne, le processus d'acquisition linguistique est fonctionnel. Des études expliquent que lors d'une acquisition lexicale en particulier ou linguistique en général, l'apprenant fait recours à sa langue maternelle, afin d'essayer de repérer les ressemblances ainsi que les différences. C'est ce que appellent les théoriciens l'inter langue.

### **2.7.3. L'inter langue**

Le concept d'inter langue est utilisé pour la première fois par Selinker (1972), c'est un mot d'origine anglaise qui selon ce même auteur désigne « une structure psychologique latente » usée par un apprenant de langue étrangère en production (J.-P. Cuq, 2003, p.140).

Claus Vogel (1995, p19, cité par Puren 1995)) la définit comme : « La langue qui se forme chez un apprenant de langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible ».

Pierre Martinez (1996, p.33) souligne que l'inter langue est « un système qui présente toutefois des régularités dont la construction relève pour partie du système-source, [...] et aussi du traitement personnel qui est fait des données saisies, de leur rétention et de leur organisation en vue d'énoncés futurs ». Quant à Jean Pierre Cuq (2003, p.40) tente de soumettre une autre orientation de ce concept :

*La notion d'inter langue permet dans une perspective, d'appréhender les productions et les erreurs d'apprenants comme représentatives et illustratives d'un système à la fois structuré et en cours de structuration et de restructuration, et de dépasser des constats ou des pratiques qui se limiteraient à la correction ponctuelle d'erreurs ou à traquer des interférences de la langue maternelle. (Cuq : 2003, P.140)*

Donc l'inter langue est la réutilisation de tous les éléments linguistiques stockés dans notre mémoire. L'apprenant élabore une grammaire et un lexique selon le fonctionnement de son interlangue. C'est-à-dire il élabore des règles de la langue cible en usant les règles de sa langue maternelle, et un lexique en comparant celui utilisé en langue maternelle (J.-M. Defays et al, 2003, p.200).

Les didacticiens distinguent deux types de grammaire : une *explicite* et l'autre *implicite*, tout en étant indépendante l'une de l'autre. Ils entendent par grammaire explicite, l'ensemble des règles de la langue apprise consciemment en classe de langue.

Par contre la grammaire implicite est l'apprentissage des règles inconsciemment dans des situations de communication, lorsque l'apprenant se retrouve dans une situation problème, alors il fait appel aux acquis des règles grammaticales de sa langue maternelle en effectuant des comparaisons, ou en imitant les énoncés. (J.-M. Defays et al. 2003, p.200).

La grammaire explicite relève donc de la théorie, alors que, la grammaire implicite relève plutôt de la pratique, selon toujours ce même auteur, nous devons tenter de faire appel à ces deux grammaires en même temps pour un enseignement /apprentissage d'une langue étrangère, en prenant en considération, l'aspect de la langue, le profil de l'apprenant et la situation ou le cadre de l'enseignement.

### **3. Stratégies d'acquisition du lexique en FLE**

Dans toute situation d'apprentissage, l'apprenant fait appel aux stratégies d'apprentissage, expression créée par les cognitivistes. L'apprenant use de ces stratégies tout au long de sa progression dans l'apprentissage. Mais tout d'abord qu'est-ce qu'une stratégie ?

#### **3.1. Définition de la stratégie**

Le mot a été employé au départ dans le domaine militaire, dans l'armée. En effet, dans le dictionnaire encyclopédique, Larousse (2001), le mot stratégie désigne :

- Art de coordonner l'action de forces militaires, politiques, économiques et morales impliquées dans la conduite d'une guerre ou la préparation de la défense d'une nation ou d'une coalition
- Art de coordonner des actions, de manœuvrer habilement pour atteindre un but : la stratégie électorale (syn. Tactique).

Nous retenons que le mot stratégie renvoie à toutes les techniques ou démarche mises en place dans une situation polémique afin de la résoudre.

Il existe plusieurs types de stratégies, nous allons citer ceux de P. Martinez (1996) et de Cyr (1998) :

*Les stratégies directes*, qui sont définies comme étant des stratégies utilisées par l'apprenant au moment de l'action, c'est-à-dire au moment de la production exemple la discussion. Par contre les stratégies indirectes sont employées pour réaliser un objectif.

P. Martinez (1996) estime que :

A. les stratégies directes sont :

- Des stratégies de mémorisation (répétition...),
- Des stratégies cognitives telles que « *la stratégie de résolution de problème* » qui se manifeste à travers des méthodes utilisées par l'apprenant afin de tenter de résoudre le problème rencontré lors de son apprentissage exemple : la prise de note, émettre des hypothèses...etc. ;
- Compensatoires tels que le recours à la langue maternelle ou à une autre langue étrangère, la création de mots, la répétition... ;

B. les stratégies indirectes sont :

- Des stratégies métacognitives, par exemple, l'organisation de l'apprentissage par l'apprenant lui-même, s'auto-corriger et s'auto-évaluer... ;
- Stratégies affectives, c'est le fait que l'apprenant réclame de l'aide, exprime ses difficultés dans le processus de l'apprentissage et s'auto-encourage ;
- Stratégies sociales, le fait d'apprendre et de comprendre la culture de l'autre tout en apprenant la langue étrangère... ;

Par contre Cyr (1998, pp.41-53) estime que les stratégies directes sont deux : cognitives définies comme : « [...]une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application des techniques spécifiques en vue de résoudre un problème » et socio-affective qui a le même sens que celui donné par Martinez (1996) sauf l'appellation diffère et les stratégies indirectes sont métacognitives qui selon Cyr (1996, p.42) « les stratégies métacognitives consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage,[...]à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages[...] »

Dans cette première partie intitulée "Repères théoriques et cadre conceptuel," nous avons cherché à clarifier et à définir les termes, tant génériques que spécifiques, proposés par Puren (Cours de méthodologie de recherche, en ligne). Nous avons abordé

le thème de l'oral et de son enseignement, en explorant les genres formels et les TICE, pour finalement nous concentrer sur le lexique et la compétence lexicale.

Dans la partie suivante, nous allons décrire notre dispositif de recherche, en présentant les outils et les méthodes que nous utiliserons pour analyser les données qui seront collectées.

## **PARTIE II :**

### **Cadre pratique**

## **CHAPITRE I :**

### **La méthodologie de la recherche**

Il est question dans ce chapitre de commencer tout d'abord par la présentation du contexte de notre recherche, en faisant un bref aperçu sur la situation linguistique en Algérie de manière générale et de présenter par la suite notre contexte spécifique c'est-à-dire une étude de cas à l'université de Tiaret. Puis, nous décrivons le canevas officiel émanant du ministère de l'enseignement supérieur de la matière « Compréhension et expression de l'oral », nous présenterons par la suite, notre méthodologie de recherche en commençant d'abord par notre enquête qui a été menée par un questionnaire. Enfin, nous décrivons la démarche expérimentale en présentant les outils et les méthodes utilisés pour la collecte et l'analyse des données.

### **1. Le contexte de la recherche**

Notre travail de recherche s'effectue dans le département de français langue étrangère à l'université d'Ibn Khaldoun de Tiaret. Comme notre objet de travail est l'oral, nous allons tenter de présenter le descriptif du programme relatif à l'enseignement de cette compétence. Mais, tout d'abord, nous exposerons le contenu du canevas d'une formation de licence de français dans le système LMD.

#### **1.1 La formation de licence de français à l'université de Tiaret**

La formation de licence de français a comme objectif de développer chez l'étudiant des compétences fondamentales et transversales. Afin d'acquérir ces compétences la formation s'organise et progresse en unités d'enseignement qui sont en nombre de quatre, selon l'arrêté ministériel N°1074 du 09 aout 2016 :

- Les unités fondamentales (UEF) ;
- Les unités méthodologiques (UEM) ;
- Les unités d'enseignement de découverte (UED) ;
- Les unités d'enseignement transversal (UET) ;

Aussi de nouvelles matières sont appréhendées comme essentielles dans la formation de licence de français langue étrangère. Parmi ces matières, nous trouvons la compréhension et expression orale. A cet effet, nous constatons que ce nouveau canevas valorise l'oral qui est notre objet de recherche et le place au même niveau que l'écrit.

Etant donné que notre travail porte sur l'enseignement et l'apprentissage de l'oral, notre expérimentation s'est effectuée lors de la matière de Compréhension et expression orale.

A cet effet, nous citons le descriptif ou le contenu de cette matière tout au long de la formation de licence de Français.

## **1.2 Le descriptif de la formation en licence de français langue étrangère en la matière de Compréhension et expression orale**

La formation s'articule autour de six semestres. Chaque deux semestre représentent un niveau c'est-à-dire :

- Le 1er et 2<sup>e</sup> semestre → 1<sup>ère</sup> année de licence
- Le 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> semestre → 2<sup>e</sup> année licence
- Le 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> semestre → 3<sup>e</sup> année licence
- Examen (50%)

**- 2<sup>e</sup> année licence : Semestre : 3**

**- Unité d'enseignement : Fondamentale**

**Matière : *Compréhension et Expression Orales3(CEO3)***

- Crédits : 04 / Coefficient : 02

### **1. Les objectifs de l'enseignement**

- Amener l'étudiant à maîtriser les différents types de discours
- S'exprimer avec clarté et précision, dans un niveau de langue adapté à la situation
- Apprendre à défendre une opinion
- Écouter et respecter la parole de l'autre
- Amener l'étudiant à persuader autrui
- Comprendre des documents sonores traitant des sujets variés
- Appréhender des documents sonores longs

### **2. Les connaissances préalables recommandées**

- Avoir des connaissances linguistiques
- Avoir des connaissances socioculturelles

**Le contenu de la matière :**

#### **➤ La compréhension orale**

- Comprendre un témoignage
- Comprendre des émissions de radio
- **L'expression orale**
- Argumenter
- Débattre sur un sujet
- Interviewer et être interviewé

**Le mode d'évaluation :**

- Contrôle continu (50%) / Examen (50%)

**Semestre 4**

**Matière : *Compréhension et Expression Orales4 (CE04)***

- Crédits : 04 / Coefficient : 02

**1. Les objectifs de l'enseignement**

- Amener l'étudiant à maîtriser les différents types de discours
- S'exprimer avec clarté et précision, dans un niveau de langue adapté à la situation
- Apprendre à défendre une opinion
- Écouter et respecter la parole de l'autre
- Amener l'étudiant à Persuader autrui
- Comprendre des documents sonores traitant des sujets variés
- Appréhender des documents sonores longs

**2. Les connaissances préalables recommandées**

- Avoir des connaissances linguistiques
- Avoir des connaissances socioculturelles

**3. Le Contenu de la matière**

➤ **La compréhension orale**

- Comprendre une interview
- Comprendre des reportages

➤ **L'expression orale**

- Raconter à partir d'une bande dessinée
- S'adresser à un auditoire : l'exposé
- Raconter : Récit de voyage, raconter un film.

### 4. Le mode d'évaluation

- Contrôle continu (50%) / Examen (50%)

A partir du descriptif du programme de la matière de CEO, nous pouvons constater qu'il y a eu énormément de changement quant à l'enseignement de l'oral. Premièrement, nous constatons que les objectifs d'enseignement de cette matière sont clairement définis et comprennent des compétences essentielles, telles que la maîtrise du discours, l'aisance en expression orale et la capacité de donner un point de vue et de le défendre. Ces critères sont cruciaux dans le développement de la compétence de communication orale dans des situations professionnelles ou académique.

Aussi, la méthode d'évaluation est variée et riche. L'application d'un contrôle continu et d'un examen final contribue à une évaluation plus complète des compétences acquises.

Pour rappel, notre travail s'est réalisé avec les étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de FLE. Par conséquent, nous nous focalisons uniquement sur leur programme.

Après avoir présenté le descriptif de la formation en licence de FLE, nous allons à présent décrire notre dispositif mis en place pour effectuer notre enquête.

## 2. Présentations du dispositif de recherche

Pour effectuer ce travail de recherche, nous avons opté pour une enquête par questionnaire adressée aux enseignants du département de français de l'université de Tiaret et une expérimentation en classe de FLE.

### 2.1 Présentation de l'enquête

La démarche analytique utilisée est le questionnaire qui est l'une des trois méthodes scientifiques (questionnaire, entretien, observation) qui permet d'effectuer le recueil des données dans le but d'appréhender et de tenter d'éclairer les phénomènes (Vilatte, 2007). Le questionnaire est défini comme étant un outil méthodologique, aussi appelé outil d'investigation qui se compose de plusieurs questions organisés et logiques. Angers (1997) estime que le questionnaire est comme :

*Une technique qui permet de se renseigner sur de nombreux aspects de la vie d'une large population. Cette technique procède par questions [...] les questions peuvent porter sur le comportement des informateurs, leurs*

*opinions, leurs situations sociales, familiales ou professionnelles, leur niveau de connaissance ou de conscience d'un phénomène, ou sur d'autres sujets pouvant être abordés sous le mode interrogatif. (Angers, 1997)*

Nous avons choisi cet outil parce que nous estimons qu'il nous permettrait de recueillir les données sur les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral par les enseignants du département de FLE à l'université de Tiaret. Il s'agit par cette enquête de recherche d'obtenir des résultats quantitatifs qui consistent à mesurer des faits à partir de données numériques (Fortin, 2010 ; Gaudreau, 2011). C'est-à-dire que les réponses obtenues vont être analysées de manière statistique, exprimées en chiffre, en nombre et en pourcentage.

Fortin (2010) considère la recherche quantitative comme une recherche qui permet de cueillir des données de manière objective, organisées de manière logique dans laquelle le chercheur est censé utiliser un raisonnement prédictif et global. Cette recherche comprend trois types : descriptive, corrélationnelle et expérimentale.

La recherche en question est descriptive qui a comme objet de décrire, dans un but de comprendre une situation ou d'essayer d'y apporter des éléments explicatifs. Aussi, il faut savoir que notre enquête quantitative et descriptive s'effectue dans un moment donné elle n'est pas longitudinale. Elle interroge les enseignants du département de FLE à l'université de Tiaret sur les pratiques réalisées en classe pour enseigner l'oral et comment ils procèdent pour l'évaluer. Pour ce faire, nous avons opté pour un questionnaire électronique via Google Forms. L'enquête s'est effectuée en ligne en l'année universitaire 2021-2022. Le questionnaire sera décrit ultérieurement.

### **2.1.1. Les sujets répondants**

Notre enquête a trait aux enseignants du département de FLE à l'université de Tiaret. L'étude menée est basée sur la méthode de l'échantillonnage, en conservant l'anonymat du public concerné. Au départ, nous avons comme objectif d'interroger les enseignants universitaires de langue française des différents pôles, c'est-à-dire : nord, est, ouest et sud. Cependant, la réalisation de cette étude n'a pas été possible, car nous avons rencontré des problèmes pour faire circuler le questionnaire.

Face à cette situation, nous étions obligés de limiter notre échantillon aux enseignants du département de français de l'université de Tiaret, la seule option qui s'offrait à nous.

Nous avons adressé notre questionnaire en ligne à 57 enseignants. Or, nous n'avons obtenus que 25 réponses.

### 2.1.2. Présentation du questionnaire

Pour élaborer notre questionnaire, nous nous sommes inspirés de celui de Raymond Nolin (2013). Le questionnaire se divise en trois parties. La première partie porte sur les données sociologiques. Elle nous donne des informations sur le sexe, l'expérience et les diplômes. Ces questions nous permettent de connaître nos sujets d'enquêtes.

La deuxième partie traite la pratique de l'oral en classe de FLE. C'est-à-dire :

- Les activités réalisées en classe qui permettent de faire de l'oral un objet d'enseignement.
- Les situations de communications proposées par l'enseignant pour un enseignement/apprentissage de l'oral.
- Les stratégies utilisées dans les différentes situations de communication et qui permettent aussi d'améliorer la compétence orale des étudiants.
- Les actes de paroles réalisés en classe, ainsi que les sources d'où les enseignants se procurent les documents sur l'enseignement et la pratique de l'oral.

Quant à la troisième partie, elle est consacrée à l'évaluation de l'oral, autrement dit,

- Les outils utilisés pour évaluer l'oral ;
- Les critères sur lesquels l'enseignant évalue ses étudiants ;
- La méthode utilisée pour évaluer ses étudiants ;

Le questionnaire comprend quinze questions ouvertes et fermées. Ces dernières sont à échelle de fréquence, ou d'accord avec des réponses qui varient d'un à cinq (l'échelle de Likert à cinq items). Les répondants avaient la possibilité d'ajouter des éléments qui ne figuraient pas dans le formulaire et cela en utilisant l'item « autre ».

### 2.2. La présentation de l'expérimentation

Notre expérimentation s'est effectuée avec les étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français, à l'université de Tiaret. L'enquête menée a duré trois mois de l'année universitaire (2023-2024) afin d'observer ce qui se passe en classe lors de la matière de C.E.O. Ces observations nous ont permis de confronter les résultats de l'enquête par

questionnaire menée auprès des enseignants du département de français langue étrangère, c'est-à-dire, leurs déclarations sur les pratiques enseignantes de l'oral réalisées lors des cours de C.E.O et la réalité observée en classe.

En effet, durant cette période, nous avons pu consulter le programme réalisé par l'enseignant. Nous avons remarqué qu'il s'appuie sur les genres formels pour pratiquer l'oral en classe de FLE, tels que le débat, l'exposé oral, l'interview...

### **2.2.1. La constitution du corpus oral**

Pour pouvoir apporter des réponses à nos questions de recherche et valider nos hypothèses de départ présentées dans notre introduction, il nous a semblé judicieux d'enregistrer les pratiques de l'oral pour pouvoir les analyser.

Le corpus en question représente des enregistrements audio de trois activités de débats effectuées en classe pendant trois semaines. Concernant les activités de reportage et de podcast, nous avons obtenu les enregistrements audio à travers Messenger et la boîte email (activité multimédia). Au total, nous nous retrouvons avec sept enregistrements audio à analyser.

### **2.2.2. Le public visé**

Les sujets avec lesquels l'expérimentation a été réalisée sont les étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français, durant l'année universitaire 2023-2024. Le nombre de ces étudiants était estimé à 160 étudiants, ils étaient répartis en 04 groupes. Chaque groupe se composait de 40 étudiants. Il est à préciser que le travail effectué s'est réalisé avec un groupe de 25 étudiants hétérogènes. En conséquence, ils sont censés avoir acquis une certaine compétence orale et être capable de donner un point de vue personnel, de le défendre, de le réfuter...

### **2.2.3. L'observation**

L'observation est une technique ou méthode de recherche utilisée dans le domaine des sciences humaines et sociales. C'est une technique qui permet au chercheur de constater ce que les personnes observées font ou disent de manière directe, sans passer par une autre personne ou une machine. Les données recueillies peuvent être verbales, non verbales ou interactionnelles. Cuq définit l'observation ainsi : « L'observation est une technique de recherche développée par les sciences expérimentales, de type

psychologique ou social, pour démontrer et étayer la pertinence de leurs travaux. [...] » (Cuq, 2003, p.181)

En somme, l'observation permet au chercheur d'accéder à tout ce qui n'a pas été déclaré. C'est une méthode qui permet de « mesurer » l'écart entre ce qui a été dit et la réalité du groupe et de l'objet observé.

Dans notre cas, l'observation effectuée nous permettrait de constater l'écart entre les déclarations des enseignants enquêtés par questionnaire et la réalité de la classe quant aux pratiques réalisées pour un enseignement de l'oral, lors de la matière de CEO.

### **2.2.4 Le lieu de l'expérimentation**

Nous avons choisi de réaliser notre étude de cas à l'université Ibn Khaldoun de Tiaret, au département de Français langue étrangère, car il était plus facile pour nous d'accéder au département puisque nous y faisons partie. De plus, le contexte nous a facilité la réalisation de l'expérience. En outre l'enseignant assurant la matière de CEO a accepté notre présence lors des activités orales et nous a autorisés à enregistrer les séances d'activités orales.

## **3. Le protocole de la recherche**

Pour atteindre nos objectifs et vérifier les hypothèses de départ, nous avons adopté l'enregistrement audio afin de recueillir le corpus oral. Ce dernier représente sept activités orales dont trois débats, deux reportages et deux podcasts.

Le choix des thèmes traités lors de ces pratiques a été proposé par l'enseignant tout en prenant en compte l'avis des étudiants. Ces activités ont permis d'étudier non seulement les tours de parole des étudiants lors des débats mais aussi de voir s'ils sont capables d'expliquer, de justifier, de donner leur opinion, de formuler un argument, de donner des informations sur un phénomène.

### 3.1. Présentation des pratiques orales réalisées en classe de FLE

Nous présentons les pratiques orales dans le tableau ci- dessous

<b>Activités</b>	<b>Le thème</b>	<b>Date de réalisation</b>	<b>Nature de l'enregistrement</b>	<b>Durée de l'enregistrement</b>
<b>Débat 1</b>	L'intelligence artificielle	13/11/2023	Audio	12 mn48s
<b>Débat 2</b>	L'enseignement de l'anglais au primaire	20/11/2023	Audio	11mn5s
<b>Débat 3</b>	Entre You tube et T.V qu'est-ce que vous préférez pourquoi ?	27/11/2023	Audio	7mn11s
<b>Reportage 1</b>	L'éradication de la langue française en Algérie	12/02/2023	Audio envoyé par Email ou Messenger	1mn36 1mn40s 2mn39s
<b>Reportage 2</b>	Le rôle de la banque dans le développement de l'économie en Algérie	19/02/2024	Audio envoyé par email ou Messenger	5mn07s
<b>Podcast1</b>	L'exploitation des enfants dans le monde du travail	26/02/2024	Audio envoyé par Email ou Messenger	7mn8s
<b>Podcast2</b>	Le sonnet	5/03/2024	Audio envoyé par Email ou	6mn21s

			Messenger	
--	--	--	-----------	--

Tableau 3:les pratiques orales réalisées en classe de FLE

### 3.2. L'enregistrement audio des pratiques de l'oral

Pour pouvoir analyser les productions orales des étudiants réalisées lors des séances de la matière C.E.O, nous avons effectué des enregistrements audio des trois débats cités dans le tableau ci-dessus. Quant aux pratiques de l'oral à travers le reportage et le podcast, elles ont été enregistrées par les étudiants eux-mêmes puis ils les ont envoyés à leur enseignant par Messenger ou par email.

#### 3.2.1. Transcription graphique des enregistrements

Pour effectuer l'analyse du corpus oral, nous avons d'abord procédé à la transcription des activités enregistrées. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur les conventions de transcription de Robert Vion (2000), car les enregistrements audio sont considérés comme des données primaires, tandis que les transcriptions sont des données secondaires. Néanmoins, les deux doivent être présents pour pouvoir effectuer l'analyse de production orale.

En effet, un message oral reste éphémère et fluide, on ne peut le mémoriser ni l'étudier uniquement à partir du son, il doit être transformé en un texte écrit pour pouvoir l'analyser.

*« On ne peut pas étudier l'oral par l'oral, en se fiant à la mémoire qu'on en garde. On ne peut pas, sans le secours de la représentation visuelle, parcourir l'oral en tous sens et en comparer les morceaux ».* (Blanche-Benveniste 2000 : 24)

Le centre de recherche acronyme pour variétés linguistiques du français en Belgique (VALIBEL) s'intéresse à la constitution et l'analyse de corpus oraux. Alors, il établit des conventions de transcription basées sur des principes :

- *adoption de l'orthographe standard ;*
- *non recours à la ponctuation de l'écrit ;*
- *valorisation de l'oralité des corpus et compatibilité avec un traitement informatisé.* (Dister et Simon : <http://icar.cnrs.fr>>arena\_ramanistica\_Dister-Simon)

Comme le travail en question a comme objet l'analyse de la compétence lexicale, par conséquent, la transcription effectuée sera basée sur l'orthographe uniquement sans s'intéresser à la phonétique. A ce propos, Benazzo et Watorek explique ce choix ainsi :

*La transcription de l'oral implique [...] une série de choix, dont une partie est déterminée par l'objet d'étude, à savoir le phénomène de langue a analysé pour lequel le corpus a été conçu et par la nécessité de trouver un compromis entre lisibilité et fiabilité de la parole transcrite. (Benazzo & Watorek, 2021)*

En ce sens, la transcription du corpus confectionné sera basée sur la lisibilité et non la fiabilité.

- **Les conventions de transcription**

Le tableau ci-dessous représente les conventions proposées par Robert Vion (2000). Il est à noter que nous avons ajouté d'autres symboles que nous avons jugés nécessaires pour le déroulement de l'analyse.

/	Rupture dans l'énoncé sans qu'il ait réellement de pause.
\	Interruption d'un énoncé par intervention d'un enter locuteur.
+, ++, +++	pause très brève, moyenne
(p.15s)	pause 15 secondes enchainement rapide de parole.
=	intonation montante après ce signe.
O	intonation montante après ce signe avec changement de registre intonation implication
BONJOUR	accentuation d'un mot, d'une syllabe.
Non : c'est :	allongement de la syllabe ou du problème qui précède.
Possi :::ble	le nombre de point correspond à la dimension de l'allongement.
(RIRE)	rire, ou énoncé entre les signes *oui c'est ça* son utilisé

	pour délimiter l'énoncé produit en riant
<hésitation>	Commentaire ou interruption du transcripteur.
<d'accord ?>	séquence dont l'interprétation reste incertaine.
<plaque/claque>	hésitation du transcripteur à transcrire l'une ou l'autre de ces formes.
< ... ?>	séquence inaudible ou incompréhension à cause d'un chevauchement ? de la friture ou la basse de l'interlocuteur.
X, XX, XXX	mot inaudible d'une deux ou trois syllabe.

Nous avons ajouté d'autres symboles :

- E : étudiant
- EEE: groupe d'étudiants

### **3.4. Les méthodes d'analyse des données recueillis**

En vue d'analyser le corpus collecté, nous avons choisi d'appliquer la méthode quantitative et la méthode qualitative.

#### **3.4.1. La méthode quantitative**

Nous avons eu recours à la méthode quantitative pour obtenir des données statistiques. Cette approche nous permettra d'analyser les points suivants :

- le nombre d'étudiants ayant pris la parole ;
- le nombre de fréquences des tours de parole réalisés ;
- le temps de parole de chaque étudiant ;
- le temps moyen de chaque participant (dans les activités interactionnelle) ;
- Le temps moyen par prise de parole

Pour calculer le temps moyen par participant et le temps moyen par prise de parole, nous avons appliqué les deux opérations suivantes :

- Temps moyen par participant = temps total / nombre de participants ;
- Temps moyen par prise de parole = temps total / nombre de prise de parole (fréquence).

Aussi, la méthode quantitative a été appliquée dans l'étude de la richesse lexicale. Rappelons qu'un des objectifs de ce travail de recherche est de tenter de démontrer que l'enseignement de l'oral par les genres (débat, reportage, podcast) pourrait améliorer la compétence lexicale des étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de FLE. Afin d'analyser la compétence lexicale nous devons étudier la diversité lexicale qui est un des critères de la composante lexicale, et qui est définie comme :

*La mesure à la fois plus connue et la plus ancienne de la richesse lexicale. Elle se base sur le principe de (non) répétition de vocables [...] une répétition de mêmes mots [...] est le signe de compétences lexicales basses, ou inversement qu'une variation du choix des vocables reflète de bonnes compétences (Daller, 1999 : 121).*

Alors, la première tâche à réaliser c'est d'étudier la richesse lexicale. Il s'agit de compter les mots dans les productions orales. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur la définition du mot dans le chapitre III (p.98). Nous avons aussi appliqué la même idée avancée par Paivi Karpio et Tiina Korhonen (2002) pour pouvoir compter les mots. Nous citons : « Le mot est compté s'il est compréhensible, s'il a un contexte, s'il est prononcé à peu près d'une manière française, s'il se trouve dans un dictionnaire unilingue français ou s'il est utilisé dans le français des locuteurs francophones ».

Cependant, nous tenons à préciser que, dans notre travail, nous nous sommes contentés d'étudier les deux premières variables : la compréhension du mot et son emploi dans un contexte. Parmi les différentes méthodes de mesure de la richesse lexicale, telles que le Type Token Ratio (TTP), l'indice de diversité lexicale (D), l'indice de Maas, ou encore l'indice de Herdan, notre choix s'est porté sur l'indice de Guiraud.

### **a) Présentation de l'indice de Guiraud**

L'indice de Guiraud (1954) est une mesure linguistique réalisée par Pierre Guiraud, un linguiste spécialisé dans la statistique linguistique. Il est appliqué pour mesurer la richesse lexicale des productions écrites ou orales et est considéré comme un outil d'analyse de la compétence langagière dans différents contextes et langues. Il prend en compte le nombre de mots différents utilisés dans un texte ou un discours, par rapport à la taille total du texte.

Plusieurs études ont été menées dans ce domaine (Brunet, 1978 ; Ménard, 1983 ; Labbé, 1987 ; Bernet, 1988 ; Muller, 1992 ; Cossette 1994 ; Laufer et Nation 1995 cités par Thoiron Philippe, Arnaud Pierre J. L. (2008). Cet indice nous permet de mesurer la richesse lexicale grâce à la formule suivante :

G	=	nombre total des mots / la racine carrée des mots uniques : $G = N / \sqrt{U}$
G	=	Indice de Guiraud
N	=	Nombre total de mots avec les occurrences
U	=	Nombre total de mots sans occurrences (mots uniques)

L'analyse s'effectue à travers des critères proposés par Guiraud, mais ces derniers ne sont pas universels, car ces références sont propres à un public natif. Dans notre cas, le public concerné est non natif, le français étant pour lui une langue étrangère, bien que le niveau d'apprentissage des étudiants soient assez avancé (niveau B2). Cela a été démontré par Doulate Serouri (2017) dans son étude. La chercheuse a déclaré que les étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence peuvent communiquer et interagir avec aisance, et sont capables de donner et de défendre leur point de vue. A ce propos, le CECRL (2001) souligne que l'étudiant à ce niveau :

*Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. (CECRL, 2001, p.25)*

Contrairement aux recherches qui utilisent généralement cette mesure pour évaluer le développement lexical individuel, notre étude vise à mesurer la richesse lexicale du groupe d'étudiants en fonction de l'activité orale, de la tâche proposée et du thème abordé. L'objectif n'est pas de développer la compétence lexicale en tant que telle, mais de démontrer que les activités orales basées sur des genres formels sont susceptibles de favoriser une plus grande richesse lexicale chez ces étudiants.

Bien que nous nous soyons inspirés de l'étude de Demagny et Paprocka-Piotrowska (2004), qui portait sur l'acquisition du lexique verbal et des connecteurs

temporels à l'écrit, notre recherche se distingue par plusieurs aspects. Premièrement, nous nous intéressons à l'analyse lexicale de l'ensemble des mots ayant un sens (noms, verbes, adjectifs et adverbes), et non uniquement au lexique verbal et aux connecteurs temporels. Deuxièmement, notre étude se concentre sur la production orale, alors que celle de Demagny et Paprocka-Piotrowska (2004) portait sur l'écrit. Enfin, nous avons pris en compte l'influence de l'activité et du thème sur la richesse lexicale.

Pour mener à bien cette analyse, nous avons élaboré l'échelle suivante, en nous inspirant de celle proposée par Demagny et Paprocka-Piotrowska (2004), tout en l'adaptant à notre contexte de recherche :

- Niveau 1, (Inférieur à 6.5) : faible
- Niveau 2, (6.5 - 8.0) : assez modéré
- Niveau 3, (8.0 – 10.0) : modéré
- Niveau 4, (Supérieur à 10.0) : élevé

Afin d'approfondir l'analyse de la richesse lexicale des productions orales recueillies, une approche quantitative complémentaire a été mise en œuvre. Au-delà du calcul de l'indice de Guiraud, qui offre une mesure globale de la diversité lexicale, nous avons procédé à une analyse des mots pleins (noms, verbes, adjectifs, adverbes) présents dans le discours oral des étudiants de 2<sup>ème</sup> année de licence de français dans chaque activité.

Cette analyse quantitative vise à identifier les thématiques dominantes et à mesurer la fréquence d'apparition des termes clés. Parallèlement, le nombre de mots uniques a été relevé pour chaque activité, afin d'évaluer la capacité des participants à diversifier leur vocabulaire et à explorer un large éventail de lexique. La combinaison de ces différentes mesures (indice de Guiraud, analyse des mots pleins et décompte des mots uniques) a permis d'obtenir une vision plus complète et nuancée de la richesse lexicale, et de mieux comprendre les facteurs contextuels et thématiques susceptibles d'influencer l'expression orale.

### **3.4.2. La méthode qualitative**

Afin d'appréhender la complexité des productions orales des étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français, une approche méthodologique qualitative a été adoptée en plus de la

méthode quantitative présentée précédemment. En effet, pour comprendre plus finement la manière dont les étudiants construisent leurs arguments et leurs explications, nous avons également recouru à cette méthode. Comme le soulignent Huberman et Miles (2003), l'analyse qualitative s'appuie sur des données empiriques telles que les enregistrements, les entretiens et les observations, et permet d'explorer en profondeur des phénomènes complexes. Dans cette perspective, nous avons effectué des enregistrements de sept activités orales (trois débats, deux reportages et deux podcasts), qui ont ensuite été transcrits intégralement.

Les transcriptions ont été analysées en nous concentrant spécifiquement sur le lexique de l'argumentation et de l'explication. Cette analyse visait à identifier les termes et expressions utilisés par les étudiants pour exprimer leur opinion, justifier leurs affirmations, organiser leurs idées, et rendre leurs propos compréhensibles pour leur auditoire.

Nous avons élaboré une grille de critères à partir des travaux d'un groupe canadien appartenant au site Alloprof [En ligne], elle comprend des catégories telles que les connecteurs logiques (par exemple, "parce que", "donc", "cependant"), les marqueurs d'opinion (par exemple, "je pense que", "à mon avis"), les termes de modalisation (par exemple, "certainement", "peut-être"), et le vocabulaire spécifique lié aux thèmes abordés. L'analyse qualitative nous a permis de mettre en évidence les stratégies argumentatives et explicatives privilégiées par les étudiants, les difficultés qu'ils rencontrent dans l'utilisation du lexique approprié, et les liens entre les caractéristiques du discours et le contexte de l'activité.

En combinant les résultats des analyses quantitative et qualitative, nous allons obtenir une vision plus complète et nuancée de la compétence orale des étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français, en mettant en relation leur richesse lexicale globale avec leur capacité à argumenter et à expliquer de manière efficace.

### **a) La grille d'analyse des activités orales**

Pour effectuer l'analyse quantitative et qualitative, nous avons élaboré une grille d'analyse personnelle, en s'inspirant de celle du CECRL (2001), ainsi que les travaux de Baudot, J (1992), Charolles, M (1997), Laufer, B et Nation, P (1995). L'objectif de cette grille est d'analyser le discours argumentatif et le discours explicatif. De plus, nous nous

sommes inspirés de la grille réalisée par un groupe canadien du site Alloprof (en ligne) sur les critères du texte argumentatif et explicatif.

Nous avons appliqué cette grille à l'analyse des 3 débats effectués en classe, au reportage 1 traitant le thème de « l'éradication de la langue française en Algérie » ainsi qu'au podcast traitant le thème « le travail des enfants ». La 2<sup>e</sup> partie de la grille est utilisée pour l'analyse de l'activité de reportage sur « le rôle de la BNA dans le développement économique en Algérie » et du podcast sur le sonnet. Au total, nous disposons de cinq discours argumentatifs dans lesquelles les étudiants ont exprimés leurs opinions et de deux discours explicatifs.

**Tableau 4: Grille d'analyse des activités orales.**

Activités	Genres du discours	Critères lexicaux (critères linguistiques)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Le débat</b></li> <li>▪ <b>le reportage (l'éradication de la langue française en Algérie (donner son opinion))</b></li> <li>▪ <b>le podcast (donner son opinion sur le travail des enfants (émission radiophonique))</b></li> </ul>	Discours argumentatif	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ L'étendu lexicale ou richesse lexicale :               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le champ lexical</li> </ul> </li> <li>➤ Le contexte énonciatif :               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ les pronoms personnels (je, tu, nous, vous, on)</li> <li>▪ Groupes incidents et phrases incidentes : (à mon avis, selon moi, je crois, à vrai dire, paraît-il, d'après moi)                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auxiliaires de modalités : devoir, sembler, falloir, pouvoir, vouloir, paraître,</li> </ul> </li> <li>➤ Les modalisations :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Groupes adverbiaux ; probablement, heureusement assurément</li> <li>▪ Déictiques ; ici, maintenant, aujourd'hui, demain</li> <li>▪ Modalisateurs ; peut-être, sûrement, sans doute, probablement</li> <li>▪ Adverbes de temps</li> <li>▪ Adverbes de lieu</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adverbes de manière</li> <li>▪ Adverbes d'affirmation</li> <li>▪ Adverbes de doute</li> <li>▪ Adverbes de négation</li> <li>▪ Adverbes d'intensité ; très, trop, assez, particulièrement</li> <li>➤ Articulateurs logiques ;</li> <li>▪ Addition : de plus, en outre, par ailleurs, également,</li> <li>▪ Cause ; parce que, car, puisque, en raison de             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conséquence : donc, ainsi, par conséquent, en conséquence.</li> <li>▪ Opposition : mais, cependant, toutefois, néanmoins</li> <li>▪ Condition : si, à condition que, pourvue que</li> <li>▪ But : afin que, pour que dans le but de</li> </ul> </li> <li>➤ Verbes d'opinion</li> <li>➤ un avis personnel : penser, croire, estime, juger, trouve...</li> <li>➤ exprimer un désaccord : réfuter, contredire, objecter ou en utilisant : non, je ne suis pas d'accord, je suis contre, je suis d'accord, je suis de son avis...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Le reportage audiovisuel (le rôle de la BNA ans le développement économique du pays</b></li> <li>▪ <b>le podcast sur le sonnet</b></li> </ul>	<p align="center">Discours explicatif</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Synonymie et antonymie             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les verbes d'actions</li> <li>▪ Les présentatifs : c'est</li> </ul> </li> <li>▪ L'exemple : comme, par exemple</li> <li>▪ L'emploi des phrases présentatif : c'est, ce sont</li> </ul>

**b) Logiciel Tropes**

Pour effectuer l'analyse de notre corpus oral, nous avons utilisé le logiciel Tropes. Ce logiciel d'analyse sémantique a été développé par Pierre Molette et Agnès Landré en 1994, sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione. Il est disponible en téléchargement gratuit. C'est un logiciel « *automatique, rapide, doté d'une interface graphique moderne et simple d'utilisation qui offre une méthode pour scruter les textes de tout bord afin d'en extraire les traces des thématiques, les classes grammaticales et bien d'autres informations en quelques clics* » (Gherissi, 2023).

Quelques fonctions du logiciel :

- Style : affiche des indications sur le style général du texte et sur le type de mise en scène
- Univers de référence 1 : affiche le contexte général avec les grands thèmes classés par ordre de fréquence décroissante
- Univers de référence 2 : affiche le contexte détaillé avec les thèmes classés par ordre de fréquence décroissante
- Références utilisées : affiche les références groupées par classe afin de répondre à la question : “sur quoi porte le texte ?”
- Scénario : affiche, par fréquence décroissante, le contenu du scénario.
- Relations : affiche les résultats des relations entre les mots trouvés dans le même ordre et la même proposition
- Catégories fréquentes : indique les statistiques des catégories de mots les plus fréquents
- Toutes catégories de mots : affiche les statistiques de toutes les catégories de mots, quelle que soit leur fréquence
- Verbes : affiche les lemmes de tous les verbes du texte
- Adjectifs : affiche tous les adjectifs
- Substantifs : affiche tous les substantifs
- Épisode 1,2, 3: Le texte proposé est segmenté en séquences plus ou moins longues pour aérer la *présentation en rafales*. (Gherissi, 2023)

Ce logiciel nous a permis de réaliser une partie de l'analyse quantitative et qualitative de notre corpus, en particulier, les indicateurs qui figurent dans notre grille d'analyse et

qui sont accessibles dans le logiciel tels que les pronoms personnels, les connecteurs et les modalisations.

Dans ce chapitre, nous avons présenté la méthodologie de recherche appliquée pour mener ce travail. Tout d'abord, nous avons énoncé notre enquête sous forme de questionnaire, puis nous avons exposé nos méthodes de recherches. Après avoir annoncé le contenu de ce chapitre, nous allons à présent passer à la présentation et l'analyse des résultats obtenus.

## **CHAPITRE II :**

### **Présentation et analyse des résultats**

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats de notre recherche. Nous commençons par l'analyse des réponses au questionnaire, recueillies auprès des enseignants du département de FLE à l'université de Tiaret, concernant leurs pratiques déclarées pour l'enseignement de l'oral. Puis, nous analysons une partie des résultats issus de l'approche quantitative et qualitative obtenus à l'aide du logiciel tropes. Enfin, nous présentons la suite des résultats de l'expérimentation menée selon la méthode qualitative.

### 1. Présentation des résultats

#### 1.1. Analyse du questionnaire adressé aux enseignants du département de FLE

Rappelons que pour effectuer notre enquête, nous avons élaboré un questionnaire, que nous avons adressé aux enseignants du département de français langue étrangère. Nous avons obtenus les résultats suivants qui vont être présenté sous forme de tableaux.

##### 1.1.1. Première partie : Le profil des répondants

###### ➤ Question1 : Le sexe

Q1 : Sexe	Nombre	Pourcentage
Homme	12	48%
Femme	13	52%
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

Tableau 5: Le sexe

L'analyse du tableau 1 révèle une différence minime et non significative entre les genres. La proportion de femmes dépasse celle des hommes de 4% soit un écart d'une personne. Nous observons ainsi 52% de femmes (13) contre 48% d'hommes (12).

###### ➤ Question 2 : Les diplômes

<b>Q2 : Diplôme</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>
Magistère	13	52%
Doctorat en science	11	44%
Doctorat LMD	00	0%
Autres	01	4%
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

**Tableau 6: Diplômes**

La question sur les diplômes proposait trois catégories : magistère, doctorat en science, doctorat L.M.D. Nous avons également ajouté l'Item « Autre précisez ». À la lecture des résultats du tableau 2, nous pouvons dire que le pourcentage des magisters est de 52% soit (13) contre 44% soit (11) de docteurs en science. Nous avons 0% de docteur en L.M.D. Une seule personne (4%) a coché l'item autre, sans toutefois préciser la nature de son diplôme.

**Question 3 : L'expérience**

**Tableau 7: Expérience professionnelle**

<b>Q 3 :Expérience professionnelle</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>
Plus de 12 ans	15	60%
De 5 à 12 ans	10	40%
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

Le tableau 3 indique la répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle. Nos sujets sont expérimentés dans l'ensemble. Nous avons un résultat de 60% soit (15) enseignants dépassants les 12 ans d'ancienneté, ce qui représente plus que la moitié de notre échantillon. 40% soit (10) des enseignants ayant une expérience entre 5 ans et 12 ans.

**1.1.2. La deuxième partie : la pratique de l'oral en classe de FLE**

Elle porte sur l'enseignement de l'oral et sa pratique en classe de FLE. Elle s'intéresse aux diverses activités pratiquées pour faire de l'oral un objet d'enseignement à part entière, ainsi qu'aux différentes stratégies employées lors des activités orales.

➤ **Question 4 : Les enseignants ayant enseigné l'oral**

**Tableau 8: Les enseignants assurant un enseignement de l'oral**

<b>Q4 : Enseignement de l'oral</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	14	56%
Non	11	44%
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

Le tableau ci-dessus indique que plus de la moitié des enseignants déclare avoir enseigné la matière de l'oral en classe de FLE. 56% soit (14) enseignants ayant assuré un enseignement de l'oral contre 44% soit (11) enseignants qui n'ont pas enseigné cette matière. Ces résultats nous permettent de dire qu'un bon nombre d'enseignants n'ont pas assuré la matière de l'oral à l'université, cela est dû peut être à la difficulté de l'enseignement de l'oral.

➤ **Question 5 : La formation des enseignants**

**Tableau 9: Formation des enseignants à l'oral**

<b>Q5 : Formation</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	7	28%
Non	18	72%
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

Sur la question de la formation, les résultats présentés dans le tableau ci-dessus, nous pouvons dire que plus de la moitié des enseignants ne sont pas formés pour enseigner l'oral, 72% soit (18) enseignants non formés contre 28% soit (7) enseignants qui disent avoir été formés.

La lecture des résultats nous permet de constater qu'il y a un réel problème de formation continue au niveau de l'université. Un manque de formation peut engendrer des difficultés dans l'enseignement de cette discipline ainsi que dans son évaluation.

➤ **Question 6 : Les différentes pratiques de l'oral en classe**

**Tableau 10: Les activités orales travaillées en classe**

<b>Q6 : Activités orales</b>	<b>Oui</b>		<b>Non</b>	
	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>
Exposé oral	23	92%	02	8%
Causerie	15	60%	10	40%
Lecture	19	76%	06	24%
Discussion	21	84%	04	16%
Raconter	15	60%	10	40%
Commentaire	13	52%	12	48%
Reformulation	16	64%	09	36%
Débat	23	92%	02	8%
Récitation	07	28%	18	72%
Entrevu	05	20%	20	80%
Interview	14	56%	11	44%
Capsule radio	08	32%	17	68%
Audio guidé	06	24%	19	76%

Les résultats du tableau 6 nous révèlent les différentes activités orales que l'enseignant pourrait réaliser en classe de FLE. Comme il est indiqué, l'exposé oral et le débat sont les activités les plus pratiquées en classe.

Presque tous les enseignants, avec un taux de 92% soit (23) enseignants pratiquent ces deux activités en classe contre deux enseignants soit (8%) seulement. Ensuite c'est l'activité de discussion à haute voix, avec un pourcentage de 84% soit (21) enseignants. Puis, en troisième lieu, la lecture à haute voix (76%) soit (19); la 4ème place est réservée à l'activité de reformulation (64%) soit (16) et l'activité de causerie (60%) soit (15) avec une différence insignifiante.

Les résultats nous dévoilent aussi que les activités les moins pratiquées en classe de FLE sont : la capsule radio 32% soit (08), la récitation 28% soit (07), l'audio guidé 24% soit (06) et enfin l'entrevu (20%) soit (05) enseignants déclarent pratiquer cette activité.

➤ **Question 7 : Les différentes situations des échanges oraux**

**Tableau 11: Situations des échanges oraux**

<b>Q7 : Situations des échanges oraux Fréquence</b>	<b>Interaction avec l'ensemble du groupe classe</b>		<b>Interaction entre étudiants dans un group réduit</b>		<b>La prise de parole individuelle</b>		<b>Interaction entre étudiant dans un groupe réduit avec interaction de l'enseignant</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Jamais	01	04%	00	00%	00	00%	01	04%
Rarement	03	12%	02	8%	01	04%	04	16%
Parfois	03	12%	08	32%	04	16%	06	24%
Assez souvent	03	12%	09	36%	05	20%	07	28%
Souvent	15	60%	06	24%	15	60%	07	28%

Le tableau supra nous montre clairement que toutes les situations de prise de parole pratiquées en classe permettent aux apprenants, non seulement la prise de parole mais aussi l'amélioration de la compétence langagière.

Cependant, nous remarquons que l'interaction avec l'ensemble du groupe classe et la prise de parole individuelle avec un pourcentage de 60% soit (15) sont les situations de communication les plus fréquentes face aux deux autres situations : l'interaction entre étudiant dans un groupe réduit avec interaction de l'enseignant et l'interaction entre étudiant dans un groupe réduit sont placées sur l'échelle de fréquence entre « rarement, parfois et souvent », 24% soit (6) enseignants et 28% soit (07) disent réaliser ces deux situations d'échange oraux.

➤ **Question 8 : Les différentes manières de pratiquer l'oral en classe de FLE**

**Tableau 12: La manière de pratiquer l'oral en classe**

Q8 : manière de pratiquer l'oral Fréquence	Donner des consignes		Rédiger le texte de la présentation		observer/écouter aux étudiants divers discours oraux		Faire des ateliers sur les différents aspects de l'oral		S'exercer devant le miroir		S'enregistrer	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Jamais	01	04	8	32	01	04	09	16	05	20	08	32
Rarement	00	00	06	24	02	08	02	08	03	12	02	08
Parfois	03	12	04	16	06	24	06	24	05	20	04	16
Assez souvent	07	28	03	18	07	28	03	12	09	36	05	20
Souvent	14	56	04	16	09	36	05	20	03	12	07	28

Le tableau 8 indique la méthode que les enseignants appliquent pour une pratique de l'oral en classe. 56% d'enseignants soit (14) déclarent qu'ils donnent souvent des consignes pour faire de l'oral. 32% des enseignants soit (08) disent qu'ils ne demandent jamais à leurs étudiants de rédiger le texte de la présentation contre 16% soit (04)

enseignants qui le font souvent. Nous constatons que l'écart entre les réponses est minime. Le recours à l'écrit pour un enseignement de l'oral reste une pratique assez effectuée en classe.

En outre, un taux de 36% soit (09) enseignants disent qu'ils pratiquent l'oral souvent en faisant observer/écouter aux étudiants divers discours oraux contre 4% soit (01) qui ne le fait jamais. Le reste 24% soit (06) enseignants disent le faire assez souvent, 24% soit (06) déclarent le faire parfois et enfin 8% soit (02) enseignants le font rarement.

En ce qui concerne, la pratique de l'oral en faisant des ateliers sur les différents aspects de l'oral, il n'y a que 24% d'enseignants soit (06) qui le font parfois, 20% soit (05) enseignant le font souvent, 12% soit (03) assez souvent et 8% soit (02) enseignants qui le font rarement. Par contre, 16% d'enseignants soit (04) ne font jamais ce type d'activité.

Pour l'item 5, « demander aux apprenants de s'exercer devant un miroir », 36% des enseignants soit (09) disent le faire assez souvent, 20% soit (05) ne le font jamais. Le reste se divise entre parfois (20%) soit (05), rarement et souvent (12%) soit (03) respectivement.

Enfin, le dernier item, « en demandant aux apprenants de s'enregistrer), 32% des enseignants soit (08) déclarent ne jamais le faire contre 28% soit (07) qui le font souvent, 20% soit (05) assez souvent, 16% soit (04) parfois et enfin 8% soit (02) qui le font rarement.

Tableau 9 : les différentes stratégies de prise de parole réalisées en classe de FLE

Tableau 13: Les stratégies de prise de parole

Q9 : Les stratégies de prise de parole	Jamais		Rarement		Parfois		souvent		Assez Souvent	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Recourir à des éléments prosodiques pour appuyer ses propos (volume, débit, intonation...	01	04	01	04	08	32	08	32	07	28
Partager ses propos durant une situation d'interaction	01	04	01	04	04	16	14	56	05	20
Clarifier ses propos ou ses réactions	00	00	02	08	10	40	08	32	05	20
Chercher à préciser sa pensée	00	00	03	12	07	28	10	40	05	20
Recourir à des objets, des illustrations et des gestes pour appuyer ses paroles	02	08	02	08	05	20	12	48	04	16
Questionner ses interlocuteurs	05	20	04	16	02	08	10	40	04	16
Revenir au sujet lorsqu'on s'éloigne	00	00	02	08	06	24	09	36	08	32
Essayer divers formulations	01	04	04	16	09	36	06	24	05	20
S'autoréguler	02	08	08	32	07	28	06	24	02	08

Les résultats du tableau 9 indiquent que la stratégie la plus utilisée est « partager ses propos durant une situation d'interaction », avec une fréquence de « assez souvent » avec un total de 14 enseignants sur 25, soit 56%. 12 enseignants soit 48% sur la même

fréquence que la précédente disent « recourir à des objets, des illustrations et des gestes pour appuyer ses paroles ».

Concernant les autres stratégies, nous avons 10 soit (40%) d'enseignants qui ont recours assez souvent aux deux stratégies « chercher à préciser sa pensée » et « questionner ses interlocuteurs et revenir au sujet lorsqu'on s'éloigne ».

Pour la stratégie « recourir à des éléments prosodiques pour appuyer ses propos », nous avons 8 enseignants soit (32%) disent le faire « parfois », 8 répondants soit (32%) disent que les étudiants font appel à cette stratégie à une fréquence de assez souvent et 7 soit (28%) le font souvent.

Enfin, les deux dernières stratégies « essayer divers formulation » et « s'autoréguler », la fréquence élevée est celle de parfois avec un total de 9 soit (36%) et 7 enseignants soit (28%).

➤ **Question 10 : Les actes de paroles effectués en classe de FLE**

**Tableau 14: Les actes de parole**

Q 10 : Les actes de parole	Jamais		rarement		parfois		Assez souvent		souvent	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Demander une permission	03	12	04	16	09	36	04	16	05	20
Présenter des excuses	02	8	07	28	07	28	05	20	04	16
Demander une information	01	4	00	00	11	44	5	20	08	32
Exprimer un souhait	01	4	02	8	12	48	05	20	05	20
Faire un compliment	02	8	08	32	06	24	04	16	05	20

## CHAPITRE II: Présentation et analyse des résultats

Demander de répéter	02	8	02	8	06	24	08	32	07	28
Apprendre à interrompre	05	20	05	20	03	12	08	32	04	16
Respecter le tour de parole	00	00	03	12	06	24	06	24	10	40
Saluer quelqu'un	01	4	02	8	09	36	05	20	08	32
Exprimer son désaccord	02	8	03	12	06	24	07	28	08	32

La question 10 nous permet de savoir à quelle fréquence les actes de parole sont enseignés et pratiqués en classe de FLE. À partir du tableau ci-dessus, nous remarquons que l'acte de parole enseigné à une fréquence de « souvent » est « respecter le tour de parole », 10 enseignants soit (40%) déclarent le faire.

Dans cette même fréquence, 8 enseignants soit (32%) disent aussi réaliser en classe les actes de parole « demander une information, saluer quelqu'un et exprimer son désaccord ». Deux autres actes de paroles sont enseignés à la même fréquence de « assez souvent » et avec le même taux de répondants 8 enseignants soit (32%) sont : « demander de répéter » et « apprendre à interrompre ».

Cependant, des actes de parole qui sont enseignés à une fréquence de « parfois » avec un nombre d'enseignants qui varie entre 9 soit (36%) et 11 enseignants soit (44%) sont : « demander une permission, présenter des excuses et « exprimer un souhait ».

➤ **Question 11 : La démarche d'une séance à l'oral en classe de FLE**

**Tableau 15: Préparation des séances orales**

**Q 11 :**

<b>Pour préparer une séance de l'oral</b>	<b>Consulter un/une des collègues</b>		<b>Chercher sur internet</b>		<b>Consulter le CECRL</b>		<b>Consulter un/ des ouvrages de référence</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Jamais</b>	09	36	00	00	02	08	00	00
<b>Rarement</b>	06	24	01	04	00	00	00	00
<b>Parfois</b>	06	24	01	04	09	36	02	08
<b>Assez souvent</b>	03	12	08	32	05	20	07	28
<b>Souvent</b>	01	04	15	60	09	36	16	64

Les résultats du tableau 11 montrent que deux méthodes, les plus utilisées à une fréquence de « souvent » sont « le recours aux ouvrages didactiques » avec un taux de 64% soit (16) enseignants et « la recherche sur Internet » avec un pourcentage de 60% soit 15 enseignants, ce qui indique que la majorité des enseignants utilise les outils numérique comme supports ou outils de recherche.

De l'autre côté, nous avons 60 % des enseignants qui ne le font jamais ou rarement, ce qui explique qu'il n'y a pas de collaboration dans le groupe, mais plutôt une certaine indépendance dans la réalisation des cours et des outils utilisés pour dispenser un cours.

Nous avons aussi un taux assez significatif d'enseignant qui déclarent consulter le CECRL (entre souvent et parfois, nous avons à peu près 70%). Cela montre que les enseignants essaient de transposer les théories en une pratique réalisable en classe de FLE, aussi les enseignants du département de FLE à l'université de Tiaret tentent de

suivre les directives du CECRL. Aussi, nous avons une majorité (64%) qui indique qu'ils consultent des ouvrages de référence.

### **1.1.3. La troisième partie : l'évaluation de l'oral en classe de FLE**

La dernière partie de notre questionnaire traite le critère de l'évaluation en classe. Les questions proposées vont nous informer sur la pratique de cette technique qui demeure difficile à réaliser surtout à l'oral (chose que nous avons tenté de démontrer dans notre partie théorique chapitre 2 page 18) manière dont les enseignants évaluent leurs étudiants, sur les critères sur lesquelles ils se basent pour le faire, sur les outils qu'ils utilisent pour pouvoir le faire.

#### **Question 12 ; Difficultés de l'évaluation de l'oral**

**Tableau 16: les difficultés de l'évaluation de l'oral**

	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
Nombre	25	00
Pourcentage	100%	0%

Les résultats obtenus montrent clairement que 25 enseignants soit (100%) déclarent que l'évaluation de l'oral est difficile, ce qui représente la totalité des interrogés. Ce qui montre une unanimité totale sur cette question.

#### **Question 13 : L'évaluation de l'oral et de l'écrit**

**Tableau 17: L'évaluation de l'oral et de l'écrit**

	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
Nombre	2	23
Pourcentage	8%	92%

Les répondants déclarent que l'évaluation de l'oral n'est pas la même que celle de l'écrit avec un taux de réponse de 23 enseignants soit 92%, contre seulement 2 réponses positives c'est-à-dire (oui) soit 8%.

A partir des résultats obtenus, nous pouvons dire que les enseignants savent que l'évaluation de l'écrit et de l'oral repose sur des approches, méthodes et critères complètement différents. Les 8% ayant déclaré que l'évaluation de l'oral est la même que celle de l'écrit utilisent probablement les mêmes approches ou les mêmes critères dans les deux situations d'évaluation.

### Question 14 : La disponibilité des outils pour évaluer l'oral

Tableau 18: la disponibilité des outils d'évaluation

Réponses	Suffisant	Insuffisant	Indisponible
Nombre	0	13	12
Pourcentage	0%	52%	48%

Le tableau expose les résultats obtenus ainsi : aucun enseignant ne considère que les outils d'évaluation soient suffisant soit 0%. Par contre 13 répondants soit (52%) estiment que les outils pour évaluer l'oral sont insuffisant. Cela veut dire, il existe quelques outils d'évaluation de l'oral mais ils sont peut-être peu ou non efficaces. 12 enseignants soit (48%) déclarent que les moyens d'évaluation sont indisponibles. Donc, absence totale des outils d'évaluation.

**Question 15 : Les méthodes utilisées pour évaluer l'oral**

**Tableau 19: les méthodes d'évaluation**

	Pas du tout d'accord		Pas tellement d'accord		Peut être d'accord		Bien d'accord		Entièrement d'accord	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Expliquer les critères d'évaluation de l'oral aux élèves	<b>1</b>	4	<b>1</b>	4	<b>3</b>	12	<b>3</b>	12	<b>17</b>	68
Offrir des rétroactions orales aux élèves à la suite d'une production orale	<b>00</b>	0	<b>2</b>	8	<b>4</b>	16	<b>12</b>	48	<b>7</b>	28
Adapter les outils d'évaluation de l'oral utilisés selon le type d'évaluation souhaité réaliser en classe	<b>00</b>	0	<b>00</b>	0	<b>4</b>	16	<b>3</b>	12	<b>18</b>	72
Evaluer les étudiants à l'oral sur des aspects enseignés	<b>00</b>	0	<b>00</b>	0	<b>2</b>	8	<b>6</b>	24	<b>17</b>	68

Les réponses fournies sur la manière dont l'enseignant évalue ses étudiants permettent de constater les points suivants :

- La majorité des enseignants (68%) déclarent qu'il est important d'expliquer les critères d'évaluation de l'oral aux apprenants. Cela montre clairement que les enseignants ont pour objectif d'aider leurs apprenants à comprendre ce qu'ils doivent effectuer comme tâches.

- 48% d'accord et 28% tout à fait d'accord, ce qui représente la majorité des enseignants qui estiment qu'il est important d'offrir des rétroactions orales. Ils savent que le retour constructif peut améliorer les productions orales des apprenants.
- Une large majorité des enseignants (72%) est entièrement d'accord pour adapter les outils d'évaluation en fonction du type d'évaluation souhaité.
- 68% des enseignants soulignent qu'ils sont tout à fait d'accord pour évaluer l'oral sur des aspects enseignés. Ce qui indique qu'ils savent que l'évaluation doit porter sur ce qu'ils ont appris et non sur des compétences non enseignés.

**Question 16 : Les critères à évaluer en production orale**

**Tableau 20: les critères d'évaluation de l'oral**

Les critères	Jamais		Rarement		Parfois		souvent		Assez souvent	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Utilisation appropriée du volume	1	4	03	12	2	8	9	36	10	40
Utilisation appropriée du débit	00	0	02	08	04	16	08	32	11	44
Utilisation appropriée de l'intonation	00	0	01	04	03	12	08	32	13	52
Utilisation appropriée de la prononciation	00	0	00	0	01	2	05	20	19	76
Clarté de la formulation utilisée (syntaxe, vocabulaire)	00	0	00	0	02	4	05	20	18	72
Utilisation appropriée de l'articulation	01	04	00	0	03	12	04	16	17	68

**CHAPITRE II: Présentation et analyse des résultats**

Utilisation appropriée du rythme	00	0	02	08	05	20	08	32	10	40
Respect des règles de communication établies	00	00	00	0	03	12	07	28	15	60
Acquisition du vocabulaire	00	0	03	12	06	24	07	28	09	36
Choix d'un registre de langue appropriée	00	0	00	0	02	08	10	40	13	52
Prise de parole pour vérifier ou approfondir sa compréhension	01	04	01	4	07	28	08	32	08	32
Adaptation des propos aux contextes	00	0	01	04	02	08	07	28	15	60
Adaptation des propos aux interlocuteurs	00	00	01	04	05	20	06	24	13	52
Utilisation d'un vocabulaire spécialisée	01	04	03	12	04	16	13	52	04	16
Rôle à jouer pendant une situation de communication	00	0	01	04	04	16	09	36	11	44
Utilisation du non verbal	00	0	00	0	05	20	7	28	13	52
Soutien ou valorisation des propos d'autrui (mots d'encouragement, signes de tête, gestes supportant)	03	12	04	16	05	20	05	20	08	32
Reformulation appropriée des propos entendus	02	08	05	20	05	20	06	24	07	28
Efficacité des stratégies	01	04	05	20	06	24	08	32	5	20

## CHAPITRE II: Présentation et analyse des résultats

utilisées										
Ajustement de sa parole en cas de bris de communication (autorégulation)	00	0	02	08	08	32	09	36	07	28

A la lecture de ce tableau, nous percevons que les critères d'évaluation les plus utilisées sont d'abord la prononciation (72%), la clarté de la formulation utilisée (72%), utilisation appropriée de l'articulation (68%). Respect des règles de communication établie ainsi que l'adaptation des propos aux contextes (60%).

Ensuite, les enseignants optent pour les critères utilisation appropriée de l'intonation, le choix d'un registre de langue appropriée, adaptation des propos aux interlocuteurs et enfin utilisation du non verbal avec un taux de 52%.

Puis les critères sur l'utilisation de débit et rôle à jouer pendant une situation de communication donnée obtiennent un taux de réponse de 44%.

Enfin, il est à remarquer que 4 enseignants seulement soit 16% déclarent évaluer l'oral sur l'utilisation d'un vocabulaire spécialisé sur la fréquence de « souvent ». Les autres critères sont évalués par les enseignants avec un degré de différence non significatif tels que :

- L'efficacité des stratégies utilisées 5 enseignants déclarent le faire soit 20% ;
- 28 % pour la reformulation appropriée du propos et ajustement de sa parole en cas de bris de communication (autorégulation).

**Question 17 : Provenance des outils pour l'évaluation de l'oral**

**Tableau 21: provenance des outils de l'évaluation de l'oral**

Les items	Oui		Non	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Dans les revues professionnelles	17	68%	08	32%
Par l'intermédiaire de l'université	08	32%	17	68%
Dans des ouvrages à caractères didactique	24	96%	01	04%
Sur internet	23	92%	02	08%
Par l'intermédiaire de conseiller pédagogique	03	12%	22	88%
Dans le matériel didactique que j'utilise	21	84%	04	16%
Par l'intermédiaire de mes collègues	09	36%	16	64%
Je construis mes outils moi-même ou en équipe	21	84%	04	16%

D'un côté, les résultats indiquent clairement que les enseignants consultent beaucoup plus des sources qu'elles soient sous formes d'ouvrages didactiques (96%), d'internet (92%) ou de matériel construit par l'enseignant (84%). Ce que nous entendons par le

matériel construit par l'enseignant : les grilles d'observations ou d'évaluation, les grilles d'auto observation et d'autoévaluation et les enregistrements audio et vidéo.

D'un autre côté, nous constatons que seulement 12% des interrogés déclarent trouver leurs outils par l'intermédiaire d'un conseiller pédagogique.

### **1.2. Interprétation des résultats**

Les résultats obtenus montrent clairement qu'il y a une absence remarquable de formation pour les enseignants qui assurent l'enseignement de cette sous discipline. Ces résultats convergent avec ceux obtenus par Harkou (2022).

Par ailleurs, malgré cette difficulté, les enseignants pratiquent l'oral en classe tout en diversifiant les activités proposées aux étudiants, les situations de communication ainsi que les stratégies utilisées par les étudiants, tout cela afin de faire de l'oral un objet d'enseignement autonome dans le but de développer une compétence langagière.

En effet à travers les activités orales réalisées en classe, telle que les exposés oraux, le débat, la discussion, l'interview...l'amélioration de la compétence de communication langagière s'effectue à travers la réalisation des différents actes de langage.

Aussi les enseignants encouragent l'interaction avec le groupe classe ou un groupe réduit, ceci concorde avec la nouvelle approche encouragée dans l'enseignement celle de l'approche par compétence en usant du travail du groupe. Aussi l'enseignant transpose la théorie de l'approche actionnelle en classe de FLE, il place l'apprenant au cœur des apprentissages dans des situations authentiques d'apprentissage.

De même, les interrogés pratiquent l'oral à travers l'observation et l'écoute de divers discours oraux, à savoir le recours aux genres discursives. Ces pratiques sont en analogie avec les activités réalisées en classe comme le débat, l'exposé oral, la discussion...

Pareillement, les répondants usent des consignes pour pratiquer l'oral en classe. Il faut noter que la consigne est importante dans le déroulement du cours. Une consigne claire facilite aux apprenants la réalisation de la tâche. Par conséquent, l'action effectuée par l'étudiant afin de résoudre le problème dépend de l'élaboration de la consigne.

Néanmoins, les enseignants ne demandent pas aux apprenants de s'enregistrer ou de s'exercer devant un miroir, aussi ils ne proposent des ateliers sur les aspects de l'oral. Par contre, ils tentent de développer quelques stratégies qui sont employées lors de la pratique de l'oral.

Les résultats obtenus exposent également que les enseignants procèdent à l'enseignement de l'oral en effectuant des recherches sur internet ou en consultant des ouvrages de spécialité

Enfin, les enseignants ont un grand intérêt à l'enseignement de l'oral par les genres formels oraux tels que le débat, l'exposé oral, discussion. De ce fait, une recherche antérieure réalisée dans le même contexte montre que « les activités d'interaction orale sont sollicitées par les enseignants de langue ». (Doulate Serouri, 2017, p. 226). Ainsi, les enseignants tentent de mettre en pratique ou de faire une transposition didactique de la théorie de Dolz et Schneuwly (2014).

Pour ce qui est de l'évaluation de l'oral en classe, tous les enseignants déclarent que l'évaluation de l'oral est difficile et qu'elle est complètement différente de celle de l'écrit. Ces réponses sont en analogie avec les déclarations des chercheurs tels que Maurer (2001) Garcia-Debanc, 2004 ; Lafontaine (2007), en effet les déclarations des enseignants et même des chercheurs sont les mêmes : « l'oral est difficile à observer et complexe à analyser » (Garcia-Debanc, 1999).

Aussi, la majorité des répondants déclarent que le matériel pour l'évaluation est insuffisant à indisponible.

Quant aux critères d'évaluation de l'oral, nous remarquons que les enseignants s'intéressent beaucoup plus aux critères de l'expression orale telle que le volume, la prononciation, l'articulation, ainsi qu'à la compétence linguistique ; plus exactement la syntaxe et le lexique. Tandis que, l'utilisation d'un vocabulaire de spécialité, l'efficacité des stratégies utilisées, la reformulation appropriée l'ajustement de sa parole en cas de bris de communication sont peu exploités.

Nous estimons que le recours à ces critères revient à l'habitude, car avant que l'oral ne devienne objet d'enseignement, ces critères étaient évalués lors de récitation et de lecture.

Concernant les outils utilisés pour l'évaluation, les répondants déclarent adapter les outils qu'ils utilisent selon le type d'évaluation à effectuer en classe de FLE. Ils évaluent les étudiants sur des aspects qui leurs étaient enseignés et ajoutent qu'ils expliquent les critères sur lesquelles vont être évalués. Par contre, la majorité des interrogés disent qu'ils ne proposent pas aux étudiants des rétroactions orales ce qui va à l'encontre de ce qui a été constaté dans les résultats des travaux de Le Cunff et Lafontaine (2005-2006).

Aussi, les résultats exposent que les enseignants construisent eux-mêmes leurs outils d'évaluation et qu'ils consultent des revues professionnelles et didactiques écrites, cependant il y a un problème d'entraide entre collègues. Ce qui pourrait suggérer que le partage des ressources et d'informations n'est pas encouragé.

En résumé, l'évaluation de l'oral paraît difficile, et homogène pour presque tous les enseignants. Nous avons aussi constaté que nos résultats convergent à des moments et divergent à d'autres avec ceux obtenus dans les travaux déjà cités supra. De même, elle nous donne de nouvelles informations quant à l'enseignement de l'oral sa pratique et son évaluation à l'université de Tiaret au département de Français.

Dans la même mesure cette enquête menée sur les pratiques enseignantes de l'oral, nous a permis de constater que la majorité des enseignants pratique l'oral à travers les genres oraux, telle qu'il a été proposé et souligné par Dolz et Schneuwly, 1998; Dumais, 2008; Dumais, 2010; Lafontaine, 2011.

### **1.3. Les limites de la recherche**

Nous sommes conscients que notre recherche est loin d'être exhaustive. Il y a certainement des limites à ce travail qui relèvent beaucoup plus de la méthodologie. Nous estimons que notre enquête est limitée dans la taille de l'échantillon. Notre ambition du départ était d'adresser le questionnaire en ligne aux enseignants universitaires de français du pôle ouest. Malheureusement, nous avons rencontré des obstacles quant à la diffusion de ce dernier, aucune aide ne nous a été apportée.

Nous savons pertinemment que le nombre des interrogés soit 25 enseignants ne représente pas une masse, cependant, nous considérons cette échantillon comme une étude de cas qui reste une étude approfondie d'un phénomène, d'un sujet ou d'un groupe dans un contexte bien précis. Aussi l'enquête qui mené par questionnaire ne

représente que les déclarations des enseignants qui pourraient être en discordance avec la réalité. C'est pour cette raison que nous avons complété cette enquête par une expérimentation qui a été réalisée sur le terrain dans le but de vérifier si les déclarations des répondants concordent avec les pratiques réalisées en classe de FLE.

Une autre limite pourrait être ajoutée, il s'agit de la non maîtrise de l'objet « oral » due au manque ou la quasi absence de la formation des interrogés dans ce domaine. Ceci pourrait influencer les réponses des enseignants. De même, un questionnaire pourrait ne pas favoriser ou faciliter l'intercompréhension des différents concepts proposés.

Après avoir effectué l'analyse des résultats obtenus dans l'enquête, nous allons à présent procéder à l'analyse des productions orales des étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence dans la matière de C.E.O à travers la pratiques des genres oraux choisis : le débat, le reportage et le podcast. Dans un premier temps, nous procéderons à l'analyse quantitative du genre du débat afin d'étudier la prise de parole, les tours de parole et le temps de parole de chaque étudiant. Ensuite, nous passerons à l'analyse de la compétence lexicale des productions orales des étudiants lors des trois genres cités supra, à l'aide du logiciel Tropes

Dans un second temps, nous effectuerons l'analyse qualitative des sept activités enregistrées (trois débats, deux reportages et deux podcasts). Enfin, nous réaliserons une synthèse en effectuant une confrontation des résultats obtenus avec les travaux antérieurs ayant le même objet de recherche.

## 2. Analyse de l'expérimentation

Dans cette partie, nous allons effectuer l'analyse des pratiques orales réalisées en classe de FLE, avec les étudiants de 2<sup>ème</sup> année de licence de français de l'université de Tiaret.

### 2.1. Étude quantitative des genres oraux

Comme nous avons choisi de travailler sur trois genres oraux différents, nous allons les classer dans un tableau selon leur type (l'oral spontanée, l'oral scriptural et l'écrit oralisé, présenté dans le chapitre 1, p10-11).

Tableau 22: Genres et types de l'oral

Le genre	Type de l'oral
<b>Le débat</b>	Spontané, cependant, il y avait des moments où l'enseignant a donné un peu de temps de réflexion aux étudiants afin de trouver des idées ou le lexique adéquat.
<b>Le reportage</b>	Travail réalisé en dehors de la classe, l'étudiant est mis dans une approche actionnelle afin de réaliser un reportage. Donc le travail est préparé avec un style de langue correcte respectant les règles de l'écrit, il s'agit d'un oral préparé.
<b>Le podcast</b>	Il s'agit de réaliser des émissions ou des enregistrements sur un sujet pour donner des explications, des informations, c'est un oral préparé, mais nous trouvons des passages qui relèvent de la spontanéité.

Après avoir classé les genres selon leur typologie, nous allons analyser les activités de débat, ensuite les activités de reportage, et enfin, les activités de podcasts. Nous commençons, tout d'abord, par l'étude des fréquences des tours de parole. Ensuite nous effectuons l'analyse du temps de parole de chaque étudiant dans les différents débats. Enfin, nous calculons le temps moyen par activité quand cela c'est possible, car il y a des activités où nous avons qu'un seul locuteur.

L'analyse du temps de la parole ne se limite pas seulement au débat, mais nous allons l'appliquer aux deux autres pratiques à savoir, le reportage et le podcast. L'objectif est de dégager les différences de temps de parole entre ces pratiques, afin d'identifier celle qui favorise le mieux une durée une prise de parole de longue durée.

L'étude du temps de parole permet de comprendre la dynamique du groupe et son implication dans chaque activité réalisée en classe. Par contre le temps moyen, il nous permet d'effectuer une comparaison entre les durées moyennes de parole dans chaque activité.

### **2.1.1. L'analyse des tours de parole et du temps de parole dans les débats**

Nous avons enregistré trois débats portant sur des thèmes distincts. À partir des transcriptions de ces enregistrements, nous allons faire une analyse des tours de parole de chaque étudiant, les résultats obtenus seront présentés sous forme de tableaux suivis d'explications. Nous avons divisé la classe (30 étudiants) en trois petits groupes de dix étudiants. Chaque groupe a traité un thème différent, l'objectif de ce découpage est de tenter de faire parler tous les étudiants.

**a) Débat 1**

Nous avons enregistré six participants sur 10 étudiants qui ont donné leurs opinions sur le thème de l'intelligence artificielle, la consigne était la suivante :

Consigne : l'intelligence artificielle fascine le monde mais aussi fait peur, qu'en pensez-vous ? Dites pourquoi.

**Tableau 23: Fréquence de prise de parole et temps de parole dans le débat 1 sur l'intelligence artificielle**

Les participants	Nombre de prise de parole	Pourcentage	Temps de la parole	Durée des prises de parole
<b>E1</b>	2	13,33%	2mn 17s	2mn 32s
			15S	
<b>E2</b>	5	33,34%	1mn07s	3mn58s
			38s	
			1mn05s	
			1s	
<b>E3</b>	2	13,33%	45s	50s
			05s	
<b>E4</b>	1	6,66%	54s	54s
<b>E5</b>	4	26,68%	1mn35s	2mn23s
			2s	
			45s	

			1S	
<b>E6</b>	1	6,66%	1mn7s	1mn7S
<b>TOTAL</b>	15	100%	11mn44s	

Le débat 1 sur l'intelligence artificielle a duré 12mn et 48 seconde. Cette durée a été répartie sur 11 participants (10 étudiants et l'enseignante). Nous n'avons pas mentionné les prises de parole de l'enseignante ni les pauses réalisés, car notre intérêt porte sur la fréquence de la prise de parole et le temps de parole des étudiants seulement. Cependant il n'y a que 6 étudiants qui ont pris la parole. Cette dernière à durée 11mn44s.

La lecture du tableau supra nous permet aussi de remarquer que deux étudiants ont réalisé un nombre significatifs de prise de parole.

- L'étudiant 2 a réalisé 5prises de parole soit 33,34%, pour une durée globale de 3mn58s. Sa prise de parole la plus longue s'estime à 1mn07s, il est le participant le plus engagé tant en termes de temps de parole que de nombre de prises de parole.
- L'étudiant 5 a pris 4 fois la parole soit 26,68% pendant 2mn23s. Sa plus longue intervention est de 1mn 35. En dépit du nombre élevé des prises de parole, la durée totale reste raisonnable.
- Les autres participants se partagent la parole (1 à 2 fois pour chaque étudiant) : L'étudiant 1 et 3 ont pris la parole 2 fois soit 13,33%, pour une durée de 2mn32s pour l'étudiant n1 et 50s pour l'étudiant 3, alors que l'étudiant 4 et l'étudiant 6 ont pris la parole une seule fois soit 6,66%.

La durée de leur prise de parole est la suivante : l'étudiant 6 est de 1mn 7s et l'étudiant 4 est de 54s.

Nous pouvons dire que ce dernier (E4) représente l'étudiant qui a la fréquence la plus faible (1seul tour de parole) avec une durée très courte (la plus courte du groupe). Cela pourrait être expliqué par le manque d'engagement de cet étudiant lors de cette activité ou un problème de compétence linguistique.

Il est à constater aussi, qu'en dépit du nombre élevé des prises de parole de E2 (5F) et E5 (4F), leur temps de parole est inférieur à celui de E1 (2F) qui a durée 2mn 32s lors de sa première intervention, alors que les deux étudiants ayant réalisés un grand nombre de tour de parole mais leur durée est de 1mn 35s pour E5 et 76s soit 1mn16s pour E2.

En somme les résultats obtenus lors de cette activité de débat sur l'intelligence artificielle montrent que la dynamique de la participation est assez variée.

- **Le temps moyen dans l'activité du débat 1**

**Tableau 24: le temps moyen dans le débat 1**

**Temps moyen par participant**

<b>L'activité</b>	<b>(écart par rapport à la moyenne)</b>	<b>Temps moyen par prise de parole</b>
<b>Débat1</b>	<b>1mn57s</b>	<b>47s</b>
<b>E1</b>	<b>+35s</b>	<b>1mn16s</b>
<b>E2</b>	<b>+2mn1s</b>	<b>48s</b>
<b>E3</b>	<b>-1mn7s</b>	<b>25s</b>
<b>E4</b>	<b>-1mn3s</b>	<b>54s</b>
<b>E5</b>	<b>+26s</b>	<b>36s</b>
<b>E6</b>	<b>-50s</b>	<b>1mn7s</b>

- Le temps moyen par participant est de 1mn57s, ce qui renvoie à une certaine homogénéité dans la répartition du temps de parole entre les participants. E1 (2mn32s), E2 (3mn58s) et E5 (2mn23s) représentent les intervenants ayant un temps de parole par participant au-dessus de la moyenne. Alors qu'E4 (54s), E3 (50s) et E6 (1mn7s) sont au-dessous de la moyenne.

- Le temps moyen par prise de parole est de 47s. Nous avons E1 (1mn16s) et E6 (1mn7s) dépassent largement la moyenne. Par contre E4 (54s) l'écart est minime. Par rapport à la moyenne, E2 (48s) et E5 (36s) sont au-dessous de la moyenne, mais assez proche d'elle.

- Cependant, E3 (25s) souligne un grand écart dans la durée par rapport à la moyenne.

**b) Débat 2**

Dans ce débat, les étudiants avaient comme tâche de donner leurs points de vue quant à l'enseignement de l'anglais au primaire, une décision qui a été prise ces dernières années par le ministre de l'éducation. Ils devaient exprimer leurs opinions en donnant des arguments et justifiant leurs points de vue.

**Tableau 25: fréquence et temps de parole du débat 2 sur l'enseignement de l'anglais au primaire**

<b>Les participants</b>	<b>Nombre de prise de parole</b>	<b>Pourcentage</b>	<b>Le temps de parole dans chaque tour</b>	<b>Le temps global de la prise de parole</b>
<b>E1</b>	<b>1</b>	<b>6,25%</b>	<b>1mn91s</b>	<b>2mn 31s</b>
<b>E2</b>	<b>2</b>	<b>12,5%</b>	<b>62s</b>	<b>1mn24s</b>
			<b>22s</b>	
<b>E3</b>	<b>2</b>	<b>12,5%</b>	<b>61s</b>	<b>1mn23s</b>
			<b>22s</b>	
<b>E4</b>	<b>6</b>	<b>37,5%</b>	<b>10s</b>	<b>2mn13s</b>
			<b>28s</b>	
			<b>67s</b>	
			<b>0,04s</b>	
			<b>16s</b>	
			<b>68s</b>	
<b>E5</b>	<b>2</b>	<b>12,5%</b>	<b>76s</b>	<b>1mn16s</b>
			<b>22s</b>	
<b>E6</b>	<b>2</b>	<b>12,5%</b>	<b>0,05s</b>	<b>23s</b>

## CHAPITRE II: Présentation et analyse des résultats

			<b>18s</b>	
<b>E7</b>	<b>1</b>	<b>6,25%</b>	<b>0,89s</b>	<b>1mn29s</b>
<b>7 actes de parole / 70%</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>	<b>10mn39s</b>	

Le tableau Ci-dessus montre clairement que 7 interventions ont été réalisées lors de cette activité, soit 70%. La fréquence de la prise de parole varie de 1 à 6 fréquence nous citons :

- Le plus grand nombre de prise de parole est de 6 soit 37,5% réalisé par E4. Ses interventions ont duré 2mn13s, sa plus longue intervention s'estime à 68s.
- Puis, nous avons 4 étudiants ayant effectué 2 prises de parole, soit 12,5% avec une durée temporelle qui varie entre 23s et 1mn24s : La plus longue intervention est de 1mn24s réalisé par E2. La plus courte intervention s'estime à 23s réalisés en deux prises de parole par E6. C'est un temps de parole très court.
- E1 et E7 ont réalisé un seul tour de parole mais qui a duré un peu plus longtemps par rapport aux autres interventions. E1 a gardé la parole pendant 2mn31s et E7 a pris la parole pendant 1mn29s. Cela montre que la fréquence de prise de parole n'a rien avoir avec le temps de parole. L'étudiant peut prendre la parole une seule fois mais son discours peut durer plus longtemps que l'étudiant qui prend la parole plusieurs fois.

- **Le temps moyen de parole dans le débat 2**

**Tableau 26: Le temps moyen par participant**

<b>Activité</b>	<b>Temps moyen par participant (Écart/participant)</b>	<b>Temps moyen par prise de parole</b>
<b>Débat 2</b>	<b>1m31s</b>	<b>40s</b>
<b>E1</b>	<b>+60s</b>	<b>1mn51s</b>
<b>E2</b>	<b>-7s</b>	<b>42s</b>
<b>E 3</b>	<b>-8s</b>	<b>41,5s</b>
<b>E4</b>	<b>+42s</b>	<b>22s</b>
<b>E5</b>	<b>-15s</b>	<b>38s</b>
<b>E6</b>	<b>-68s</b>	<b>11,5s</b>
<b>E7</b>	<b>-2s</b>	<b>1mn29s</b>

Les données nous révèlent que le temps moyen de cette activité est de 1mn31s, ce qui démontre que dans l'ensemble, les étudiants ont eu un temps de parole non équilibré, il est dominé par certain participant. Cependant, certains participants ont dépassé cette moyenne comme E1 avec plus de 60s et E4 avec plus de 42s (2mn31s, 2mn13s), alors que les autres (E2, E3, E5, E7) sont au-dessous ou très proche de la moyenne avec un écart entre moins 2s et moins 15s. Par contre E6 (23s) marque un grand écart par rapport au groupe avec un écart de moins 68s.

Le temps moyen par prise de parole est de 40s, cela montre une forte disparité dans la durée des interventions. E1 parle longtemps soit 1mn51s, ayant pris la parole qu'une seule fois, il est donc clair qu'il a développé longuement sa production orale. E6, avec 11,5s, est très en dessous de la moyenne, cela montre que ses interventions étaient très brèves. E4, malgré ses 6 interventions, n'a qu'une moyenne de 22s, ce qui démontre une participation active. Les autres (E2, E3, E5, E7) se situent entre 38s et 1mn29s, ce qui est modéré.

**c) débat 3**

Il est question dans ce débat de choisir entre la télévision (T.V) et You tube.

Entre You tube et T.V ? Qu'est-ce que vous préférez ? Dites pourquoi.

**Tableau 27: Fréquence et temps de parole dans le débat 3**

<b>Participant</b>	<b>Nombre de prises de parole</b>	<b>Pourcentage</b>	<b>Durée de chaque prise de parole</b>	<b>Temps total de parole</b>
<b>E1</b>	1	7,69%	12s	12s
<b>E2</b>	1	7,69%	69s	1mn09s
<b>E3</b>	3	23,10%	15s, 10s, 8s	33s
<b>E4</b>	1	7,69%	26s	26s
<b>E5</b>	1	7,69%	91s	1mn31s
<b>E6</b>	1	7,69%	93s	1mn33s
<b>E7</b>	1	7,69%	31s	31s
<b>E8</b>	2	15,38%	23s, 6s	29s
<b>E9</b>	2	15,38%	35s, 8s	43s
<b>TOTAL</b>	13	100%	7mn7s	

Le tableau supra expose les résultats suivants :

- E 3 bien qu'il a réalisé la plus grande participation (3prises de parole soit 23%) du total, il a pris la parole pendant seulement 33s. cela pourrait être due à la nature des interventions. Il se peut qu'il s'agisse d'interventions interactives ou réactive.
- E5 et E6 ont réalisé le plus grands temps de parole (91S soit 1mn31s pour E5) et (93s soit 1mn33s pour E6). Cela explique qu'ils ont pris le temps de détailler leurs opinions et leurs préférences ont réalisant 1 seule interventions chacun.

- E2 a également eu un temps important avec une seule intervention qui s'estime de 69s soit 1mn09, ce qui indique que peut-être il a exprimé une opinion ou un argument long ou plusieurs arguments o exemples pour justifier son choix ou sa préférence. Une analyse qualitative pourrait appuyait ce résultat.
  
- E1, E4 et E7 n'ont réalisé qu'une seule prise de parole, avec une durée qui variée. E1 a une durée de 12s, E 4 la durée de sa prise de parole est de 26s et E7 a la plus longue intervention dans ce groupe qui s'estime de 31s.
  
- **Le temps de parole moyen dans le débat 3**

**Tableau 28: le temps de parole moyen dans le débat 3**

<b>Activité</b>	<b>Temps moyen par participant écart/participant</b>	<b>Temps moyen par prise de parole</b>
<b>Débat 3</b>	47,4s	32,8s
<b>E1</b>	-35,4s	12
<b>E2</b>	+21,6s	1mn09s
<b>E3</b>	-14,4s	11s
<b>E4</b>	-21,4s	26s
<b>E5</b>	+43,6s	1mn31s
<b>E6</b>	+45,6s	1mn33s
<b>E7</b>	-16,4s	31s
<b>E8</b>	-18,4s	14s
<b>E9</b>	-4,4s	21,5s

A partir du tableau ci-dessus, nous remarquons que le temps moyen par participant est de 47,4s. Cette valeur représente la durée moyenne de parole par étudiant au cours du débat. E1 (12s), E4 (26s), E7 (31s), E8 (29s) représentent les étudiants ayant un temps de parole inférieur à la moyenne. Alors que E2 (1mn09s), E5 (1mn31s), E6 (1mn33s), E9 (43s) ont un temps supérieur à la moyenne. Tandis que E3 (33s) est au-dessous de la moyenne, mais il reste le participant le plus actif avec 3 prises de parole. Cela pourrait être expliqué par la nature du thème traité dans ce débat qui semble être plutôt familier et informel.

Le temps moyen par prise de parole est de 32,8s, cela représente la durée moyenne d'une seule intervention, tous étudiants confondus. Nous avons E2 (1mn09s), E5 (1mn31s) et E6 (1mn33s) qui dépassent la moyenne, donc leurs interventions étaient longues. Par contre E1 (12s), E4 (26s), E7 (31s) et E8 (29s) sont au-dessous de la moyenne, ce qui démontre que leurs interventions étaient courtes.

### **2.1.2. Analyse du temps de parole dans les reportages**

Nous avons enregistré deux reportages, le premier porte sur « L'éradication de la langue française en Algérie » et le second sur « Le rôle des banques dans le développement de l'économie en Algérie ».

Le premier reportage est de type commentaire. Les étudiants devaient exprimer leur point de vue après avoir visionné sur You tube une vidéo réalisée par Chourouk TV sur l'éradication de la langue française en Algérie, avec l'invité Ahmed Tessa, pédagogue et écrivain algérien.

Le deuxième reportage traite du thème : « le rôle de la banque nationale d'Algérie dans le développement économique du pays ». L'enseignant a demandé aux étudiants de choisir un thème sur lequel ils devaient réaliser un reportage sur le terrain. Le choix de ce thème est arbitraire.

a) **Le reportage 1**

Tableau 29: Temps de parole

Participants	Temps de la parole
E1	1mn36s
E2	1mn40s
E3	2mn39s

Les résultats obtenus montrent que le temps moyen est assez raisonnable pour une activité de reportage et la réalisation d'un commentaire oral à partir d'un visionnement d'une vidéo sur You tube d'Ahmed Tessa, sur l'éradication de la langue française en Algérie.

Nous remarquons que le temps de parole d'E1 (1mn36s) et E2 (1mn40s) est relativement similaire. Il est possible que ces deux étudiantes n'aient pas pu développer leurs arguments, à expliquer ou à identifier les idées essentielles et secondaires afin de les reformuler. Elles ont synthétisé les informations contenues dans la vidéo.

Par contre E3 a pu prendre la parole plus longtemps (2mn39s) cela peut être dû à son aisance dans la prise de parole. Il se peut aussi qu'il a pris le temps d'écouter et de comprendre le sujet traité pour pouvoir le commenter.

Cependant, il est important de noter qu'il y a un grand écart entre le dernier étudiant et les deux premiers. Nous essayerons d'approfondir cette analyse en effectuant une analyse qualitative du contenu du discours des étudiants.

b) **reportage 2**

Cette tâche a été réalisée par une seule étudiante. Il s'agit d'un enregistrement audiovisuel sur le rôle de la Banque Nationale d'Algérie dans le développement de l'économie du pays. L'objectif de cette activité est d'inciter l'étudiant à s'exprimer oralement en produisant un discours oral sur un thème de son choix.

Tableau 30: le rôle de la banque nationale d'Algérie dans le développement économique du pays

Participant	Durée de l'activité réalisée	Temps de la prise de parole
E	5mn07s	3mn03s

Dans cette activité, nous n'avons qu'un seul participant. Rappelons que l'enseignant a demandé à ses étudiants de réaliser des reportages en choisissant un thème sur lequel ils veulent travailler. Après avoir choisi un reportage collectif, nous avons essayé d'étudier un travail individuel.

L'étudiante en question a réalisé un reportage audiovisuel. Elle s'est déplacée à la Banque Nationale d'Algérie de la wilaya de Tiaret pour expliquer et informer les auditeurs et les visionneurs sur le rôle de la BNA dans le développement économique du pays. Donc l'étudiant a réalisé une tâche ou une action dans une situation authentique dont l'objectif est l'apprentissage, nous sommes donc, dans l'approche actionnelle. L'étudiante non seulement a filmé mais elle a aussi pris la parole pour présenter, informer et expliquer.

La durée de l'activité est de 5mn07s. Mais, comme il s'agit d'un reportage audiovisuel, il y a des séquences qui représentent le générique et il y a des moments de silence ; nous n'avons comptabilisé que les moments de prise de parole et nous avons obtenu un temps de parole de 3mn03s.

Nous pouvons dire que l'étudiante a pu réaliser un reportage d'une durée importante, cela montre qu'elle a pu exploiter le sujet de manière approfondie. Le temps de parole est significatif par rapport au temps global du reportage. Nous pensons que l'étudiante a pu synthétiser les informations de manière efficace. Elle a abordé les éléments essentiels uniquement. Une étude qualitative du discours réalisé pourrait nous permettre de comprendre mieux cette situation.

### **2.1.3. Analyse de la fréquence et du temps de parole dans les podcasts**

Dans cette activité, il était question de réaliser des podcasts sur un thème choisi par les étudiants, car l'objectif visé par l'enseignant était de faire parler ses étudiants. Nous avons choisi deux podcasts qui ont été envoyés par email : le premier est un podcast prenant la forme d'un débat sur « Le travail des enfants » et le second porte sur le « Sonnet »

**a) Podcast 1**

Il s'agit dans cette activité de choisir un thème et d'élaborer un podcast. Les étudiants ont choisi de travailler sur le thème du « travail des enfants ». Ils ont décidé de réaliser une émission audio où l'un jouait le rôle du journaliste et les trois autres des invités, afin que chacun puisse donner son point de vue sur ce phénomène social.

**Tableau 31: l'exploitation des enfants dans le monde du travail**

<b>Participants</b>	<b>Fréquence de prise de parole</b>	<b>Temps de la parole</b>	<b>Temps moyen par participant/ écart à la moyenne</b>	<b>Temps moyen par prise de parole</b>
<b>4</b>	17	7mn8s	1mn47s	25s
<b>E1</b>	7	2mn16s	+29s	19,4s
<b>E2</b>	4	1mn48s	+1s	27s
<b>E3</b>	2	1mn17s	-30s	38,5s
<b>E4</b>	4	1mn47s	0s	26,8s

Le tableau supra nous permet de relever les résultats suivants :

- Le podcast a durée 7mns8 (soit 428s). Le temps moyen par participant est de 1mn47s. Quant au temps moyen par prise de parole est approximativement 25s.
- (E1) a la plus grande fréquence de prise de parole (7F), nous pensons que (E1) est le journaliste car il s'agit d'un débat lors d'une émission radio. Cette fréquence de prise de parole est dû au rôle que joue le journaliste, il présente l'émission, présente les invités, distribue la parole et pose les questions.
- E3, avec seulement 1mn17s, est nettement en dessous de la moyenne, ce qui suggère une participation limitée.
- E2 et E4 sont proches de la moyenne, ce qui reflète une participation équilibrée.

Quant à la moyenne globale par prise de parole est de 25,2s. Les résultats se présentent comme suit :

- E1 a fait plus de prise de parole (7) mais courtes que la moyenne, ce qui indique une participation fragmentée, cela est dû à son rôle de journaliste.
- E3 a fait moins de prises de parole (2), mais plus longues, ce qui indique une prise de parole plus structurée.
- E2 et E4 sont autour de la moyenne, ce qui suggère une prise de parole stable et fluide.

**b) Podcast 2**

Les étudiants doivent effectuer un podcast sur le sonnet pour donner des informations et des explications. Deux étudiantes ont participé à cette pratique.

**Tableau 32: Le sonnet**

<b>Participants</b>	<b>Fréquence de prise de parole</b>	<b>Temps de parole</b>	<b>Le temps moyen par participant/écart à la moyenne</b>	<b>Temps moyen par prise de parole</b>
<b>2</b>	12	6mn21s	<b>3mn10s</b>	31,8s
<b>E1</b>	6	3mn13s	+2,5s	32s
<b>E2</b>	<b>6</b>	<b>3mn8s</b>	-2,5s	«31s

Les résultats obtenus dévoilent que nous avons deux participants qui ont effectués 6 fréquences de parole pour chacun. La durée moyenne par participant est de 3mn10s, ce qui révèle que la durée de la parole est similaire pour les deux participants. E1 a parlé pendant 3mn13s et E2 a gardé la parole pendant 3mn8s, nous remarquons que leurs temps totaux de parole sont très proches. Ils ont pu partager équitablement le temps de parole pour s'exprimer et essayer de fournir les informations et explications nécessaires au sonnet.

Le temps moyen par prise de parole est de 31,8s, cela nous fait estimer que les échanges étaient courts et concis. En calculant le temps moyen par prise de parole, nous obtenons 32s par prise pour E1 et 31s par prise pour E2. Ces résultats indiquent que les deux

participantes ont des interventions de durée très similaire, ce qui reflète une dynamique d'échange équilibrée.

A présent, nous allons tenter de réaliser une synthèse des différents points qui ont été traité dans cette première partie de l'analyse quantitative. Rappelons que dans cette partie, nous avons tenté d'étudier les fréquences des prises de parole dans les activités où nous avons une participation interactionnelle telles que les trois débats, le podcast sur le travail des enfants ainsi que le podcast sur le sonnet.

Puis nous avons analysé le temps de parole de chaque participant. Aussi, nous avons étudié le temps moyen des pratiques déjà cité, quand la situation de communication le permettait. Nous avons effectué la même analyse du temps de parole et le temps moyen sur les deux autres activités de reportage. Voici la synthèse sous forme de tableau récapitulatif et comparatif avec une interprétation.

## 2.2. Synthèse

**Tableau 33: tableau comparatif sur la fréquence de parole et le temps de parole dans les 7 activités orales.**

<b>Activités</b>	<b>Nombre de participants</b>	<b>Fréquence de prise de parole</b>	<b>Temps de parole</b>	<b>Temps moyen par participant</b>	<b>Temps moyen par prise de parole</b>
Débat 1 : l'intelligence artificielle	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>10mn1S</b>	<b>1mn55s</b>	45,93s
Débat 2 : l'enseignement de l'anglais au primaire	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>11mn5s</b>	<b>1mn35s</b>	41,46s

## CHAPITRE II: Présentation et analyse des résultats

Débat 3 : You tube ou T.V ?	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>7mn11s</b>	<b>47,89s</b>	33,15s
Reportage 1 : l'éradication de la langue française	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1mn36s</b>		
			<b>1mn46s</b>		
			<b>2mn39s</b>		
Reportage 2 : Le rôle de la BNA dans le développement de l'économie en Algérie	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3mn03s</b>		
Podcast 1 : Le travail des enfants	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>7mn8s</b>	<b>1mn47s</b>	25s
Podcast 2 : Le sonnet	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>6mn35s</b>	<b>190,5s</b>	31,17s
<b>7</b>	<b>32</b>	<b>76</b>			

Le tableau supra indique clairement les résultats obtenus lors de l'analyse quantitative des 7 activités réalisées en classe. Les résultats obtenus nous permettent de répondre à une des hypothèses proposé dans notre travail qui supposait que l'enseignement de l'oral axé sur les genres discursives (Dolz et Schneuwly, 2014) pourrait améliorerait le temps de parole et la prise de parole des étudiants de 2<sup>ème</sup> année de licence de français.

Dans notre cas le débat, le reportage et le podcast favorisent une meilleure fréquence des prises de paroles et améliorent le temps de parole des étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français de l'université de Tiaret.

En effet, en comparant le tableau récapitulatif des résultats quantitatifs de cette première partie, nous pouvons dire que chacune de ces pratiques a permis, non seulement de

favoriser l'implication de plusieurs étudiants mais aussi de prendre la parole et de la garder plus longtemps. Les étudiants ont participé aux débats, aux reportages et aux podcasts. A travers leurs interventions, ils ont pu montrer une participation active et assez significative envers les thèmes proposés.

Cependant, en comparant les résultats des différentes variables étudiées et exposées dans le tableau cité ci-dessus, nous pouvons dire que :

- Les activités de débats favorisent plus que les reportages et les podcasts la fréquence de la prise de parole (de 6 à 9 participants), en particulier le débat 2 sur l'enseignement de l'anglais au primaire en Algérie, qui nous estimons a suscité un grand intérêt et a pu motiver les étudiants, parce que le thème relève de l'actualité et que les étudiants avaient probablement des idées et des arguments qu'ils ont développé lors de cette pratique.

Alors que les podcast et les reportages impliquent moins d'intervenants (de 1 à 4) seulement. Nous stipulons que la cause de cette différence est due à la nature des activités.

- Les débats favorisent la communication au sein d'un groupe conçu de plusieurs participants par rapport aux reportages et les podcasts qui sont plutôt des activités qui permettent de réaliser des productions orales en petits groupes (podcast 2 sur le sonnet) ou individuelles (reportage 1 sur l'éradication de la langue française en Algérie, le reportage 2 sur le rôle de la BNA dans le développement économique en Algérie).

- Les débats favorisent mieux la fréquence de prise de parole (de 13 à 16 interventions) que les reportages et les podcasts (de 1 à 17 interventions). Nous estimons que les débats sont des activités interactionnelles et les reportages et les podcasts sont des activités moins interactionnelles.

- Les deux dernières variables, à savoir la durée du temps de parole réalisé par les intervenants et le temps moyen de l'activité, démontrent que les débats durent plus longtemps (de 8 à 12mn) avec un temps moyen qui varie de 1mn19s pour le débat 3 à 2mn 58s pour le débat 1. Comme nous l'avons déjà expliqué, nous postulons que cette variation est due aux thématiques proposées dans les trois débats ainsi que les connaissances qu'ont les étudiants sur ces derniers.

- Alors, les activités de reportages ont une durée globale moins longue (3mn03s) dans le 1<sup>er</sup> reportage et de 1mn36s à 2mn39s dans le 2<sup>e</sup> reportage, car elles se réalisent de manière individuelle et qu'il se peut que les étudiants synthétisent leurs informations

et leurs interventions on ne produisant que l'essentiel sans développer ni apporter des explications détailler sur le sujet.

Par contre, les étudiants ont réalisé lors des podcast, une fréquence de prise de parole et une durée de la parole équilibrée. Nous avons 17 fréquence de prise de parole qui est assez significative car il s'agit d'un reportage sous forme d'interview ou nous avons 4participant, un journaliste et 4invités.

- Dans le dernier podcast nous avons 6 interventions pour chacun des participants et le temps moyen de parole est proche de celui des débats s'estimant à environ pour chacune des deux activités du podcast de 1mn47s à 1mn50, 5s.

En somme, nous pouvons dire que les débats se particularisent par certaines caractéristiques qui peuvent favoriser mieux que d'autres une augmentation dans les fréquences de prise de parole et dans le temps de parole des participants dans des situations de communication interactives et spontanées. Ceci peut favoriser l'amélioration de la compétence orale de manière générale, et de la compétence lexicale en particulier.

Les activités de reportages et de podcast, qui relèvent de productions formelles et relèvent d'un oral préparé, offrent certes moins de situations interactionnelles. Toutefois, nous supposons qu'elles contribuent au développement de la compétence lexicale des étudiants.

Enfin, nous estimons que ces résultats suggèrent plusieurs activités que l'enseignant peut privilégier pour atteindre ces objectifs : améliorer la compétence orale à travers le débat qui favorise la spontanéité et l'interaction au sein d'un groupe ou structurer un discours individuel à l'aide des activités de reportage et de podcast. Une étude quantitative de la compétence lexicale dans ces activités pourrait confirmer ces résultats.

### **2.3. L'étude de la richesse lexicale dans les genres oraux**

Pour effectuer cette étude nous nous sommes appuyés sur l'indice de Guiraud et le comptage des mots pleins et des mots uniques dans les sept activités enregistrées, afin de mesurer la densité lexicale des étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français de l'université de Tiaret.

#### **2.3.1. L'analyse de l'indice de Guiraud dans les débats**

##### **a) Débat1**

**Tableau 34: L'indice de guiraud dans le débat1.**

<b>Débat 1</b>	<b>Nombre des mots</b>	<b>Indice de Guiraud</b>
<b>Total des mots pleins</b>	<b>414</b>	<b>9,53</b>
<b>Mots uniques</b>	<b>194</b>	

L'indice de 9,53 se situe dans le Niveau 3 (modéré). Cela indique que le vocabulaire utilisé dans ce débat est relativement varié, avec une utilisation équilibrée de mots répétitifs et synonymes, mais sans atteindre une richesse lexicale très élevée. En d'autres termes, la production linguistique montre une certaine richesse, liée à une diversité modérée des mots employés, ce qui est généralement positif pour un débat argumentatif.

##### **b) Débat 2**

**Tableau 35: L'indice Guiraud dans le débat 2.**

<b>Les mots</b>	<b>Nombre</b>	<b>L'indice de Guiraud</b>
<b>Les mots pleins</b>	<b>380</b>	<b>7,43</b>
<b>Les mots uniques</b>	<b>145</b>	

Le tableau montre que dans le Débat 2, il y a 380 mots pleins, avec un indice de Guiraud de 7,43. Selon la grille réalisée, ce chiffre se situe dans le Niveau 2 (de 6,5 à 8,0), ce qui correspond à une utilisation « assez modérée » de la richesse lexicale.

Cet indice indique que les locuteurs ont utilisé un vocabulaire relativement varié, mais pas excessivement riche. Cela suggère une certaine diversité dans les mots employés, ce qui est favorable pour une discussion équilibrée. Cependant, la diversité lexicale n'a pas atteint le niveau modéré supérieur (8,0 et plus), donc le discours s'appuie sur des répétitions ou des expressions plus simples. La majorité des étudiants ont probablement utilisé un vocabulaire accessible, adapté au sujet, mais pas exceptionnellement élaboré.

**c) Débat 3**

**Tableau 36: L'indice de Guiraud dans le débat 3.**

Mots	Nombre	Indice de Guiraud
<b>Mots pleins</b>	267	6,79
<b>Mots uniques</b>	111	

Dans cette troisième activité de débat sur le choix entre You tube et TV. Les étudiants devaient donner leurs choix en le justifiant. Nous obtenons les résultats suivants :

L'indice de Guiraud de 6,79 dans ce débat indique une diversité lexicale « assez modérée », ce qui montre que les étudiants ont utilisé un vocabulaire accessible tout en évitant la répétition excessive. La majorité des discours semblent s'appuyer sur un vocabulaire simple, adapté au sujet, mais sans une grande richesse lexicale, ce qui reflète des arguments formulés de manière claire mais pas très élaborée.

**2.3.2. L'analyse de l'indice de Guiraud dans les reportages**

**a) Reportage1**

**Tableau 37: L'indice de Guiraud dans le reportage1.**

Mots	Nombre	Indice de Guiraud
------	--------	-------------------

---

<b>Mots pleins</b>	<b>307</b>	<b>9,24</b>
<b>Mots uniques</b>	<b>162</b>	

Le résultat de l'indice de Guiraud de 9,24 dans le reportage sur l'éradication de la langue française en Algérie indique une richesse lexicale modérée, ce qui correspondrait à un vocabulaire varié. Ce résultat montre que le reportage utilise un vocabulaire riche et diversifié pour traiter cette thématique sensible et complexe, permettant probablement d'illustrer différentes facettes du sujet avec précision et nuance. La diversité lexicale contribue à rendre le discours plus vivant, crédible et argumenté, ce qui est essentiel pour ce genre de reportage où l'on veut sensibiliser, informer et persuader. En conclusion, le vocabulaire employé dans cette activité est relativement élaboré, ce qui enrichit le contenu et valorise la qualité du reportage.

**b) Reportage 2**

**Tableau 38: L'indice de Guiraud dans le reportage2.**

<b>Mots</b>	<b>Nombre</b>	<b>Indice de Guiraud</b>
<b>Mots pleins</b>	<b>130</b>	<b>7,63</b>
<b>Mots uniques</b>	<b>87</b>	

L'indice de Guiraud de 7,63 dans le reportage 2 sur le rôle de la Banque Nationale d'Algérie dans le développement économique du pays indique une richesse lexicale « assez modérée » (niveau 2, entre 6,5 et 8,0). Ce résultat montre que le vocabulaire utilisé est relativement varié, permettant d'aborder le sujet avec une certaine diversité, mais sans atteindre une grande complexité lexicale. Cet indice se justifie par la nature du discours qui est formel, contenant des termes techniques et spécifiques ce qui explique la diminution des occurrences et du nombre de tous les mots pleins employés dans ce discours, car la taille du discours impacte le nombre des occurrences et des mots uniques de manière négative.

### 2.3.3 La richesse lexicale dans les podcasts

#### a) Podcast 1

**Tableau 39: L'indice de Guiraud dans le podcast1.**

Mots	Nombre	Indice de Guiraud
<b>Mots pleins avec occurrences</b>	397	11,99
<b>Mots uniques</b>	239	

L'indice de Guiraud de 11,99 dans ce podcast sur le travail des enfants, présenté sous forme de débat, est très élevé. Cela indique une riche variété lexicale, ce qui est typique d'un discours élaboré, précis et nuancé.

Un tel résultat reflète probablement une utilisation fréquente de termes spécifiques, de vocabulaire technique ou engagé, permettant d'aborder le sujet avec profondeur et subtilité. Cela contribue à rendre le débat plus crédible, convaincant, et montre que les intervenants ont employé un lexique riche pour explorer les enjeux liés au travail des enfants. En résumé, ce podcast est caractérisé par une richesse lexicale remarquable, ce qui renforce la qualité du propos et la complexité du discours.

#### b) Podcast 2

**Tableau 40: L'indice de guiraud dans le podcast 2.**

Mots	Nombre	Indice de Guiraud
<b>Mots pleins avec occurrences</b>	236	7,68
<b>Mots uniques</b>	118	

L'indice de Guiraud de 7,68 dans ce podcast sur le sonnet, où les étudiants donnent des explications, indique une diversité lexicale modérée à assez bonne (niveau 2, entre 6,5 et 8,0). Ce résultat indique que les étudiants utilisent un vocabulaire varié pour expliquer et donner des informations le sonnet, sans toutefois atteindre une richesse lexicale exceptionnelle. Cela favorise une compréhension claire et accessible pour

l'auditoire, tout en permettant d'aborder les aspects techniques ou stylistiques du poème. En résumé, ce podcast reflète un discours suffisamment riche pour expliquer le sujet, tout en restant compréhensible, ce qui est idéal pour une explication pédagogique.

## 2.4 Synthèse des résultats obtenus dans les 7activités

Tableau 41: comparaison de l'indice de Guiraud dans les 7activités orale.

Activité	Genre	Indice de Guiraud	Remarques
<b>Débat 1 : l'intelligence artificielle</b>	<b>Débat</b>	<b>9,53</b>	<b>Richesse lexicale très modérée à élever. Le sujet est technique qui nécessite un vocabulaire spécialisé</b>
<b>Débat 2 : l'enseignement de l'anglais au primaire</b>	<b>Débat</b>	<b>7,43</b>	<b>Richesse lexicale modérée ; sujet accessible à tous</b>
<b>Débat3 : You tube ou T.V ?</b>	<b>Débat</b>	<b>6,79</b>	<b>Richesse lexicale limitée, discussion informel d'où l'emploi d'un lexique commun</b>
<b>Reportage 1 : l'éradication de la langue française en Algérie</b>	<b>Reportage audio</b>	<b>9,24</b>	<b>Indice très modérée  Proche du débat1 ; discours formel ; vocabulaire spécifique</b>
<b>Reportage 2 : Le rôle de la BNA dans le développement de l'économie du pays</b>	<b>Reportage audio- visuel</b>	<b>7,63</b>	<b>Richesse lexicale modérée ; sujet économique ;</b>

<b>Ponças 1 : L'exploitation des enfants dans le domaine du travail</b>	<b>Podcast (débat audio)</b>	<b>11,99</b>	<b>Indice de Guiraud très élevé ; une grande richesse et variété lexicale ; un sujet universel t émotionnel</b>
<b>Podcast 2 : le sonnet</b>	<b>Podcast dialogue</b>	<b>7,68</b>	<b>Richesse lexicale modérée ; peu variée ; sujet spécifique, littéraire.</b>

À partir du tableau récapitulatif des résultats obtenus pour l'analyse de la richesse lexicale à l'aide de l'indice de Guiraud, nous pouvons constater que l'activité la plus riche en vocabulaire est le podcast 1 (11,99), qui se distingue par une richesse lexicale élevée. Ce résultat est probablement lié à la nature de l'activité et au thème traité. En effet, l'exploitation des enfants dans le monde du travail est un sujet non seulement mondial, mais aussi porteur d'émotion. Le format "podcast débat" a permis aux participants d'exprimer leurs sentiments et de donner leurs opinions en employant un vocabulaire très varié et étendu.

Le débat 1 (9,53) et le reportage 1 (9,24) présentent des indices de Guiraud similaires, et tous deux traitent de sujets spécialisés. Ils se caractérisent par une richesse lexicale modérée, ce qui peut s'expliquer par le fait que ces sujets nécessitent un vocabulaire très spécifique, limitant ainsi la diversité lexicale.

Le débat 2 (7,43), le reportage 2 (7,63) et le podcast 2 (7,68) présentent une richesse lexicale assez modérée. Le débat 3 (6,79) se distingue par une richesse lexicale faible par rapport aux autres activités, il reste que cet indice représente un niveau assez modéré. Cela peut être attribué à son caractère familier et au format "débat" lui-même, qui encourage l'utilisation d'un vocabulaire simple et direct. Le podcast 2, qui porte sur le sonnet, montre que le genre "podcast" n'est pas toujours synonyme de richesse lexicale, en raison de la nature très spécifique du sujet.

En résumé, les résultats semblent indiquer que la richesse lexicale dépend à la fois du thème et du genre de l'activité. Les thématiques émotionnelles favorisent un vocabulaire

plus diversifié, tandis que les sujets familiers ou très spécifiques peuvent engendrer une richesse lexicale plus limitée.

Cependant, l'indice de Guiraud ne permet pas de conclure que les étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence en français possèdent une compétence et une richesse lexicales. Pour compléter les résultats obtenus avec cet indice, il est nécessaire de mener une étude quantitative et qualitative portant sur les mots pleins et les mots uniques.

**2.5. Analyse des mots pleins et mots uniques dans les genres oraux**

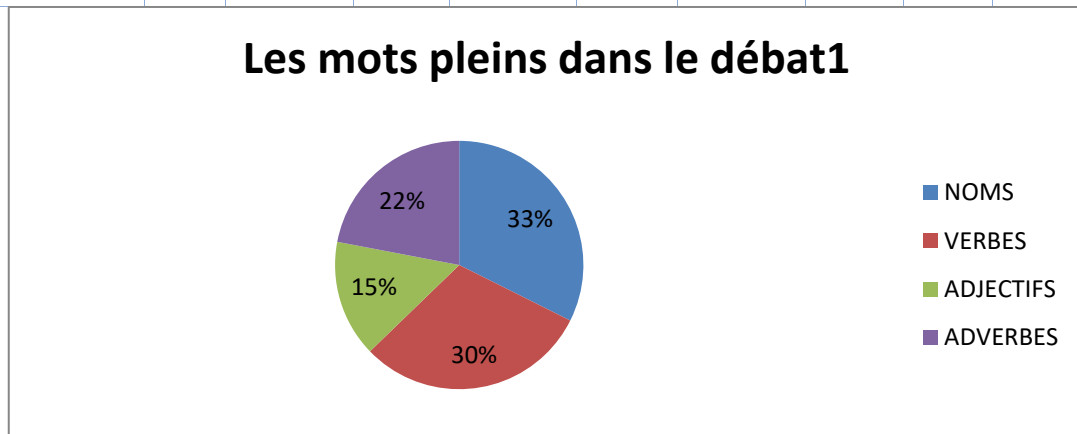
A présent, nous allons analyser la densité lexicale à travers les mots pleins employés dans les discours des étudiants afin de compléter les résultats obtenus lors de l'analyse de la richesse lexicale à travers l'indice de Guiraud.

**2.5.1. Analyse des mots pleins dans les débats**

**a) Débat1**

**Tableau 42: les mots pleins dans le débat 1**

Activité	Noms		Verbes		Adjectifs		adverbes		Total
	N	P	N	P	N	P	N	P	
<b>Débat 1</b>	134	32,37%	126	30,43%	63	15,22%	91	22%	414



**Graphes 1: Les mots pleins dans le débat1**

Les données présentées dans le tableau et le graphique secteur révèlent que l'emploi des mots plein est assez équilibré, cependant, nous constatons une légère dominance des noms et des verbes avec un total de 414 mots pleins avec les occurrences.

La catégorie de mots plein la plus élevée est celle des noms avec 134 soit 32,37%. ce qui est naturel, car les étudiant traite un thème technique sur l'intelligence artificielle, par conséquent pour donner leur points de vue, argumenter, ils sont obligés d'utiliser des noms pour nommer les concepts, ou les éléments concrets pour formuler leurs arguments.

En seconde position, nous avons l'emploi des verbes qui s'estime à 126 verbes soit 30,43% de leur emploi. Ce qui reflète la richesse du discours des étudiants en actions et la cohérence entre les idées.

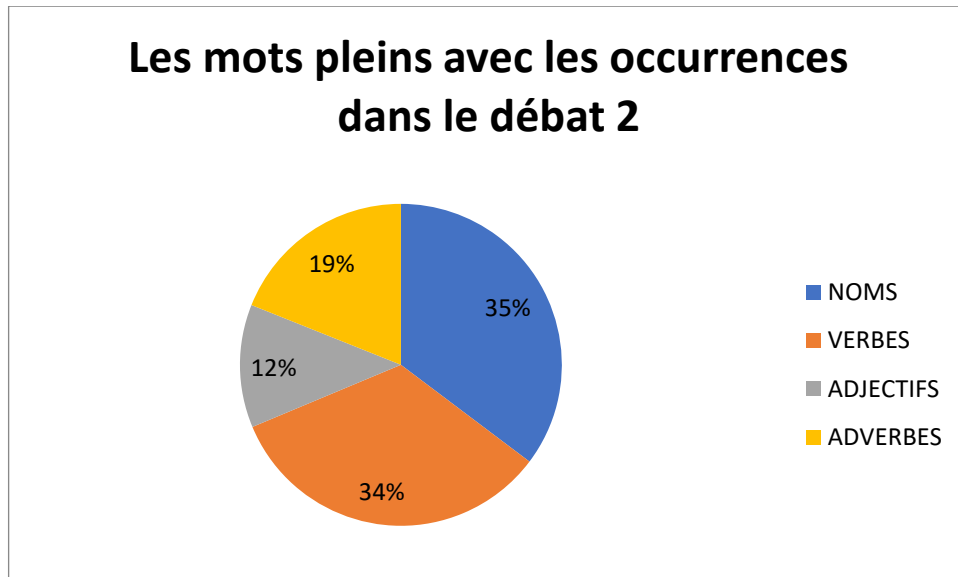
En troisième lieu, nous avons l'emploi des adjectifs (63 adjectifs, soit 15,22%). Ce taux est relativement faible par rapport aux noms et aux verbes. Nous pouvons supposer que les étudiants sont resté techniques mêmes dans leurs formulations de leurs arguments. Ils se sont peut être limité à la présentation des idées sans donnée de description.

Enfin, en quatrième position les adverbes avec un taux de 91 soit 22%. Nous observons que le nombre des adverbes est assez significatif. Les locuteurs ont utilisés un nombre d'adverbe assez élevé en le comparant aux adjectifs. Nous stipulons que les étudiants ont employé les adverbes pour marquer les nuances ou ajouter plus d'informations aux concepts ou idées employés.

**b) Débat 2**

**Tableau 43: les mots pleins dans le débat 2 avec les occurrences**

Activités	Noms		Verbes		Adjectifs		Adverbes		Total
	N	P	N	P	N	P	N	P	
<b>Débat 2</b>	134	35,26%	127	33,42%	47	12,36%	72	18,94%	380



**Graphes 2: Les mots pleins avec les occurrences dans le débat 2**

Le camembert supra expose les résultats suivants :

- Nous remarquons la dominance des noms (35,26%) et des verbes (33,42%). Cela veut dire que les étudiants ont utilisé beaucoup de noms en relation avec le thème traité ; l'enseignement de l'anglais au primaire ; tels que enseignement, apprentissage, apprenant...

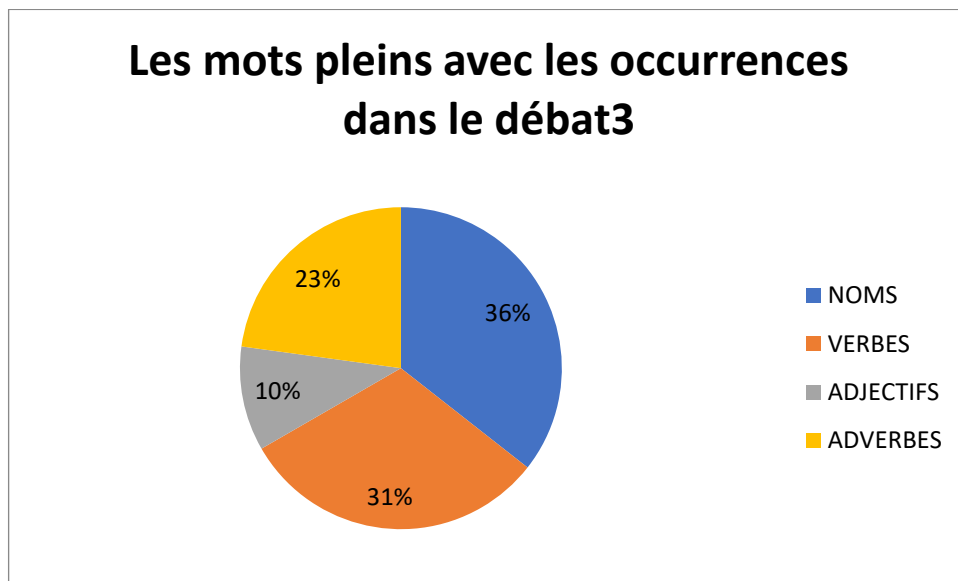
Aussi les locuteurs ont peut être employé des verbes d'actions afin d'illustrer la dynamique des échanges. Nous pouvons dire que le discours des étudiants est composé de phrases comportant un nom (sujet) un verbe et un autre nom (complément du nom). Afin d'exprimer leurs opinions. Une étude plus approfondie sur le vocabulaire pourrait nous éclairer sur ces suppositions.

- Le graphe nous révèle aussi que le taux des adjectifs (12,36) et des adverbes (18,94%) est faible. En effet, le type de discours que les étudiants devaient produire est un texte argumentatif, les étudiants sont censés donner leurs points de vue et d'argumenter, pour ce faire ils devraient employer des adjectif et des adverbes pour décrire et apporter des nuances à leurs propos, chose qui n'a pas été effectuée.

**c) Débat 3**

**Tableau 44: les mots pleins avec les occurrences dans le débat 3**

activités	Noms		Verbes		Adjectifs		Adverbes		Total
	N	P	N	P	N	P	N	P	
<b>Débat 3</b>									267
	95	35,58%	83	31,09%	28	10,49%	61	22,84%	



**Graphes 3: Les mots pleins avec les occurrences dans le débat3**

A partir du secteur supra, nous pouvons dire que la proportion des noms (35,58%) et celle des verbes (31,58%) sont les plus élevés par rapport aux adjectifs (10,49%) et aux adverbes (22,84).

Nous estimons que les étudiants se sont focalisés sur les concepts en relation avec le thème ainsi que sur les actions ou l'expression de sentiments à travers les verbes d'états ou les modalisateurs tels que aimer, préférer...une étude qualitative pourraient confirmer cette supposition

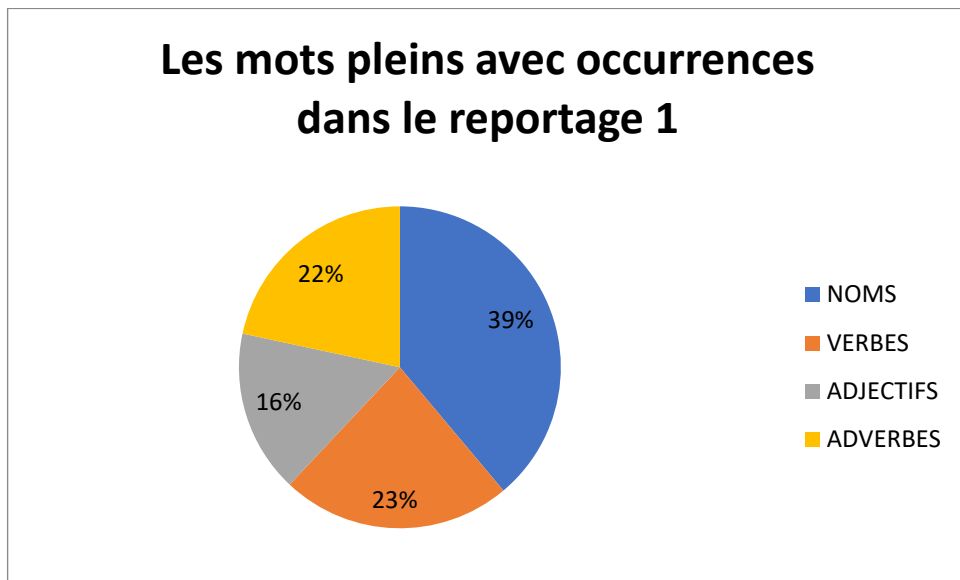
Malgré le taux bas des adverbes (22,84), ce résultat reste assez significatif. Les étudiants ont essayé de nuancer leurs propos à travers l'emploi des adverbes, afin d'apporter plus de précision aux arguments employés.

2.5.2. Analyse des mots pleins dans les reportages

a) Reportage 1

Tableau 45: les mots pleins avec les occurrences dans le reportage 1

Activités	Noms		Verbes		Adjectifs		Adverbes		Total
Reportage 1	N	P	N	P	N	P	N	P	307
	126	41,04%	75	24,42%	53	17,26%	53	17,26%	



Graphes 4: Les mots pleins avec occurrences dans le reportage 1

Le secteur ci-dessus présente la fréquence des mots pleins avec les occurrences dans le reportage 1 sur l'éradication de la langue française en Algérie. Ce graphe est réparti en 4 catégories : les noms 126 soit 41,04%, les verbes 75 soit 24,42%, les adjectifs 53 soit 17,26%, de même, les adverbes avec 53 fréquence soit 17,26%.

Comme dans les graphes précédents, nous constatons que les noms sont en première position. Ils représentent la catégorie la plus élevée. Ce qui est logique ; à notre avis ; car il s'agit d'un thème spécifique qui doit contenir un champ lexical riche en relation avec le sujet proposer, par conséquent, l'usage de noms, de concepts serait

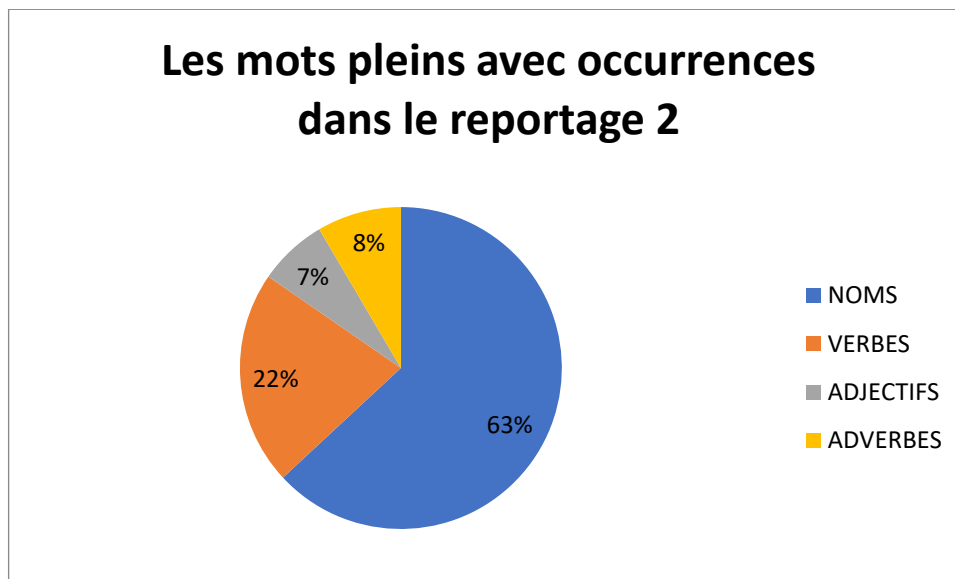
compréhensible. Quant aux verbes, ils sont en deuxième position. Ils sont utilisés de manière assez importante.

En troisième position, nous avons les adverbes et les adjectifs qui sont utilisés en proportion égales. Cependant, leur usage reste limité. Ce qui pourrait indiquer une faible description (adjectifs) et une pauvre expression circonstancielle des différents rapports qui peuvent être exprimé par les adverbes (lieu, temps, manière, quantité....)

**b) Reportage 2**

**Tableau 46: les mots pleins avec les occurrences dans le reportage 2**

Activités	Noms		Verbes		Adjectifs		Adverbes		Total
	N	P	N	P	N	P	N	P	
<b>Reportage2</b>	82	63,07%	28	21,53%	9	6,92%	11	8,46%	130



**Graphes 5: Les mots pleins avec occurrences dans le reportage 2**

Le graphe supra expose les résultats suivants :

- Tout d’abord, La catégorie des noms est la plus élevée avec 82 occurrences soit 63,07% contre seulement 28 occurrences soit 21,53% qui représentent des résultats faibles par rapport au reportage précédent.

Comme il est mentionné dans le tableau, nous pouvons remarquer que le total des mots plein dans cette activité est de 130 mots, qui nous semblent très limité. Mais sachant que

le contexte dans lequel a été produit ce discours, nous emmène à dire que c'est logique, car il s'agit d'un travail individuel non interactionnel, où l'étudiant devait réaliser un reportage sur le thème du Rôle de la Banca Nationale Algérienne dans le développement de l'économie du pays.

- Ensuite, La diminution des adjectifs (9 occurrences soit 6,92%) et des adverbes (11 occurrences soit 8,46%) explique aussi cette faiblesse du nombre total des mots. Cela est peut être dû à la pauvreté de la description et de la nuance dans les phrases car il s'agit d'un texte informatif à visée explicative.

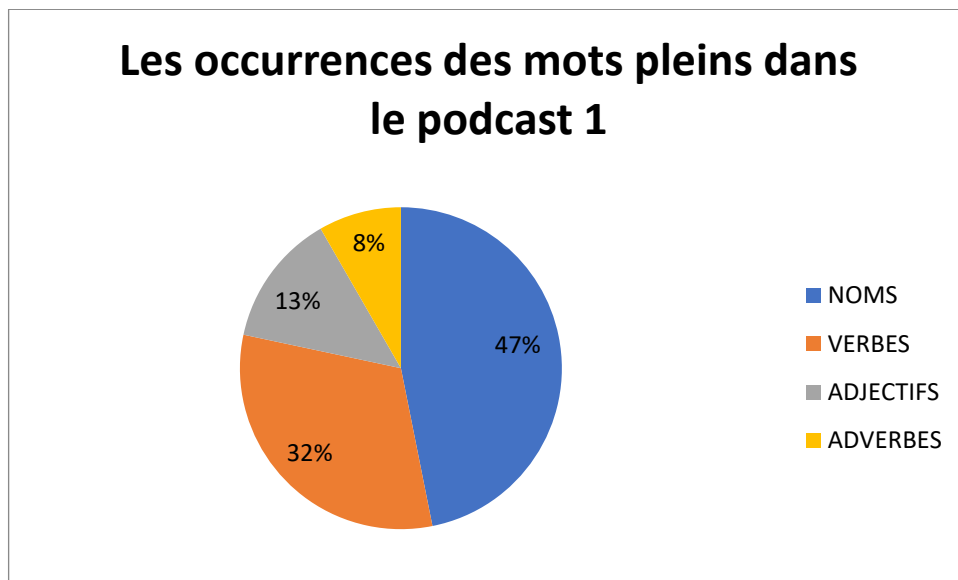
- Enfin, nous remarquons que les verbes sont moins utilisés par rapport aux noms qui représentent la catégorie la plus élevée dans cette activité et dans les activités précédentes. Cela pourrait être expliqué aussi par la nature du thème traité. Il s'agit d'un sujet technique et économique, où la conceptualisation joue un rôle important pour donner des informations et des explications des termes en relation avec l'économie et la banque, on les apprenants auraient produit des phrases nominales plutôt que des phrases verbales.

2.5.3. Analyse des mots pleins avec les occurrences dans les podcasts

a) Podcast 1

Tableau 47: les occurrences des mots pleins dans le podcast 1

Activités	Noms		Verbes		Adjectif		Adverbes		Total
	N	P	N	P	N	P	N	P	
Podcast 1	186	46,85%	125	31,48%	53	13,35%	33	8,31%	397



Graphes 6: Les occurrences des mots pleins dans le podcast 1

Le camembert supra, nous permet d’effectuer les observations suivantes :

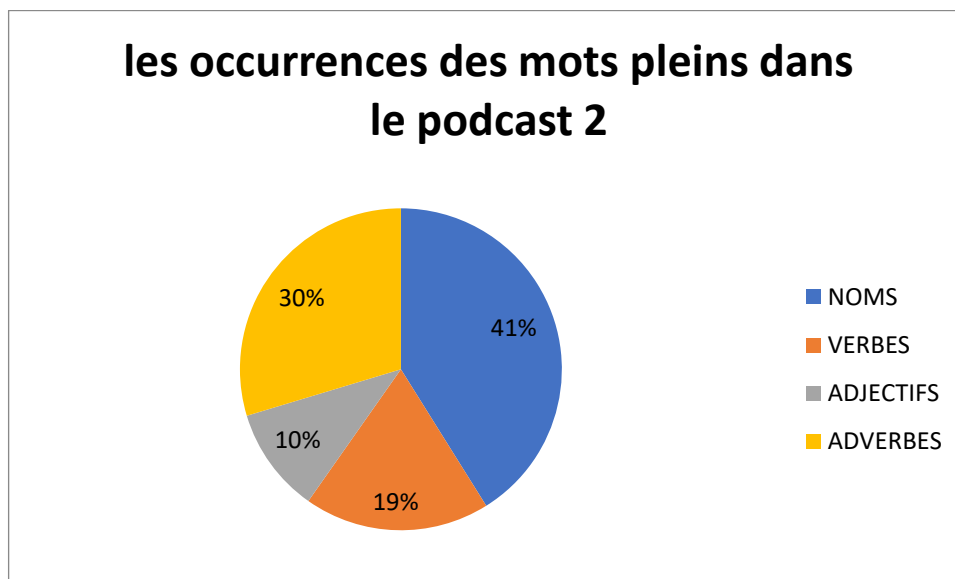
- Les noms (186 occurrences soit 46,85%) sur un total de 397 mots dominent largement dans cette activité qui porte sur un sujet argumentatif et émotionnel ; l’exploitation des enfants dans le monde du travail.
- Les verbes (125 fréquences soit 31,48%) sont moins fréquents que les noms, cependant, leur taux est assez significatif. Il est probable que les locuteurs ont employé des verbes d’opinions. L’analyse qualitative à ce niveau, nous permettrait de comprendre mieux le contexte.
- Les adjectifs (53 soit 13,35) sont faibles. Nous supposons que malgré l’émotionalité du sujet traité, les étudiants ont essayé de garder leur objectivité dans l’expression et la formulation de leurs arguments.

▪ Quant aux adverbes (33 occurrences soit 8,31), ils marquent la fréquence la plus faible. Nous pouvons dire que les locuteurs n'ont pas utilisé des adverbes qui ont un rôle de nuancer et de renforcer leurs propos. Cela est peut être dû à la nature aussi du discours produit dans ce contexte, ou encore cette catégorie est faible chez ces étudiants.

**b) Podcast 2**

**Tableau 48: les mots pleins avec les occurrences dans le podcast 2**

Activités	Noms		Verbes		Adjectifs		Adverbes		Total
	N	P	N	P	N	P	N	P	
Podcast 2	97	41,10%	44	18,64%	25	10,59%	70	29,66	236



**Graphes 7: les occurrences des mots pleins dans le podcast 2**

Le graphe ci-dessus expose la répartition des catégories grammaticales ainsi :

- Les noms (97 occurrences soit 41%) représentent le taux le plus élevé. Cela indique que le discours des étudiants est centré sur des définitions et la nomination, car il s'agit dans cette activité de définir le sonnet, l'expliquer et donner des informations sur ce genre littéraire appartenant à la poésie.
- Les verbes (44 occurrences soit 18,64%) sont moins utilisés que les noms. Nous pensons que la nature de l'échange ainsi que le discours en relation avec le thème auraient un impact sur l'usage des verbes. Il s'agit dans ce contexte d'expliquer et de

donner des informations sur le sonnet. Nous estimons que le participant a opté pour des phrases nominales et des exemples.

- Les adjectifs (25 occurrences soit 10,59) représentent une catégorie qui a été moins utilisée ce qui explique le résultat de leur fréquence. Le type du discours dans ce contexte exige de la part de l'étudiant l'emploi minime de cette catégorie car il n'est pas censé décrire mais plutôt, le locuteur doit fournir des informations et des explications sur le sonnet.
- Les adverbes (70 soit 29,66%) révèlent une proportion élevée. Cela pourrait indiquer que les productions des intervenants sont riches en modalités.

## **2.6. Analyse des mots uniques dans les genres oraux**

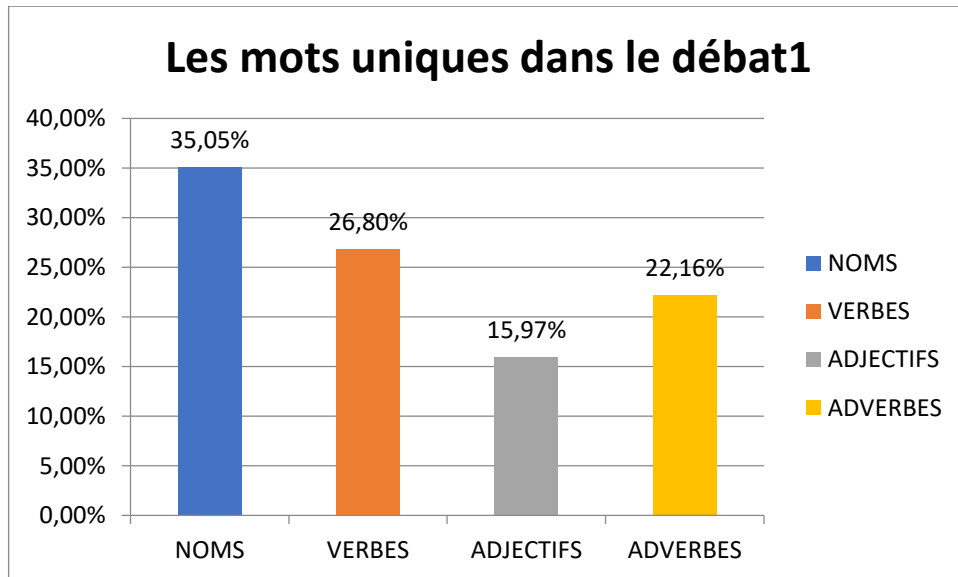
A présent, nous allons tenter d'analyser les mots uniques employés dans les productions orales des apprenants lors des 7 activités orales. Cette analyse nous permettra d'évaluer l'étendue du vocabulaire mobilisé dans chaque activité et de comparé les résultats obtenus à ceux obtenus avec l'indice de Guiraud, ainsi qu'avec les données issues de l'analyse des mots pleins en termes d'occurrences. Cela nous donnera une vision complète de la richesse lexicale car un emploi massif des occurrences n'est pas un signe d'une richesse lexicale.

### **2.6.1. L'étude des mots uniques dans les débats**

#### **a) Débat 1**

**Tableau 49: les mots uniques dans le débat1**

Activités	Noms		Verbes		Adjectifs		Adverbes		Total
	N	P	N	P	N	P	N	P	
Débat 1	N	P	N	P	N	P	N	P	194
	68	35,05%	52	26,80%	31	15,97%	43	22,16	



Graphes 8: Les mots uniques dans le débat1

L'histogramme supra nous révèle que les noms dominent (35,05%), ce qui pourrait indiquer que les participants se concentrent sur la dénomination d'objets ou d'éléments abstraits en relation avec le thème traité dans ce débat qui est sur l'intelligence artificielle.

Nous remarquons que l'emploi des verbes est assez significatif. Il est possible que les locuteurs emploient des verbes pour présenter la manière dont fonctionne l'IA, ainsi que ces actions dans différents domaines et contextes.

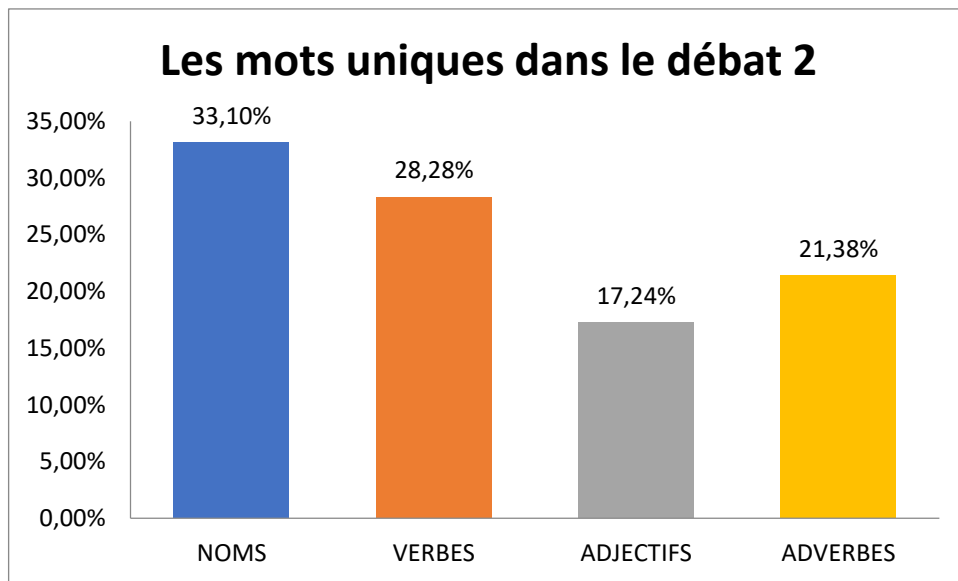
Il est à constater aussi que l'usage des adjectifs (15,97%) est moins nombreux. Ils ont été employés pour évaluer de manière subjective l'IA (cité par exemple les points positifs et les points négatifs de l'IA).

Enfin, l'emploi des adverbes (22,16) dans ce débat démontre que les locuteurs en font usage pour nuancer leurs opinions et leurs déclarations qui peuvent être des affirmations.

**b) Débat 2**

**Tableau 50: les mots uniques dans le débat 2**

Activités	Noms		Verbes		Adjectifs		Adverbes		Total
	N	P	N	P	N	P	N	P	
<b>Débat 2</b>									145
	48	33,10%	41	28,28%	25	17,24%	31	21,38%	



**Graphes 9: Les mots uniques dans le débat 2**

A partir des résultats présentés dans l’histogramme ci-dessus, nous pouvons dire que la proportion des noms est la plus élevée (33,10%). Ce débat traite le thème de l’enseignement de l’anglais au primaire, qui est un thème précis explorant un sujet éducatif. Cela pourrait être la cause de l’augmentation de la catégorie des noms dans cette activité, car il s’agit dans ce contexte de nommer des personnes (enseignant, apprenant..) ou des concepts clés en relation avec le thème appartenant au champ lexical par exemple de l’enseignement, du mot anglais...

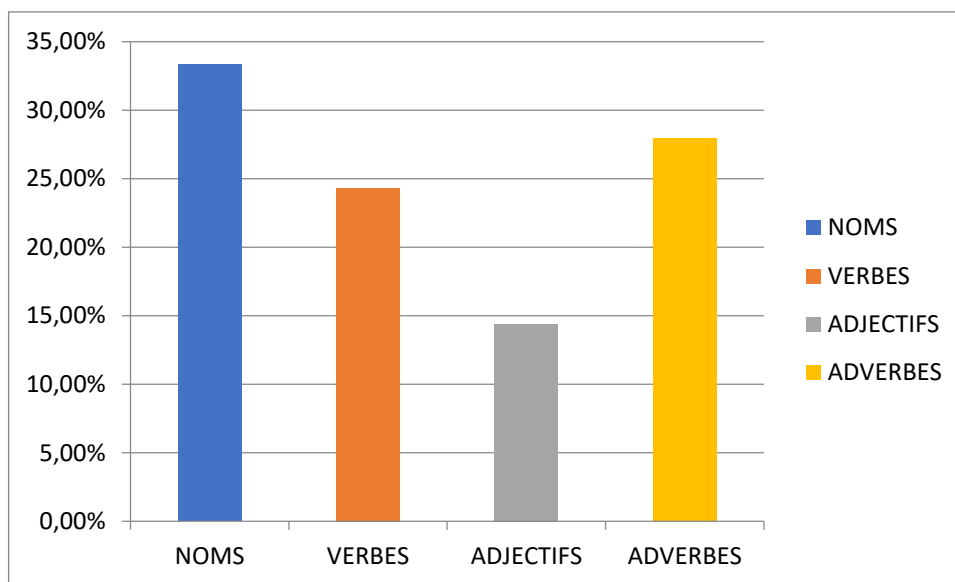
Nous constatons aussi que les verbes (28,28%) ne sont pas loin des noms. Cela pourrait avoir une relation avec l’emploi des verbes d’actions ou les verbes d’états. Quant aux adverbes (21,38%), nous pouvons dire que leur proportion est assez significative. Nous estimons que les adverbes occupent une place importante dans le discours des étudiants. Il est probable qu’ils les utilisent pour exprimer des nuances ou des certitudes ou incertitudes.

En dernier, nous avons les adjectifs (17,24%) qui sont employé de manière assez faible. Il reste que les locuteurs ont en fait usage, car à travers l'expression de leurs opinions ils ont probablement qualifié leurs pensées ou point de vue.

**c) Débat 3**

**Tableau 51: les mots pleins sans occurrences dans le débat 3**

Activités	Noms		Verbes		Adjectifs		Adverbes		Total
	N	P	N	P	N	P	N	P	
<b>Débat 3</b>									111
	37	33,33%	27	24,32%	16	14,41%	31	27,93%	



**Graphes 10: histogramme sur les mots uniques employés dans le débat 3**

Comme dans les activités précédentes, les résultats qui figurent dans le tableau supra révèlent que les noms sont en première position (33,33%), ils représentent la catégorie la plus élevée. Cela pourrait signifier que les intervenants ont opté pour des arguments centrés sur des notions concrètes. Une étude des noms employés pourraient nous aider à comprendre mieux ce résultat.

En deuxième position, nous avons l'emploi des verbes (24,32%) utilisés afin d'évaluer ou de citer les fonctionnalités de la TV ou You tube ou encore raconter des expériences liés à ces deux outils.

En troisième lieu, nous avons les adverbes (27,93%) qui sont employés de manière significative. Ce qui pourrait refléter la nuance ou l'intensité des arguments employés par les locuteurs dans le but de convaincre les auditeurs.

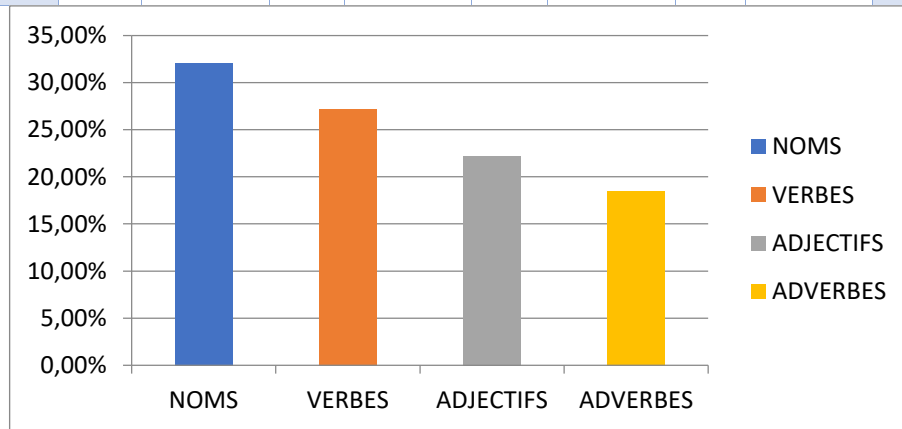
Enfin, les adjectifs avec un taux de 14,41% qui est assez faible. Cela pourrait être expliqué par la centration des locuteurs sur les faits ou les fonctions de You tube et TV que sur des descriptions ou des jugements personnels.

**2.6.2. L'étude des mots uniques dans les reportages**

**a) Reportage1**

**Tableau 52: les mots uniques dans le reportage 1**

Activités	Noms		Verbes		Adjectifs		Adverbes		Total
	N	P	N	P	N	P	N	P	
<b>Reportage 1</b>	52	32,10%	44	27,16%	36	22,22%	30	18,52%	162



**Graphes 11: l'usage des mots uniques dans le reportage1**

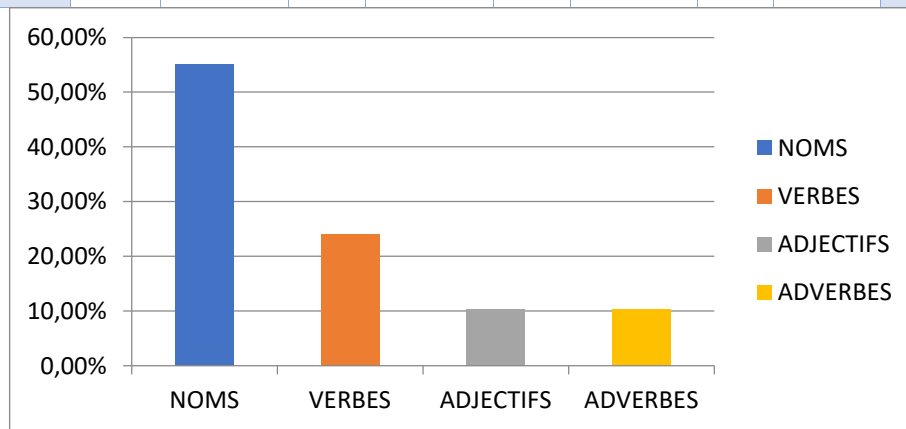
Comme les activités précédentes, l'histogramme supra démontre que les noms dominent aussi dans ce reportage. Cette activité porte sur l'éradication de la langue française en Algérie. Nous pensons qu'une intention particulière a été effectuée sur les noms clés du thème. Il est à noter qu'il s'agit d'un travail monologal ou le locuteur est censé produire un discours afin de donner son point de vue à partir d'un visionnement d'une vidéo sur le sujet de « l'éradication de la langue française en Algérie ».

Cela pourrait expliquer cette dominance des noms dans ces productions, car l'étudiant s'est focalisé sur la présentation des noms et des idées précises. Les résultats démontrent aussi que les verbes sont en seconde position avec une proportion de 27,16%. L'emploi des verbes pourraient exprimer les actions menées sur le statut de la langue française en Algérie. Quant aux adjectifs (22,22%) et les adverbes (18,52%), nous pouvons dire que le taux assez élevé des adjectifs pourrait indiquer que les locuteurs ont tenté de qualifier les concepts. Concernant les adverbes, ils ont été utilisés pour atténuer les opinions.

**b) Reportage 2**

**Tableau 53: les mots pleins uniques dans le reportage 2**

activités	Noms		Verbes		Adjectifs		Adverbes		Total
	N	P	N	P	N	P	N	P	
<b>Reportage 2</b>	48	55,17%	21	24,14%	9	10,34%	9	10,34	87



**Graphes 12: l'usage des mots uniques dans le reportage 2**

Le graphe supra expose les résultats suivants :

Tout d'abord, nous remarquons la dominance des noms (55,17% des mots uniques), ce qui est logique dans un discours économique. Il est probable que les noms employés renvoient aux employeurs, à la banque, à l'économie... Ensuite, nous avons les verbes qui représentent 24,14%, nous pouvons dire que l'usage des verbes est assez modéré par rapport aux noms.

Enfin, nous constatons une faible proportion des adjectifs (10,34%) et des adverbes (10,34%) qui sont au même niveau. Ce qui pourrait indiquer que le discours est plutôt factuel, c'est-à-dire que l'énonciation repose sur une présentation de faits non évaluatifs, donc l'étudiant a produit un discours objectif.

Cependant, le peu d'adverbes et d'adjectifs qui sont employés pourraient renvoyer à des qualifications de l'importance de la banque, des services ou encore de l'économie. Une étude qualitative de ces mots pourrait nous aider à comprendre le contexte de leurs usages.

### 2.6.3. L'étude des mots uniques dans les podcasts

#### a) Podcast 1

**Tableau 54: les mots pleins unique dans le pdcat 1**

Activités	Noms		Verbes		Adjectifs		Adverbes		Total
	N	P	N	P	N	P	N	P	
<b>Podcast 1</b>	92	38,49%	64	26,77%	43	17,99%	40	16,74%	239

The bar chart displays the percentage distribution of unique words in Podcast 1. The y-axis represents the percentage from 0.00% to 60.00%. The x-axis lists the word categories: NOMS, VERBES, ADJECTIFS, and ADVERBES. The bars show the following percentages: NOMS at 38.49%, VERBES at 26.77%, ADJECTIFS at 10.34%, and ADVERBES at 10.34%.

**Graphes 13: l'usage des mots uniques dans le podcast 1**

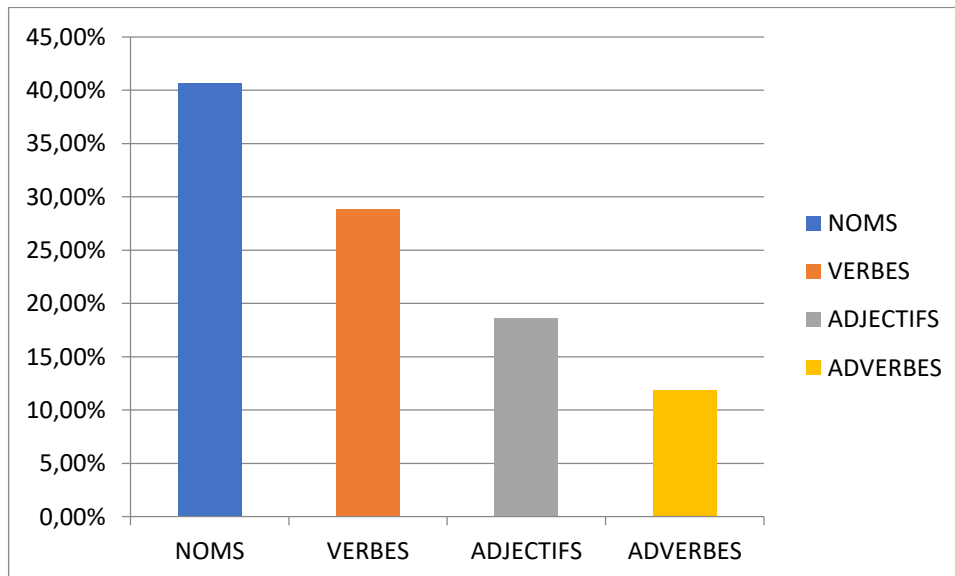
Il s'agissait dans cette activité de réaliser une émission audiovisuelle sur l'exploitation des enfants dans le monde du travail. Les résultats obtenus, illustrés dans l'histogramme ci-dessus supra démontre que les noms dominant ils représentent 38,49% de mots pleins uniques. Ce pourcentage reflète le contenu de l'émission, où les notions comme enfant, travail, droit, monde... pourraient être utilisées. Nous remarquons aussi que les verbes s'approprient une place importante avec une estimation de 26,77%.

Quant aux adjectifs (17,99%) et les adverbes (16,74%), nous pouvons stipuler que leurs emploi assez modéré est dû aux intentions des locuteurs qui tentent d'argumenter afin de convaincre les auditeurs en les sensibilisant.

b) **podcast 2**

**Tableau 55: les mots uniques dans le podcast 2**

Activités	Noms		Verbes		Adjectifs		Adverbes		Total
	N	P	N	P	N	P	N	P	
Podcast 2	48	40,68%	34	28,81%	22	18,64%	14	11,86%	118



**Graphes 14: l'usage des mots uniques dans le podcast 2**

Le graphe ci-dessus expose les résultats suivants :

Premièrement, nous constatons que la proportion des noms est la plus élevée (40,68%) dans ce podcast sur le sonnet, où les étudiants sont censés définir et expliquer ce concept. Ce résultat reflète le contexte, il s'agit d'un discours informatif et explicatif. Les étudiants ont tenté de définir et d'expliquer les notions comme : sonnet, vers, poème...

Deuxièmement, le taux des verbes employés par les étudiants s'estime à 29%. Ce qui pourrait supposer que les étudiants optent pour des verbes comme définir, expliquer et autres

Enfin, nous avons les adverbes (11,86%) et les adjectifs (18,64%) qui représentent les mots apportant des nuances aux propos des locuteurs. Nous pouvons dire que leur emploi minime est justifié par la nature du discours produit.

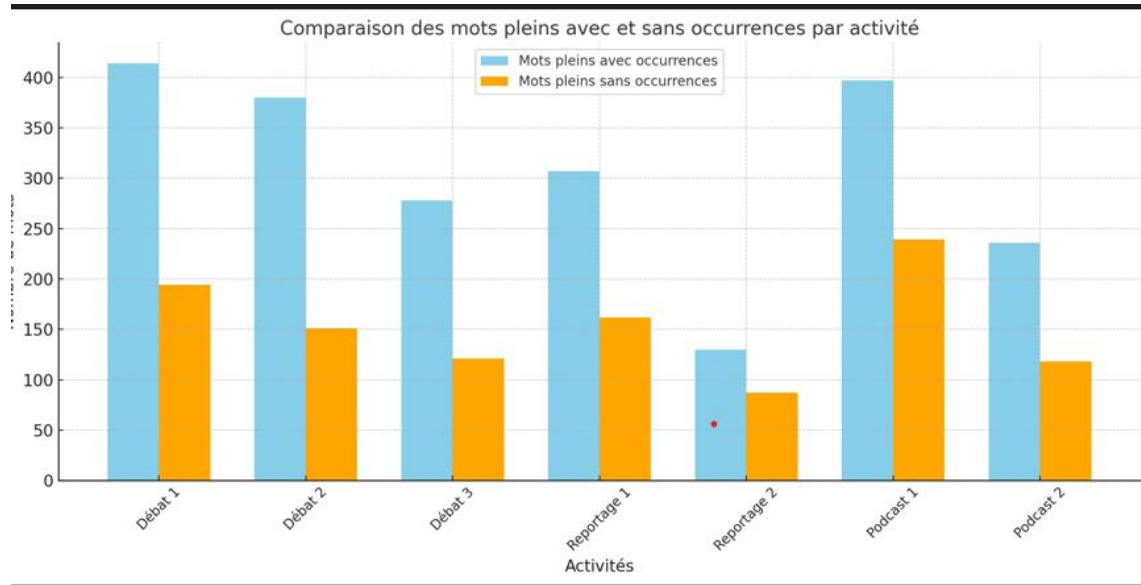
Il s'agit dans ce contexte de produire un discours informatif et explicatif et non argumentatif. Le peu d'adverbes et d'adjectifs qui ont été employés pourraient être expliqué par la qualification de certains noms ou certains aspects du discours produit.

**2.7. Analyse comparatif des résultats dans les genres oraux**

Nous allons essayer d'établir un tableau comparatif des résultats obtenus lors de l'analyse des mots pleins avec les occurrences et sans les occurrences. Aussi nous allons essayer de croiser ces résultats avec ceux obtenus lors de l'analyse de la richesse lexicale. Nous supposons que cette méthode de croisement des résultats pourrait nous aider à identifier les activités et les thèmes qui favorisent le mieux l'amélioration de la compétence lexicale.

**Tableau 56: récapitulatif des résultats obtenus lors de l'analyse des mots pleins avec et sans occurrences**

Activités	Mots pleins avec occurrences				Mots pleins sans occurrences			
	N	V	Adj.	Adv.	N	A	Adj.	Adv.
<b>Débat1</b>	134	126	63	91	68	52	31	43
<b>Débat2</b>	134	127	47	72	48	41	25	31
<b>Débat 3</b>	95	83	28	61	37	27	16	31
<b>Reportage 1</b>	126	75	53	53	52	44	36	30
<b>Reportage 2</b>	82	28	9	11	48	21	9	9
<b>Podcast 1</b>	186	125	53	33	92	64	43	40
<b>Podcast 2</b>	97	44	25	70	48	34	22	14
<b>Total</b>	853	608	278	391	393	283	182	198
	2131				1056			



**Graphes 15: l'usage des mots pleins et des mots uniques dans les 7 activités orales**

L'histogramme nous révèle que les mots pleins avec les occurrences sont significativement élevés que les mots uniques, ce qui indique que le discours des locuteurs est riche en répétitions dans les 7 activités.

Cependant, nous rejoignons Doulate Serouri (2017) qui a montré dans une recherche antérieure que « le débat est l'activité orale privilégiée par les étudiants. Il leur permet de s'engager dans l'échange des propos, de défendre une thèse, de justifier un point de vue, de prendre position » (Doulate Serouri, 2017, p.292). Nous pouvons confirmer cela grâce à l'indice de Guiraud obtenu dans les activités de débat (débat 1 : 9,53 / débat 2 : 7,43 / débat 3 : 6,79). La baisse de l'indice de Guiraud dans les débats 2 et 3 par rapport au débat 1 est liée au thème traité dans ces débats. Ce qui confirme une de nos hypothèses sur le thème traité dans les activités orales qui pourrait impacter négativement ou positivement la compétence de l'oral en général et celle du lexique en particulier.

En effet, les activités de débats, notamment le 1 représente la pratique dans laquelle il y a un emploi massif des mots pleins et des mots uniques. Cela nous démontre que les locuteurs ont une certaine richesse lexicale en dépit des occurrences.

Le graphique montre également que les podcasts 1 et 2 présentent une proportion importante de répétitions. Cependant, nous constatons que les mots uniques sont employés de manière significative, surtout dans le podcast 2. La différence dans la nature des thèmes abordés dans les deux podcasts influence la richesse lexicale des

locuteurs. En effet, le premier podcast traite un thème émotionnel, ce qui nécessite l'utilisation d'un lexique émotionnel, permettant aux locuteurs d'exprimer leurs sentiments à travers leurs arguments. En revanche, le deuxième podcast aborde un thème spécifique, celui du sonnet, dans lequel les locuteurs cherchent à donner des définitions et des explications en utilisant un lexique de spécialité.

L'étude de Hasan, & Hoon (2013) a révélé que « les podcasts facilitent grandement l'apprentissage du parler et de l'écoute, ainsi que les éléments linguistiques tels que la grammaire, la prononciation et le vocabulaire. » (Cité par Reffai Ibrahim : 2019).

De même, la différence entre les mots répétés et les mots uniques est équilibrée. L'indice de Guiraud obtenu dans ces deux activités de podcast valide le résultat obtenu quant aux mots uniques employés, spécialement dans le podcast 1 sur l'exploitation des enfants dans le monde du travail. En effet, nous avons obtenus 11,99, cet indice de Guiraud représente une richesse lexicale élevée par rapport à notre échelle. Cependant, le podcast 2 sur le sonnet révèle une baisse de l'indice de Guiraud ce qui a été aussi confirmé par le résultat obtenu des mots uniques. Cela peut s'expliquer aussi par l'impact du thème et la nature du discours qui nécessite des précisions car il s'agit d'un discours explicatif.

Quant aux reportages, bien qu'ils soient moins riches en lexique, ils énoncent moins de répétitions. Cette diminution surtout dans le reportage 2 est probablement due à la nature du discours réalisé dans le reportage. En effet, le discours réalisé dans le reportage est un discours journalistique.

Nous pouvons dire que les mots pleins avec les occurrences sont intrinsèquement liés à l'oralité. Néanmoins, les mots uniques fournissent une mesure précise de la richesse lexicale.

En somme, les répétitions fréquentes dépendent de la nature des activités, de la tâche demandée ainsi que de la typologie du discours produit, car nous avons constaté que les occurrences sont plus fréquentes dans les activités spontanées et informelles tels que le débat, que dans les pratiques préparées et formelles comme les reportages et les podcasts. De même, dans le débat, le choix du thème est décisif pour une amélioration de la compétence lexicale en classe de FLE.

Cette approche comparative des résultats obtenus, nous a permis de mieux comprendre le phénomène de la richesse lexicale des étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence dans plusieurs activités et plusieurs contextes.

Les intervenants devaient réaliser des productions orales dans des contextes différents. Cette différenciation les a emmenés à produire un discours différent selon la situation de communication. Nous nous retrouvons avec des discours argumentatifs et explicatifs.

Le calcul de l'indice de Guiraud ainsi que l'analyse des mots pleins avec et sans occurrences nous a permis d'obtenir des résultats significatifs de la compétence lexicale. Cette méthodologie nous a permis non seulement d'évaluer la richesse lexicale des productions orales qui est une sous composante de la compétence lexicale, mais aussi de démontrer que l'enseignement de l'oral appuyé sur les genres discursifs influence l'acquisition et l'usage du lexique en contexte oral.

Après avoir fini l'analyse quantitative des 7 activités orales, nous allons passer à présent à l'analyse qualitative. Pour effectuer cette étude, nous appliquerons la grille d'analyse qui a été présentée dans le chapitre I (pp. 151-152). Cette grille représente les différents critères du discours argumentatif et explicatif étudiés.

### 3. L'étude qualitative des genres oraux

#### 3.1. Le champ lexical dans les genres oraux

Le champ lexical a été défini dans le chapitre III (p.92). L'étude du champ lexical est un critère important dans l'analyse de la compétence lexicale.

##### 3.1.1. Le champ lexical dans les débats

###### a) Débat 1

###### Exemples :

- E2 : je suis de son avis *l'intelligence artificielle* évoque **une machine** +qui pense à la manière **d'un cerveau** humain elle cherche à imiter le cerveau ++ *l'intelligence humaine*
- E1 : grâce aux différents **outils** de *l'intelligence artificielle* le travail fait par l'élève est rapidement évalué
- E1 ou peut pas baser sur **le chatgpt** par exemple lors d'un travail personnel
- E3 *l'intelligence artificielle* est **une technologie** très très utile
- E4 : par exemple le chatgpt est une **application**
- E4 : ils permettent l'efficacité et **la précision des données**

Les exemples extraits des productions orales des étudiants lors du débat 1 sur l'intelligence artificielle permettent de souligner que les locuteurs ont employé plusieurs mots liés au domaine de l'intelligence artificielle. Soit en employant des mots qui renvoient à la technologie, par exemple :

- *Intelligence artificielle*
- *Machine*
- *Technologie*
- *Application*

Ou des mots en relation avec le fonctionnement et les outils de l'intelligence artificielle comme :

- *Cerveau*
- *Outils*

- *Données*

Mots pour décrire cette technologie :

- *Efficacité*
- *Précision*

Ils ont utilisé un exemple :

- *Chatgpt*

Il est vrai que certains mots se répètent, comme l'intelligence artificielle. Cependant, les termes utilisés montrent que les étudiants ont des connaissances des mots spécifiques liés au champ lexical de l'intelligence artificielle. Il reste que les mots employés s'avèrent simples tel que « *outils, machine* ».

## b) Débat 2

Exemples :

➤ *E1 : puisque la **langue anglaise** est devenue une **langue internationale** et très importante de nombreux établissements scolaires proposent de l'intégrer au système dès le primaire de **l'enseigner dès le primaire***

➤ *E1 je suis totalement d'accord bien sûr avec cette **démarche éducative** parce que je trouve que c'est un point positif à nos **enfants***

➤ *E1 encore **l'apprentissage** de l'anglais dès le primaire facilite un impact purement positif sur **la capacité** d'apprentissage chez les enfants*

➤ *E2 : si il peut oui il peut apprendre deux langues parfaitement mais ça va créer des **difficultés** oui*

➤ *E3 les **alphabets** de la langue anglaise comme presque comme la langue française comme le r le l mais **la prononciation** est différente*

➤ *E1 : il est question ici **d'enseigner** la langue anglaise au primaire qu'est-ce que tu en pense ?*

➤ *E2 je vois que c'est une mauvaise décision prise par le ministère de l'éducation*

A travers les exemples cités, nous pouvons dire que les locuteurs utilisent un champ lexical assez varié et en relation avec l'enseignement de l'anglais au primaire en Algérie. En effet, les étudiants emploient des mots spécifiques et un vocabulaire approprié, tels que « *démarche éducative, apprentissage, enseigner...* ».

Les locuteurs à travers ces phrases marquent des nuances en utilisant par exemple « mauvaise décision » ou « impact positif ». Cela indique que le locuteur utilise des nuances émotionnelles. Ils arrivent à exprimer des opinions qui s'opposent, il y a ceux qui soutiennent et d'autres critiquent.

En somme, le champ lexical utilisé par les étudiants indique une compétence lexicale plutôt intéressante et satisfaisante, marquée par une compréhension des termes éducatifs et des nuances émotionnelles, car la compétence lexicale est la capacité d'utiliser et de comprendre le vocabulaire d'une langue, aussi c'est la capacité d'associer des mots. Alors nous pouvons dire que la compétence lexicale se manifeste dans les productions des étudiants.

**c) Débat 3**

Le débat 3 traite le thème de You tube et la télévision. La consigne donnée par l'enseignant était la suivante : Entre You tube et T.V qu'est-ce que vous choisissez ? Dites pourquoi. A travers les exemples suivants, nous allons étudier le champ lexical employé par les étudiants s'il est en relation avec le thème ou non.

**Exemples :**

- E1 : You tube madame parce que t'as **un choix** à l'inverse de la tv t'as le choix de regarder qu'est-ce que tu veux et qu'est-ce que tu recherches à l'inverse de la tv
- E2/ Ya des **variétés** de sujets dans You tube et même on peut à n'importe quel moment regarder **des vidéos** ou bien **des chaînes** ou bien **des séries** qu'on aime n'importe quel moment et n'importe quel quel domaine vous pouvez aussi il y a la variété tout simplement
- E 3 la télévision impose aux **télespectateurs** ce que doit voir et ça qui rend plus pratique You tube que la télévision
- E 5 personnellement je suis avec les deux You tube et la télévision pourquoi je suis avec le You tube car il est **accessible** à tout moment
- E5 : je suis avec la tv dans un seul cas c'est de récupérer **l'ambiance familiale** ou bien renforcer **les liens familiaux** entre les membres de familles
- E 6: entre You tube et télévision je préfère You tube c'est **une plateforme** à la recherche de vidéos selon notre choix et on peut regarder
- E4 par exemple on peut trouver un peu de tous des séries des émissions un peu de tout pis You tube nous offre la chance **d'un contrôle total** sur c qu'on **regarde** et

*même il nous offre comme j'ai bien dit une vaste variété encore l'avantage du You tube c'est qu' il est accessible dans plusieurs **appareils** dans les appareils **les Smartphones** les **pc** et même grâce à la **technologie** on peut trouver dans la télévision You tube grâce à **l'internet** bien sûr quoi que la télévision elle est **plus ancienne** et accessible à tout le monde mais je préfère le You tube.*

Dans ces exemples nous avons deux champs lexicaux, le premier est en relation avec le You tube tel que : Plateforme, contrôle, technologie, choix, Smartphones, internet appareils, PC, variétés... le second est lié à la T.V comme : téléspectateurs, ancienne, ambiance, familiale, famille...

Comme nous pouvons le voir, les étudiants ont pu employer des notions et des expressions en relation avec les mots clés du thème traité dans le débat 3. Ces champs lexicaux ont aidé les locuteurs à marquer leurs préférences.

### **3.1.2. Le champ lexical dans les reportages**

Dans ces activités de reportages, nous allons analyser le champ lexical qui a été utilisé d'abord, par les locuteurs dans le reportage sur l'éradication de la langue française en Algérie. Ensuite le champ lexical du rôle de la banque nationale d'Algérie dans le développement de l'économie du pays.

#### **a) reportage 1**

Le 1<sup>er</sup> reportage traite le thème « l'éradication de la langue française en Algérie ».

Exemples :

- *E1 : le **français** qu'on considère comme un **patrimoine culturel algérien** est bien ancré dans notre **société** donc on peut pas l'effacer ou l'éliminer facilement et surtout pas subitement d'ailleurs*
- *E1 : la **politique d'arabisation** menée par notre **système** la bien prouvé puisqu'elle a été menée avec une grande précipitation*
- *E1 : on dénonce **l'enseignement** du français comme première **langue étrangère** et de l'autre part on a hâte à s'inscrire les enfants dans les écoles privés où le français est une langue d'enseignement*
- *E2 : la langue française était présente en Algérie pendant la période **coloniale française** il y a une vérité qu'on peut pas nier c'est que la langue française est considérée comme une deuxième langue après **la langue maternelle** l'arabe*

- E2 : elle est utilisée dans la dans la plupart des **papiers administratives des des transactions administratives et des institutions étatiques**
- E2 : la raison de le rejet de la langue français est est que le français est la langue du **colonialisme et de l'injustice et et de la tyrannie**
- E3 : qu'on peut pas les séparer dans un instant surtout dans une société **bilingue** comme la société algérienne puisque la politique d'arabisation elle n'était pas bien déjà bien appliqué

#### d) Reportage 2

Le thème traité dans ce deuxième reportage est « le rôle de la BNA dans le développement de l'économie en Algérie »

Exemples :

- E : J'ai choisi de travailler sur le thème du rôle des banques dans le développement de l'économie en Algérie pour ce faire j'ai choisi de me déplacer à **l'agence commerciale** de la banque nationale d'Algérie situé à la cité eplf Tiaret
- E : l'agence de la bna Tiaret est composé de plusieurs **services** que nous allons présenter le premier service est **la caisse** composé **d'un caissier qui manipule les fonds et un guichetier qui comptabilise**
- E : un **chef de service** qui contrôle le bon **fonctionnement des opérations retrait et versement et virement**
- E : qui dit banque dit **crédit** c'est le service le plus recherché par **le client** il offre plusieurs formes de **prêts** tels que le **crédit immobilier** et le **crédit auto** destiné aux **particuliers** et pour les **professionnels** et les **commerçants** les crédits **d'investissement et exploitation**
- E : nous avons **le back office** ce service
- E : le service de **la monétique** c'est le service **de modernisation** par excellence le chargé de la monétique s'occupe de **la création et la gestion des moyens de paiement** tel que les **cartes cb**
- E : un paiement **peage** qui offre le paiement par **mobile** la **carte visa** et **tpe** **appareil du paiement électronique** et d'autres produits destinés à la **clientèle**

L'analyse des exemples supra, nous démontre que les étudiants ont employé un lexique correspondant aux thèmes proposés. Dans le reportage 1 sur « l'éradication de la langue

française en Algérie », les locuteurs ont utilisé un lexique riche et varié relatif à l'histoire et à la culture du pays qui est l'Algérie. Nous pouvons remarquer que les intervenants ont diversifié dans le choix des mots comme « patrimoine », « culturel », « enseignement », « colonialisme »... A travers ces mots, ils mettent en évidence l'importance de la présence de deux langues ; l'arabe et le français ; dans une société où règne un riche patrimoine.

De la même manière, le reportage 2 sur le rôle de la Banque Nationale d'Algérie expose un lexique riche qui correspond au thème de la banque et de l'économie. Le locuteur parvient à utiliser des synonymes tels que : « caissier et guichetier », « crédits et prêts », des termes comme services, économie, cartes, paiement...Par conséquent, nous pouvons dire que l'intervenant s'est focalisé sur le thème et cela s'est répercuté sur le choix des mots qui ont été employés dans son discours.

### 3.1.3. Le champ lexical dans les podcasts

#### a) Podcast 1

Les exemples tirés du podcast 1 sur l'exploitation des enfants dans le monde du travail révèlent aussi que les étudiants sont capables d'utiliser de notions lexicales relatives au thème proposé. En effet les exemples suivants confirment cela :

#### Exemples :

- E : *comme vous savez tout le travail des enfants c'est un **phénomène social** le plus répandu dans **le monde** est un **problème** très difficile à résoudre parce que ça revient à des causes **sociales familiales** et même **politiques** maintenant*
- E4 : *et ceux qui n'arrivent pas vont être obligé de **quitter l'école** à un aussi **jeune âge** sans aucun niveau et même le risque de **l'analphabète** comme vous le savez va augmenter dans la **société***
- E4 : *oui effectivement le point le plus important c'est bien que les enfants travailleurs qui ne peuvent pas suivre une **scolarité normale** ou des scolarisés sont privés de leurs **liberté de choisir leur avenir***
- E4 : *mais lorsque les enfants quittent **primaturant** l'école pour entrer dans la **population active** ils sont plus susceptible de se retrouver dans des **emplois** qui limitent leurs chances de sortir de la **pauvreté** malheureusement*

- E3 : le sujet d'aujourd'hui est assez intéressant et qu'on doit immédiatement traité. Aujourd'hui près de deux cent cinquante millions d'enfants travaillent dans le monde entier car ils **ont besoin** d'un **revenu** pour qu'ils **puissent subvenir** aux besoins de leurs **familles**
- E3 : selon **la CIDE** qui a vu le jour le 20 novembre 1989 c'est tout un texte international réunissant **les droits** de l'enfant on y retrouve par exemple **le droit** à la santé les enfants ont des **besoins spécifiques** et des **risques** de santé
- E2 : oui afin de garantir à l'enfant **une vie stable** et **descende** son **entourage** doit lui accorde **les droits** nécessaires
- E4 : l'enfant a le droit de **vivre** et **grandir** au sein de sa famille pour profite de **l'amour** et **d'affection** dans un **environnement** de **compréhension** et de **tolérance** et en plus de lui fournir tous **les conditions d'une vie descende** y compris **la nourriture** **les vêtements** **l'abri** l'enfant doit également recevoir une **éducation** et des soins de **santé** et surtout il doit profiter de son enfance enfin l'enfant doit être **protégé**

Comme nous pouvons le constater, les locuteurs emploient un lexique varié, appartenant à des sous thèmes en relation analogique avec le thème principal qui porte sur l'exploitation des enfants dans le monde du travail.

Effectivement, les mots comme « *travail des enfants, problème, jeune âge, risque, handicapés* » ; renvoient à la fragilité et la vulnérabilité des enfants face aux injustices rencontrées dans la société et dans le monde du travail.

Aussi, les termes tels que « droits, garantir, environnement, compréhension et tolérance » ; mettent en évidence l'importance de protéger les enfants et de respecter leurs droits. Ce lexique employer démontre que la compétence lexicale est satisfaisante malgré les répétitions des mots clés qui engendrent une certaine limite à la richesse lexicale.

Néanmoins, il est à constater qu'il y a certaines erreurs qui sont probablement dû à la méconnaissance du mot tel que « prématurant » à partir duquel nous pouvons deviner le mot exact auquel l'étudiant renvoie « prématurément ». Le locuteur n'a pas pu employer l'adverbe correctement. Il se peut qu'il ait confondu entre l'adjectif prématuré et l'adverbe prématurément.

## b) Podcast 2

**Exemple :**

- E2 : oui bien sûr alors le sonnet c'est **une forme poétique** qui a **une longue histoire** qui était utilisé pour **exprimer les émotions les idées les réflexions** de manière **structuré** traditionnellement
- E2 : elle comporte **quatorze vers** par **un schéma** spécifique même si **les poètes** ont utilisé cette forme pour exprimer **l'amour la santé la beauté la nature la passion et bien d'autres thèmes**
- E2 : c'est une forme poétique qui permet de capturer les **émotions les émotions d'intention** et transmettre les **sentiments profonds** alors c'est vraiment fascinant de voir comment comment les poètes utilisaient cette forme pour **créer une œuvre d'art**
- E1 : alors on n'a aussi le sonnet aborde plusieurs **thèmes** allant de l'amour l'amour la mort la passion des **questions philosophique** en passant par la leur beauté la société la mort
- E1 : offre une perspective unique sur les thèmes universelles offre ainsi la richesse la **diversité** de la **créativité**
- E2 le sonnet dix-huit de **William Shakespeare** et aussi le sonnet numéro dix-neuf de **Elisabeth** sonnet trente-quatre de **William Shakespeare**

A partir des exemples cités supra, nous pouvons dire que le champ lexical employé dans les productions des étudiants couvre le thème du sonnet. Les locuteurs sont capables d'utiliser un vocabulaire précis et varié, un lexique spécialisé, relatif à la littérature de manière générale et la poésie de manière spécifique. Pour définir et expliquer le sonnet, ils ont employé un lexique précis tels que *forme, poétique, structure...* Ils arrivent aussi à ancrer le sonnet dans son contexte historique comme « *Shakespeare, Elisabeth.* ». Cependant, nous constatons qu'il existe des mots plus spécialisés et techniques dans ce domaine tels que « strophes, rime... » n'ont pas été utilisés.

### 3.2. Les marques énonciatives dans les productions orales

Compte tenu de la typologie argumentative des discours produits dans la plupart des activités orales pratiquées en classe de FLE, nous allons tenter d'étudier les marques de subjectivité employées par les locuteurs. Pour effectuer l'analyse, nous allons suivre l'énumération de ces marqueurs insérées dans la grille d'analyse présenté dans le (chapitre IV p : 23-24). Avant d'entamer cette analyse nous allons présenter les marqueurs de subjectivités dans le tableau et le graphe suivant :

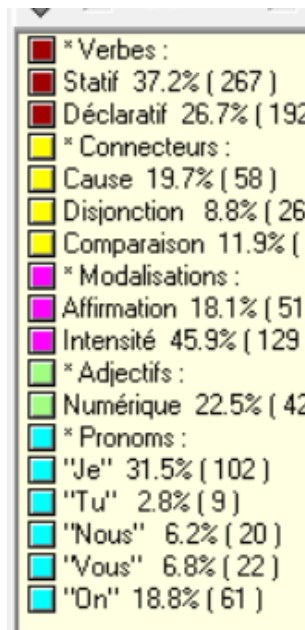


Figure 5: les marqueurs de subjectivité

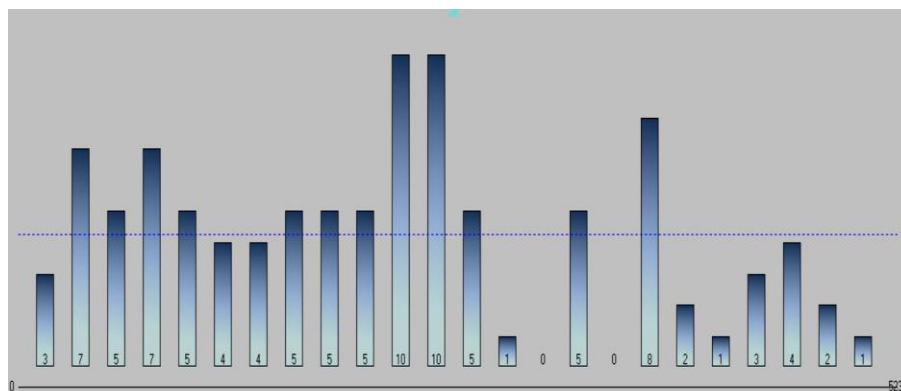


Figure 6: Fréquences des catégories de mots dans les 7activités orales

Ce graphe résume l’emploi des marqueurs de subjectivité, ou ce que nous appelons aussi les marques de l’énonciation. Ils sont nommés par Tropes comme étant les *catégories fréquentes*. Comme nous pouvons le remarquer les discours des locuteurs sont riches en modalités et en marques de subjectivités. Le tableau supra expose les statistiques de l’emploi de ces mots.

Par exemple, nous avons en premier lieu, les verbes qui marquent la subjectivité sont employés avec un taux de 267 soit 37,2% des verbes statif c’est-à-dire, des verbes qui expriment des états ou des notions de possession et 192 verbes déclaratifs (soit 26,7%) c’est-à-dire, des verbes qui expriment une déclaration sur un état, une action, un être, un objet ou un sentiment

En second lieu, nous avons les connecteurs qui expriment la cause ; ils sont en nombre de 58 soit 19,7%. Les connecteurs de disjonction avec un taux de 26 soit 8,8% et enfin les connecteurs de comparaison (35 soit 11,9%).

En troisième lieu, nous avons l'emploi des modalisations d'affirmation (51 soit 18,1%) et d'intensité (129 soit 45,9%). Ces modalisations représentent les adverbes qui marquent l'intensité et les nuances exprimées par les locuteurs.

En quatrième lieu, nous avons les adjectifs numériques (42 soit 22,5%). En dernier lieu, nous avons les pronoms personnels qui représentent un taux assez significatifs dans les discours des étudiants. Cela marque l'engagement des locuteurs. Ces derniers, non seulement expriment leurs opinions, mais ils assument aussi leurs déclarations, en employant différents degrés de nuance.

### **3.2.1. L'emploi des pronoms personnels**

Parmi les marqueurs énonciatifs qui doivent être présents dans un discours argumentatif, nous avons les pronoms personnels. Ces derniers marquent la présence de celui qui parle. En effet, l'emploi des pronoms personnels tels que « je, nous, et on » permettent au locuteur de se positionner, d'exprimer ses opinions et de transmettre ses idées. Ces pronoms permettent de réaliser ce que nous appelons une situation énonciative. Perret (1994) définit cela comme :

*Cet acte de l'énonciation peut être décrit comme un événement .Il peut aussi se concevoir comme une petite scène inscrite dans un lieu et dans un temps donnés et exécutée par des acteurs que nous appellerons des actants : celui qui parle et celui ou ceux qui l'écoutent. Temps, lieu et actants sont les éléments principaux de ce que l'on appelle la situation de l'énonciation. (Perret, 1994 : 9)*

#### **a) Débats**

##### **Exemples**

- E1 : *je trouve que l'intelligence artificielle a modifié beaucoup de secteurs dans le monde la santé l'économie l'éducation parlons justement de l'éducation elle offre beaucoup d'avantages citons quelques-uns des comment dirais-je des expériences personnalisées d'apprentissage*
- E2 : *je suis de son avis l'intelligence artificielle évoque une machine qui pense à la manière d'un cerveau humain elle cherche à imiter le cerveau l'intelligence humaine*

*sans pour autant y parvenir et en ce qui concerne mon avis là-dessus je pense que l'intelligence artificielle ne pourra jamais rivaliser avec l'intelligence humaine parce que rien n'est comparable à l'esprit humain*

➤ E5 : **moi je** suis contre ce qu'elle a dit lorsque on est dans une période la nouvelle génération et de la nouvelle technologie donc c'est une aide pour nous elle elle facilite tout toutes les choses.

Les locuteurs emploient le pronom personnel « je » dans leurs discours afin de marquer leur présence. Ce pronom permet aux intervenants de s'exprimer et de marquer leur subjectivité. A travers cet emploi, ils manifestent leurs opinions, leurs sentiments et leurs expériences personnelles à travers des exemples.

Le graphe ci-dessous résume de manière quantitative l'emploi du pronom personnel « je » dans les 3 débats :

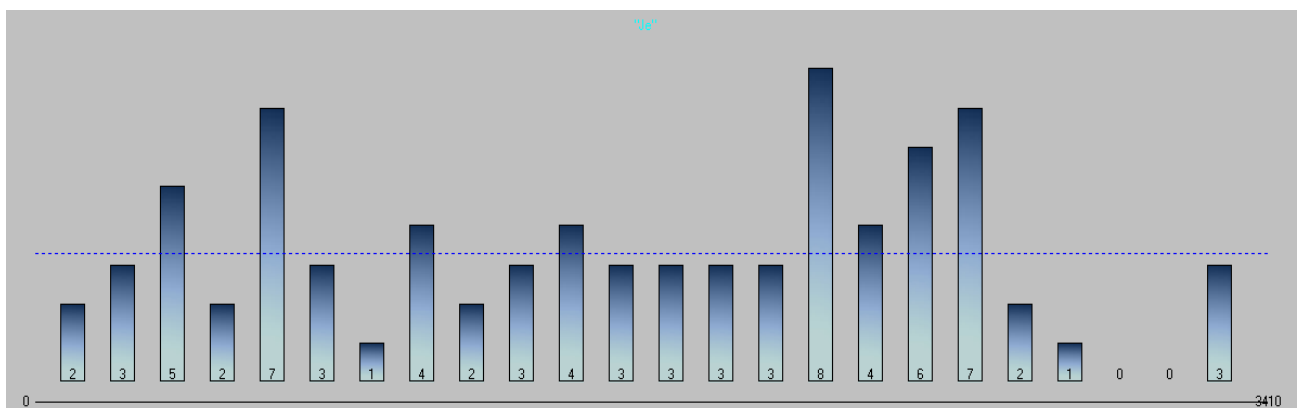


Figure 7: fréquence de l'emploi du pronom « je » dans les 3 débats

Le graphe supra expose la fréquence de l'emploi du pronom personnel « je » dans les 3 débats. Comme nous pouvons le voir, nous avons 79 emplois du pronom « je ».

En plus de l'emploi de « Je », nous avons aussi repérer l'emploi des autres pronoms personnels relevant de l'énonciation tels que « nous, vous, tu et on » :

### Exemples :

➤ E1 : *c'est selon **notre** usage elle est bien elle a pour but de révolutionner notre système éducatif*

➤ E2 : *l'intelligence artificielle peu **nous** être utile d'un côté et d'un autre elle pourrait nuire aux futurs générations*

➤ E3 : *des traducteurs automatiques simplifiant **notre** vie quotidienne*

- *E1 : elle facilite l'apprentissage et le développement chez les apprenants ce qui fait les deux à la fois **vous** voyez*
- *E4 : pourquoi **tu** n'es pas contre ?*
- *E3 : ça va **t'**apprendre à être faignante*
- *E5 c'est **ton** propre point de vue mais ça ce le mien c'est mon avis*
- *E1 : **on** n'est pas sûre que les in les informations obtenus et requis sont sûres ou sont correctes donc **on** peut pas baser sur le chatgpt*
- *E3 : beh **on** pourrait avec le temps provoquer des maladies comme l'Alzheimer donc il est préférable de compter que sur soi-même et de booster son cerveau*

A travers les exemples cités supra, nous pouvons dire que le changement des pronoms personnels dépend de la situation de communication et de l'idée produite. L'emploi du « nous » peut être utilisé pour inclure le locuteur et ses interlocuteurs, c'est-à-dire le groupe, il s'agit dans ce cas du nous inclusif.

Quant à l'emploi du « on » qui est indéfini ou général, sa présence est plutôt familière. Cet emploi rend le discours informel. Aussi cet emploi peut suggérer que l'opinion proposée pourrait être l'avis d'un grand nombre, ce qui permettrait de généraliser un point de vue.

Concernant le « tu » et le « vous », si nous prêtons attention aux contextes dans lesquels ils ont été employés, nous légitimons cet emploi, car le « tu » est employé dans un passage dialogal entre deux locuteurs qui sont en réalité camarade de classe et ami.

Par contre le « vous » dans l'exemple supra démontre qu'il a été employé lorsque le locuteur s'adresse au groupe classe.

Donc, nous avons une situation de communication où un locuteur s'adresse directement à son destinataire de manière familière.

### **b) Reportages**

Le reportage représente un autre genre, différent du débat. Il renvoie à un autre type de texte qui est plutôt explicatif à visée argumentative (reportage 1) ou informatif à visée explicative (reportage 2).

- **Le reportage 1 sur « L'éradication de la langue française en Algérie ».**

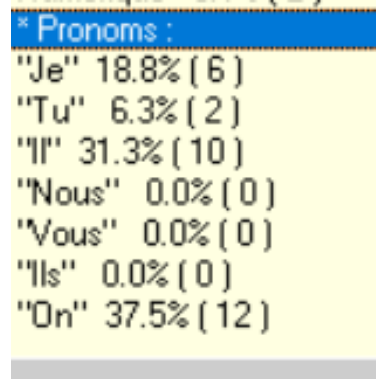


Figure 8: les pronoms personnels

Dans le premier reportage il s'agit d'un discours explicatif à visée argumentative.

**NB :** Trope effectue le compte de tous les pronoms, cependant, nous nous focalisons uniquement sur les pronoms personnels « je, nous, vous et on ».

Comme nous pouvons le remarquer dans ce reportage qui porte sur « l'éradication de la langue française en Algérie ». Premièrement, l'emploi de « je » se limite à 6 fréquence alors que le « on » est le pronom le plus utilisé dans ce discours (12 soit 37,5%). Deuxièmement le « tu » il a été employé 2 fois. Troisièmement, nous remarquons aussi l'absence de l'emploi de « nous » et de « vous ».

### Exemples

- *E1 : le français qu'on considère comme un patrimoine culturel algérien est bien ancré dans notre société donc on peut pas l'effacer ou l'éliminer facilement*
- *E2 : la langue française était présente en Algérie pendant la période coloniale française il y a une vérité qu'on peut pas nier c'est que la langue française est considérée comme une deuxième langue après la langue maternelle l'arabe*

L'usage limité du je renvoie à l'opinion personnel du locuteur qui est assez limité. Comme dans l'exemple suivant, le locuteur donne son avis personnel

- *E3 : donc je vois personnellement que cette décision va rester que théoriquement loin d'être concrète vraiment et réalisable même si la société algérienne à des élites anglophones et qui forme la société*

Quant au pronom « on », son emploi est plus élevé que dans les débats. Cet emploi est dû à la nature du sujet traité dans cette activité. Il s'agit d'un sujet général. Tout le monde est impliqué de manière directe ou indirecte.

L'absence de nous, tu et vous se justifie par l'absence d'interaction et du groupe. Rappelons que la tâche a été réalisée en dehors de la classe et de manière individuelle. Chaque étudiant devait visionner la vidéo de Ahmed Tessa sur l'éradication de la langue française en Algérie sur You tube. Ils devaient donner leurs points de vue quant au sujet traité.

Nous pouvons supposer que les étudiants non pas pu développer leurs opinions personnelles. L'emploi de « on » peut évoquer que les étudiants se sont appropriés les différentes opinions exprimées par Ahmed Tessa, et ils ont essayé de les reformuler.

➤ **Reportage 2 sur « Le rôle de la banque nationale d'Algérie dans le développement de l'économie du pays »**

Dans le 2<sup>e</sup> reportage, il s'agit d'une typologie différente, l'étudiant a réalisé un reportage sur le rôle de Banque Nationale d'Algérie dans le développement économique du pays » ; dans le discours qui est censé être produit dans cette situation, est le type informatif à visée explicative, nous allons d'abord étudier la typologie du texte ensuite nous passerons à l'analyse des pronoms personnels.

**Exemples :**

➤ *E : l'agence de la bna Tiaret est **composée de plusieurs services** que nous allons présenter*

Cette phrase donne au lecteur des informations sur les différents services existants dans cette banques et qu'il va les présenter ultérieurement.

➤ *E : **Le premier service est la caisse composé d'un caissier qui manipule les fonds et un guichetier qui comptabilise et un chef de service qui contrôle le bon fonctionnement des opérations.***

Dans cette phrase, nous avons la présentation du service de la caisse ainsi que des détails sur le personnel s'occupant de ce service.

➤ **E :** *Il offre plusieurs formes de prêts tels que le crédit immobilier et le crédit auto destiné aux particuliers et pour les professionnels et les commerçants les crédits d'investissement et d'exploitation.*

Ce passage permet au lecteur de comprendre les différents types de crédits disponibles dans cette agence.

Les pronoms personnels qui ont été employé dans ce passage se limite au pronom nous et je. Le « je » a été employé 2 fois par le locuteur pour présenter son thème et le lieu de la réalisation du reportage.

**Exemple :**

➤ **E :** *J'ai choisi de travailler sur le thème du rôle des banques dans le développement de l'économie en Algérie pour ce faire j'ai choisi de me déplacer à l'agence commerciale de la banque nationale d'Algérie situé à la cité eplf Tiaret*

Quant au pronom personnel « nous » il a été employé 4 fois dans des passages pour s'engager dans ces propos et marquer son appartenance, mais sans pour autant donner un avis personnel.

**Exemples :**

➤ **E :** *nous allons présenter le premier service*

➤ **E :** *nous avons le chargé de clientèle*

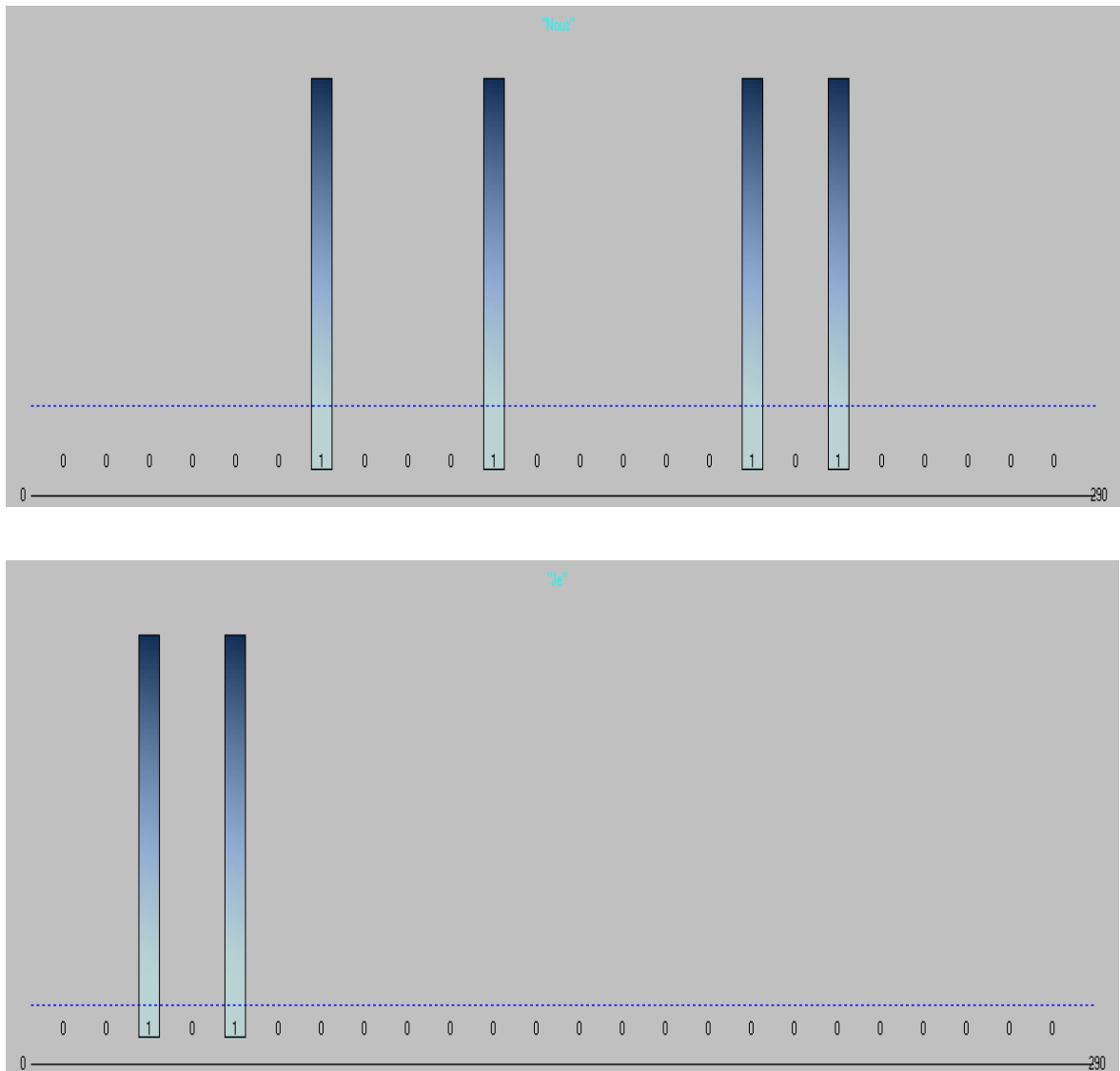


Figure 9: l'emploi de « nous » et de « je » dans le reportage 2

Les graphes supra expose l'emploi du « je » et « nous » dans le reportage 2 qui traite le thème du rôle de la Banque Nationale d'Algérie dans le développement de l'économie du pays. Nous constatons que l'emploi de ces pronoms est limité, le « je » est employé 2 fois et le « nous » est utilisé 4 fois. Cela est dû à la nature du thème traité qui est centré sur le rôle de la banque et non sur le locuteur.

### c) Podcasts

Les deux graphes représentent l'emploi de pronoms personnel « je » dans les deux podcasts traitant deux thèmes différents dans lesquels deux discours de typologie différentes ont été produit

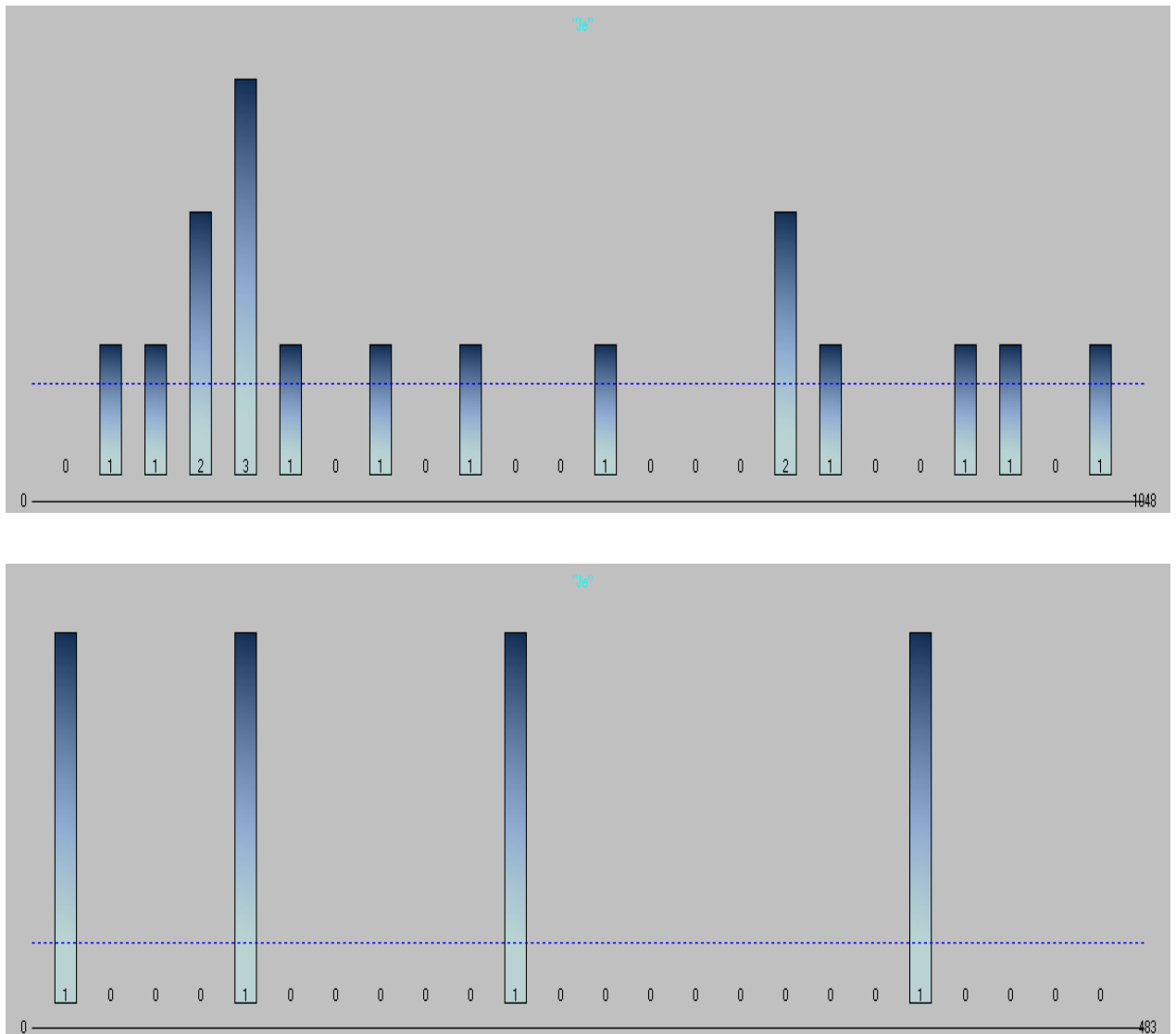


Figure 10: l'emploi de « Je » et « Nous » dans les podcasts.

Le premier podcast traite le thème de « l'exploitation des enfants dans le monde du travail », le deuxième aborde le sujet du « sonnet ».

Cette différence au niveau du type du discours influence automatiquement le système énonciatif des deux discours. En effet, le premier podcast relève d'une émission radio, dans laquelle une journaliste reçoit des invités où ils traitent le thème cité supra. Dans ce cas-là, il s'agit d'un discours argumentatif, chaque intervenant doit donner son point de vue en essayant de le défendre tout en apportant des explications et des informations sur le thème.

Par contre dans le deuxième il s'agit plutôt de discours explicatif. Donc l'emploi des pronoms personnel ne sera pas le même. Prenons par exemples les pronoms « je » dans les deux podcasts.

Le graphe supra démontre que la fréquence de l'emploi de ce pronom est élevée dans le premier podcast (17 fréquences), car il s'agit du discours argumentatif. Par contre dans le deuxième podcast (informatif) nous avons 4 fréquences de l'emploi de « je ».

**Exemples : Podcast 1**

- *E1 : j'ai l'honneur d'inviter aujourd'hui douhami Khadîdja avocate et membre d'une association de l'Unicef*
- *E4 : tout d'abord moi autant qu'éducatrice et spécialiste en apprentissage des enfants je suis contre le travail des enfants parce que je trouve que les enfants entre 5 et 10 ans leur seul soucis c'est bien l'éducation*

Dans ces exemples, nous pouvons observer que le « je » a été employé pour marquer la position du locuteur par rapport au sujet, et pour indiquer celui qui parle (premier exemple).

**Exemples : podcast 2**

- *E1 : bonjour à tous et bien venu dans notre podcast qui parle de sonnet aujourd'hui je suis avec*
- *E2 : merci ma chérie pour l'invitation c'est Fatima et djihan*
- *E1 j'espère que vous continuerez à découvrir et ressentir et apprécier la beauté de la poésie et les merveilles du sonnet merci vos m'avez honoré dans notre émission bonne journée*

Ces exemples nous révèlent que l'emploi de « je » est utilisé uniquement pour effectuer les présentations et les remerciements.

**3.2.2. Groupes incidents et phrases incidentes dans les discours argumentatifs**

Il est question dans cette partie d'analyser les groupes ou phrases incidentes employés dans les productions de type argumentatif tels que : les trois débats, le reportage 1 et le podcast 1.

**Exemples :**

- *E1 : elle a pour but de révolutionner notre système éducatif mais ça dépend à son usage*
- *E1 : en ce qui concerne mon avis là-dessus voilà oui c'est mon avis*

- *E1 : à mon avis l'intelligence artificielle est une technologie est une technologie révolutionnaire qui offre d'avantages qui offre d'énormes avantages pour l'humanité*
- *E4 : moi personnellement je préfère You tube parce qu'il y a tellement de contenu intéressants et variétés à découvrir*
- *E5 : je vois personnellement que cette décision va rester que théoriquement loin d'être concrète vraiment et réalisable même si la société algérienne à des élites anglophones et qui forme la société*

A partir des exemples cités supra, nous observons que les étudiants utilisent principalement les formules « à mon avis, c'est mon avis, moi personnellement » ou l'emploi de l'adverbe « personnellement » pour exprimer leurs opinions au détriment des autres expressions comme « selon moi, à vrai dire, d'après moi... ».

Ce choix de fréquence qui a engendré la répétition de la même formule est probablement dû au manque de variétés linguistiques. Il est possible aussi que l'emploi des mêmes expressions revienne à la familiarité avec ce genre d'expressions.

Cependant, malgré la diminution de la variété de ces formulations, nous constatons que l'emploi des groupes incidents est employé afin de marquer la subjectivité du locuteur. De plus, cet usage renvoie à l'homogénéité dans leurs expressions des opinions et a permis de structurer leurs discours de manière efficace.

### 3.2.3. Les auxiliaires de modalités dans les activités à traits argumentatifs

Tropes nous proposent tous les verbes employés dans les différentes activités réalisées en classes. Nous nous contentons d'analyser les auxiliaires de modalités tels que : devoir, sembler, falloir, pouvoir, vouloir, paraître employés dans les différents discours argumentatifs (3débats, reportage 1 et podcast 1).

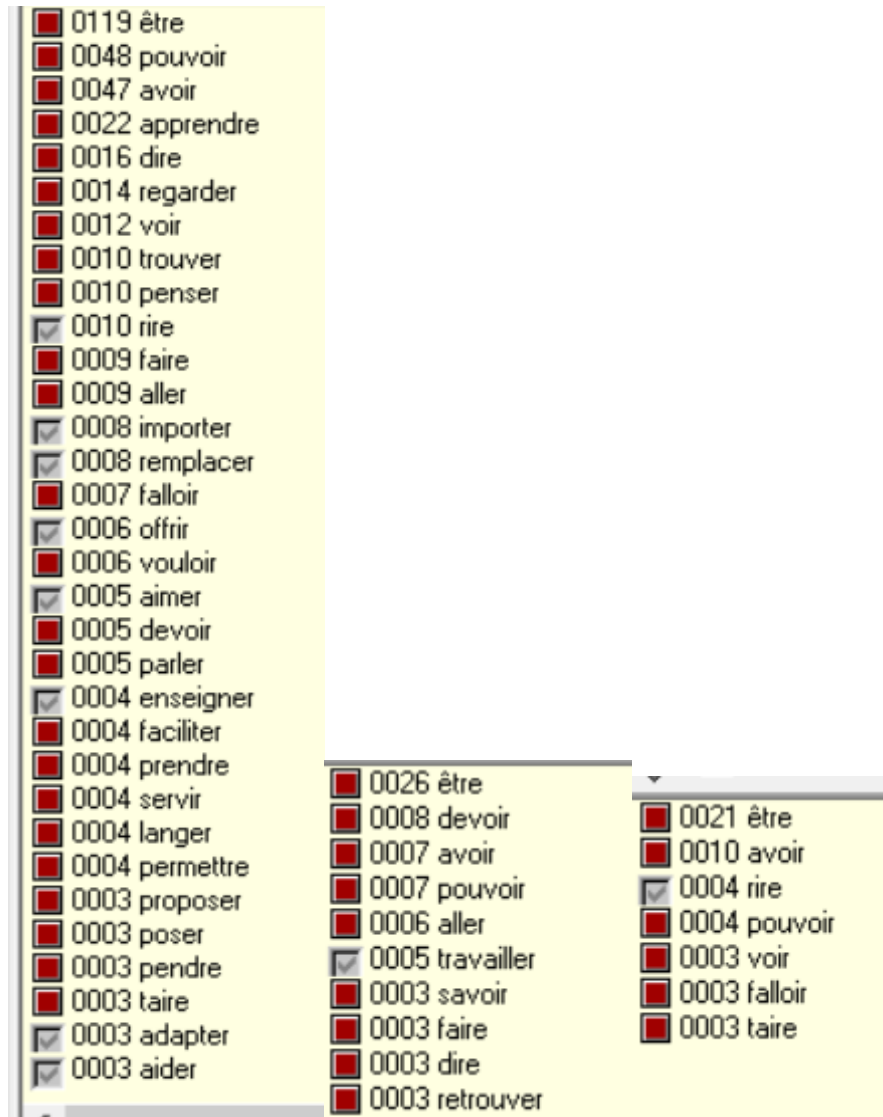


Figure 11: fréquence des verbes employés dans les 3débats, podcast 1 et reportage 1

Le premier tableau ci- dessus représente les verbes employés dans les 3débats. Nous pouvons remarquer que le verbe « pouvoir » est employé 48fois, le verbe « devoir » 5fois, le verbe « falloir » 7fois, le verbe « vouloir » 6fois.

Dans le deuxième tableau, nous avons l’emploi des verbes modaux dans le podcast 1 sur l’exploitation des enfants dans le monde du travail. Dans ce discours, nous n’avons que le verbe « devoir » (8fois) et le verbe « pouvoir » (7fois). Le troisième tableau révèle les résultats obtenus de l’emploi des verbes modaux dans le reportage 1 sur l’éradication de la langue française en Algérie. Nous remarquons l’emploi du verbe « pouvoir » (4fois) et le verbe « falloir » (3fois).

Nous pouvons dire que le verbe « pouvoir » est le plus employé dans les activités qui promeuvent un discours argumentatif. Voici la répartition du verbe « pouvoir » dans toutes les 7activités orales avec sa fréquence d’emploi.

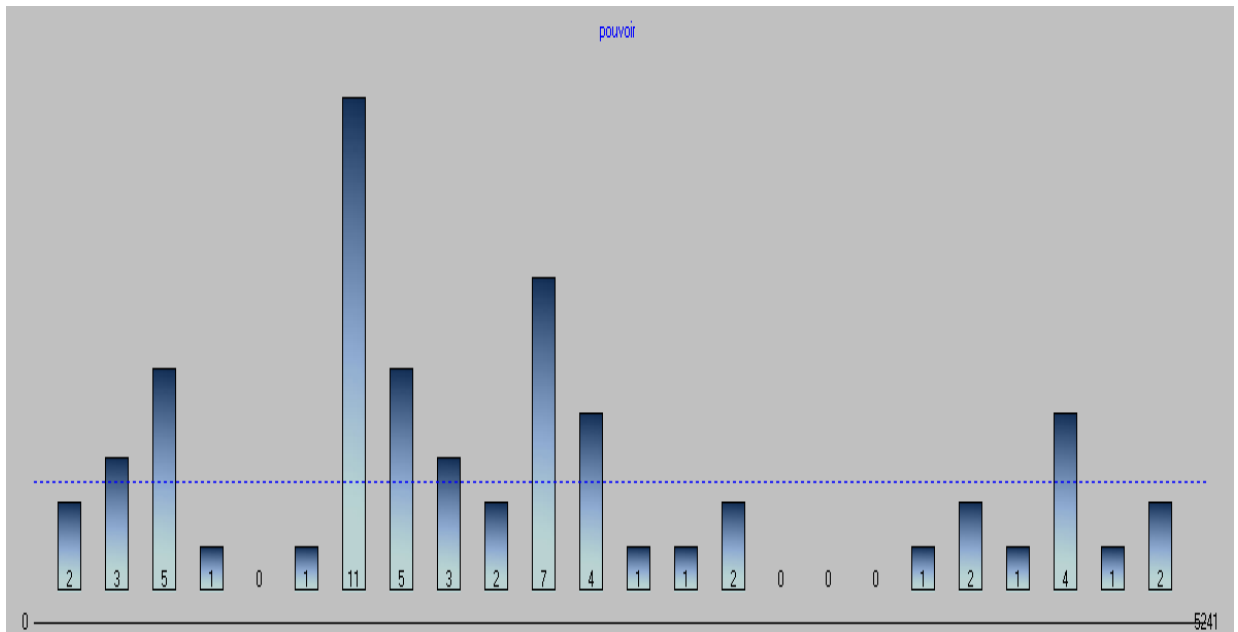


Figure 12: l'emploi du verbe « pouvoir » dans les 7activités orales

**Exemples :**

- E1 : l'élève **peut** bénéficier d'une expérience éducative
- E2 : il **faut** s'en servir avec modération il faut pas trop en abusé
- E2 : je pense qu'un apprenant un petit ou un enfant il ne **peut** pas apprendre deux langues ou trois langues en même temps
- E 3la télévision impose aux téléspectateurs ce que **doit** voir
- E1 : You tube madame parce que t'as un choix à l'inverse de la tv t'as le choix de regarder qu'est-ce que tu **veux**
- E2 : on **peut** arriver à un moment ou l'élève n'arrive même pas à répondre à une question simple
- E1: il y a une vérité qu'on **peut** pas nier c'est que la langue française est considérée comme une deuxième langue après la langue maternelle l'arabe
- E2 : il **faut** accepter la langue française comme langue seconde comme comme langue de culture et non comme langue du colonialisme car ce n'est qu'une langue
- E3 : le sujet d'aujourd'hui est assez intéressant et qu'on **doit** immédiatement traité.
- E2 : il **doit** profiter de son enfance enfin l'enfant **doit** être protégé

A partir des exemples cité ci-dessus, nous pouvons dire que le verbe « pouvoir » est employé par l'étudiant, afin d'exprimer la possibilité et l'opportunité. Par contre

l'emploi du verbe « falloir » permet au locuteur d'énoncer une obligation ou une nécessité (exemple n°2).

Quant au verbe « devoir », il est utilisé pour souligner une obligation imposé (exemple n°4). Voici la répartition du verbe « devoir » dans les productions orales des étudiants.

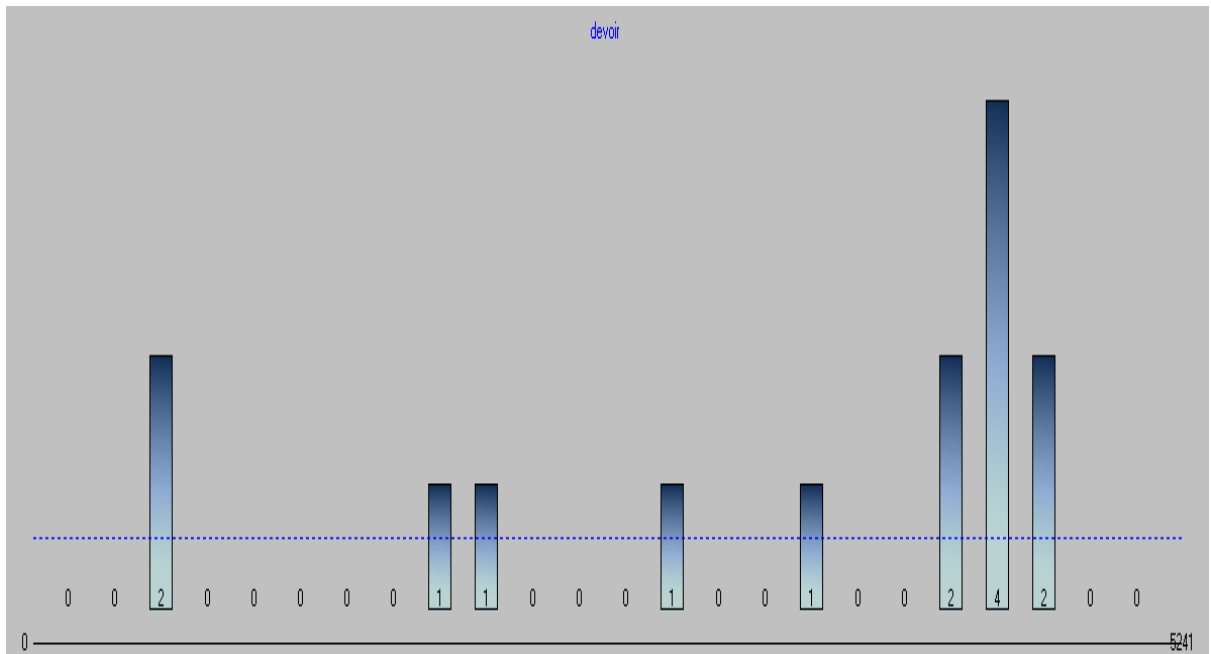


Figure 13: l'usage du verbe « devoir » dans les 7activités orales

Concernant le verbe « vouloir », le locuteur l'emploi pour manifester un désir ou une préférence. Nous remarquons que ces verbes communiquent plusieurs sens, cela dépend du contexte. Par exemple le verbe pouvoir dans la phrase n°7 évoque une certitude ou une vérité.

Aussi, nous remarquons que l'emploi du verbe « falloir » n'a pas été employé dans le reportage 2 ainsi que les activités de podcasts. Nous présentons dans le graphe suivant, la fréquence ainsi que la répartition de l'emploi du verbe « falloir »

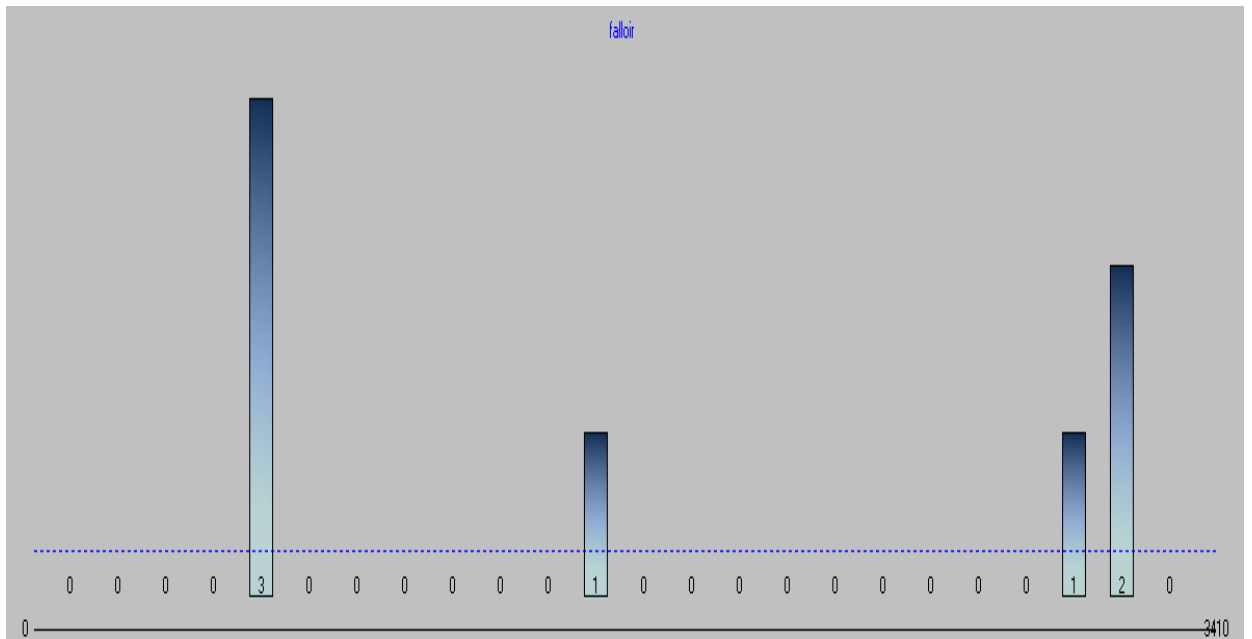


Figure 14: La fréquence de l'usage du verbe « falloir » dans les 3 débats

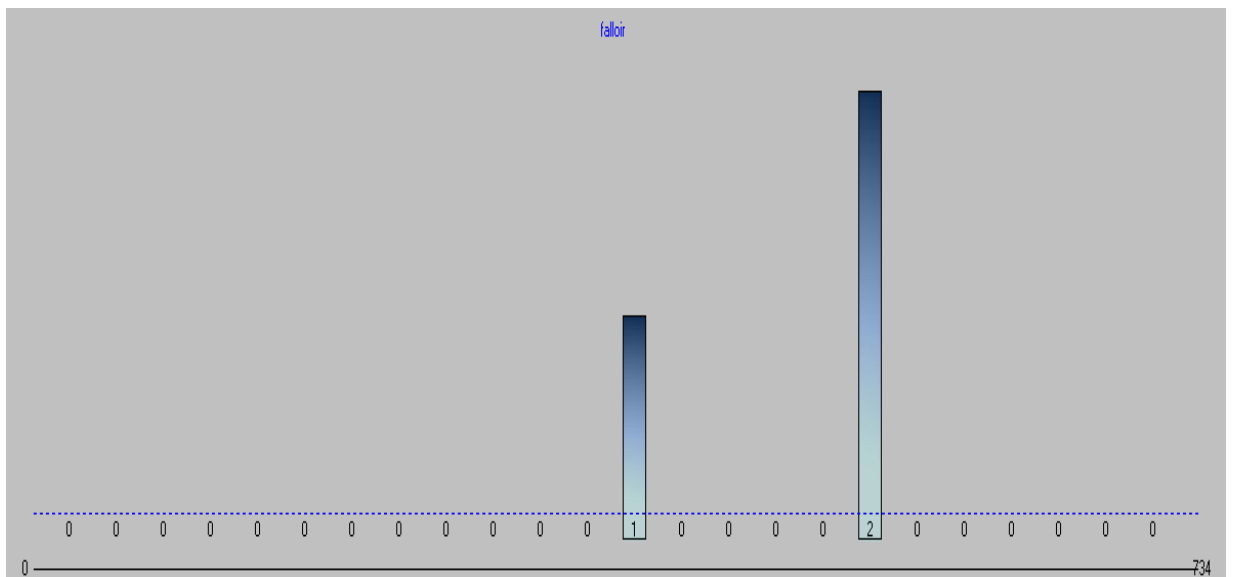


Figure 15: Fréquence de l'usage du verbe « falloir » dans le reportage 1

Nous constatons un emploi limité de ce verbe. Le verbe « falloir » exprime en général une obligation, une nécessité ou une recommandation.

**Exemples :**

- E2 : il **faut** s'en servir avec modération il faut pas trop en abusé
- E2 : il **faut** accepter la langue française comme langue seconde comme comme langue de culture et non comme langue du colonialisme car ce n'est qu'une langue

En dépit de l'importance des verbes modaux ou auxiliaires de modalités. Leur emploi reste restreint. Cette importance a été justifiée par Henkemans (2015). Il souligne que « Les verbes de modalité sont cruciaux dans le discours argumentatif, car ils permettent de nuancer les propositions, d'exposer des incertitudes et de gérer les attentes du public. » (Henkemans, 2015)

### 3.2.4. Les adverbes et expression adverbiales

En plus des verbes de modalités utilisés, les locuteurs emploient d'autres formes de modalisations tels que les adverbes et les expressions adverbiales, pour exprimer et marquer leur subjectivité, leur degrés de certitude, d'obligation de possibilité ou d'éventualité. Le tableau suivant effectué par Tropes nous permet d'observer les modalisations utilisées dans les 7 activités orales.

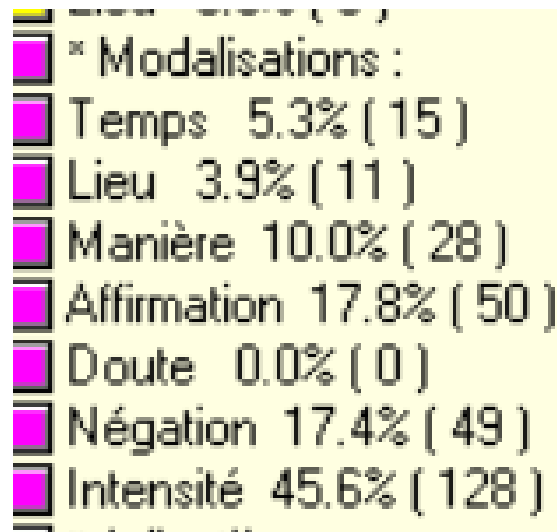


Figure 16: les modalisations employées dans les 7activités orales

Comme nous pouvons le remarquer, les étudiants utilisent dans leurs discours différents types de modalisations tels que les adverbes exprimant le temps (15 fois, soit 5,3%) les adverbes de lieux (11 fois, soit 3,9%), les adverbes de manière (28 fréquence soit 10%), les adverbes d'affirmation (50 fois, soit 17,8%), les adverbes de négation (49 fréquence, soit 17,4%) et enfin les adverbes d'intensité (128 soit 45,6%)

Avant de donner des exemples quant à l'emploi de ces adverbes dans les productions orales des étudiants, nous allons d'abord présenter la fréquence et la répartition de leurs emplois dans le discours des étudiants.

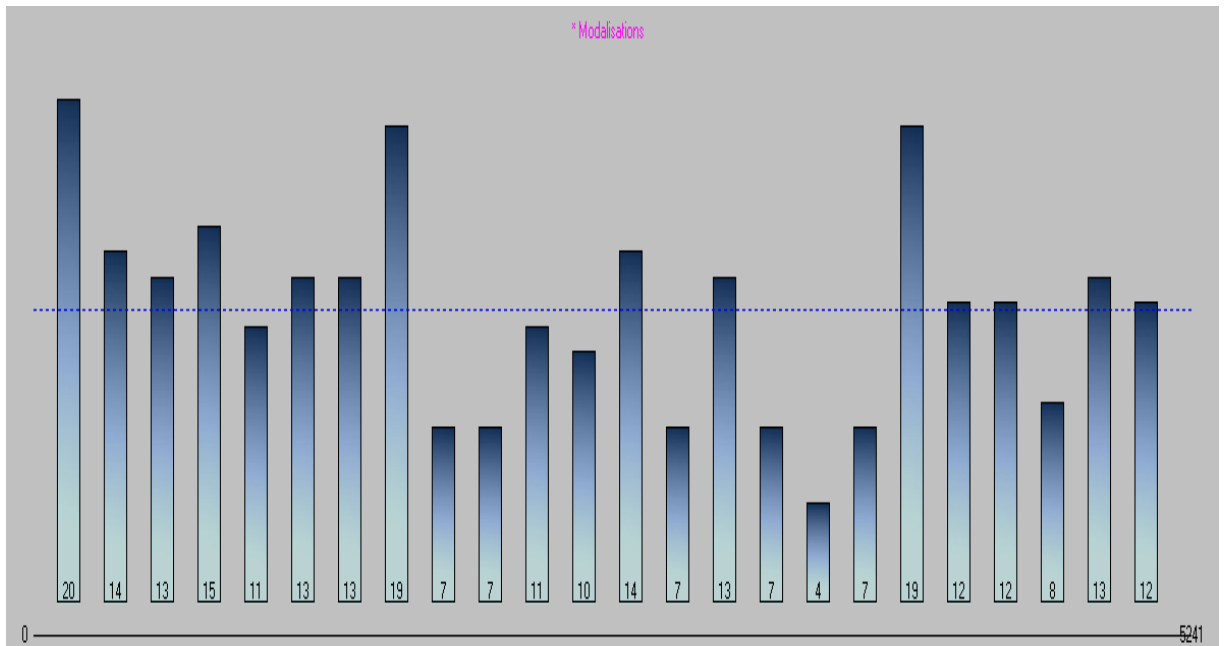


Figure 17: fréquence des modalisations dans les 7activités orales.

Le graphe supra expose la fréquence et la répartition des modalisations employés dans le discours des apprenants. Nous remarquons un emploi significatif des modalités exprimant différents rapports et différentes relations. Cela reflète non seulement une variété et une richesse lexicale satisfaisante, mais aussi une acquisition de la compétence lexicale. Nous allons voir à présent leurs différents types et emplois dans des exemples extraits de leurs productions.

a) Les adverbes de temps

Exemples :

ou faire travailler ses neurones **constamment** beh on pourrait avec le temps provoquer des maladies comme la  
 :4 elle doit **toujours** aider les humains et non pas les remplacer E5 moi  
 donc ÅSa prend du temps il fallait y penser **avant** E je valide ce qu'ê elle dit **cette fois** je suis avec elle  
 puisque le franã§ais il est avec nous **depuis** la poussette on parle le franã§ais  
 parce que j'ê ai vu la derniã re **fois** un professeur qui enseigne par le franã§ais et qui Å crit par lâ€ anglais  
 pour la deuxiã me **fois** je valide ce qu'ê elle a dit on est libre de regarder ce qu'ê on veut

Ces exemples mettent en lumière la manière dont les étudiants formulent leurs arguments. Ils ne se contentent pas de présenter des idées ; ils essaient de les ancrer dans un cadre temporel. Cela rend leur discours plus pertinent

Par exemple l'emploi de « dernière fois » renvoie à une expérience personnelle. Aussi, l'adverbe « toujours » marque une continuité, ou renforce un état permanent ou encore une habitude. Voici le graphe représentant la répartition des modalisateurs exprimant le temps dans l'ensemble des activités orales :

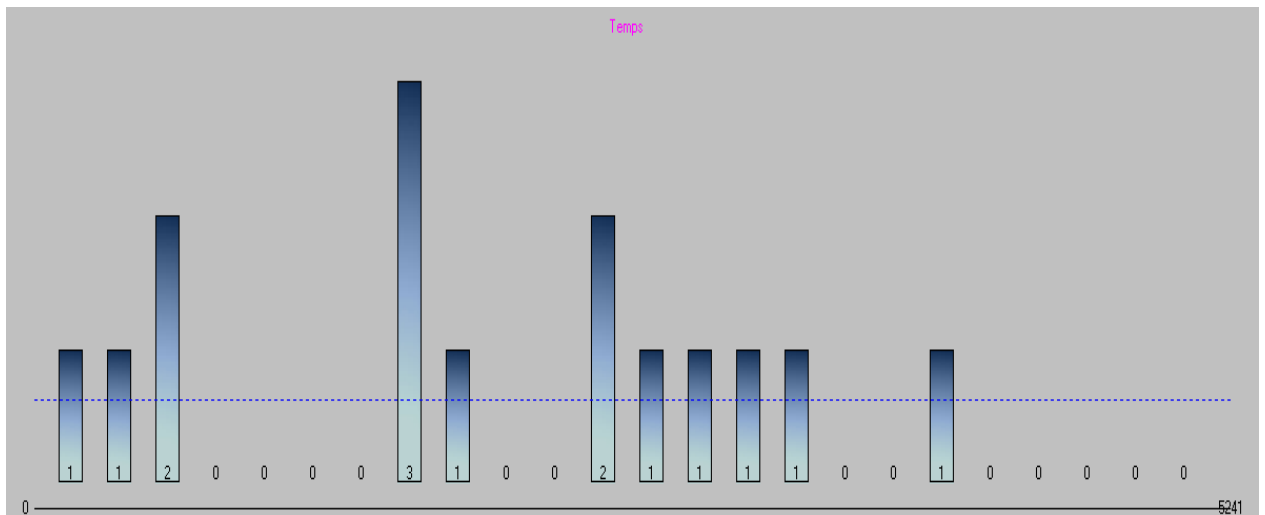


Figure 18: répartition et fréquence des adverbes de temps

La répartition de l'emploi des adverbes de temps dans les productions orales des étudiants illustrent que leurs usage reste restreint. Il est important de sensibiliser les étudiants quant à leur importance, en essayant d'améliorer leur usage.

**b) Les adverbes de lieu**

**Exemples :**

il est question **ici** d'enseigner la langue anglaise au primaire qu'est ce que  
 donc on peut pas l'effacer ou l'effacer facilement et surtout pas subitement d'**ailleurs** la politique d'arabisation menée par notre système  
 je vois personnellement que cette décision va rester que théoriquement **loin** d'être concrète vraiment et réalisable même si la société algérienne  
 je trouve logique ce que les demoiselles ont dit je vois que la responsabilité le manque de la responsabilité plutôt **chez** les parents  
 et grandir **au sein de** sa famille pour profiter de l'amour et de l'affection dans un environnement de compréhension et de tolérance et en plus  
 l'enfant doit également

Nous constatons que les étudiants utilisent des adverbes de lieu tels que « ici » qui indique un lieu précis. Donc, le locuteur contextualise son argument. Aussi, nous avons

l'emploi de « ailleurs » renvoie à un autre endroit en dehors de la situation de communication.

Ces modalisateurs permettent de construire un sens plus riche. Les étudiants non seulement localisent les arguments dans un espace certain mais également, cet emploi permet de nuancer leurs idées. Nous exposons au-dessous la fréquence de leurs emplois dans les productions orales des locuteurs :

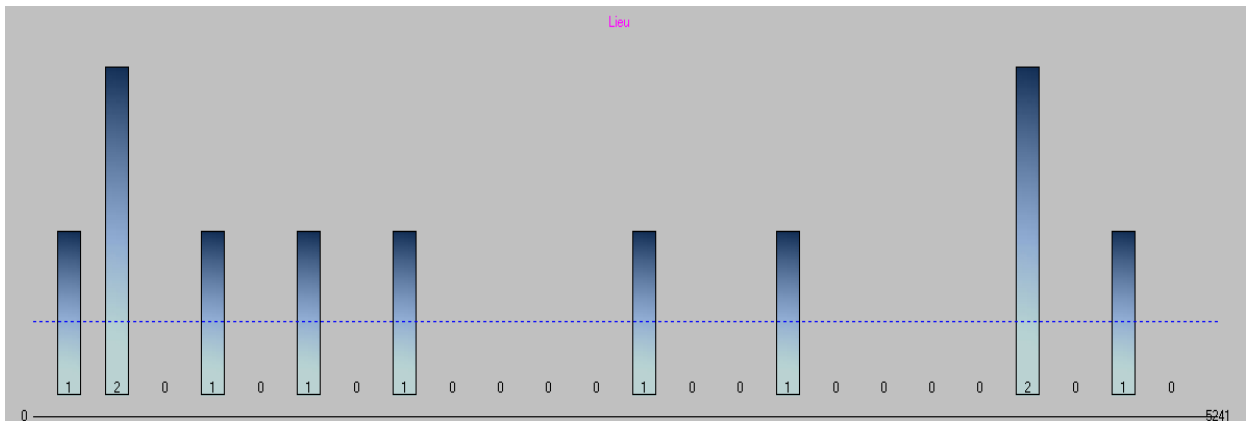


Figure 19: Fréquence et répartition des adverbes de lieu

L'histogramme supra illustre la répartition et l'emploi des adverbes de lieux. Nous pouvons dire que les étudiants ont la capacité de situer ou localiser leurs propos à travers l'emploi des adverbes de lieux. Ces derniers permettent de contextualiser les différentes situations de communications dans lesquelles l'étudiant a été confronté.

### c) L'emploi des adverbes de manière

#### Exemples :

eux que l'acte d'apprendre à un âge tardif encore l'apprentissage de l'anglais dès le primaire facilite un impact  
 qui ont étudié et utilisé **uniquement** cette langue je parle d'une ancienne génération  
 donc ils ne pourront pas s'adapter aussi **facilement** pour apprendre une nouvelle langue Ça va prendre du temps pour  
**personnellement** je vois que la décision prise par le ministère de l'éducation de remplacer le français par l'anglais  
 et les recherches à l'inverse de la télévision **comment** on dit E2/y a des variations de sujets dans youtube et même  
 aussi il y a la variation tout **simplement** E3 la télévision impose aux télé spectateurs  
 elle trouve **rapidement** en ce qui concerne la télévision comme elle l'a dit mademoiselle par exemple je vois la télévision  
**personnellement** je préfère youtube parce qu'il y a tellement de contenu intéressant  
 elle regarde **contrairement** à la télévision Reportage1 : l'acte de radicalisation de la langue française E1 :

Les exemples cités supra révèlent que les étudiants ont pu employer des adverbes de manières tels que « *uniquement, rapidement, simplement...* ». Ces derniers favorisent

l'expression des nuances dans les arguments formulés. A travers cet emploi, les étudiants expriment leurs émotions et leurs intentions. Cela contribue à une communication efficace. Voici la répartition et les occurrences des adverbes de manière dans l'ensemble des activités orales :

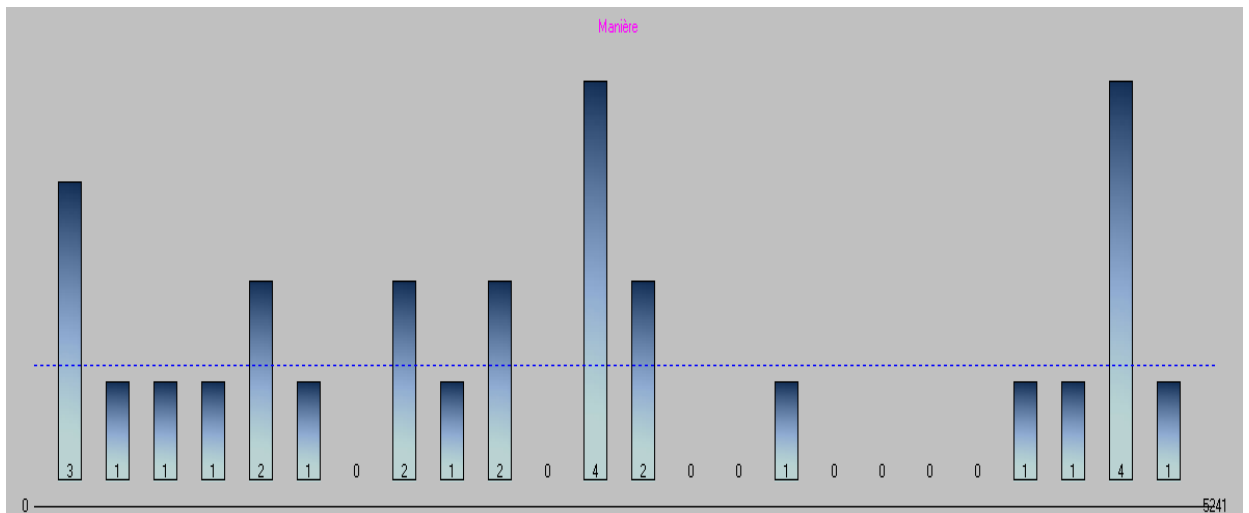


Figure 20 : Fréquence et répartition des adverbes de manière

Le graphe supra démontre une étendue assez significative dans l'utilisation des adverbes de manière. Ce qui peut refléter une certaine richesse lexicale et une capacité à nuancer les idées produits dans le discours des étudiants.

#### d) Les adverbes d'affirmation

Exemples :

plus près et plus rapide **aussi** permettent d'apprécier la qualité de vie quotidienne  
 j'ai appris le français l'anglais dès le primaire **oui** et puis voilà c'est mon point de vue E2 :  
 si il peut **oui** il peut apprendre deux langues **parfaitement** mais ça va crier crier des difficultés **oui** E 3 :  
 ou il peut pas il est dans l'obligation d'apprendre l'anglais en parallèle avec le français **oui**  
 donc il pourront pas s'adapter **aussi** facilement pour apprendre une nouvelle langue ça va prendre du temps pour  
 pour les nouvelles générations **oui** mais pour les anciennes non par exemple à l'université on peut pas le faire,

Nous constatons, à travers les exemples cités ci-dessus, que les locuteurs utilisent des adverbes d'affirmation dans leurs productions orales. Par exemple, nous avons l'emploi

de l'adverbe « *encore* » qui s'emploie pour renforcer une idée déjà exprimée, il souligne la persistance des arguments. Nous avons aussi, l'adverbe « *oui* » qui expriment l'accord, il marque l'affirmation directe, ce qui rend plus solide le propos du locuteur.

Il y a également l'emploi de l'adverbe « *Parfaitement* » qui communique un degré élevé d'une qualité ou d'une compétence (le cas de l'exemple : *il peut apprendre deux langues parfaitement*). L'usage de ces adverbes permet de communiquer une affirmation et une prise de position par rapport au sujet traité, aux idées discutées et aux autres interlocuteurs. Nous présentons ci-dessous la fréquence et la répartition de leur emploi :

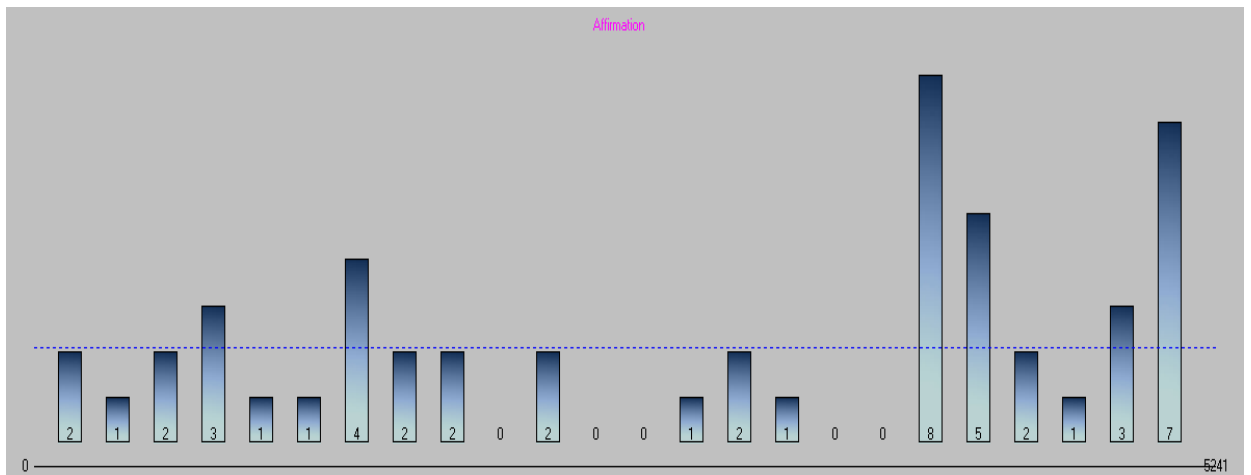


Figure21:Fréquence et répartition de l'emploi des adverbes d'affirmation.

Nous remarquons que la fréquence de leurs emplois, dans les différentes barres, n'est pas hétérogène car chaque barre représente une séquence du discours produit dans une activité orale. Cependant, leur emploi est varié. Nous pouvons dire que les étudiants sont capables d'affirmer leur point de vue et de prendre position.

e) Les adverbes de négation

Exemples :

donc on peut pas baser sur le chatgpt par exemple lors d'un travail personnel  
 me pas à répondre à une question simple c'est est sa c'est est un vrai problème du coup d'ailleurs  
 je pense que l'intelligence artificielle ne pourra jamais rivaliser avec l'intelligence humaine parce que rien n'est comparable à  
 et d'ailleurs un autre elle pourrait nuire au futur grâce à sa raison comme par exemple à force de ne pas se servir  
 et non pas les remplacer E5 moi je suis contre ce qu'elle a dit  
 je ne suis pas contre du tout et E4 pourquoi tu n'es pas contre E5 :

De la même manière, les étudiants ont employé des adverbes de négation. Les exemples cités au-dessus exposent cet emploi. En effet, les intervenants ont utilisé des adverbes de négations tels que « pas, jamais, non pas, ne pas » qui permettent de clarifier leurs positions. Cet emploi exprime également une affirmation négative, le désaccord ou l'opposition à travers la formulation des contres arguments, ce qui pourrait enrichir l'activité de débat.

Cependant, nous remarquons que l'emploi de la négation n'est pas toujours correct. Les étudiants omettent le « ne ». Nous pouvons justifier cela, au contexte informel ou le désir de vouloir simplifier les échanges. Nous présentons leurs fréquences dans l'histogramme suivant :

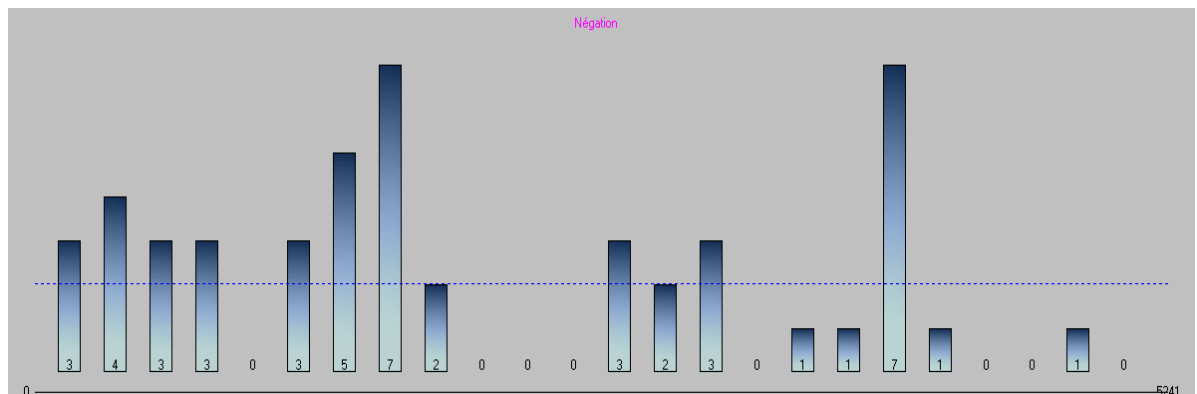
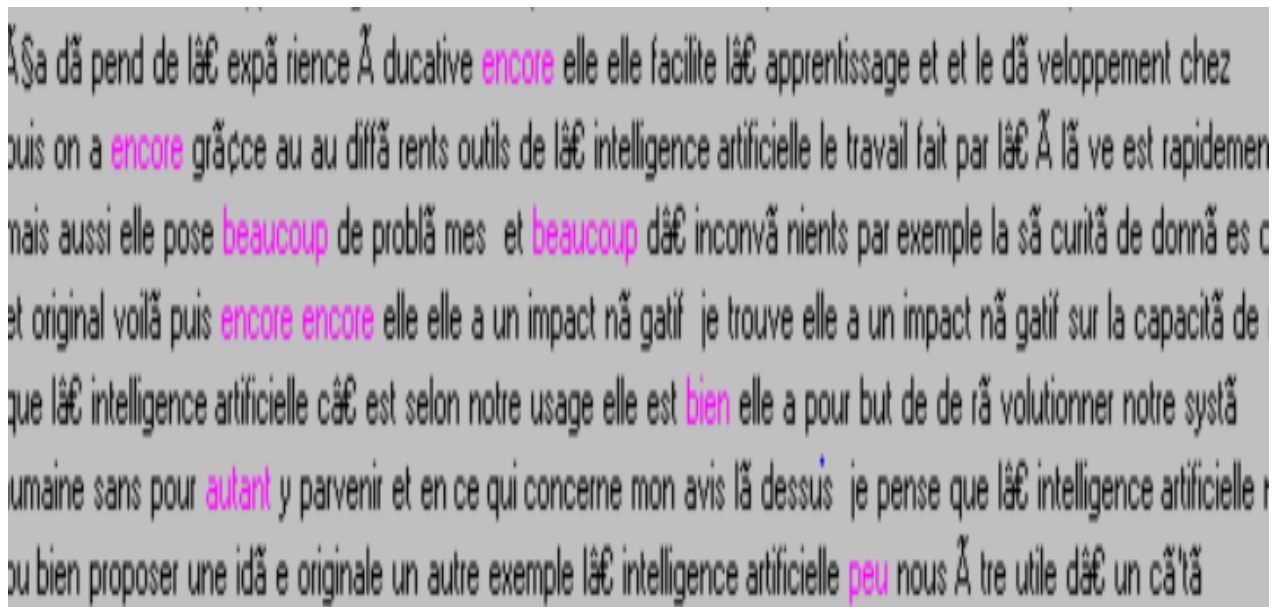


Figure 20: répartition et fréquence des adverbes de négation

A partir de l'histogramme supra, nous pouvons souligner que les étudiants ont pu faire un usage positif des adverbes de négation. Il est vrai qu'il y a des séquences où l'emploi de la négation est quasiment absent (0), cependant dans les autres séquences leur usage est réparti de 1 à 7.

### f) Les adverbes d'intensité

#### Exemples :



« Sa dépend de l'expérience éducative **encore** elle elle facilite l'apprentissage et le développement chez nous on a **encore** grâce au différents outils de l'intelligence artificielle le travail fait par elle est rapidement mais aussi elle pose **beaucoup** de problèmes et **beaucoup** d'inconvénients par exemple la sécurité de données et original voilà puis **encore** **encore** elle elle a un impact négatif je trouve elle a un impact négatif sur la capacité de que l'intelligence artificielle est selon notre usage elle est **bien** elle a pour but de révolutionner notre système humaine sans pour **autant** y parvenir et en ce qui concerne mon avis là dessus je pense que l'intelligence artificielle ou bien proposer une idée originale un autre exemple l'intelligence artificielle **peu** nous être utile d'un côté »

Nous remarquons un emploi très significatif des adverbes d'intensité, avec un total de 128 occurrences soit 45,6%. Elle représente la modalité la plus élevée. Prenons par exemple, l'adverbe « bien », le locuteur l'a utilisé afin d'exprimer une qualité.

Cela rend l'affirmation plus convaincante et marque également, une nette subjectivité dans les propos ou l'idée discutée. Aussi, nous constatons l'emploi de « encore » qui énonce une continuité. Le locuteur l'a utilisé pour apporter plus d'affirmation à l'idée précédente tout en poursuivant son développement.

En somme, nous pouvons dire que les adverbes d'intensité énoncent les nuances que peut contenir les arguments allant du faible au plus fort. Voici leurs fréquence dans l'ensemble des activités orales :

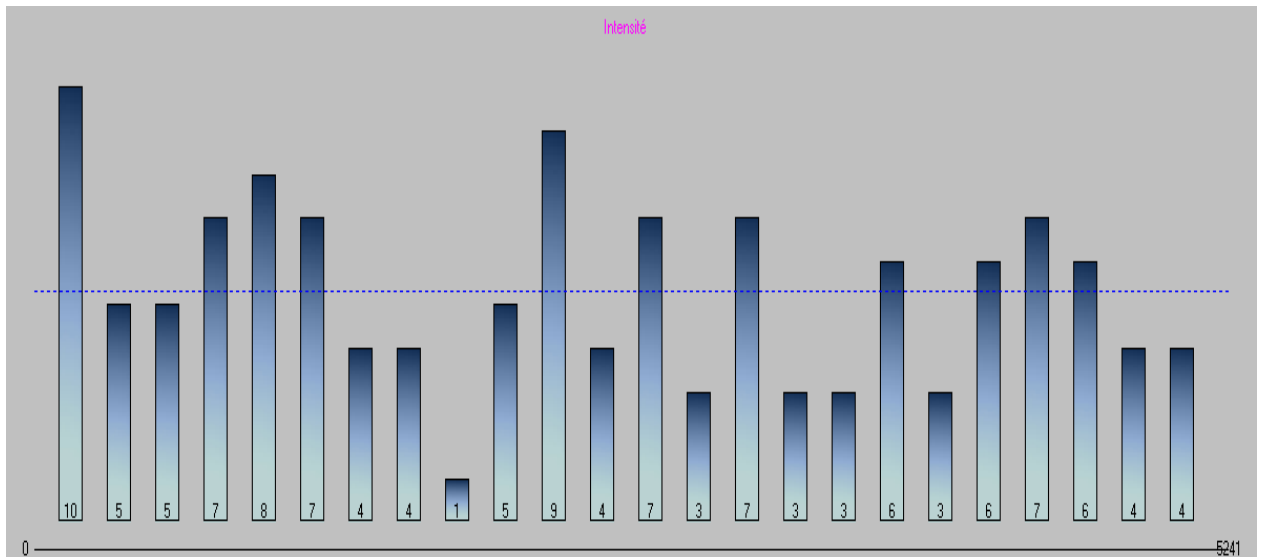


Figure 21: Figure : répartition et fréquence des adverbes d'intensité

L'histogramme supra expose une répartition très significative des adverbes d'intensité. De même leurs fréquence est révélatrice de maîtrise. En effet, les étudiants arrivent à nuancer et à intensifier leurs propos.

### 3.2.5. Les articulateurs logiques (les connecteurs)

Tropes nous révèlent les différents rapports exprimés dans le discours oral des étudiants, à travers les différents connecteurs. Nous pouvons remarquer qu'il y a une variété et une fréquence significatives des différents rapports établies dans leurs productions. Le tableau ainsi que le graphe nous révèlent la répartition des connecteurs utilisés dans le discours des étudiants.

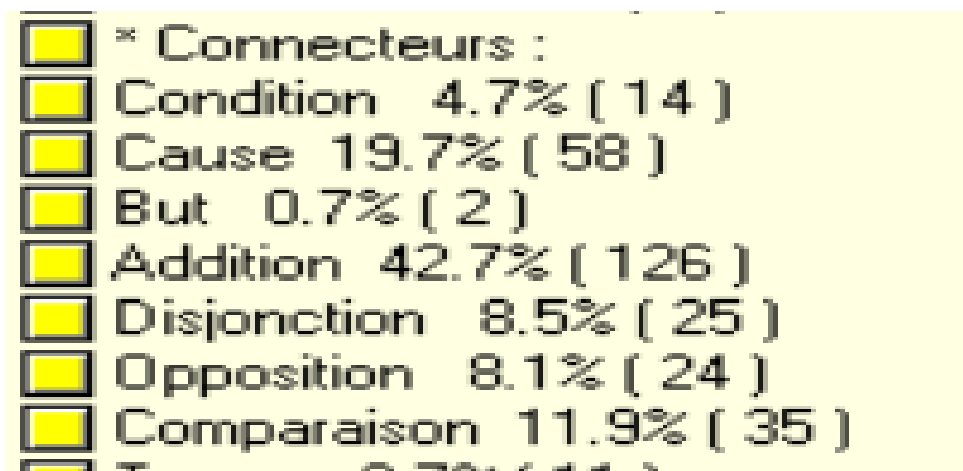


Figure 22: Fréquence des différents types de connecteurs

Le tableau supra présente la répartition des connecteurs utilisés dans le discours oral des étudiants en classe de FLE. Nous remarquons que les locuteurs usent d'une variété significative des connecteurs dans leurs discours oral. Voici leurs répartitions ainsi que leurs fréquences dans les productions orales des étudiants :

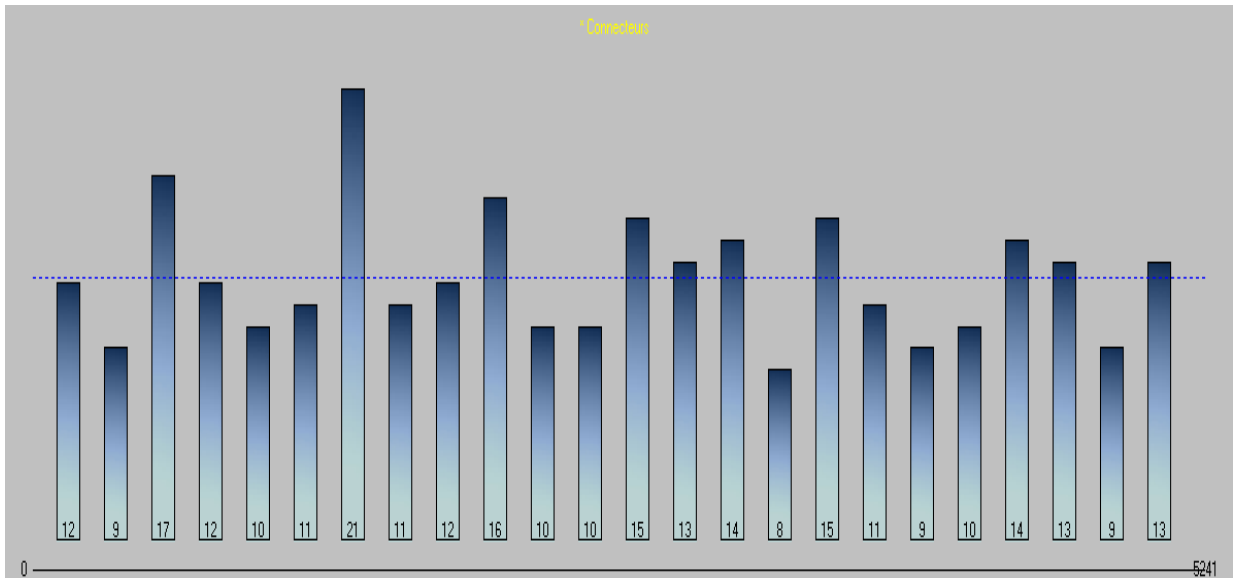


Figure 23:fréquence et répartition des connecteurs.

Le graphe supra nous démontre que les productions des apprenants sont riches et variées quant à l'emploi des connecteurs. Même si nous constatons une hétérogénéité dans leurs répartitions, il reste que les locuteurs emploient des articulateurs pour structurer leur discours, nous citons :

**a) L'addition**

Tout d'abord, nous avons la modalité de l'addition. Elle représente le rapport le plus fréquent (126 soit 42,7%). Voici l'histogramme résumant la fréquence de l'emploi des connecteurs d'addition réparti selon les séquences segmentées par Tropes :

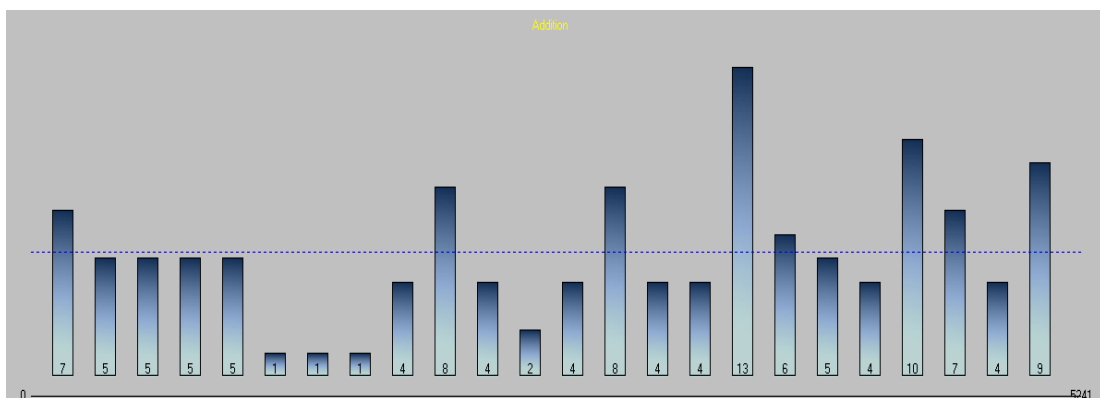


Figure 24: les connecteurs de l'addition

L'histogramme expose la fréquence totale de l'usage des connecteurs d'addition sans pour autant spécifier le connecteur utilisé. Cependant les exemples suivants vont nous permettre d'identifier les connecteurs d'addition les plus utilisés.

### Exemples

« Ça dépend de l'expérience à l'écriture encore elle elle facilite l'apprentissage **et** le développement chez  
« **puis** on a encore grâce au différents outils de l'intelligence artificielle le travail fait par l'IA est rapidement  
« **valoir** **et** cela permet non seulement aux enseignants de garder leur temps mais aussi aux élèves d'apprendre de leurs erreurs  
« **mais aussi** elle pose beaucoup de problèmes **et** beaucoup d'inconvénients par exemple la sécurité de données comment dirais-je avec des outils peu sûrs on est pas sûr on n'est pas sûr  
« **et** requis sont sûrs ou sont correctes donc on peut pas baser sur le chatGPT par exemple lors d'un travail personnel  
« **et** oh comment dirais-je **et** original voilà **puis** encore encore elle a un impact négatif  
« **et** au fil du temps lorsqu'on abuse de l'usage de l'intelligence artificielle on peut arriver à un moment  
humain sans pour autant y parvenir **et** en ce qui concerne mon avis là-dessus je pense que l'intelligence artificielle ne pourra jamais rivaliser avec l'intelligence humaine  
« **et** d'un autre elle pourrait nuire au futur n'est-ce pas comme par exemple à force de ne pas se servir

Les exemples supra énoncent les connecteurs utilisés dans les productions des étudiants, tels que : « **et, aussi, mais aussi, puis...** ». Nous pouvons dire que les étudiants ont la capacité de relier leurs idées de manière cohérente. A cet effet, les étudiants arrivent à justifier et à expliquer leurs arguments. Cet emploi permet de structurer leur discours de manière logique.

### b) La cause

Les connecteurs de cause représentent 58 soit 19,7%. Ce qui suggère que les étudiants sont capables de justifier et d'expliquer leurs arguments. Voici la répartition de l'usage des connecteurs de cause dans le discours des étudiants lors des 7 activités orales.

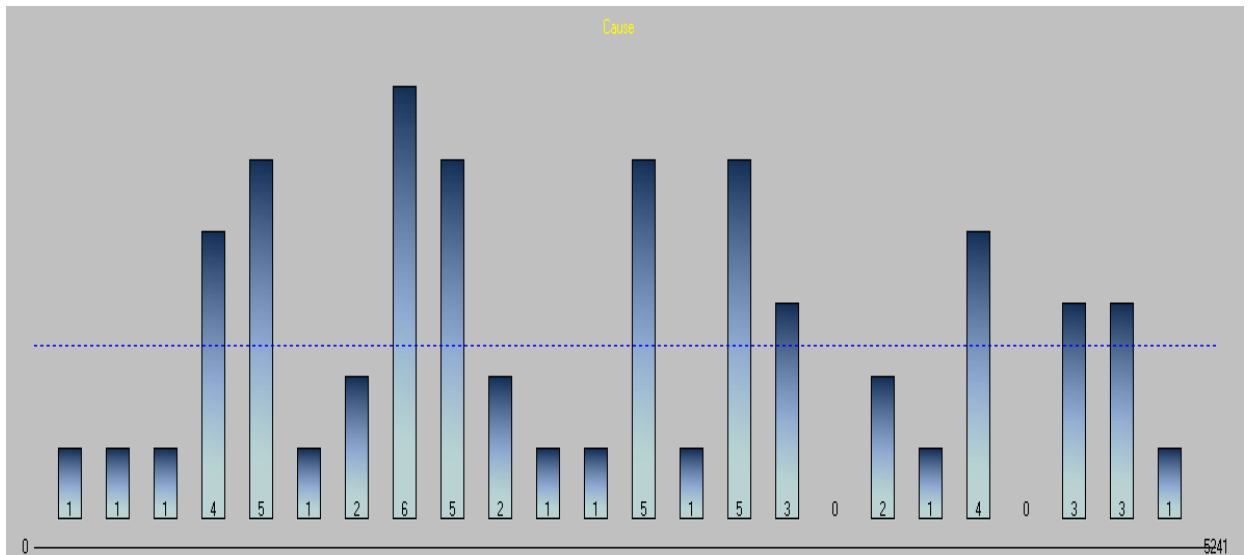


Figure 25: l'emploi des connecteurs de cause

Cet histogramme met en lumière la fréquence de l'utilisation des connecteurs de cause dans les différentes productions orales des étudiants.

**Exemples :**

• donc je suis totalement d'accord bien sûr avec cette cette démarche éducative **parce que**  
 • donc c'est l'anglais et c'est bien de l'apprendre à un âge précoce  
 • **parce que** si il parle en français il peut maîtriser l'anglais avec le français  
 • **parce que** vouloir éradiquer la langue française c'est éradiquer ou bannir toute une génération  
 • **parce que** il y en a ceux qui ont étudié et utilisé uniquement cette langue  
 • **donc** ils pourront pas s'adapter aussi facilement pour apprendre une nouvelle langue ça va prendre du temps pour  
 • **donc** ça prend du temps il fallait y penser avant Et je valide ce qu'elle dit cette fois je suis avec elle  
 • **puisque** le français il est avec nous depuis la poussette on parle le français  
 • **donc** on peut pas la remplacer surtout pour les anciens comme elle a dit

A partir des exemples, nous pouvons remarquer que les étudiants emploient les connecteurs logiques comme « **parce que, puisque, donc** », dans le but d'effectuer des explications et des justifications.

Aussi, nous remarquons la redondance de « **donc** » dans les exemples cités ci-dessus. Cela pourrait supposer que les étudiants préfèrent ce connecteur qui s'emploie pour tirer des conclusions à partir des propositions précédentes qui sont des causes. Il permet aussi de relier deux idées, ce qui rend le discours plus fluide.

Néanmoins, l'emploi de « donc » est parfois illégitime, comme dans l'exemple suivant qui représente la première phrase, c'est-à-dire le début du discours :

➤ E : *donc le pédagogue Ahmed Tessa on peut dire qu'il évoque plusieurs sujets dans l'ensemble sujet principal est bien l'impossible éradication de la langue française en Algérie »*

Nous pouvons attribuer cela aux :

- Premièrement, l'étudiant en commençant par « donc » tire une conclusion d'un fait précédent, même si celui-ci n'est pas explicitement énoncé.
- Deuxièmement, nous estimons que l'étudiant passe directement à l'affirmation de ses propos, il enchaîne spontanément son point de vue.
- Troisièmement, cet emploi pourrait renvoyer à une situation de communication informelle.

De la même manière, le connecteur parce que est employé et répété. Cela est peut être dû à son enseignement dès le début de l'apprentissage du FLE.

### c) La comparaison

La comparaison est employée avec un taux de 35 soit 11,9%. Cet usage révèle que les étudiants tentent d'établir des relations entre les différentes idées ou entre les différentes notions. Nous exposons la répartition de ces connecteurs à travers l'histogramme cité ci-dessous :

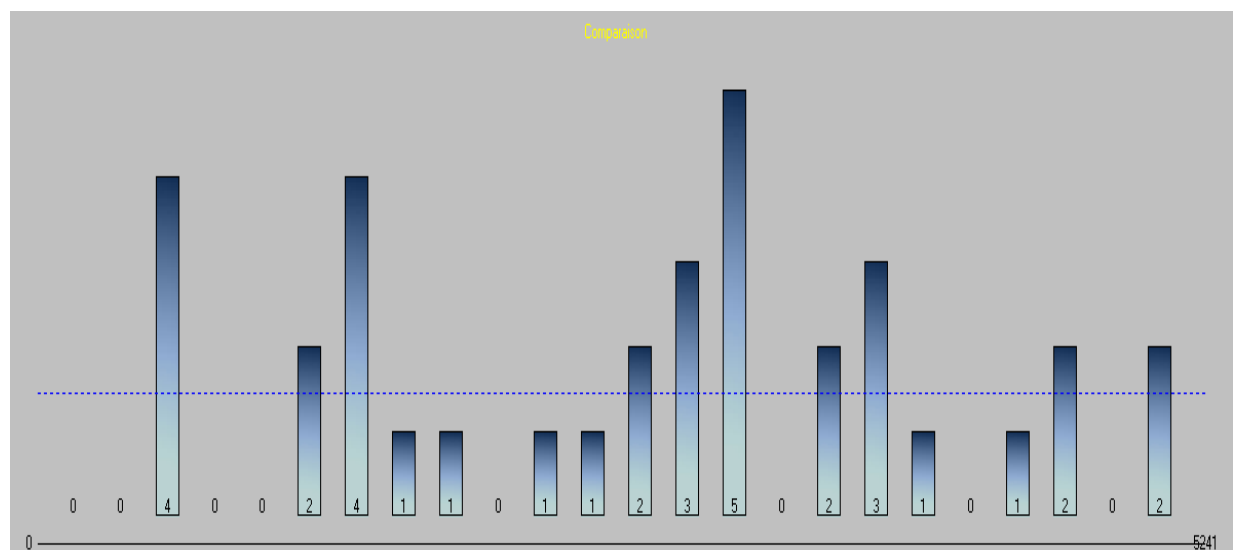
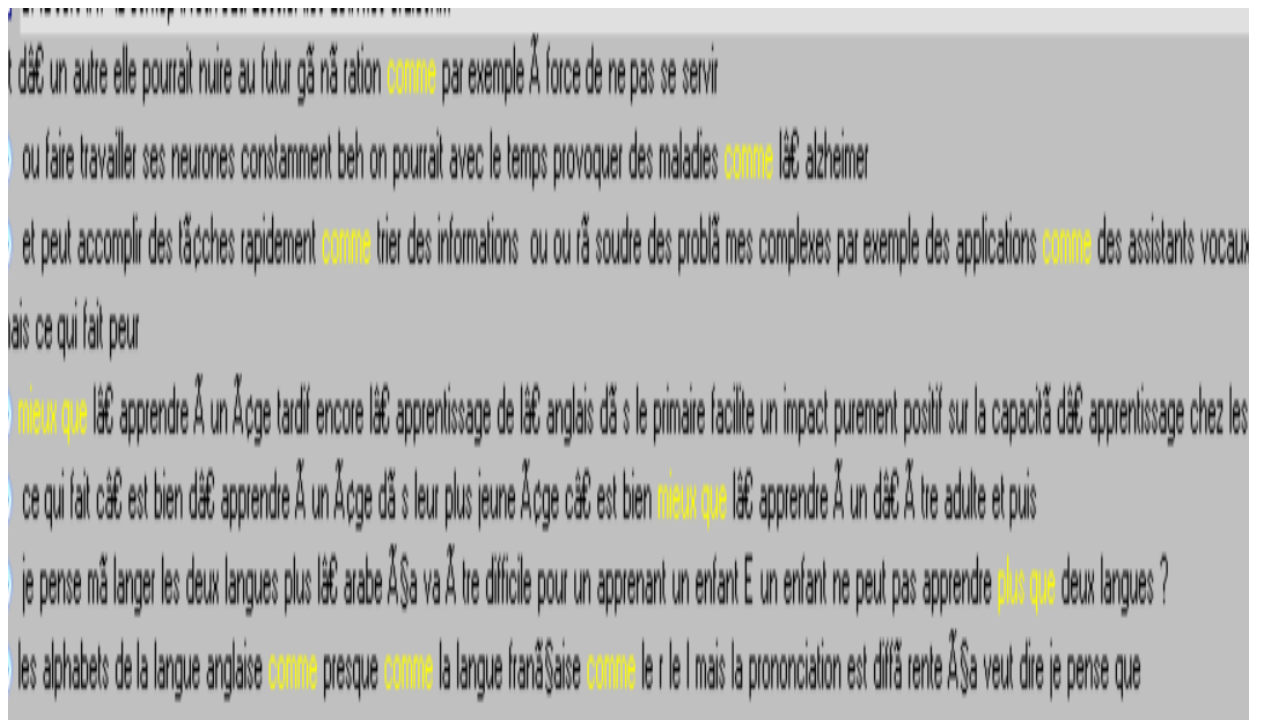


Figure 26: l'emploi des connecteurs de comparaison

L'histogramme supra révèle un écart dans la répartition des connecteurs exprimant la comparaison. Les exemples suivants permettent d'identifier les différents connecteurs de comparaison employés dans les productions des apprenants.

**Exemples :**



L'exemple cité supra énonce une utilisation efficace des connecteurs de comparaison de la part des étudiants. En effet, ces derniers emploient de manière efficace les connecteurs, notamment, « mieux que, comme, plus que, bien... ». Cet usage témoigne d'une certaine sophistication qui se manifeste à travers la capacité à formuler des phrases complexes et à relier entre les idées exprimées.

**d) L'opposition et la disjonction**

L'opposition 8,1% soit 24 fréquences et la disjonction 8,5% soit 25 fréquence. Nous constatons qu'ils sont presque similaires. Nous pouvons dire que les étudiants sont capables d'exprimer des désaccords et de proposer des choix dans la formulation de leurs idées. Nous présentons les figures qui résument non seulement la fréquence des connecteurs exprimant l'opposition et la disjonction mais aussi leurs répartitions dans les productions orales des étudiants. Voici les deux graphes :

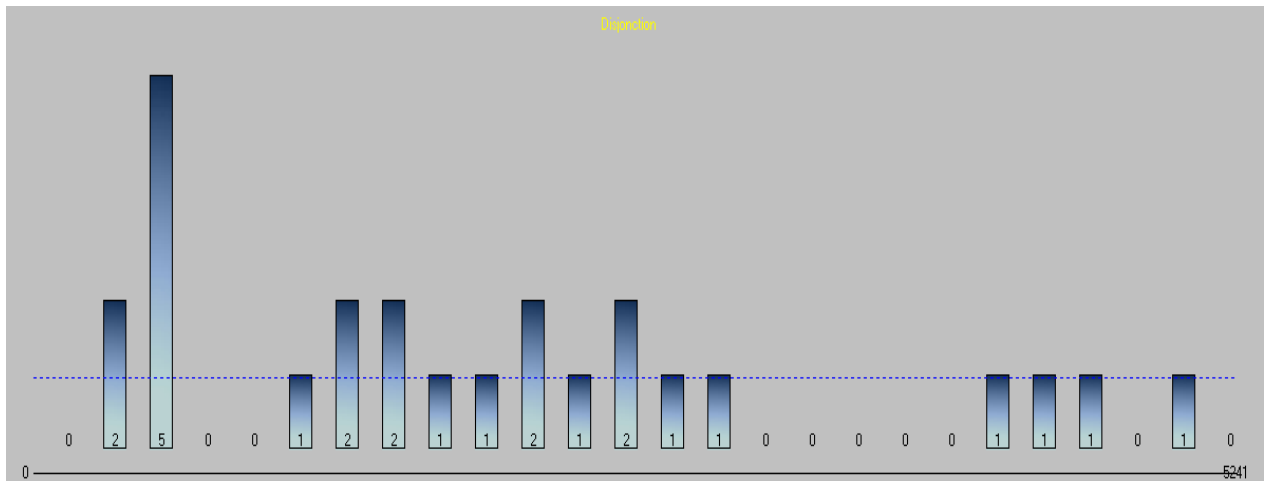


Figure 27: connecteurs de disjonction

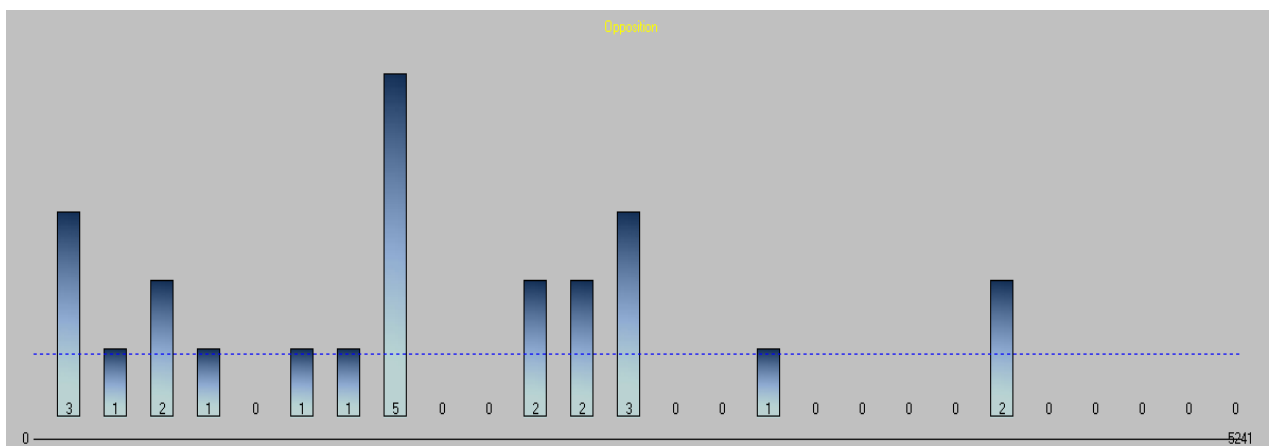


Figure 28: connecteurs d'opposition

Les deux graphes supra démontrent une variabilité dans l'utilisation des connecteurs exprimant l'opposition et la disjonction. Nous allons appuyer cela avec les exemples suivant, afin d'identifier les connecteurs employés dans le discours des apprenants

**Exemples :**

- + **ou** le français mais puisque on parle du français de l'anglais
- + **ou** un enfant il ne peut pas apprendre deux langues **ou** trois langues en même
- + **ou** il peut pas il est dans l'obligation d'écouter l'anglais en parallèle avec le français oui
- + **ou** bannir toute une génération parce il y en a ceux
- + **ou bien** il est important de faire un équilibre entre la langue française
- + you tube **ou** la vision qu'est-ce que vous préférez pourquoi ?
- + **ou bien** des chaînes **ou bien** des séries qu'est-ce qu'on aime n'importe quel moment
- + **ou bien** renforcer les liens familiaux entre les membres de familles mais à la fin pour être honnête je préfère le you tube E 6 :
- + je rate par exemple une série **ou bien** une recette je le trouve rapidement en ce qui concerne la vision comme elle l'a dit mademoiselle

mais pour remplacer le français par l'anglais non moi je suis contre l'anglais  
 pour les nouvelles générations oui mais pour les anciennes non par exemple à l'université on peut pas le faire,  
 au lieu de gaspiller le temps sur la tv on regarde on regarde ce qu'on aime  
 alors au lieu de regarder quelques chose et de attendre quelques chose sur la tv on la regarde sur le you tube libre E 5 personnellement  
 on de you tube aussi je peux interagir partager des vidéos mais la tv  
 ou bien renforcer les liens familiaux entre les membres de familles mais à la fin pour être honnête je préfère le you tube E 6 :  
 parce que l'internet bien sûr quoi que la télévision elle est plus ancienne et accessible à tout le monde mais je préfère le you tube E  
 par contre sur you tube on a un large choix de contenu donc on est libre par rapport à la liberté c'est tout E ;  
 mais you tube on a la capacité de regarder ce qu'on veut ce qu'on désire E :

Les exemples supra révèlent que les étudiants ont employé des connecteurs exprimant la disjonction « ou, ou bien » et les connecteurs d'opposition « mais, au lieu de, par contre... ». Donc, les étudiants sont capables d'exprimer des désaccords, des contradictions et de proposer des choix, comme dans « *il ne peut pas apprendre deux langues ou trois langues...* ».

Aussi, nous constatons que les connecteurs d'oppositions tels que « mais, par contre » énoncent une plus grande variabilité et sophistication du langage par rapport à l'emploi simple de « ou ». Néanmoins, l'emploi de ces connecteurs nous permet de déclarer que l'usage des connecteurs d'opposition et de disjonction communique une profondeur et une nuance dans le discours des étudiants à l'oral.

#### e) La condition et le but

Nous constatons un emploi faible de la condition 4,7% soit 14 fréquences et du but 0,7% soit 2 fréquences. Nous pouvons supposer que les étudiants n'arrivent pas à exprimer des hypothèses et à formuler des objectifs. Voici leurs répartitions et leurs fréquences présentées sous forme d'histogramme :

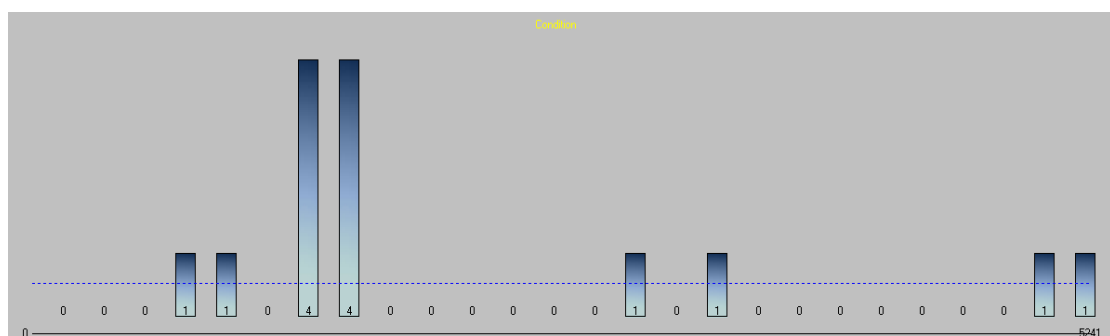


Figure 30 : Fréquence et répartition de l'emploi de la condition

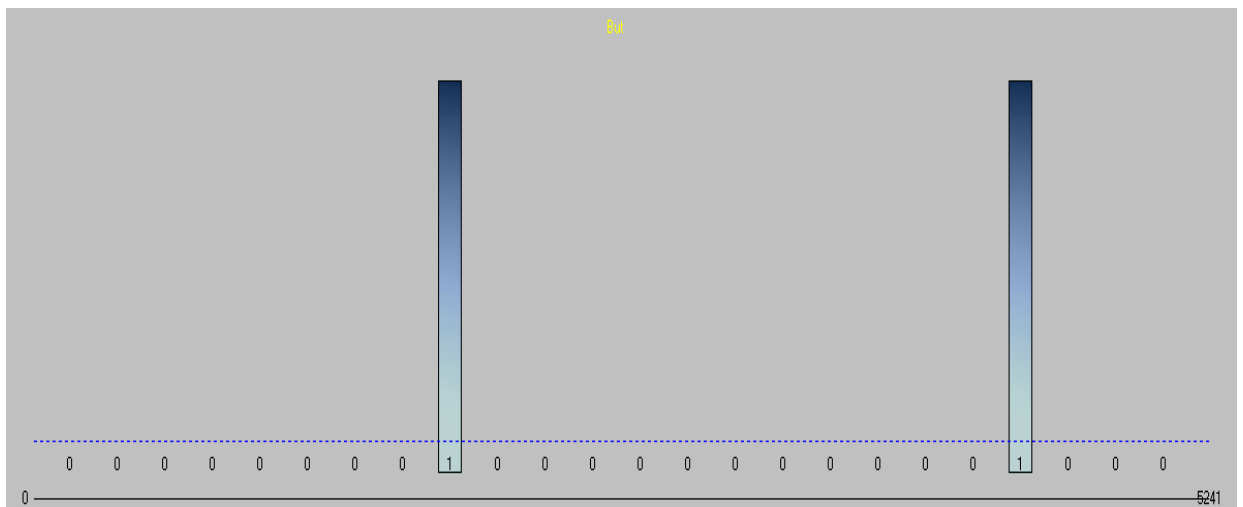


Figure31:Fréquence et répartition du but.

**Exemples :**

- + si il peut E.Z : si il peut oui il peut apprendre deux langues parfaitement
  - + si l'â€ enfant peut apprendre trois langues Åa c'â€ est mieux mais si il peut pas
  - + si l'â€ enfant peut apprendre trois langues l'â€ arabe le franÅais et l'â€ anglais c'â€ est bien
  - + mais si l'â€ enfant ne peut pas E : ce n'â€ est pas une question il peut
  - + me si on compte remplacer la langue franÅaise par la langue anglaise ou une autre on doit pr'â€ voir un programme bien
  - + je vois personnellement que cette d'â€cision va rester que th'â€ oriquement loin d'â€ Åtre concr'â€te vraiment et r'â€alisable n
  - + me si les po'â€tes ont utilis'â€ cette forme pour exprimer l'â€ amour la sant'â€ la beaut'â€ la nature la passion
  - + si un petit format de po'â€sie peut contenir tant de profondeur et de signification le sonnet nous invite Å r'â€ flechir Å resse
- et la langue anglaise pour que puisse l'â€ apprenant va cr'â€er un environnement un environnement pr'â€table de E. d'â€ apprentissage E. oui d'â€ apprentissage E :
- + oui afin de garantir Å l'â€ enfant une vie stable et desente son entourage doit lui accorde les droits n'â€cessaires comme elle l'â€ a dit tout Å l'heure la CIDE de la sant'â€ je suis

Les exemples cités ci-dessus énoncent que les étudiants ont utilisé le connecteur de conditions « si » qui est fréquemment employé. Il exprime un rapport entre une condition et sa conséquence.

Quant à l'expression de but, nous avons l'emploi de « afin de et pour que ». Ces connecteurs permettent de clarifier les intentions des locuteurs et d'établir des rapports logiques entre les actions et les objectifs. Cependant, il faut encourager et solliciter les étudiants à employer ces connecteurs, car nous avons remarqué qu'ils sont utilisés de manière très faible (2fois seulement) dans 7activités orales.

### 3.2.6. Les verbes d'opinion

Les activités liées à l'argumentation exigent l'emploi des verbes d'opinions tels que : « *croire, trouver, penser, estimer...* ». Cependant, nous remarquons un usage limité de ces verbes. En effet, les étudiants emploient uniquement le verbe « *penser* » et le verbe « *trouver* ».

Exemples :

- + je **pense** que l' intelligence artificielle ne pourra jamais rivaliser avec l' intelligence humaine parce que rien n' est comparable à l' esprit humain l' intelligence artificielle
- + je **pense** que l' intelligence artificielle est une chose utile mais il faut à tre il doit à tre bien encadrer E2 il faut s' en servir avec mod' ration il faut pas trop en abus'
- + ce que vous en **pensez** E1 : puisque la langue anglaise est devenue une langue internationale
- + je **pense** qu' un apprenant un petit ou un enfant il ne peut pas apprendre deux langues ou trois langues en m'
- + je **pense** m' langer les deux langues plus l' arabe à ça va à tre difficile pour un apprenant un enfant E un enfant ne peut pas apprendre plus que deux langues ?
- + les alphabets de la langue anglaise comme presque comme la langue fran'aise comme le r le l mais la prononciation est diff' ente à ça veut dire je **pense** que
- + tu en **pense** ? E : pour les nouvelles g' n' rations oui mais pour les anciennes non par exemple à l' universit' on peut pas le faire,
- + donc à ça prend du temps il fallait y **penser** avant E je valide ce qu' elle dit cette fois je suis avec elle
- + que **pensez** vous ? E4 : tout d' abord moi autant qu' à ducatrice et sp' cialiste en apprentissage des enfants je suis contre le travail des enfants parce que
- + du coup que vous **pensiez** comme une solution ? E 3 : je suppose qu' on doit faire des appels pour pouvoir r' ussir à atteindre les gouvernements les gens sp' cialis' s

mais je suis en train de réfléchir

- je **trouve** elle a un impact négatif sur la capacité de réflexion chez chez
- je **trouve** qu'on va être fatigué à l'école dans ce cas il sert à
- je **trouve** que c'est un point positif à nos enfants et encore elle comment dirais je elle permet à nos enfants de développer une base solide dans une langue étrangère peu importe soit l'anglais
- je **trouve** c'est mon point de vue faire apprendre une langue c'est assuré un avenir à nos enfants genre c'est
- et on peut regarder des vidéos à tout moment par exemple on peut **trouver** un peu de tout des séries des missions un peu de tout pis YouTube nous offre la chance d'avoir un contenu total sur ce qu'on regarde et même grâce à la technologie on peut **trouver** dans la télé la vision YouTube grâce
- je le **trouve** rapidement en ce qui concerne la télé la vision comme elle l'a dit mademoiselle par exemple je vois la télé juste au mois de ramadhan on regarde les séries ensemble familiale E :
- alors qu'aujourd'hui on se **trouve** avec des étudiants qui **trouvent** des difficultés même avec la langue française à l'université surtout dans les mots techniques
- je **trouve** que les enfants entre 5 et 10 ans leur seul souci c'est bien l'école à l'école E2 :
- je **trouve** logique ce que les demoiselles ont dit je vois que la responsabilité le manque de la responsabilité plutôt chez les parents

Dans les exemples cités supra, nous remarquons l'emploi récurrent des verbes « **penser** et **trouver** ». Le premier est utilisé pour exprimer une conviction personnelle, comme dans l'exemple « *je pense que l'intelligence artificielle ne pourra jamais rivaliser avec l'intelligence humaine* ». Comme il peut exprimer une opinion, un point de vue personnel.

Quant au verbe « **trouver** », il exprime un jugement ou une opinion. En somme ces verbes permettent de structurer les idées ainsi que les arguments et de créer des nuances à différents degrés dans les productions orales des étudiants.

NB : nous avons aussi remarqué l'emploi du verbe « **supposer** » que Tropes n'a pas signalé. Ce verbe permet à l'apprenant non seulement d'énoncer son point de vue, mais aussi d'émettre une hypothèse, exemple :

➤ E 3: je **suppose** qu'on doit faire des appels pour pouvoir réussir à atteindre les gouvernements les gens spécialisés

### 3.2.7. L'expression de l'accord et du désaccord

Parmi les modalisations exprimant un point de vue, nous avons l'emploi des expressions de l'accord et du désaccord. Ces dernières sont nécessaires dans les activités de types argumentatifs.

Dans le corpus collecté, nous avons constaté un emploi assez significatif de ces expressions. En effet, les étudiants ont pu exprimer leurs positions par rapport au thème traité et aux opinions des participants à travers l'emploi des expressions de l'accord et du désaccord.

### Exemples :

- E2 : *je suis de son avis l'intelligence artificielle évoque une machine qui pense à la manière d'un cerveau humain*
- E1 : *oui c'est vrai je suis d'accord avec ça elle a raison*
- E5 moi *je suis contre ce qu'elle a dit lorsque on est dans une période la nouvelle génération et de la nouvelle technologie donc c'est une aide pour nous*
- E4 : *certainement oui*

L'exemple 1 énonce l'accord du récepteur avec l'affirmation ou le point de vue déclaré par le participant précédant. L'usage de « *oui c'est vrai* » marque l'adhésion au point de vue exprimé. Aussi, comme nous pouvons le constater, les expressions « *être d'accord* » et « *elle a raison* » renforcent la position de celui qui parle.

De la même manière, l'accord avec certitude et conviction a été exprimé dans l'exemple n°4 avec l'emploi de « *certainement oui* ».

Concernant les expressions du désaccord, elles sont employées à travers l'emploi de « *je suis contre* », ce qui indique une position opposée à celle de l'interlocuteur.

### 3.3. L'analyse des procédés de l'explication dans les productions orales

Etant donné que les activités orales réalisés en classe de FLE ont amené à une variété de typologies textuels différentes, qui ont été réalisées lors des productions orales, nous allons à présent analyser les caractéristiques du type du discours explicatif, que nous avons observé dans l'activité de reportage 2 sur le Rôle de la Banque Nationale d'Algérie dans le développement économique du pays » et dans l'activité de podcast sur « le sonnet ».

#### a) Les synonymes et les antonymes

Dans les deux activités orales du reportage2 et du podacst 2, nous avons constaté l'usage des synonymes. Cependant, nous avons remarqué l'absence des antonymes car,

il s'agit de d'un contenu informatifs (reportage 2) ou descriptif et informatif (podcast 2). Toutefois, nous avons pu repérer un seul emploi d'antonyme dans l'exemple n° 7 avec l'emploi de « retrait et versement »

### Exemples

- *E : la caisse composé d'un **caissier** qui manipule les fonds et un **guichetier** qui comptabilise*
- *E : il offre plusieurs formes de **prêts** tels que le crédit immobilier et le **crédit** auto destiné aux particuliers*
- *E : c'est une forme poétique qui permet de capturer les **émotions** les émotions d'intention et transmettre les **sentiments** profonds*
- *E : c'est vraiment **fascinant** de voir comment comment les poètes utilisaient cette forme pour créer une œuvre d'art*
- *E : de manière **magnifique** et captivante profitez de la poésie*
- *E : aussi pour conclure nous voulez-vous dire que c'est **vraiment incroyable***
- *E : contrôle le bon fonctionnement des opérations **retrait et versement** et virement*

A partir des exemples cités ci-dessus, les étudiants ont pu utiliser des synonymes et quelques antonymes. Aussi, nous pouvons dire que les locuteurs ont pu employer un vocabulaire spécialisé tels que les termes : **guichetier, back office, traitement, virement, opérations, paiement, cartes cb**, qui représentent des notions propres à la banque et au finance.

### Exemples :

- *E : un guichetier qui comptabilise*
- *E : les gestionnaires du back office assure le traitement administratif et comptable nous voilà devant le service de la monétique*
- *E : des moyens de paiement tel que les cartes cb un paiement peage qui offre le paiement par mobile la carte visa et tpe appareil du paiement*

De même, le discours oral des étudiants, lors de l'activité de podcast sur le sonnet, comporte des termes spécialisés.

### Exemples :

- *E2 : oui bien sûr alors le sonnet c'est une forme poétique qui a une longue histoire qui était utilisé pour exprimer les émotions les idées les réflexions de manière structuré **traditionnellement elle comporte quatorze vers***
- *E2 : c'est une **forme poétique** qui permet de capturer **les émotions les émotions d'intention et transmettre les sentiments profonds***
- *E1 : leur observations sur **les conditions humaines** chaque sonnet offre une perspective unique sur **les thèmes universelles** offre ainsi la richesse **la diversité** de la créativité*
- *E1 : oui bien sûr ma chérie alors voici quelques sonnets célèbres comme **le sonnet dix-huit de William Scheakspear** et aussi **le sonnet numéro dix-neuf d'Elisabeth sonnet trente-quatre de William Scheakspear***

A partir des exemples cités supra, nous pouvons constater que les étudiants ont la capacité d'employer des termes spécialisés tels que : « forme poétique, poèmes, poètes, quatorze vers, créativité... ». Ce choix des termes employés a permis aux étudiants, non seulement de définir le sonnet, mais aussi de démontrer le côté émotionnel et créatif. En résumé, le discours des étudiants met en scène un lexique spécialisé, riche et varié.

#### b) Les présentatifs

##### Exemples :

- *E : **voici** quelques sonnets célèbres*
- *E1 : **ce sont** des exemples emblématiques qui ont marqué l'histoire et la poésie*
- ***E1** : le sonnet **c'est** une forme poétique qui permet de capturer les émotions*
- *E : **c'est** le service le plus recherché par le client*
- *E : le service de la monétique **c'est** le service de modernisation par excellence*

A partir des exemples supra, nous pouvons dire que les étudiants ont la capacité d'employer des présentatifs dans leurs discours oraux. Aussi, nous remarquons qu'en dépit de l'emploi de c'est dans l'exemple 3, l'étudiant apporte une définition et non une présentation. L'accent est mis sur l'explication.

#### c) L'exemple

Il est vrai que le critère de « l'exemple » est propre au type informatif et explicatif, car il apporte des précisions aux termes génériques 1 (équipe d'allo prof, en ligne). Cependant, nous avons constaté que l'usage de l'exemple a été utilisé dans le discours argumentatif, car il représente une manière d'illustrer la pertinence de l'argument.

**Exemples :**

- *E : **comme** le sonnet dix-huit de William Shakespeare*
- *E : **comme** l'Italie la France les états unis d'autres pays du monde*
- *E : un enfant qui travaille trois heures par jour par exemple peut lui causer un accident il perd sa main ou son pied*
- *E ; comme par exemple à force de ne pas se servir ou faire travailler ses neurones constamment beh on pourrait avec le temps provoquer des maladies comme l'Alzheimer*
- *E : je vois que l'enfant ne peut pas apprendre deux langues à la fois comme par exemple il apprend en français de dire [a] et en anglais[a] donc je vois que c'est une mauvaise décision*

Les exemples supra révèlent que les étudiants ont employé ces exemples afin de donner plus de clarté à leurs arguments ou à leurs définitions et explications. Aussi, l'emploi des exemples a permis aux étudiants d'illustrer des conséquences de certaines actions, comme dans l'exemple 4. Bien que le langage utilisé par les locuteurs est informels, à des moments, comme dans l'exemple 4 (l'usage de comme et par exemple qui engendre une répétition), cet usage rend le discours compréhensible.

Après avoir effectué l'analyse des productions orales enregistrées des étudiants de 2<sup>ème</sup> année de licence de français en la matière de C.E.O, nous allons tenter de synthétiser tous les résultats obtenus dans ce travail de recherche.

#### 4. Synthèse des résultats

D'un côté, les résultats obtenus à travers l'enquête au moyen d'un questionnaire en ligne, nous a permis d'établir un état des lieux, selon les déclarations des enseignants du département de FLE à l'université de Tiaret, sur les pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de FLE. De l'autre côté, l'expérimentation a permis de recueillir des données quantitatives et qualitatives sur la compétence de l'oral centrée sur la compétence lexicale et en particulier sur en particulier sur la richesse lexicale dans les productions orales des étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français de l'université de Tiaret. Les résultats atteints peuvent être synthétisés ainsi :

- En dépit du manque de formation et des difficultés de l'évaluation de l'oral, les enseignants pratiquent l'oral comme objet d'enseignement autonome, ils encouragent les interactions et varient les activités orales en classe (exposé, discussion, interviews, débats...)
- Les enseignants du département de français de l'université de Tiaret s'appuient sur les travaux de Dolz et Schneuwly (2014) pour dispenser un enseignement de l'oral.
- Les enseignants du département de français de l'université de Tiaret tentent d'adopter des approches en s'inspirant des travaux de Maurer (2001), Lafontaine (2007) pour évaluer les étudiants, mais ils déclarent qu'ils rencontrent des difficultés à la faire à cause du manque de formation et l'indisponibilité des outils d'évaluation ainsi que la complexité de concevoir des grilles.
- Les enseignants du département de français de l'université de Tiaret arrivent à intégrer le numérique tel que l'usage de l'internet via You tube, l'email. Aussi, les activités de podacst et du reportage (réaliser des enregistrements audio vidéos en dehors de la classe) permettent non seulement d'utiliser les multimédias, mais également de favoriser l'apprentissage en action, à ce propos : « L'approche orientée vers l'action, ou approche actionnelle, est ancrée dans un paradigme constructiviste et amène l'apprentissage basé sur les tâches à un niveau où la classe et le monde extérieur sont intégrés dans d'authentiques pratiques communicatives. En outre, l'approche met l'accent sur la capacité à agir de l'apprenant (agency) » (CECRL, 2001).

- L'étude quantitative des tours de parole et du temps de parole qui a porté sur les activités de débats, de reportage et de podcast a révélé que les activités basées sur ces genres favorisent une prise de parole régulière des étudiants.
  
- Aussi ces activités permettent aux étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français de garder la parole plus longtemps, cela montre que le débat, le reportage et le podcast ont un impact positif sur la fluidité et l'aisance à l'oral. De même, nous sommes du même avis que Doulette Serouri (2017) quant au niveau des étudiants, en effet, nous pouvons dire que les étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français ont un niveau B2, car un B2 « peut communiquer avec aisance et spontanéité, montrant souvent une remarquable aisance et une facilité d'expression, même dans des énoncés complexes ou longs » (CECRL : 2001)
  
- L'indice de Guiraud adopté pour mesurer la richesse lexicale des étudiants révèle une certaine diversité lexicale prouvant que ces derniers sont capables d'utiliser un lexique assez riche et assez varié. Cependant, l'activité de débat spontané présente un usage lexical plus diversifié que les activités de reportage et de podcast de type explicatif tel que le reportage 2 sur « Le rôle de la Banque Nationale d'Algérie dans le développement économique du pays » et le podcast 2 sur « le sonnet ».
  
- Les mots pleins (noms, verbes, adjectifs, adverbes) apparaissent avec un nombre élevé avec des occurrences dans les activités de débat quant aux mots unique sont moins fréquent.
  
- La répartition lexicale des mots pleins varie selon l'activité, un emploi significatif de ces mots dans les débats. Cela confirme les résultats obtenus dans l'analyse de l'indice de Guiraud.
  
- L'analyse des productions orales a démontré que les étudiants respectent les spécificités du discours selon le genre de l'activité, ils sont capables d'employer le champ lexical qui correspond au thème traité.

- Ils maîtrisent les marqueurs de subjectivité, ils sont capables d'exprimer leurs opinions, à ce propos Decastera (2001) déclare :

*L'opinion ? C'est tantôt un jugement rationnel, issu d'un raisonnement ou une hypothèse crédible, tantôt un sentiment, une croyance, une réaction peu raisonné. L'opinion, toujours, a le caractère d'une conviction personnelle et intime, même si parfois un doute subsiste.* (Decastera, 2001, pp.37-38).

Voici les modalités et les marques de subjectivité utilisés par les étudiants dans leurs productions orales en classe de FLE :

- L'emploi des pronoms personnels (je, nous, on, vous et tu) évoque que les étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français font appels aux stratégies argumentatives qui leurs permet de s'engager et de créer une certaine dynamique du groupe.
- Aussi, les étudiants emploient des phrases incidentes et des groupes incidents, les auxiliaires de modalités, les adverbes et les expressions adverbiales exprimant les différentes nuances.
- Ils sont capables de structurer leurs discours en employant les connecteurs logiques, incluant ; la cause, la condition, l'addition, le but, la disjonction, l'opposition, et enfin la comparaison. Cependant leur emploi n'est pas hétérogène. Certain rapport sont plus fréquents que d'autres tels que l'addition.
- Les étudiants expriment leurs points de vue en utilisant les verbes d'opinion ainsi que les expressions de l'accord et du désaccord. Ce dernier est perçu chez Dolz et Schneuwly (2014) comme « le moteur du débat » parce qu'il favorise l'enrichissement du débat et sa continuité. Quant aux expressions de l'accord ou l'adhésion Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958, cité par Rabhi (2007-2008)) estiment que cet élément est nécessaire dans l'argumentation, car elle permet de restaurer l'interlocuteur, nous citons : « c'est une fonction d'un auditoire que se développe toute argumentation » (Rabhi, 2007/208, p.5)

- Ils emploient des synonymes, un lexique spécialisé et arrivent à formuler et donner des exemples qui selon Peyrouet (1992) « utiliser un exemple, c'est revenir au concret et faciliter le contact avec l'interlocuteur ».

En somme, nous pouvons dire que les pratiques de l'enseignement de l'oral basées sur les genres discursifs, ont un impact positif sur :

- La prise de parole ;
- le temps de parole ;
- la richesse et diversité lexicale ;
- sur la structuration des discours argumentatifs et explicatifs.

Ces pratiques favorisent ainsi l'amélioration de la compétence orale en général et la compétence lexicale en particulier des étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence en classe de FLE.

# **Conclusion générale**

## **Conclusion générale**

---

Aujourd'hui, l'enseignement de l'oral en classe de FLE, constitue un enjeu fondamental dans la formation des étudiants universitaires, notamment en contexte algérien, où un nouvel intérêt pour cette discipline voit le jour.

Comme nous l'avons constaté, les étudiants éprouvent des difficultés à s'exprimer à l'oral, à prendre la parole, à oser l'oral. C'est ce constat qui a motivé notre recherche, qui s'inscrit dans une approche par compétence et actionnelle, visant à intégrer des pratiques d'enseignement de l'oral favorisant une meilleure maîtrise de l'expression orale dans des situations de communication authentiques.

En ce sens, Notre recherche avait comme objectif de démontrer qu'un enseignement/apprentissage de l'oral appuyé sur les genres oraux pourrait favoriser l'enseignement de l'oral, l'amélioration de la compétence orale et aussi l'amélioration de la compétence lexicale des étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français.

Dans cette perspective, nous nous sommes posés les questions suivantes :

- Dans quelle mesure les pratiques enseignantes intégrées en classe de FLE favorisent-elles l'amélioration de la compétence de communication orale chez les étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français, à l'université de Tiaret ?
- Les activités orales proposées par l'enseignant en classe de FLE favorisent-elles l'amélioration de la compétence lexicale des étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français?
- Un enseignement axé sur les genres oraux permet-il aux étudiants de produire des discours adaptés à des situations d'énonciation spécifiques telles que l'argumentation et l'explication ?

Pour répondre à ces questions, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- Les enseignants du département de français de l'université de Tiaret pourraient faire de l'oral un objet d'enseignement, en proposant des activités diversifiées de l'oral basées sur les genres oraux
- Les pratiques d'enseignement de l'oral pourraient favoriser l'amélioration de la compétence orale en particulier la composante lexicale, dans la mesure où ces pratiques deviennent régulières, et elles sont appuyées sur les genres oraux.

- La diversification dans les activités telles que le débat, le podcast et le reportage pourraient amener les étudiants à non seulement effectuer une prise de parole régulière mais de la garder pendant un temps significatif, ce qui développerait leur temps de parole.
- Les thèmes proposés lors des débats, des reportages, et des podcasts pourraient aider les étudiants à mobiliser un vocabulaire diversifié et riche, un vocabulaire spécialisé et nuancé pour exprimer leurs arguments, réagir aux interventions des autres, et apporter des explications en fonction du genre oral traité.

A travers l'enquête menée auprès des enseignants du département de français à l'université de Tiaret et l'expérimentation effectuée en classe de FLE, nous avons pu confirmer nos hypothèses :

En premier lieu, les déclarations des enseignants du département de français de l'université de Tiaret via le questionnaire en ligne, réalisent des contenus de programme en s'appuyant sur des théories établies et sur les directives du ministère de l'enseignement supérieur. Les enseignants pratiquent l'oral comme un objet d'enseignement à part entière dans la matière de CEO. Ils se basent sur la théorie de l'enseignement de l'oral par les genres en proposant des activités différentes telles que : débat, interview, discussion, exposé... Ils adoptent également différentes méthodes d'évaluation, et cela malgré les difficultés de son enseignement, l'absence de formation et les difficultés de son évaluation.

En second lieu, l'expérimentation menée en classe de FLE avec les étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français, comprenant l'analyse de sept activités orales enregistrées et transcrites sur divers thèmes, a démontré que les pratiques orales fondées sur les genres discursifs contribuent à l'amélioration de la compétence lexicale dans le discours des étudiants. En effet, l'analyse quantitative et qualitative des productions orales a révélé que les étudiants utilisent un vocabulaire plus diversifié et approprié lorsqu'ils participent à des activités intégrant des genres de discours clairement définis.

Cette observation souligne l'importance de structurer les activités orales autour de genres spécifiques, tels que les débats, les reportages ou les podcasts. Chacun de ces genres impose des règles et des conventions qui encouragent les étudiants à ajuster leur

langage en fonction des attentes et des objectifs communicationnels. Par exemple, dans les débats, les étudiants ont élaboré des arguments, ce qui les a emmenés à enrichir leur vocabulaire en intégrant des termes techniques ou des expressions de subjectivité et des nuances appropriées. De même, lors de l'explication, les étudiants ont organisé leurs idées de manière cohérente, ce qui les a conduits à utiliser un lexique précis et varié pour capter l'attention de leur public.

Donc, en intégrant ces genres discursifs dans l'enseignement, on peut également stimuler la confiance en soi des étudiants, car ils se familiarisent avec les attentes de chaque type d'interaction. Cela peut les aider à développer non seulement leur compétence lexicale, mais également leur aisance à s'exprimer en public. En fin de compte, cette approche méthodologique ouvre des perspectives prometteuses pour un enseignement plus engageant et bénéfique de l'oral en FLE.

Troisièmement, les activités de débat, de reportage et de podcast encouragent une expression orale fréquente, offrant un temps de parole plus pertinent et une richesse lexicale accrue. Les étudiants ont utilisé dans leurs interventions les éléments linguistiques indispensables à l'argumentation et à l'explication, tout en assumant leurs propos grâce à l'utilisation des pronoms personnels tels que « je » et « nous » et des modalisations (adverbes, adjectifs, les expressions de subjectivité, les verbes d'opinion...).

De plus, l'analyse des tours de parole a montré que ces activités encouragent une expression plus fréquente et longue des étudiants, ce qui leur permet d'améliorer leur aisance à l'oral ainsi que la fluidité de leur discours. Les thèmes abordés durant ces activités ont un impact favorable sur la participation des étudiants. En effet, les sujets traités ont favorisé l'utilisation d'un vocabulaire riche et spécialisé, parfaitement adapté aux différents genres discursifs. Cependant, il convient de souligner que certains thèmes sont plus propices que d'autres à cette diversité et richesse lexicale.

Ces activités orales vont au-delà de l'amélioration de la compétence lexicale des étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français de l'université de Tiaret ; elles contribuent également à développer leur compétence discursive. En effet, en participant à des échanges structurés autour de thèmes variés, les étudiants apprennent à articuler leurs pensées, à organiser leurs idées de manière cohérente et à adopter les conventions spécifiques de chaque genre. Cela les aide non seulement à s'exprimer plus

efficacement, mais aussi à s'adapter à des contextes de communication variés, renforçant ainsi leur confiance en leurs capacités langagières.

L'enrichissement du vocabulaire et la maîtrise des structures discursives permettent aux étudiants d'acquérir une plus grande autonomie dans leur expression orale. Par ailleurs, le fait de traiter des sujets qui les intéressent ou qui sont liés à leur domaine d'études stimule leur motivation et les incite à s'investir davantage. En intégrant des thèmes pertinents et engageants, les enseignants peuvent créer un environnement d'apprentissage dynamique où les étudiants se sentent à l'aise pour participer activement, échanger des idées et développer leurs compétences linguistiques de manière significative. En somme, les activités orales tels que les débats, reportage et podcasts offrent une plateforme essentielle pour favoriser à la fois la compétence lexicale et discursive des apprenants, les préparant ainsi à une communication efficace dans divers contextes.

En outre, l'analyse de la richesse lexicale, réalisée à l'aide de l'indice de Guiraud (1954), ainsi que l'étude des mots pleins et des mots uniques, a confirmé que le vocabulaire employé par les étudiants varie en fonction de l'activité et du thème discuté.

Ces résultats suggèrent que les différentes activités orales stimulent les étudiants à puiser dans un répertoire lexical adapté aux spécificités de chaque situation d'expression. Par exemple, les débats, les reportages ou les podcasts traitant des thèmes scientifiques incitent les étudiants à utiliser des termes techniques et spécialisés, tandis que des discussions autour de sujets plus personnels, émotionnels ou créatifs favorisent un langage plus descriptif et évocateur.

En outre, cette variabilité lexicale met en lumière l'importance de choisir des thèmes pertinents et engageants pour maximiser l'apprentissage. Lorsque les étudiants se sentent concernés par le sujet abordé, ils sont davantage motivés à enrichir leur vocabulaire et à s'exprimer de manière plus articulée. Cela démontre également l'impact significatif de l'approche pédagogique adoptée : des activités bien conçues, qui tiennent compte des intérêts des apprenants et de leurs besoins linguistiques, peuvent considérablement améliorer non seulement la quantité, mais aussi la qualité du vocabulaire utilisé.

De même, l'analyse des mots pleins et des mots uniques révèle également la capacité des étudiants à enrichir leur discours en intégrant une diversité lexicale, ce qui est

essentiel pour développer leurs compétences lexicales et discursives. Ainsi, il apparaît que la variation du lexique en fonction des activités et des thèmes ne se limite pas à une simple manipulation de mots, mais constitue un élément crucial du processus d'apprentissage et de maîtrise de la langue en classe de FLE.

Bien que notre étude ait mis en évidence des résultats significatifs, certaines limites doivent être soulignées :

- Notre recherche s'est limitée à un groupe restreint. Le groupe d'enseignants du département de français et le groupe des étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français de l'université de Tiaret ne permettent pas de généraliser pleinement nos résultats en d'autres contextes d'enseignement du FLE.
  
- Une étude longitudinale aurait permis d'observer plus en profondeur les effets des pratiques orales sur l'évolution et le développement de la compétence lexicale en particulier la richesse lexicale des étudiants de 2<sup>ème</sup> année de licence de français de l'université de Tiaret, plus encore de la compétence discursive.

Cette recherche ne représente pas une conclusion, mais plutôt le point de départ d'un travail qui ouvre de nombreuses possibilités pour améliorer l'enseignement de l'oral et faire évoluer sa didactique. Nous pouvons proposer plusieurs pistes didactiques en vue d'un enseignement de l'oral efficace :

- Encourager l'usage des genres formels dans l'enseignement de l'oral. En effet, une programmation et une adoption d'une pédagogie basée sur les genres oraux permettraient d'offrir aux étudiants des repères clairs et spécifiques pour organiser leurs discours et enrichir leur lexique. Appliquer par exemple la séquence didactique proposée par Dolz et Schneuwly (1998-2002) pourrait être bénéfique pour enseigner l'oral par les genres.
  
- La diversification des pratiques d'enseignement de l'oral et l'intégration des activités telles que les débats, les reportages, les podcasts et autres pratiques interactives devraient être programmées à l'université pour favoriser une prise de parole régulière et plus structurée et enrichir le lexique.
  
- Renforcer les formations des enseignants sur l'enseignement de cette discipline et sur l'évaluation de l'oral. Aussi, la conception des outils d'évaluation adaptés à l'oral

## Conclusion générale

---

et en fonction des besoins des étudiants semblerait nécessaire, afin de mieux mesurer l'évolution des compétences des étudiants en expression langagière.

- Enfin, une bonne exploitation et exploration des outils numériques dans l'enseignement de l'oral (applications, plateformes interactives, l'intelligence artificielle) pourraient être une piste de recherche dont l'objectif serait d'enrichir les pratiques de l'oral, un moyen pour les étudiants de s'auto évaluer et de favoriser un contact direct avec la langue dans des situations de communication authentiques avec des étudiants natifs.

Pour conclure, à travers une approche pédagogique réfléchie, il est possible d'inciter les apprenants à s'engager activement dans leur apprentissage, consolidant ainsi leurs compétences linguistiques essentielles pour leur avenir académique et professionnel. Ces résultats ouvrent la voie à de nouvelles pistes de recherche et d'innovation dans la didactique de l'oral.

# **Bibliographie**

### Bibliographie

#### Ouvrages

1. Adam, J.-M. (1992/2001). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan
2. Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. In *Revue française de pédagogie*. N° 138. pp85-93.
3. Armengaud, F. (1985)). *La pragmatique*. PUF coll. QSJ
4. Bakhitne, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (A. Aucouturier, trad). Paris : Gallimard.
5. Bakhtine, M. (2003). *Pour une philosophie de l'acte*. Lausanne : Editions l'Age de l'homme.
6. Baril, D. (2008). *Techniques de l'expression écrite et orale*. (11<sup>ème</sup> éd. rev. et aug.) Paris: Dalloz – Sirey. (Coll. Méthodes).
7. Baudot, J. (1992). *Fréquence d'utilisation des mots en français écrit contemporain*. *Collection les poètes du jour*. Presse de l'université de Montréal,
8. Bazin, J-M. (2008). *Des méthodes et des exemples de bonne copies*, De BOECK, Paris, p.53.
9. Bellenger, L. (2009). *L'excellence à l'oral. Développer son charisme*. Paris : ESF, (5<sup>ème</sup> éd. Rev. et aug.) (Coll. Formation permanente. Série Développement personnel).
10. Bizouard, C. (2006). *Invitation à l'expression orale*. (7<sup>ème</sup> éd. rev. et aug) Lyon : Chronique social. (Coll. Savoir communiquer/ l'ensemble).
11. Blanchard, S. (2001). *Les guides Robert et Nathan (Vocabulaire)*. Editeur Nathan. Collection/ Le Robert et Nathan.
12. Blanche –Benviniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Oophrys. Collection : L'essentiel français.
13. Blochet, P & Mairal, C. (1998). *Maitriser l'oral*. Editeur : Magnard.
14. Boggards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Collection : langues et apprentissage des langues. Editeur : Hatier.
15. Boissinot, A. (2000). *Perspectives Actuelles De L'Enseignement Du Francais*. Actes Du Seminaire National Organise Les 23, 24 Et 25 Octobre 2000 En Sorbonne Broché – 7 septembre 2001.
16. Bonin, P. (2002). *Les niveaux de traitement dans la production verbale orale et écrite de mots isolés à partir d'images*. In Fayol, M. (ED), *la production du langage* (pp. 89-105). Paris : Hermès.

17. Boyer, H. (1996). Sociolinguistique, Territoires et Objets. Cahiers de praxématique. Editeurs Lausanne : Delachaux et Nestlé.
18. Bourguignon, C. 1994. « Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langues ». In Micro-Savoir documents, CNDP.
19. Brunet, E. (1978). L'analyse statistique du TLF. Le français moderne. 46, 1. 54-66.
20. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Unité des politiques linguistiques, strasbourg, 2001. Paris : Didier.
21. Canal, M. et M. Swain. (1980). -Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and tesUng •. Applied Linguistics 1,1.
22. Carter, R. (1987). Vocabulary. Applied Linguistics Perspectives ? Aspects of english, London, Unwin Hyman.
23. Castells, M. (1998). La société en réseaux. L'ère de l'information. Paris : Editions Fayard.
24. Charaudeau, P. (1992). Grammaire du sens et de l'expression. Paris : Hachette
25. Charaudeau, P. (2011), Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours. Collection : Médias Recherches. 2<sup>ème</sup> édition. De Boek INA.
26. Chanfrault-Duchet, M.F. (2005a): Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français, in: CALAQUE, E. / DAVID, J.: Didactique du lexique, Bruxelles, de Boeck, p.103-114
27. Charaudeau, P. (1997). Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social. Paris. Nathan.
28. Charmeux, E. (1996). PP- Prendre la parole : l'oral aussi, ça s'apprend. Communication orale. Ed. Toulouse : SEDRAP éducation. (COLL : L'école en question.)
29. Charolles, M. (1997). L'encadrement du discours : Univers, champs, domaines et espaces. Cahier de recherche Linguistique, Université de Nancy2.
30. Cicurel, F. (1996a) : « La dynamique discursive des interactions en classe de langue », in Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, n° spécial, Hachette, Paris.
31. Coletta, J-P. (2002). L'oral c'est quoi ? Dans oser l'oral, cahiers pédagogiques, n° 400, P38.
32. Colonna D'Istria, R. (1992) L'expression orale. Belgique : MARABOUT. (Coll. Flash Marabout numéro 39).

33. Coste, D. (1978). Lecture et compétence de communication. *Le français dans le monde*, n° 141, PP 25-33.
34. Coste, D. (1984) : « Le discours naturels de la classe », in *Le français dans le monde*, n° 183, Février – Mars 1984, pp. 16-25.
35. Coste, D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Hatier-Crédif. (Coll.LAL).
36. Courtillon, J. (1980). Que devient la notion de progression ? *Le Français Dans le Monde*, n° 153, 89 – 97.
37. Courtillon, J. (1989). » Lexique et apprentissage de la langue. » *Le français dans le monde. Recherches et applications*, août-septembre 1989. pp. 146-153.
38. Coutillon. J. (1998) : « L'innovation en FLE, changements ou progrès ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 360.
39. Courtillon, J. 2001. « La mise en œuvre de la grammaire du sens dans l'approche communicative », *Éla. Etudes de linguistique appliquée*, 2001/2 n°122, p.153-164.
40. Cruse, DA. (1986). *Sémantique lexicale. Manuel de Cambridge en linguistique*. Ed. illustrée, réimprimé. Presse universitaire de cambridge.
41. Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE International. COLL : Didactique des langues étrangère.
42. Defays, J.-M. (2003). FLE, FLS, FLM : quelles didactiques pour quels enseignements à quels publics ? In J.-M. Defays, B. Delcominette, J.-L. Durmontier, V. Louis (Eds.), *Didactique du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* (pp. 9-15) Cortil-Wodon : Editions modulaires européennes.
43. Defays, J-M. & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*. Sprimont : Mardag (Belgique).
44. Delbecque, N. (2006). *Linguistique cognitive : Comprendre comment fonctionne le langage*. Champs Linguistiques : Manuels, ISSN 1374-089X.. Editeur : De Boeck Supérieur
45. Demons, F et al. (2005). *Enseigner le FLE : pratiques de classe*. Paris : Belin. (Coll. Guide belin de l'enseignement).
46. Descazaux, S. (2008). Qu'est-ce que la conscience phonologique ? Document réalisé à partir de l'ouvrage « PHONO » de S Cèbe, R Goigux et L Paour et des

- programmes. CPC Circonscription de Tyrosse Côte Sud. (Lecrpe2015.e.l.f.unblog.fr/files/2013/.../la-conscience-phonologique.
47. Dieuzeide, H. (1994). Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement. Paris : Editions Nathan.
48. Dumais, C. (2008). Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire : une description. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal : Université du Québec à Montréal.
49. Dolz, J. & Gagnan, R. (2008). Le genre de texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, n° 137/138, p. 179-198.
50. Dolz, J. et Schneuwly, B. (2014). Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. (5<sup>e</sup> éd. rev. et aug.) Paris : ESF. (COLL. Didactique du français).
51. El Korso, K (2005). Communication orale et écrite. Oran : Dar El Gharb.
52. Fortin, M. F. (2010). Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives, 2<sup>e</sup> édition. Montréal : Chenelière éducation.
53. Fuchs, C. (2007). La psychomécanique est-elle une linguistique cognitive ? In Bres, J. & al. (eds.), *Psychomécanique du langage et linguistiques cognitives*, Limoges: Lambert-Lucas, 1-53.
54. Hymes, D. (1972), "Editorial Introduction to language in society", *Language in Society*, Vol. 1, 1: (p. 1-14).
55. Galisson, R. (1980). D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme. Paris: CLE International.
56. Garcia-Debanc, C& Plane, S. (2004). Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? Paris: Hatier. (Coll. Hatier Pédagogie).
57. Gaudreau, L. (2011). Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation. Montréal : Guérin.
58. Germain, C. (1993). LE POINT SUR L'APPROCHE COMMUNICATIVE EN DIDACTIQUE DES LANGUES. 2e édition. CEC.
59. Guimbretière, E. (1994). Phonétique et enseignement de l'oral. Paris : Didier/Hatier. Collection : Didactique du français
60. Gülich, E., Kotschi, T. (1983) : « Les marqueurs de reformulation paraphrastique », *Cahiers de linguistique française* 5, Genève, Université de Genève, pp. 305-351.

61. Gravitz, M. (1990). *Méthodes des sciences sociales*. Editeurs : Précis Dalloz. Collection : Sciences politiques. France.
62. Halté, J-F. & Rispaïl, M. (2005). *L'oral dans la classe. compétences, enseignement, activités*. paris. Le Harmattan. (COLL. Sémantiques).
63. Jakobson, R. (1963). *Les fondations du langage. Essais de linguistique générale*. Traduit de l'anglais et préfacé par Nicolas Ruwet. Collection de poche Reprise n°5 Première publication aux Éditions de Minuit en 1963.
64. Jonnaert, P & Vander Borght, C. (1999). *Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence pour la formation didactique des enseignants*. Bruxelles, De Boeck-Université.
65. Kerbrat-Orecchioni, C. (1992), *Les interactions verbales tome II*, Paris, Colin.
66. Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Armand Colin; 3e édition.
67. Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
68. Lecoq, P., Segui, S. (1989). *Accès lexical/Lexique 8*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
69. Krashen, S. D. (1981). *Second Language acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamen Institute of English.
  
70. Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris : Hachette. (Coll. F).
71. Lehmann, A. & Martin-Berthet, F. (2008). *Introduction à la lexicologie: Sémantique et morphologie*. 3<sup>ème</sup> éd. Lettres SUP. Paris : Armand colin,
72. Léon, P. (2007). *La prononciation du français*. Paris, Nathan 128, 1997, Armand Colin 2007.
73. Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. (2<sup>e</sup> édition). Collection : Ressources humaines. Editeurs : Ed d'organisation.
74. Le Cunff, C & Jourdain, P. (Co.). (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Groupe Oral- Créteil. Paris : Hachette éducation. (Coll. Pédagogie pour demain. Didactique).
75. Luzzati, D. (2013). *Enseigner l'oral spontané ?* In Beacco, J-C. (Ed.). *Ethique et politique en didactique des langues, Autour de la notion de responsabilité* (pp. 186-207). Paris : Didier. (Coll. Langues & didactique).

76. Mangenot, F. (2000). Apprentissage collaboratifs assistés par ordinateurs appliqués aux langues. In R. Bouchard, F. Interaction, interactivité et multimédia, notions en questions N°5, ENS Editions, pp. 11-18.
77. Martinez, P. (2004). La didactique des langues étrangères. (4<sup>e</sup> éd. rev. et aug.) Paris : Presses Universitaires de France. (COLL. Que sais-je ?).
78. Maurer, B. (2001). Une didactique de l'oral du primaire au lycée. Paris : Bertrand Lacoste. (COLL. Parcours didactique.
79. Moirand, S. (1990). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Editeur : Hachette. Collection : Séries F, Références. Paris.
80. Mortureux, M-Fr. (1997). La lexicologie entre langue et discours, Coll : Campus, Linguistique. Sedes.
81. Mouriquand, J. (2015). L'écriture journalistique. Paris : Presses Universitaires de France.
82. Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
83. Pekarek, S. (1999). Leçons de conversation, Editions Universitaires. Fribourg Suisse.
84. Peltier, C. (2016). La médiatisation de la formation et de l'apprentissage. De Boeck. Collection : Culture & communication. Office québécoise de la langue française.
85. Picoche, J. (1992). Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire. Paris : Nathan.
86. Plaquette, A. (2000). L'expression orale. Paris : Ellipses.
87. Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. et Bergeron, R. (2007). La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes. Québec : Presses de l'Université du Québec. Collection : Education –Recherche.
88. Puren, C. (1998). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Editions numérisée au format pdf  
<https://gilleskuitche.emonsite.com/medias/files/histoire-des-methodologies-de-l-enseignement-des-langues-christian-puren.-302-pages-cle.-internat.-1988.pdf>
89. Riégel, M., Pellat. J.-C. et Rioul. R. (2009). Grammaire méthodique du français. 7<sup>ème</sup> édition. Linguistique nouvelle. Collection PUF.

90. Roux, P.Y. (2003). L'oral en classe de langue : De la production à l'expression. Dans : Le français dans le monde. N° 327. P. 36-38. Paris : CLE International.
91. Selinker, L. (1972). Interlanguage, International, Review of Applied Linguistics.
92. Tagliante, C. (2007). L'évaluation et le cadre européen commun. Ed. Paris : CLE international. Coll. Techniques de classe.
93. Tardif, J. 1992, Caractéristiques et pratiques de l'enseignement stratégique, dans Jacques Tardif, Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, éd. Logiques, chap 5, p. 295-377.
94. Tardif. J. (2006). L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. Collection : évaluation et compétences. Montréal.
95. Tardif. J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans M. Poumay, J. Tardif, & F. Georges (Éds), Organiser la formation à partir des compétences (pp. 15-37). Bruxelles : De Boeck.
96. Toumi, A (2016). L'essentiel en didactique du français: langue étrangère : concepts, méthodologies et approches pédagogiques : guide méthodologique à l'usage des enseignants et des formateurs. ISBN 9954373268, 9789954373262.
97. Treville, M.-C. Duquette. L. (1996). Enseigner le vocabulaire en classe de langue. Collection. Autoformation. Paris. Hachette.
98. Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste. Paris : PUF.
99. Vion, R. (2000). La communication verbale. Analyse des interactions. Paris : Hachette Education. COLL. HU.
100. Vogel, K. (1995). L'interlangue, la langue de l'apprenant. Traduit de l'Allemand par Jean Michel brohee et Jean-Paul Confais. Toulouse. Presses Universitaire du Mirail. COLL : Interlangue-Linguistique et Didactique.
101. Vygotski, L.S. (1934 /1997). Pensée et langage. Paris. La dispute.
102. Wagner, R-L. 1967. Les vocabulaires français. Paris : Librairie Marcel Didier.
103. Martin, D & Perrnoud, P. (Dir.). (1991). Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral. Paris, Lausanne: Delachaux et Niestlé. (Coll. Techniques et Méthodes Pédagogiques).

104. Wolfgang, K. & Colette, N. (1989). L'acquisition de langue étrangère. /Wolfgang Klein ; traduction de Colette Noyau. Paris : Armand Colin. Appartient à la collection : Linguistique (Paris. 1973).

### Articles en ligne

105. Abulbada, T. (2024). Les podcasts comme outils d'apprentissage des langues. Faculty of languages Journal. ORCID 0009-0002-3817-1924. [https://uot.edu.ly/downloadpublication.php?file=9OPqr4Ux26951715814815\\_pub.pdf](https://uot.edu.ly/downloadpublication.php?file=9OPqr4Ux26951715814815_pub.pdf)

106. Altet, M. (2002). *Les styles pédagogiques*. In J.-C. Ruano-Borbalan, *Eduquer et former* (pp. 353-357). Auxerre cedex : Editions Sciences humaines.

107. Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. Fait partie d'un numéro thématique : De l'efficacité des pratiques enseignantes ? In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°10, p. 31-43 DOI : <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027> [www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_2003\\_num\\_10\\_1\\_1027](http://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1027). Consulté le 12/12 2022

108. Anderson, J. (2010). ICT transforming education: A Regional guide. Bangkok, Thailand: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189216> 24/05/2023. Consulté le 24/05/2023.

109. Astolfi, Jean-Pierre (dir.). (2003), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris, ESF. [http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/A/Astolfi\\_2003\\_A.html](http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/A/Astolfi_2003_A.html). Consulté le 25/05/2023

110. Baron. G.-L. (2006). "Multi-media". Vous avez dit multimedia? See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/36379747>. Consulté le 01/01/2023

111. Bassano. D. (2005). Production naturelle précoce et acquisition du langage, Lidil [En ligne], 31, pp. 61-84. <https://doi.org/10.4000/lidil.136>. Consulté le 30/05/2023

112. Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : Apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. Revue des sciences de l'éducation, 31, 13-14. <https://doi.org/10.7202/012355ar>. Consulté le 26/05/2023.

113. Benazzo, S. Watorek, M. (2021). Transcription de corpus oraux d'apprenants débutants en français L2 : quelques enjeux théoriques. In Lorenzo Spreafico, Giuliano Bernini, Ada Valentini & Jacopo Saturno (éds.) *Superare l'evanescenza del parlato*. Un

vademecum per il trattamento digitale di dati linguistici (pp. 127-165). Bergamo: Sestante, pp.127-165, 2021. {hal-03312984}. Consulté le 24/05/2023.

114. Billière, M. (2016). Les pauses, leur importance dans la production de la parole. <https://www.verbotonale-phonetique.com/pauses-importance-production-parole/>. Consulté le 22/05/2022.

115. Cebeci, Z. & Tekdal, M. (2006). Utiliser les podcasts comme objets d'apprentissage audio, *Revue interdisciplinaire des compétences numériques et de l'apprentissage*. DOI: 10.28945/400. Consulté le 30/05/2023.

116. Charaudeau, P. (2001). Discours journalistique et positionnements énonciatifs. *Frontières et dérives. Revue SEMEN 22, Enonciation et responsabilité dans les médias*. Presses Universitaires de France Comté, Besançon.

URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Discours-journalistique-et.html>. Consulté le 30/05/2024.

117. Chartrand, S et al. (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières. [En ligne]. URL : [https://www.researchgate.net/publication/299778955\\_Caracteristiques\\_de\\_50\\_genres\\_pour\\_developper\\_les\\_compences\\_langagieres\\_en\\_francais](https://www.researchgate.net/publication/299778955_Caracteristiques_de_50_genres_pour_developper_les_compences_langagieres_en_francais). Consulté le 1/06/2023.

118. Debyser, F. (1989). Thématique et enseignement du français. In: *Langue française*, n°83, 1989. *Langue française et nouvelles technologies*, sous la direction d'André Dugas. pp. 14-31. DOI : <https://doi.org/10.3406/lfr.1989.4773> [www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1989\\_num\\_83\\_1\\_4773](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1989_num_83_1_4773). Consulté le 7/06/2023.

119. Demagny A.C, & Paprocka-Piotrowska. U. L'acquisition du lexique verbal et des connecteurs temporels dans les récits de fiction en français L1 et L2. In: *Langages*, 38<sup>e</sup> année, n°155, 2004. *Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes*, sous la direction de Marzena Watorek. pp. 52-75. DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.2004.956> [www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_2004\\_num\\_38\\_155\\_956](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2004_num_38_155_956). Consulté le 12/06/2023.

120. Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. In *Repères. Recherche en didactique du français langue maternelle*. DOI:10.3406/reper.1997.2209. Consulté le 12/02/2022.

121. Dolz, J. ; Moro, C. & Pollo, A. (2000). Le débat régulé : de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°22, 2000. *Les outils d'enseignement du français*, sous la direction de Sylvie Plane et Bernard Schneuwly. pp. 39-59.

- DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2342> [www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2000\\_num\\_22\\_1\\_234](http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_234). Consulté le 12/02/2022.
122. Dupont, P. (2016). « D'une approche épistémologique du concept de genre à ses implications praxéologiques en didactique de l'oral », *Repères* [Online], 54 | 2016, Online since 16 December 2016, connection on 20 February 2025. URL: <http://journals.openedition.org/reperes/1108>; DOI: <https://doi.org/10.4000/reperes.1108>. Consulté le 12/12/2022.
123. Faraco, M. (2002). Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 16 | 2002 L'Acquisition en classe de langue. URL : <https://journals.openedition.org/aile/788> DOI : 10.4000/aile.788 ISSN : 1778-7432 Published in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16 | 2002 Back to index. Consulté le 25/06/ 2023.
124. Garcia-Debanc, C., et Delcambre, I., (2002). « Enseigner l'oral », in *Repères*, n°24/25, (nouvelle série), Saint-Fons : INRP, 2002. [En ligne]. URL : , consulté le 20/04/2022.
125. Germain, C. & Netten, J. (2004). « La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions. types et implications pédagogiques ». in *ALSIC [Apprentissage des langues et systèmes d'Information et de communication]*. [en ligne]. <Paris\_precision\_aisance.pdf>, pages consultées le 25 juin 2041.
126. Guiraud, Pierre (1954), *Les caractères statistiques du vocabulaire, essai de méthodologie*, Paris, PUF. Consulté le 15/12/2024.
127. Halte J. F. (2002), *Pourquoi faut-il oser l'oral ?* dans *Oser l'oral, Cahiers pédagogiques*, N°400, France, p16. Consulté le 24 /01/ 2023
128. Harris, Z. (1969). *Analyse du discours*. In: *Langages*, 4<sup>e</sup> année, n°13. *L'analyse du discours*, sous la direction de Jean Dubois et Joseph Sumpf. pp. 8-45. DOI : <https://doi.org/10.3406/lgge.1969.2507>. [www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1969\\_num\\_4\\_13\\_2507](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1969_num_4_13_2507). Consulté le 12 /04/2023.
129. Kucharczyk, R. (2009). *Vers la compétence discursive à l'oral en classe de FLE*. *Synergies Pologne* n°6 - 2009 pp. 77-89. <https://gerflint.fr/Base/Pologne6t1/radoslaw.pdf>. Consulté le 24/01/2023
130. Lafontaine, L. et Le Cunff, C. (2005). *Recherche comparée sur la prise de parole de certains élèves du préscolaire au primaire en français langue maternelle en France et au Québec*. *Éducation canadienne et internationale*, 34 (2), 72- 97. Consulté le 15/01/2022.

131. Lafontaine, L. et Le Cunff, C. (2006). Les représentations de l'enseignement de l'oral. *Québec français*, 141, 87-89. Consulté le 15/01/2022.
132. Laufer, B. & Nation, P. (1995). Taille et utilisation du vocabulaire: Richesse lexicale dans la production écrite en L2. [http://dx. doi.org./10.1093/16/3/307](http://dx.doi.org/10.1093/16/3/307). Consulté le 31/03/2023.
133. Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*, Collection que sais-je ?, n°3199. Paris : PUF.
134. Mastafi, M. (2014). Intégration des TIC et typologie des usages dans le système éducatif marocain : Cas de l'académie régionale de l'éducation et de la formation Doukkala-Abda. *Volume 3, Numéro 5, Pages 18-30, 2014-04-15.* <https://asjp.cerist.dz/en/article/22131>. Consulté le 30/05/2024.
135. Paquay, L. & Devos, C. (2001). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : quelle place pour la réflexivité ? <http://hdl.handle.net/2078.1/130223>. Consulté le 12/04/2023.
136. [http://superieur.deboeck.com/titres/128520\\_3/former-des-enseignants-reflexifs.html](http://superieur.deboeck.com/titres/128520_3/former-des-enseignants-reflexifs.html). Consulté le 16/04/2023.
137. Perrenoud, P. (1999). Le rôle de l'école première dans la construction de compétences. Texte remanié d'une intervention dans le cadre du Congrès du préscolaire, Québec, 16-17. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_33.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_33.html). Consulté le 30/05/2023.
138. Perrenoud, P. (2000). L'approche par les compétences, une réponse à l'échec scolaire ? in AQPC Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale, Montréal, septembre 2000. Consulté le 16/04/2023 [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_22.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html). Consulté le 12/04/2022.
139. Plane.S. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. In. *Repères* 22(1):3-17 DOI: 10.3406/reper.2000.2339. Consulté le 30/05/2023.
140. Plane, S. & Garcia-Debanc, C. (2007). L'oral : un objet qui se dérobe à l'analyse. Difficultés méthodologiques pour l'étude de l'oral dans les recherches en didactique du français langue étrangère. In: *La Lettre de l'AIRDF*, n°40, 2007/1. pp. 20-25. DOI : <https://doi.org/10.3406/airdf.2007.1732>. Consulté le 23/10/2022. [www.persee.fr/doc/airdf\\_1776-7784\\_2007\\_num\\_40\\_1\\_1732](http://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2007_num_40_1_1732).

141. Refai Ibrahim, M. G. (2019), Utilisation des podcasts pour développer les compétences de la production orale en français 2<sup>e</sup> langue étrangère chez les étudiants du cycle secondaire. [https://edusohag.journals.ekb.eg/article\\_59760.html?lang=en](https://edusohag.journals.ekb.eg/article_59760.html?lang=en). Consulté le 24/12/2023.
142. Romainville, M, Bernaerd, G., Delory, C., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Rey, B., & Wolfs, J. (1998). Réformes: à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. *Forum pédagogie*, 21-27. Consulté le 23/10/2022.
143. Sancler, J. V. (2012). Le podcast un outil favorisant les compétences orales en FLE. *Revue du Gerflint*. <https://gerflint.fr/Base/venezuela7/sancler.pdf>. Consulté le 31/05/2024.
144. Stanley, G. (2006). Podcasting pour ELT. British council. Enseignement de l'anglais. <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/using-digital-technologies/articles/podcasting-elt>. Consulté le 24/12/2023.
145. Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. Collection : évaluation et compétences. Montréal. Consulté le 12/04/2022.
146. Théophanous, O. (2001). Déviations lexicales de forme et de sens chez les apprenants de français langue étrangère. <https://shs.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2001-1?lang=fr>. <https://doi.org/10.3917/rfla.061.0107>. Consulté le 31 /03/2024.
147. Thoiron, P. & Arnaud, P. J. L. « Quelques aspects de la perception de la richesse lexicale », *Cycnos*, vol. 8. (Apparences textuelles et réalité linguistique), 2008, mis en ligne en juillet 2008. <http://epi-revel.univ-cotedazur.fr/publication/item/392> Consulté le 23/12/2023. Consulté le 24/05/2023
148. Vilatte, J-C. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire. Formation, Evaluation, [En ligne]. <http://www.lmac-mp.fr/les-textes-de-jean-christophe-vilatte>. P.19. Consulté le 31 /03/2022.
149. Weiss, GM et Provost, F. (2001) L'effet de la distribution des classes sur l'apprentissage des classificateurs : une étude empirique. Rapport technique MLTR-43, Département d'informatique, Université Rutgers, New Brunswick, NJ, États-Unis. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1603025>. Consulté le 24/05/2023.

150. Yoko Sudre, F. (2017). Utiliser les podcasts dans l'enseignement des langues. [https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/download.php/AN10030184-20171031-0001.pdf?file\\_id=128683](https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/download.php/AN10030184-20171031-0001.pdf?file_id=128683). Consulté le 23/10/2024.

### Dictionnaires

151. Charaudeau P., Maingueneau D., 2002 : Dictionnaire d'Analyse du Discours, Seuil, Paris.

152. Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris. Clé International.

153. Delcambre, I. et al (2013). « évaluation », dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2013, pp. 101-105.

154. Dictionnaire encyclopédique Larousse 2001.

155. Dubois, J. Le Lexis – Le dictionnaire érudit de la langue française. Editeur : Larousse.

156. Galisson, R., Coste, D. (Dir.). (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette.

157. Le grand Robert. Dictionnaire électronique. Les Editions Abonnés. <https://dictionnaire.lerobert.com/> . version 2005. Consulté le 14/04/2023.

158. Le petit Larousse (2012). [https://books.google.com/books/about/Le\\_petit\\_Larousse\\_illustr%C3%A9\\_2012.html?id=044a\\_gAACAAJ](https://books.google.com/books/about/Le_petit_Larousse_illustr%C3%A9_2012.html?id=044a_gAACAAJ). Consulté le 14/04/2023.

159. Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies d'enseignement des langues. (collection « Didactique des Langues Étrangères »), Paris : Nathan-CLE international, 448 p.

160.

### Sites web

161. Fritch, G. (2004). pratiques et enseignement de l'oral. In Réso Ø, 2004. [En ligne]. URL : <<http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-2004.htm#haut>> . Consulté le 15/01/ 2023.

162. Alloprof [En ligne] <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/le-texte-argumentatif-f1110> . Consulté le 20/06/2024.

163. Alloprof [En ligne] <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/le-reportage-f1301> . Consulté le 20/06/2024.

### Thèse de doctorats consultés

164. Guidoum, Mohamed

165. Benamar, Rabéa. (2012). Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives. (Thèse de doctorat en didactique, Université Aboubakr Belkaid Tlemcen). Repère à URL : <http://dspace1.univ-tlemcen.dz/handle/112/15184>. Consulté le 24/07/2023.

166. Roxane, Gagnon. (2010). Former à enseigner l'argumentation orale : de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale. Haute école pédagogique Vaud- University of Geneva. Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [https://www.researchgate.net/publication/331785198\\_Former\\_a\\_enseigner\\_l%27argumentation\\_orale\\_de\\_l%27objet\\_de\\_formation\\_a\\_l%27objet\\_enseigne\\_en\\_classe\\_de\\_culture\\_generale?enrichId=rgreq-9286a5c62f124b943648105b2d7951ff-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMzMTE5ODtBUzoXMTQzMTE4MTE5NDM5NzI5N0AxNjc0NDgwMTM3MDY5&el=1\\_x\\_2&\\_esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/331785198_Former_a_enseigner_l%27argumentation_orale_de_l%27objet_de_formation_a_l%27objet_enseigne_en_classe_de_culture_generale?enrichId=rgreq-9286a5c62f124b943648105b2d7951ff-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMzMTE5ODtBUzoXMTQzMTE4MTE5NDM5NzI5N0AxNjc0NDgwMTM3MDY5&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf). Consulté le 25/01/2024.

167. Doulate Serouri, Hamida (2017). LMD et didactique de l'oral dans le tronc-commun de la licence de français : cas de l'université de Tiaret. Université de Mostaganem.

<http://e-biblio.univ-mosta.dz/handle/123456789/13310>. Consulté le 24/12/2022.

168. Candéa, Maria (2000). Contribution à l'étude de pauses silencieuses dites « d'hésitation » en français oral spontané. Etude sur un corpus de récits en classe de français. Université Paris III. <https://theses.hal.science/tel-00290143/>.

Listes Des Tableaux

Tableau 1: Quelques traits spécifiques de l'oral spontané (source: Fritsch : 2004) .....	25
Tableau 2: Les différents types d'évaluation. ....	89
Tableau 3: les pratiques orales réalisées en classe de FLE .....	133
Tableau 4: Grille d'analyse des activités orales. ....	140
Tableau 5: Le sexe .....	145
Tableau 6: Diplômes .....	146
Tableau 7: Expérience professionnelle .....	146
Tableau 8: Les enseignants assurant un enseignement de l'oral .....	147
Tableau 9: Formation des enseignants à l'oral .....	147
Tableau 10: Les activités orales travaillées en classe .....	148
Tableau 11: Situations des échanges oraux .....	149
Tableau 12: La manière de pratiquer l'oral en classe .....	150
Tableau 13: Les stratégies de prise de parole .....	152
Tableau 14: Les actes de parole .....	153
Tableau 15: Préparation des séances orales .....	155
Tableau 16: les difficultés de l'évaluation de l'oral .....	156
Tableau 17: L'évaluation de l'oral et de l'écrit .....	156
Tableau 18: la disponibilité des outils d'évaluation .....	157
Tableau 19: les méthodes d'évaluation .....	158
Tableau 20: les critères d'évaluation de l'oral .....	159
Tableau 21: provenance des outils de l'évaluation de l'oral .....	162
Tableau 22: Genres et types de l'oral .....	167
Tableau 23: Fréquence de prise de parole et temps de parole dans le débat 1 sur l'intelligence artificielle .....	169
Tableau 24: le temps moyen dans le débat 1 .....	171
Tableau 25: fréquence et temps de parole du débat 2 sur l'enseignement de l'anglais au primaire .....	172
Tableau 26: Le temps moyen par participant .....	174
Tableau 27: Fréquence et temps de parole dans le débat 3 .....	175
Tableau 28: le temps de parole moyen dans le débat 3 .....	176
Tableau 29: Temps de parole .....	178
Tableau 30: le rôle de la banque nationale d'Algérie dans le développement économique du pays .....	178
Tableau 31: l'exploitation des enfants dans le monde du travail .....	180
Tableau 32: Le sonnet .....	181
Tableau 33: tableau comparatif sur la fréquence de parole et le temps de parole dans les 7activités orales. ....	182
Tableau 34: La mesure de Guiraud dans les 7activités orales..... Erreur ! Signet non défini.	
Tableau 35: L'indice de guiraud dans le débat1. ....	186
Tableau 36: L'indice Guiraud dans le débat 2. ....	186
Tableau 37: L'indice de Guiraud dans le débat 3.....	187
Tableau 38: L'indice de Guiraud dans le reportage1. ....	187
Tableau 39: L'indice de Guiraud dans le reportage2.....	188
Tableau 40: L'indice de Guiraud dans le podcast1. ....	189
Tableau 41: L'indice de guiraud dans le podcast 2. ....	189
Tableau 42: comparaison de l'indice de Guiraud dans les 7activités orale.....	190
Tableau 43: les mots pleins dans le débat 1 .....	192

## Table des illustrations

---

<b>Tableau 44: les mots pleins dans le débat 2 avec les occurrences.....</b>	<b>193</b>
<b>Tableau 45: les mots pleins avec les occurrences dans le débat 3.....</b>	<b>195</b>
<b>Tableau 46: les mots pleins avec les occurrences dans le reportage 1 .....</b>	<b>196</b>
<b>Tableau 47: les mots pleins avec les occurrences dans le reportage 2 .....</b>	<b>197</b>
<b>Tableau 48: les occurrences des mots pleins dans le podcast 1 .....</b>	<b>199</b>
<b>Tableau 49: les mots pleins avec les occurrences dans le podcast 2 .....</b>	<b>200</b>
<b>Tableau 50: les mots uniques dans le débat1 .....</b>	<b>201</b>
<b>Tableau 51: les mots uniques dans le débat 2 .....</b>	<b>203</b>
<b>Tableau 52: les mots pleins sans occurrences dans le débat 3 .....</b>	<b>204</b>
<b>Tableau 53: les mots uniques dans le reportage 1 .....</b>	<b>205</b>
<b>Tableau 54: les mots pleins uniques dans le reportage 2 .....</b>	<b>206</b>
<b>Tableau 55: les mots pleins unique dans le pdcat 1 .....</b>	<b>207</b>
<b>Tableau 56: les mots uniques dans le podcast 2 .....</b>	<b>208</b>
<b>Tableau 57: récapitulatif des résultats obtenus lors de l'analyse des mots pleins avec et sans occurrences.....</b>	<b>210</b>

Liste des figures

Figure 1: Définition de l'oral.....	18
Figure 2: Lien interactif.....	28
Figure 3: Le modèle didactique du genre, les dimensions enseignables.....	68
Figure 4: Représentation de la définition générique du podcasting (Cebeci & Tekdal, 2006, p.2 cité par Peltier, 2016).....	84
Figure 5: les marqueurs de subjectivité .....	222
Figure 6: Fréquences des catégories de mots dans les 7activités orales .....	222
Figure 7: fréquence de l'emploi du pronom « je » dans les 3débats.....	224
Figure 8: les pronoms personnels .....	226
Figure 9: l'emploi de « nous » et de « je » dans le reportage 2.....	229
Figure 10: l'emploi de je et nous dans les podcasts.....	230
Figure 11: fréquence des verbes employés dans les 3débats, podcast 1 et reportage 1 .....	233
Figure 12: l'emploi du verbe « pouvoir » dans les 7activités orales .....	234
Figure 13: l'usage du verbe « devoir » dans les 7activités orales.....	235
Figure 14: La fréquence de l'usage du verbe « falloir » dans les 3débats.....	236
Figure 15: Fréquence de l'usage du verbe « falloir » dans le reportage 1.....	236
Figure 16: les modalisations employées dans les 7activités orales .....	237
Figure 17: fréquence des modalisations dans les 7activités orales.....	238
Figure 18: répartition et fréquence des adverbes de temps.....	239
Figure 19: Fréquence et répartition des adverbes de lieu .....	240
Figure 20: répartition et fréquence des adverbes de négation .....	244
Figure 21: Figure : répartition et fréquence des adverbes d'intensité .....	245
Figure 22: Fréquence des différents types de connecteurs .....	245
Figure 23:fréquence et répartition des connecteurs.....	246
Figure 24: les connecteurs de l'addition .....	247
Figure 25: l'emploi des connecteurs de cause.....	248
Figure 26: l'emploi des connecteurs de comparaison .....	249
Figure 27: connecteurs de disjonction.....	251
Figure 28: connecteurs d'opposition .....	251

**Liste Des Graphes**

Graphes 1: Les mots pleins dans le débat1 .....	192
Graphes 2: Les mots pleins avec les occurrences dans le débat 2.....	194
Graphes 3: Les mots pleins avec les occurrences dans le débat3.....	195
Graphes 4: Les mots pleins avec occurrences dans le reportage 1.....	196
Graphes 5: Les mots pleins avec occurrences dans le reportage 2.....	197
Graphes 6: Les occurrences des mots pleins dans le podcast 1 .....	199
Graphes 7: les occurrences des mots pleins dans le podcast 2.....	200
Graphes 8: Les mots uniques dans le débat1 .....	202
Graphes 9: Les mots uniques dans le débat 2 .....	203
Graphes 10: histogramme sur les mots uniques employés dans le débat 3.....	204
Graphes 11: l'usage des mots uniques dans le reportage1 .....	205
Graphes 12: l'usage des mots uniques dans le reportage 2 .....	206
Graphes 13: l'usage des mots uniques dans le podcast 1 .....	207
Graphes 14: l'usage des mots uniques dans le podcast 2.....	208
Graphes 15: l'usage des mots pleins et des mots uniques dans les 7activités orales .....	211

**TABLE DES MATIERES**

## Table des matières

<b>Sommaire .....</b>	<b>4</b>
<b>Introduction générale .....</b>	<b>5</b>
<b>PARTIE I : .....</b>	<b>13</b>
<b>Repères théoriques et cadre conceptuel .....</b>	<b>13</b>
<b>CHAPITRE I : .....</b>	<b>14</b>
<b>Fondements théoriques sur</b>	
<b>l'enseignement/apprentissage .....</b>	<b>14</b>
<b>de l'oral.....</b>	<b>14</b>
<b>1.Définition de l'oral.....</b>	<b>15</b>
<b>2.Oral vs Ecrit.....</b>	<b>19</b>
<b>3.Particularités du code oral.....</b>	<b>20</b>
<b>4.Les formes de l'oral.....</b>	<b>22</b>
4.1. L'oral spontané .....	22
4.2. L'oral scriptural.....	25
4.3. L'écrit oralisé.....	26
<b>5.La place de l'oral dans les différentes méthodologies</b>	
<b>d'enseignement des langues .....</b>	<b>26</b>
5.1. La méthode traditionnelle.....	27
5.2. La méthode directe : de 1901-1940.....	27
5.3. L'audio-orale : de 1940- 1970 .....	29
5.4. Méthode structuro-global audio-visuel (SGAV) : de 1960-1970.....	29
5.5. Approche communicative : de 1980 à 1990 .....	29
5.5.1. Documents authentiques.....	30
5.5.2. La compétence communicationnelle.....	31

5.5.3. La compétence communicative selon Le cadre Européen Commun de Référence pour les langues .....	33
5.6. L'approche actionnelle .....	34
5.6.1. Le concept de tâche .....	35
<b>6.L'approche par compétences : fondements théoriques</b>	
<b>36</b>	
<b>7.Les pratiques enseignantes .....</b>	<b>40</b>
<b>Chapitre II.....</b>	<b>42</b>
<b>L'oral en classe de français langue étrangère.....</b>	<b>42</b>
<b>1.L'oral en classe de langue.....</b>	<b>43</b>
1.1. L'oral vecteur d'apprentissage .....	43
1.2. L'oral objet d'enseignement .....	44
<b>2.L'enseignement de l'oral en classe de FLE .....</b>	<b>45</b>
<b>3.L'aisance à l'oral.....</b>	<b>47</b>
<b>4.Les caractéristiques de la communication orale en classe .....</b>	<b>48</b>
4.1. Les différents modèles de communication orale en classe .....	49
4.2. La prise de parole .....	50
<b>5.L'oral, un enseignement difficile .....</b>	<b>51</b>
<b>6.L'expression orale en classe de FLE.....</b>	<b>52</b>
6.1. L'expression verbale .....	53
6.1.1. L'élocution.....	53
6.1.2. La prononciation .....	53
6.1.3. L'articulation .....	54
6.1.4. L'intonation.....	54
6.1.5. L'accent .....	54
6.1.6. Le débit.....	54

6.1.7. Le ton.....	55
6.1.8. Les pauses.....	55
6.2. L'expression corporelle ou non verbale .....	56
6.2.1. Les gestes.....	56
6.2.2. Les mimiques .....	56
6.2.3. Le regard.....	57
<b>7.La différence entre expression orale et production orale 57</b>	
7.1. Les conditions de la production orale .....	57
7.2. Les actes de parole .....	58
<b>8.La définition du discours .....</b>	<b>59</b>
8.1. La compétence discursive .....	60
8.2. Les caractéristiques du discours oral.....	61
8.2.1. La répétition.....	62
8.2.2. La reformulation ou la paraphrase.....	62
8.2.3. Les achèvements .....	63
8.2.4. Les interruptions/ les chevauchements.....	63
8.2.5. Les pauses à l'oral .....	65
8.3. Les types et les genres discursifs.....	65
8.3.1. Les genres oraux en classe de FLE .....	66
8.3.2. Modèle didactique pour un enseignement de l'oral à travers les genres.....	67
8.3.3. Les genres formels oraux .....	68
<b>9.Les activités orales.....</b>	<b>70</b>
9.1. Le débat en classe de FLE.....	70
9.2. Le débat régulé.....	71
<b>10. La définition des TIC .....</b>	<b>73</b>
10.1. L'intégration des TIC en classe de FLE.....	74
10.2. Les TICE et l'approche par compétences.....	75
10.3. Des médias au multimédias .....	76

10.3.1. La définition des médias .....	76
10.3.2. La définition des multimédias .....	78
10.4. Les médias dans l'enseignement du FLE.....	78
10.4.1. Les types de médias utilisés en classe de FLE.....	79
10.4.2. L'enseignement/apprentissage par les médias en ligne .....	79
10.5. Le Reportage .....	80
10.5.1. Les caractéristiques du genre reportage .....	80
10.6. La définition du podcast.....	83
10.6.1. Le podcast en classe de FLE.....	85
<b>11. Évaluation de l'oral.....</b>	<b>87</b>
11.1. Les différents types d'évaluation.....	89
<b>CHAPITRE III .....</b>	<b>93</b>
<b>La compétence lexicale dans le discours oral en classe de français langue étrangère.....</b>	<b>93</b>
<b>1.La didactique du lexique.....</b>	<b>94</b>
<b>1.1.Définition du lexique/vocabulaire .....</b>	<b>95</b>
<b>1.2.Qu'est-ce qu'un mot ? .....</b>	<b>97</b>
.1.2.1.....	La constitution du mot 98
1.2.1.1. La classe syntaxique.....	98
1.2.1.2. L'unité lexicale.....	99
1.3. La relation entre phonétique, phonologie et vocabulaire.....	101
1.3.1. Les rapports de sens .....	101
1.3.1.1. L'antonymie .....	102
1.3.1.2. L'homonymie et la polysémie.....	102
1.4. Mots pleins et mots vide .....	102
1.5. Le champ lexical et le champ sémantique .....	102
<b>2.La compétence lexicale.....</b>	<b>103</b>

2.1. Les composantes de la compétence lexicale.....	105
2.2. Les caractéristiques de la compétence lexicale .....	106
2.3. La compétence lexicale dans le Cadre européen commun de référence ..	106
<b>2.4. La place du lexique dans les différentes méthodologies d’enseignement du français langue étrangère.....</b>	<b>107</b>
<b>2.5. Le statut de l’enseignement du lexique en classes de FLE</b>	<b>108</b>
2.5.1. Le vocabulaire passif .....	109
2.5.2. Le vocabulaire actif.....	109
<b>2.6. La relation entre le lexique et la syntaxe .....</b>	<b>110</b>
2.6.1. Catégorie lexicale/catégorie grammaticale.....	110
<b>2.7. Acquisition et apprentissage du lexique.....</b>	<b>111</b>
2.7.1. Acquisition lexicale en langue maternelle.....	112
2.7.1.1. Les premières formations des mots acquis.....	113
2.7.1.2. Comment l’enfant assemble t’il les mots ? .....	113
2.7.1.3. Le lexique mental et accès au lexique .....	114
2.7.2. Acquisition lexicale en langue étrangère.....	117
2.7.3. L’inter langue .....	118
<b>3. Stratégies d’acquisition du lexique en FLE .....</b>	<b>119</b>
3.1. Définition de la stratégie .....	119
<b>PARTIE II : .....</b>	<b>122</b>
<b>Cadre pratique.....</b>	<b>122</b>
<b>CHAPITRE I : .....</b>	<b>123</b>
<b>La méthodologie de la recherche .....</b>	<b>123</b>
1. Le contexte de la recherche .....	124

<b>1.1 La formation de licence de français à l'université de Tiaret .....</b>	<b>124</b>
1.2 Le descriptif de la formation en licence de français langue étrangère en la matière de Compréhension et expression orale.....	125
<b>2.Présentations du dispositif de recherche.....</b>	<b>127</b>
2.1.1. Les sujets répondants.....	128
2.1.2. Présentation du questionnaire.....	129
2.2. La présentation de l'expérimentation.....	129
2.2.1. La constitution du corpus oral .....	130
2.2.2. Le public visé .....	130
2.2.3. L'observation .....	130
2.2.4 Le lieu de l'expérimentation.....	131
<b>3.Le protocole de la recherche .....</b>	<b>131</b>
3.1. Présentation des pratiques orales réalisées en classe de FLE.....	132
<b>3.2.L'enregistrement audio des pratiques de l'oral...133</b>	
3.2.1. Transcription graphique des enregistrements.....	133
<b>3.4.Les méthodes d'analyse des données recueillis ...135</b>	
3.4.1. La méthode quantitative .....	135
a) Présentation de l'indice de Guiraud .....	136
3.4.2. La méthode qualitative .....	138
a) La grille d'analyse des activités orales .....	139
b) Logiciel Tropes.....	142
<b>CHAPITRE II : .....</b>	<b>144</b>
<b>Présentation et analyse des résultats .....</b>	<b>144</b>
<b>1.Présentation des résultats .....</b>	<b>145</b>
1.1. Analyse du questionnaire adressé aux enseignants du département de FLE	145
<b>1.2.Interprétation des résultats .....</b>	<b>163</b>

<b>1.3. Les limites de la recherche .....</b>	<b>165</b>
2.1. Étude quantitative des genres oraux .....	167
2.1.1. L'analyse des tours de parole et du temps de parole dans les débats .....	168
2.1.2. Analyse du temps de parole dans les reportages .....	177
2.1.3. Analyse de la fréquence et du temps de parole dans les podcasts .....	179
<b>2.2. Synthèse.....</b>	<b>182</b>
<b>2.3. L'étude de la richesse lexicale dans les genres oraux</b>	<b>186</b>
<b>2.3.1. L'analyse de l'indice de Guiraud dans les débats</b>	<b>186</b>
a) Débat1.....	186
b) Débat 2.....	186
c) Débat 3.....	187
2.3.2. L'analyse de l'indice de Guiraud dans les reportages .....	187
2.3.3. La richesse lexicale dans les podcasts .....	189
a) Podcast 1 .....	189
b) Podcast 2 .....	189
<b>.2.5 Analyse des mots pleins et mots uniques dans les genres oraux .....</b>	<b>192</b>
2.5.1. Analyse des mots pleins dans les débats.....	192
a) Débat1.....	192
b) Débat 2.....	193
c) Débat 3.....	195
2.5.2. Analyse des mots pleins dans les reportages .....	196
a) Reportage 1 .....	196
b) Reportage 2.....	197
2.5.3. Analyse des mots pleins avec les occurrences dans les podcasts.....	199
a) Podcast 1.....	199

b) Podcast 2.....	200
<b>2.6. Analyse des mots uniques dans les genres oraux 201</b>	
2.6.1. L'étude des mots uniques dans les débats.....	201
a) Débat 1.....	201
b) Débat 2.....	203
c) Débat 3.....	204
2.6.2. L'étude des mots uniques dans les reportages.....	205
a) Reportage1.....	205
b) Reportage 2.....	206
<b>2.6.3. L'étude des mots uniques dans les podcasts ....207</b>	
a) Podcast 1.....	207
b) podcast 2.....	208
<b>2.7. Analyse comparatif des résultats dans les genres oraux.....210</b>	
<b>3. L'étude qualitative des genres oraux.....214</b>	
<b>3.1. Le champ lexical dans les genres oraux.....214</b>	
3.1.1. Le champ lexical dans les débats.....	214
a) Débat 1.....	214
b) Débat 2.....	215
c) Débat 3.....	216
<b>3.1.2. Le champ lexical dans les reportages.....217</b>	
a) reportage 1.....	217
d) Reportage 2.....	218
3.1.3. Le champ lexical dans les podcasts.....	219
a) Podcast 1.....	219
b) Podcast 2.....	220

<b>3.2. Les marques énonciatives dans les productions orales.....</b>	<b>221</b>
<b>3.2.1. L'emploi des pronoms personnels .....</b>	<b>223</b>
a) Débats .....	223
b) Reportages.....	225
c) Podcasts .....	229
<b>3.2.2. Groupes incidents et phrases incidentes dans les discours argumentatifs .....</b>	<b>231</b>
3.2.3. Les auxiliaires de modalités dans les activités à traits argumentatifs	232
3.2.4. Les adverbes et expression adverbiales.....	237
a) Les adverbes de temps .....	238
b) Les adverbes de lieu .....	239
c) L'emploi des adverbes de manière .....	240
d) Les adverbes d'affirmation.....	241
e) Les adverbes de négation .....	243
f) Les adverbes d'intensité.....	244
3.2.5. Les articulateurs logiques (les connecteurs).....	245
a) L'addition .....	246
b) La cause.....	247
c) La comparaison .....	249
d) L'opposition et la disjonction .....	250
e) La condition et le but.....	252
3.2.6. Les verbes d'opinion .....	254
3.2.7. L'expression de l'accord et du désaccord .....	255
<b>3.3. L'analyse des procédés de l'explication dans les productions orales.....</b>	<b>256</b>
a) Les synonymes et les antonymes .....	256
b) Les présentatifs .....	258

c) L'exemple .....	258
<b>4.Synthèse des résultats.....</b>	<b>260</b>
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>264</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>271</b>
<b>Listes Des Tableaux .....</b>	<b>286</b>
<b>Liste des figures .....</b>	<b>288</b>
<b>Liste Des Graphes.....</b>	<b>289</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>290</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>301</b>

**Annexes**

Annexe 1 : Arrêté ministérielle fixant le programme des enseignants en vue de l'obtention du diplôme de licence dans les spécialités des filières du domaine « Lettres et Langues Etrangères »

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
 MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHESCIENTIFIQUE

أ.أ.أ.أ.أ.أ.  
 Arrêté n° du 13 DEC. 2022

Fixant le programme des enseignements en vue de l'obtention du diplôme de Licence dans les spécialités des filières du domaine « Lettres et Langues Etrangères » au sein des universités et centres universitaires et les établissements de formation supérieure

**Le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique,**

- Vu la loi n°99-05 du 18 Dhou El Hijja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée et complétée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur ;
- Vu le décret présidentiel n°22-305 du 11 Saïar 1444 correspondant au 8 septembre 2022, portant nomination des membres du Gouvernement ;
- Vu le décret exécutif n° 90-149 du 7 Dhou El Kaada 1410 correspondant au 26 mai 1990 portant création, organisation et fonctionnement de l'université de la formation continue,
- Vu le décret exécutif n° 03-279 du 24 Joumada Ethania 1424 correspondant au 23 août 2003, modifié et complété, fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université,
- Vu le décret exécutif n°95-299 du 11 Rajab 1426 correspondant au 16 Août 2005, fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement du centre universitaire;
- Vu le décret exécutif n°13-77 du 18 Rabie El Aouel 1434 correspondant au 30 janvier 2013, fixant les attributions du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ;
- Vu le décret exécutif n°18-263 du 8 Saïar 1440 correspondant du 18 octobre 2018, fixant les conditions d'octroi de la tuelle pédagogique et les modalités de son exercice sur les établissements de formation supérieure relevant d'autres départements ministériels ;
- Vu le décret exécutif n° 22-208 du 5 Dhou El Kaada 1443 correspondant au 5 juin 2022 fixant le régime des études et de la formation en vue de l'obtention des diplômes de l'enseignement supérieur ;
- Vu l'arrêté n°75 du 26 mars 2012 portant création et fixant les missions, la composition, l'organisation et le fonctionnement du Comité Pédagogique National de Domaine,
- Vu l'arrêté n°500 du 28 juillet 2013, modifié, fixant le programme du socle commun des diplômes de licence, domaine « Lettres et Langues Etrangères »;
- Vu l'arrêté n°774 du 26 juillet 2016, fixant la nomenclature des filières du domaine « Lettres et Langues Etrangères» en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master ;
- Vu l'arrêté n°1022 du 23 octobre 2017 fixant les missions et les conditions d'accès à l'université de la formation continue,
- Vu le procès-verbal de la réunion du Comité Pédagogique National du Domaine « Lettres et Langues Etrangères » tenue le 25 et 26 mai 2021 à l'Université Constantine 3,

**ARRETE:**

**Article 1<sup>er</sup>:** Le présent arrêté a pour objet de fixer le programme des enseignements en vue de l'obtention du diplôme de licence du domaine «Lettres et Langues Etrangères», conformément à l'annexe du présent arrêté.

**Art.2 :** Les dispositions de l'arrêté n°500 du 28 juillet 2013, sont abrogées.

**Art. 3 :** Le Directeur Général des Enseignements et de la Formation, les Chefs d'établissements d'enseignement supérieur et les Chefs des établissements de formation supérieure, sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'application du présent arrêté qui sera publié au bulletin officiel de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Fait à Alger le 13 DEC. 2022...  
 Le Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

## Annexes

Annexe de l'arrêté n° 1116 du 13 DEC. 2022

Fixant le programme des enseignements en vue de l'obtention du diplôme de Licence dans les spécialités des filières du domaine « Lettres et Langues Etrangères »

Semestre 3

Unités d'enseignement	Intitulé des matières	Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			CC*	Examen
U E Fondamentale Code : UEF 2.1.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Compréhension et expression écrites 3	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Compréhension et expression orales 3	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
U E Fondamentale Code : UEF 2.1.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 3	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Linguistique et phonétique 3	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
U E Fondamentale Code : UEF 2.1.3 Crédits : 2 Coefficients : 1	Littératures de la langue d'étude 3	2	1	-	1h30	-	22h30	27h30	40%	60%
U E Méthodologique Code : UEM 2.1 Crédits : 9 Coefficients : 5	Techniques du travail universitaire 3	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Lecture et étude de textes 3	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	100%	-
	Littératures numériques 1	1	1	-	1h00	-	15h00	10h00	100%	-
U E Découverte Code : UED 2.1 Crédits : 2 Coefficients : 2	Civilisations de la langue d'étude 3	2	2	1h30	1h30	-	45h00	5h00	40%	60%
U E Transversale Code : UET 2.1 Crédits : 1 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 3				1h30	-	22h30	2h30	100%	-
<b>Total Semestre 3</b>		<b>30</b>	<b>17</b>	<b>1h30</b>	<b>23h30</b>	<b>-</b>	<b>375h00</b>	<b>375h00</b>		

Autre\* = Travail complémentaire en consultation semestrielle ; CC\* = Contrôle continu.

Annexe de l'arrêté n° 1116 du 13 DEC. 2022

Fixant le programme des enseignements en vue de l'obtention du diplôme de Licence dans les spécialités des filières du domaine « Lettres et Langues Etrangères »

Semestre 4

Unités d'enseignement	Intitulé des matières	Crédits	Coefficients	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			CC*	Examen
U E Fondamentale Code : UEF 2.2.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Compréhension et expression écrites 4	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Compréhension et expression orales 4	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
U E Fondamentale Code : UEF 2.2.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 4	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Linguistique et phonétique 4	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
U E Fondamentale Code : UEF 2.2.3 Crédits : 2 Coefficients : 1	Littératures de la langue d'étude 4	2	1	-	1h30	-	22h30	27h30	40%	60%
U E Méthodologique Code : UEM 2.2 Crédits : 9 Coefficients : 5	Techniques du travail universitaire 4	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	40%	60%
	Lecture et étude de textes 4	4	2	-	3h00	-	45h00	55h00	100%	-
	Littératures numériques 2	1	1	-	1h00	-	15h00	10h00	100%	-
U E Découverte Code : UED 2.2 Crédits : 2 Coefficients : 2	Civilisations de la langue d'étude 4	2	2	1h30	1h30	-	45h00	5h00	40%	60%
U E Transversale Code : UET 2.2 Crédits : 1 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 4				1h30	-	22h30	2h30	100%	-
<b>Total Semestre 4</b>		<b>30</b>	<b>17</b>	<b>1h30</b>	<b>23h30</b>	<b>-</b>	<b>375h00</b>	<b>375h00</b>		

Autre\* = Travail complémentaire en consultation semestrielle ; CC\* = Contrôle continu.

Annexe 2 : Arrêté ministérielle fixant les dispositions exceptionnelles autorisées en matière d'organisation et de gestion pédagogique de l'évaluation et de la progression des étudiants durant la période COVID-16

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
République Algérienne Démocratique et Populaire  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Arrêté n° 633 du 26 AOUT 2020

Fixant les dispositions exceptionnelles autorisées en matière d'organisation et de gestion pédagogiques, de l'évaluation et de la progression des étudiants, durant la période COVID-19 au titre de l'année universitaire 2019/2020

- Le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique,
- vu la loi d'orientation n° 99-05 du 04 avril 1999, modifiée et complétée, portant Loi d'orientation sur l'Enseignement Supérieur ;
  - vu le décret présidentiel n° 20-163 de l'AouelDhou El Kaada 1441 correspondant au 23 juin 2020, modifié et complété, portant nomination des membres du Gouvernement ;
  - vu le décret exécutif n° 13-77 du 18 Rabie El Aouel 1434 correspondant au 30 janvier 2013 fixant les attributions du Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ;
  - vu le décret exécutif n° 20-69 du 26 Rajab 1441 correspondant au 21 mars 2020 relatif aux mesures de prévention et de lutte contre la propagation du Coronavirus (COVID-19) ;
  - vu le décret exécutif n° 20-70 du 29 Rajab 1441 correspondant au 24 mars 2020 fixant des mesures complémentaires de prévention et de lutte contre la propagation du Coronavirus (COVID-19) ;
  - vu le décret exécutif n° 08-265 du 17 Chaâbane 1429 correspondant au 19 août 2008 portant régime des études en vue de l'obtention du diplôme de licence, du diplôme de master et du diplôme de doctorat ;
  - vu le décret exécutif n° 03-279 du 24 JoumadaEhania 1424 correspondant au 23 août 2003, modifié et complété, fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université ;
  - vu le décret exécutif n° 05-299 du 11 Rajab 1426 correspondant au 16 août 2005 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement du centre universitaire ;
  - vu le décret exécutif n° 16-176 du 9 Ramadhan 1437 correspondant au 14 juin 2016 fixant le statut-type de l'école supérieure ;
  - vu l'arrêté n° 711 du 07 Dhou El Hidja 1432 correspondant au 03 novembre 2011 fixant les règles d'organisation et de gestion pédagogiques communes aux études universitaires en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master ;
  - vu l'arrêté n° 712 du 07 Dhou El Hidja 1432 correspondant au 03 novembre 2011 fixant les modalités d'évaluation, de progression et d'orientation dans les cycles d'études en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master ;
  - vu l'arrêté n° 547 du 26 Chaâbane 1437 correspondant au 2 juin 2016 fixant les modalités d'organisation de la formation de troisième cycle et les conditions de préparation et de soutenance de la thèse de doctorat ;
  - vu l'arrêté n° 12 du 09 Rabie Ehtant 1438 correspondant au 08 Janvier 2017 Fixant l'organisation de la formation et le régime d'évaluation et de progression dans l'école supérieure ;

- vu l'arrêté n° 13 du 09 Rabie Ehtani 1438 correspondant au 08 Janvier 2017 Fixant les modalités d'accès, inscription, réinscription, orientation et réorientation dans l'école supérieure ;
- vu l'arrêté n° 272 du 10 Joumada Ehtania 1438 correspondant au 09 Mars 2017 Fixant les conditions d'obtention du diplôme de master par les étudiants inscrits pour l'obtention du diplôme d'ingénieur d'état, du diplôme d'architecte ou du diplôme de docteur vétérinaire dans certains établissements d'enseignement supérieur ;
- vu l'arrêté 55 du 13 Joumada El Oula 1440 correspondant au 20 janvier 2019 fixant les modalités de l'organisation, de l'évaluation, de la progression dans les études universitaires de graduation de médecine ;

ARRETE

Art. 1 Le présent arrêté a pour objet de fixer les dispositions exceptionnelles autorisées en matière d'organisation et de gestion pédagogiques, de l'évaluation et de la progression des étudiants, durant la période COVID-19 au titre de l'année universitaire 2019/2020.

Chapitre I : de l'Organisation et la gestion pédagogiques

Art. 2 L'enseignement à distance et/ou en ligne est une forme d'apprentissage pédagogique reconnue entrant dans les cursus de formation supérieure des étudiants.

Art. 3 La présence des étudiants aux différentes activités d'enseignement en présentiel n'est pas obligatoire sauf avis contraire de l'équipe pédagogique, s'agissant de certains travaux pratiques et/ou de stages.

Art. 4 Sont considérés comme cas de force majeure, justifiant les absences :

- Maladies, hospitalisation, confirmées par les entités sanitaires légales (médecins des services publics ou privés) ;
- Réquisition ou convocation par les autorités publiques ;
- Décès d'ascendants, de descendants, collatéraux, conjoint (03 jours permis) ;
- Mariage de l'intéressé (03 jours permis) ;
- Paternité ou maternité de l'intéressé(e) (03 jours permis pour le père et durée légale pour la mère) ;
- Confinement pour cause Covid-19 dûment justifié ;
- Empêchement dûment justifié, de rejoindre l'établissement d'enseignement supérieur pour diverses raisons, notamment la suspension de certains moyens de transports et la fermeture de frontières.

Art. 5 Un congé académique exceptionnel peut être attribué à la demande des étudiants pour des motifs personnels qui leurs sont propres (fatigue psychologique, manque de moyens pour suivre les enseignements, ...). La demande doit être déposée auprès de l'administration au plus tard une semaine avant le début des examens.  
L'étudiant garde le bénéfice des matières acquises au cours de l'année universitaire 2019/2020.



**Chapitre 2 : de l'évaluation des étudiants**

**Art. 6** Formes d'évaluation :

L'évaluation des étudiants peut être effectuée, après avis des Comités Pédagogiques, sous différentes formes :

- En présentiel
- A distance, pour les matières transversales et de découverte
- Sur travaux effectués par les étudiants.

**Art. 7** Evaluation continue et évaluation finale :

Favoriser autant que possible l'évaluation à distance, excepté les unités d'enseignement fondamentale.

Chaque matière d'enseignement peut être validée sur la base de l'une des trois formules suivantes :

- Evaluation finale et évaluation continue
- Evaluation finale seule
- Evaluation continue seule

Les soutenances des mémoires de fin de cycle s'organisent selon des modes appropriés, arrêtés par les équipes pédagogiques. En l'absence de soutenance, le mémoire en question est évalué par l'encadreur et par deux examinateurs.

**Art. 8** Consultation des copies d'examen :

Au vue de la conjoncture sanitaire actuelle et du temps imparti à l'évaluation des étudiants, le droit à la consultation des copies d'examens est suspendu. Cependant, un barème détaillé de notation de chaque examen doit être communiqué aux étudiants.

**Art. 9** Gestion des absences :

En cas d'absence à un examen ou une soutenance, justifiée au sens de l'article 4 ci-dessus, l'étudiant se voit attribuer le droit à un examen de remplacement, dont l'organisation et la définition de la forme seront fixées par l'équipe pédagogique en concertation avec l'instance administrative concernée.

**Chapitre 3 : de la progression dans les études**

**Art. 10** Les matières dispensées sont validées sur la base du contenu des enseignements réalisés en présentiel et à distance, sur appréciation des équipes pédagogiques.

**Art. 11** Les formes d'enseignement qui n'ont pas été réalisées pour cause d'impossibilités matérielles, notamment pour raison de confinement, ne sont pas prises en compte dans les décisions d'admission et de progression. Il s'agit notamment des matières à TP, ateliers, sorties sur terrain et stages.

Les crédits alloués à ces activités seront ~~déduits~~ du seuil de décision de la progression des étudiants. Ces enseignements ~~peuvent~~ être alors enregistrés comme dettes à programmer au titre de l'année suivante.

**Art 12** Pour les étudiants du système LMD,

- La progression de la 1<sup>ère</sup> à la 2<sup>ème</sup> Année de Licence est de droit si l'étudiant a capitalisé 30 crédits (avec déduction des crédits des matières non réalisées), sans égard à leurs répartition entre les deux semestres ;
- La progression de la 2<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> Année de Licence est de droit si l'étudiant a capitalisé 90 crédits (avec déduction des crédits des matières non réalisées), sans tenir compte des matières fondamentales exigées.

- La progression de la de la 1<sup>ère</sup> à la 2<sup>ème</sup> Année de Master est de droit si l'étudiant a capitalisé 45 crédits (avec déduction des crédits des matières non réalisées), sans tenir compte des matières fondamentales exigées. La compensation entre les Unités d'Enseignement des deux Semestres est accordée aux étudiants de la 1<sup>ère</sup> Année de Master.

**Art 13.** Pour les étudiants du système Classique et des écoles supérieures

- La note éliminatoire par matière et/ou par unité d'enseignement obtenue durant le second semestre de l'année universitaire 2021/2020 n'est pas prise en compte dans la progression de l'étudiant.

**Art 14.** Pour les étudiants de tous les cycles l'échec aux études durant l'année 2019/2020 n'est pas comptabilisée dans le cursus universitaire comme retard pédagogique.

**Art 15.** Les cours de renforcement programmés en 1<sup>ère</sup> année de doctorat peuvent être dispensés à distance

**Chapitre 4 : des Dispositions finales**

**Art. 16** Les dispositions des textes pédagogiques propres à chaque type de formation et non cités dans le présent arrêté restent en vigueur.

**Art.17** Les dispositions du présent arrêté sont applicables, exceptionnellement, au titre de l'année universitaire 2019/2020, dans le cadre des mesures de prévention contre la propagation du coronavirus (covid-19)

**Art. 18** Le Secrétaire Général, le Directeur Général des Enseignements et de la Formation Supérieurs et les chefs des établissements universitaires sont chargés, chacun en ce qui le concerne de l'application du présent arrêté qui sera publié dans le bulletin officiel de l'UFSB.



## Annexes

### Annexe 3

Questionnaire destiné aux enseignants du département de français sur les pratiques enseignantes de l'oral en classe de FLE

#### Première partie

1. Sexe : -homme  -femme
2. Diplôme :
- Magistère
  - Doctorat en science
  - Autres
3. Expérience professionnelle
- Plus de 12 ans
  - De 5ans à 12 ans
  - Moins de 5ans

#### Deuxième partie : L'enseignement de l'oral

4. Avez-vous enseigné la matière de compréhension et expression orale ?
- Oui
  - Non
5. Avez-vous reçu une formation universitaire ou autre pour un enseignement de de l'oral ?
- Oui
  - Non
6. Parmi les activités suivantes, cochez celles que vous pratiquez en classe avec vos étudiants.
- Exposé oral
  - Causerie
  - Lecture
  - Discussion
  - Raconter
  - Commentaire
  - Reformulation
  - Débat
  - Récitation
  - Entrevu
  - Interview
  - Capsule radio
  - Audio guidé
7. Quelles sont les échanges oraux les plus pratiqués en classe ?

	Jamais	Rarement	parfois	Souvent
<b>Interaction avec l'ensemble du groupe classe</b>				
<b>Interaction entre étudiants dans un groupe réduit</b>				
<b>La prise de parole</b>				

## Annexes

### individuelle

Interaction  
entre étudiant  
dans un groupe  
réduit avec  
interaction de  
l'enseignant

8. Comment pratiquez- vous l'oral en classe ?

	Jamais	Parfois	Rarement	Assez souvent	Souvent
Donner des consignes					
Rédiger le texte de la présentation					
Observer/écouter Aux étudiants divers genres oraux					
Faire des ateliers sur les différents aspects de l'oral					
S'exercer devant le miroir					
S'enregistrer					

9. Parmi les stratégies suivantes quelles sont celles que vous travaillez en classe avec vos étudiants ?

	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Souvent
Recourir à des éléments prosodiques pour appuyer ses propos (volume, débit, intonation..					
Partager ses propos durant une situation d'interaction					
Clarifier ses propos ou ses réactions					
Chercher à préciser sa pensée					
Recourir à des objets, des illustrations et des gestes					

## Annexes

**pour appuyer  
ses paroles**

**Questionner**

**ses**

**interlocuteurs**

**Revenir au**

**sujet**

**lorsqu'on**

**s'éloigne**

**Essayer**

**divers**

**formulations**

**S'autoréguler**

10. A quelle fréquence travaillez-vous les actes de parole suivants avec vos étudiants en classe de FLE ?

	Jamais	Rarement	parfois	Assez souvent	souvent
Demander une permission					
Présenter des excuses					
Demander une information					
Exprimer un souhait					
Faire un compliment					
Demander de répéter					
Apprendre à interrompre					
Respecter le tour de parole					
Saluer quelqu'un					
Exprimer son désaccord					

11. Pour préparer votre cours en CEO vous choisissez de :

	Consulté un/une collègue	Chercher sur internet	Consulter le CECRL	Consulter un des ouvrages de référence
Jamais				
Rarement				
Parfois				
Assez souvent				
Souvent				

12. Est-il difficile d'évaluer les étudiants à l'oral ?

- Oui  - Non

13. L'oral s'évalue de la même manière que l'écrit ?

- Oui  - Non

14. Les outils d'évaluation de l'oral sont :

- Disponible

- Indisponible

- Insuffisant

15. Comment évaluez-vous vos étudiants en classe de FLE ?

- J'explique les critères d'évaluation de l'oral à mes étudiants.



























- J'offre des rétroactions écrites à mes étudiants à la suite d'une production orale.

- Adapter les outils d'évaluation de l'oral utilisés selon le type d'évaluation souhaité réaliser en classe.



## Annexes

---

- Evaluer les étudiants à l'oral sur des aspects enseignés. 
- 16. Quelles sont les critères que vous évaluez en production orale en classe de FLE ? 
- Utilisation appropriée du volume 
- Utilisation appropriée du débit 
- Utilisation appropriée de l'intonation 
- Utilisation appropriée de la prononciation 
- Utilisation appropriée de l'articulation 
- Utilisation appropriée du rythme 
- Acquisition du vocabulaire 
- Choix d'un registre de langue appropriée 
- Prise de parole pour vérifier ou approfondir sa compréhension 
- Adaptation des propos aux contextes 
- Adaptation des propos aux interlocuteurs 
- Utilisation d'un vocabulaire spécialisée 
- Utilisation du non verbal 
- Soutien ou valorisation des propos d'autrui 
- Reformulation appropriée des propos entendus 
- Efficacité des stratégies utilisées 
- Ajustement de sa parole en cas de bris de communication (autorégulation) 
- 17. Quelles sont les sources auxquelles vous vous référez pour effectuer l'évaluation de l'oral en classe de FLE ?
- Dans les revues professionnelles. 
- Par l'intermédiaire de l'université 
- Dans des ouvrages à caractères didactique 
- Par l'intermédiaire de conseiller pédagogique 
- Dans le matériel didactique que j'utilise 
- Par l'intermédiaire de mes collègues 
- Je construis mes outils moi-même ou en équipe 

**Activité 1 : Débat 1 sur l'intelligence artificielle**

**Réalisé le : 13/11/2023**

**Durée de l'enregistrement : 12mn48S**

**Nombre des intervenants : 6 étudiants**

**Thème :** L'intelligence artificielle joue un rôle crucial à l'échelle mondiale dans de nombreux domaines, mais elle suscite également des craintes. Qu'en pensez-vous ?

E1 : je trouve que l'intelligence artificielle a modifié beaucoup de secteurs dans le monde la santé l'économie l'éducation parlons justement de l'éducation elle offre beaucoup d'avantages citons quelques-uns des comment dirais-je des expériences personnalisées d'apprentissage bien sûr ce qu'il fait l'élève peut bénéficier d'une expérience éducative ça dépend de l'expérience éducative encore elle facilite l'apprentissage et le développement chez ce qui fait les deux à la fois vous voyez puis on a encore grâce aux différents outils de l'intelligence artificielle le travail fait par l'élève est rapidement évalué et cela permet non seulement aux enseignants de garder leur temps mais aussi aux élèves d'apprendre de leurs erreurs mais aussi elle pose beaucoup de problèmes et beaucoup d'inconvénients par exemple la sécurité des données comment dirais-je avec des outils peu sûrs on n'est pas sûr que les informations obtenues et requises sont sûres ou sont correctes donc on ne peut pas baser sur le chatgpt par exemple lors d'un travail personnel et original voilà puis encore elle a un impact négatif je trouve elle a un impact négatif sur la capacité de réflexion chez les élèves ce qui fait par exemple au fur et au fil du temps lorsqu'on abuse de l'usage de l'intelligence artificielle on peut arriver à un moment où l'élève n'arrive même pas à répondre à une question simple c'est ça c'est un vrai problème du coup dès que l'intelligence artificielle est utilisée selon notre usage elle est bien elle a pour but de révolutionner notre système éducatif mais ça dépend de son usage voilà oui c'est mon avis

E2 : je suis de son avis l'intelligence artificielle évoque une machine qui pense à la manière d'un cerveau humain elle cherche à imiter le cerveau l'intelligence humaine sans pour autant y parvenir et en ce qui concerne mon avis là-dessus je pense que l'intelligence artificielle ne pourra jamais rivaliser avec l'intelligence humaine parce que rien n'est comparable à l'esprit humain l'intelligence artificielle ne peut pas penser de manière créative ou bien proposer une idée originale un autre exemple l'intelligence

## Annexes

---

artificielle peu nous être utile d'un côté et d'un autre elle pourrait nuire au futur génération comme par exemple à force de ne pas se servir ou faire travailler ses neurones constamment beh on pourrai avec le temps provoquer des maladies comme l'alzheimer donc il est préférable de compter que sur soi-même et de booster son cerveau

E1 : oui c'est vrai je suis d'accord avec ça elle a raison

E3 : l'intelligence artificielle est une technologie très très utile elle rend beaucoup de choses plus facile et peut accomplir des tâches rapidement comme trier des informations ou résoudre des problèmes complexes par exemple des applications comme des assistants vocaux ou des traducteurs automatiques simplifiant notre vie quotidienne mais ce qui fait peur que certain métier pourraient remplacer certains métiers et le risque du chômage c'est pourquoi je pense que l'intelligence artificielle est une chose utile mais il faut être bien encadrer

E2 : il faut s'en servir avec modération il faut pas trop en abusé

E4 : elle doit toujours aider les humains et non pas les remplacer

E5 : moi je suis contre ce qu'elle a dit lorsque on est dans une période la nouvelle génération et de la nouvelle technologie donc c'est une aide pour nous elle elle facilite tout toutes les choses on est en 2025 on peut dire oui qu'on est en 2025 alors c'est une aide moi par exemple moi personnellement je travaille tout toute les choses avec l'intelligence artificielle et je ne suis pas contre du tout et

E4 : Pourquoi tu n'es pas contre

E5 : beh c'est une aide elle facilite toutes les choses oui je ne suis pas contre

E3 : ça va t'apprendre à être faignante à force d'utiliser la machine à notre place et d'accomplir toutes les tâches beh se trouve qu'on va être faignant l'être humain dans ce cas il sert à quoi

E5 : c'est ton propre point de vue mais ça ce le mien c'est mon avis

E3 : l'être humain l'être humain il sert à quoi dans ce cas là

E5 : c'est mon point d vue

E3 : oui je sais je le respecte

E5 : alors chacun son point de vue

## Annexes

---

E6 : l'intelligence artificielle est un ensemble de techniques et de théories mise en œuvre en vue de réaliser des machines capable de simuler à l'humanité à l'humanité humaine alors par exemple le chatgpt est une application de chatgpt de chatgpt personnellement j suis pour l'intelligence artificielle parce qu' ils permettent l'efficacité et la précision des données par exemple dans le domaine médical par exemple les médecins par exemple le système i a il est capable de il est capable de de il est capable d'analyser plusieurs de données en quelques seconde qui aide les médecins à qui se aide les médecins à poser des diagnostics plus précis et plus précis et plus rapide aussi permettent d'améliorer la qualité de vie quotidienne alors à mon avis à mon avis l'intelligence artificielle est une technologie est une technologie rév révolutionnaire qui offre d'avantage qui offre d'énorme avantages pour l'humanité

**Transcription orthographique du débat 2**

**Réalisé le : 20/11/2023**

**Durée de l'activité : 11mn5s**

**Nombre des intervenants : 7étudiants**

**Thème : l'enseignement de l'anglais au primaire en Algérie, êtes-vous pour ou contre ?**

E1 : puisque la langue anglaise est devenue une langue internationale et très importante de nombreux établissements scolaires proposent de l'intégrer au système dès le primaire de l'enseigner dès le primaire donc je suis totalement d'accord bien sûr avec cette démarche éducative parce que je trouve que c'est un point positif à nos enfants et encore elle comment dirais-je elle permet à nos enfants à développer une base solide dans une langue étrangère peu importe soit l'anglais soit le français mais puisqu'on parle du français de l'anglais donc c'est l'anglais et c'est bien de l'apprendre à un âge précoce mieux que l'apprendre à un âge tardif encore l'apprentissage de l'anglais dès le primaire facilite un impact purement positif sur la capacité d'apprentissage chez les enfants ce qui fait c'est bien d'apprendre à un âge dès leur plus jeune âge c'est bien mieux que l'apprendre à un d'être adulte et puis je trouve c'est mon point de vue faire apprendre une langue c'est assuré un avenir à nos enfants genre c'est lorsque on fait apprendre une langue c'est peu ouvrir à nos enfants des futures opportunités surtout dans leur vie professionnelle voilà c'est une occasion c'est une chance pour eux moi j'ai regretté j'aurais aimé que j'apprenne le français l'anglais dès le primaire oui et puis voilà c'est mon point de vue

E2 : je pense qu'un apprenant un petit ou un enfant il ne peut pas apprendre deux langues ou trois langues en même temps il va mélanger les termes il risque un risque de mélanger les termes parce que si il parle en français il peut mélanger l'anglais avec le français je pense mélanger les deux langues plus l'arabe ça va être difficile pour un apprenant un enfant

E un enfant ne peut pas apprendre plus que deux langues ?

EEEE : si si il peut

E2 : si il peut oui il peut apprendre deux langues parfaitement mais ça va créer des difficultés oui

E 3 : les alphabets de la langue anglaise comme presque comme la langue française comme le r le l mais la prononciation est différente ça veut dire je pense que si l'enfant peut apprendre trois langues ça c'est mieux mais si il peut pas si l'enfant peut apprendre trois langues l'arabe le français et l'anglais c'est bien mais si l'enfant ne peut pas

E : ce n'est pas une question il peut ou il peut pas il est dans l'obligation d'apprendre apprendre l'anglais en parallèle avec le français oui mais pour remplacer le français par l'anglais non moi je suis contre l'anglais je suis pour le français parce que vouloir éradiquer la langue française c'est éradiquer ou bannir toute une génération parce il y en a ceux qui ont étudié et utilisé uniquement cette langue je parle d'ancienne génération donc il pourront pas s'adapter aussi facilement pour apprendre une nouvelle langue ça va prendre du temps pour s'adapter

E1 : il est question ici d'enseigner la langue anglaise au primaire qu'est-ce que tu en pense ?

E : pour les nouvelles générations oui mais pour les anciennes non par exemple à l'université on peut pas le faire, il y a des professionnels qui n'ont pas pu s'adapter à la situation ils ont rencontré des difficultés donc ça prend du temps il fallait y penser avant

E je valide ce qu'elle dit cette fois je suis avec elle je suis pour on peut pas remplacer le français par l'anglais en Algérie puisque le français il est avec nous depuis la poussette on parle le français lorsque c'est la langue du colonisateur donc on peut pas la remplacer surtout pour les anciens comme elle a dit donc on peut pas

E cette langue est ancrée en nous

E : le problème qui se pose aujourd'hui la jeunesse dévalorise la langue française ils ont entrain de de lier la langue française à la haine de là la colonisation donc il est préférable ou bien il est important de de faire un équilibre entre la langue française et la langue anglaise pour que puisse l'apprenant va créer un environnement un environnement préférable de

E d'apprentissage

E oui d'apprentissage

E : personnellement je vois que la décision prêté par le ministère de l'éducation de remplacer le français par l'anglais c'est une mauvaise décision parce que je vois que l'enfant ne peut pas apprendre deux langues à la fois comme par exemple il apprend en

## Annexes

---

français de dire a et en anglais a donc je vois que c'est une mauvaise décision prise par le ministère de l'éducation et concernant le remplacement du français par l'anglais aux universités je vois aussi que c'est une mauvaise décision parce que j'ai vu la dernière fois un professeur qui enseigne par le français et qui écrit par l'anglais donc je vois qu'ils n sont pas capable de enseigner la langue anglaise en algérie

Pour pouvoir le faire qu'est qu'on devrait proposer ?

EE se former

EEE une formation

### **Transcription orthographique du débat 3**

**Réalisé le : 27/11/2023**

**Durée de l'activité : 7mn11s**

**Nombre d'intervenants : 9 étudiants**

**Débat 3 : You tube ou télévision qu'est-ce que vous préférez ? Pourquoi ?**

E1 : You tube madame parce que t'as un choix à l'inverse de la tv t'as le choix de regarder qu'est-ce que tu veux et qu'est-ce que tu recherches à l'inverse de la tv comme ils ont dit

E2/ y a des variétés de sujets dans You tube et même on peut à n'importe quel moment regarder des vidéos ou bien des chaînes ou bien des séries qu'on aime n'importe quel moment et n'importe quel quel domaine vous pouvez aussi il y a la variété tout simplement

E 3 la télévision impose aux téléspectateurs ce que doit voir et ça qui rend plus pratique You tube que la télévision

E 4/pour moi je préfère le You tube c'est libre tout d'abord au lieu de gaspiller le temps sur la tv on regarde on regarde ce qu'on aime et quand vous voulez sur le You tube alors au lieu de regarder quelques chose et de attendre quelques chose sur la tv on la regarde sur le You tube libre

E 5 personnellement je suis avec les deux You tube et la télévision pourquoi je suis avec le You tube car il est accessible à tout moment je peux n'importe où n'importe quand je peux aussi de l'essentiel il y a une connexion internet je peux traiter n'importe quel sujet la variété de contenu n'importe quel sujet je peux le regarder des vidéos de Tout tube aussi je peux interagir partager des vidéos mais la tv je suis avec la tv dans un seul cas c'est de récupérer l'ambiance familiale ou bien renforcer les liens familiaux entre les membres de familles mais à la fin pour être honnête je préfère le You tube

E 6: entre You tube et télévision je préfère You tube c'est une plateforme à la recherche de vidéos selon notre choix et on peut regarder des vidéos à tout moment par exemple on peut trouver un peu de tous des séries des émissions un peu de tout puis You tube nous offre la chance d'un contrôle total sur ce qu'on regarde et même il nous offre comme j'ai bien dit une vaste variété encore l'avantage du You tube c'est qu'il est accessible dans plusieurs appareils dans les appareils les Smartphones les pc et même

## Annexes

---

grâce à la technologie on peut trouver dans la télévision You tube grâce à l'internet bien sûr quoi que la télévision elle est plus ancienne et accessible à tout le monde mais je préfère le You tube

E 7 /personnellement je préfère les deux je débute par le You tube par exemple quand je rate par exemple une série ou bien une recette je le trouve rapidement en cqui concerne la télévision comme elle l'a dit mademoiselle par exemple je vois la télé juste au mois de ramadhan on regarde les séries ensemble familiale

E : la télévision peut nous offrir des programmes qui sont ennuyeux ou peut être que peut être que ce programme ne va nous plaire par contre sur You tube on a un large choix de contenu donc on est libre par rapport à la liberté c'est tout

E ; pour la deuxième fois je valide ce qu'elle a dit on est libre de regarder ce qu'on veut et ce qu'on aime

E ; la télévision parfois elle nous impose de suivre tel ou tel programme mais You tube on a la capacité de regarder ce qu'on veut ce qu'on désire

E : moi personnellement je préfère You tube parce qu'il y a tellement de contenu intéressants et variétés à découvrir je préfère You tube parce que parce que j'aime avoir le choix de ce que je regarde et quand je le regarde contrairement à la télévision

## **Transcription orthographique du reportage 1**

**Réalisé le : 12/02/2023**

**Durée de l'activité : Comme il s'agit de travaux individuels, chaque étudiant a pris un temps différent des autres :**

**E1: 1mn36s**

**E2: 1mn40s**

**E3: 2mn39s**

**Nombre d'intervenant :** nous avons choisi trois productions orales de trois étudiants réalisant le travail individuellement et en dehors de la classe.

**Thème :** reportage sur l'éradication de la langue française en Algérie.

Après avoir visionné la vidéo sur You tube du pédagogue Ahmed Tessa, faites un compte rendu en donnant votre point de vue sur le thème traité dans la vidéo.

### **Reportage1 : l'éradication de la langue française**

E1 : le français qu'on considère comme un patrimoine culturel algérien est bien ancré dans notre société donc on peut pas l'effacer ou l'éliminer facilement et surtout pas subitement d'ailleurs la politique d'arabisation menée par notre système la bien prouvé puisqu'elle a été menée avec une grande précipitation sans prendre en considération la qualité de l'enseignement en contrariant les normes pédagogiques les plus élémentaires en plus on constate clairement le double langage de notre société vis-à-vis de la langue française puisque d'une part on dénonce l'enseignement du français comme première langue étrangère et de l'autre part on a hâte à s'inscrire les enfants dans les écoles privés où le français est une langue d'enseignement bref même si on compte remplacer la langue française par la langue anglaise ou une autre on doit prévoir un programme bien étudié pour éviter les obstacles rencontrés auparavant

E2 : la langue française était présente en Algérie pendant la période coloniale française il y a une vérité qu'on peut pas nier c'est que la langue française est considérée comme une deuxième langue après la langue maternelle l'arabe elle est utilisée dans la dans la plupart des papiers administratives des des transactions administratives et des institutions étatiques il y a des groupes il y a des groupes dans la société algérienne qui

ont exigé dans la période précédente d'abandonner le français dans les transactions administratives plutôt de l'abolir complètement la raison de le rejeter de la langue française est que le français est la langue du colonialisme et de l'injustice et de la tyrannie il est vrai que le colonialisme français est un symbole de brutalité et diffusion de sang innocent et tout le monde en convient mais cela n'a rien avoir avec le français comme langue parce qu'il est difficile de l'abandonner comme langue qui a été utilisé et encore utilisé dans toutes les domaines de nos vies quotidiennes il faut accepter la langue française comme langue seconde comme langue de culture et non comme langue du colonialisme car ce n'est qu'une langue

E3 : donc le pédagogue Ahmed Tessa on peut dire qu'il a évoqué plusieurs sujets dans l'ensemble sujet principal est bien l'impossible éradication de l'enseignement du français de l'enseignement du français en Algérie ce petit passage est bien le titre de le livre de le pédagogue Ahmed Tessa est très connu dans lequel il voit Ahmed Tessa que les deux langues arabe et français sont deux langues complémentaires qu'on peut pas les séparer dans un instant surtout dans une société bilingue comme la société algérienne puisque la politique d'arabisation elle n'était pas bien déjà bien appliqué et il fallait vraiment revoir la méthode cette méthode qui a causé la coupure linguistique donc il faut bien réfléchir est ce que est ce que vraiment on est capable d'éradiquer l'enseignement du français et le remplacer par la langue anglaise par l'argument se disant de favoriser le niveau intellectuel des étudiants alors qu'aujourd'hui on se trouve avec des étudiants qui trouve des difficultés même avec la langue française à l'université surtout dans les mots techniques et les matières scientifiques qui ont été déjà malheureusement enseigné en arabe au lycée donc le sujet ce sujet de l'avenir de la langue française en Algérie était toujours un sujet tabou et très sensible puisque la langue française fait partie du patrimoine culturel de l'Algérie sans oublié que les premiers textes révolutionnaires sont écrits en français donc je vois personnellement que cette décision va rester que théoriquement loin d'être concrète vraiment et réalisable même si la société algérienne à des élites anglophones et qui forme la société

## **Transcription orthographique du reportage 2**

**Réalisé le : 19/02/2024**

**Durée du reportage : 5mn07s**

**Nombre d'intervenant : 1 seul locuteur**

**Thème :** le rôle de la banque nationale d'Algérie dans le développement de l'économie du pays.

J'ai choisi de travailler sur le thème du rôle des banques dans le développement de l'économie en Algérie pour ce faire j'ai choisi de me déplacer à l'agence commerciale de la banque nationale d'Algérie situé à la cité EPLF Tiaret l'agence de la BNA Tiaret est composé de plusieurs services que nous allons présenter le premier service est la caisse composé d'un caissier qui manipule les fonds et un guichetier qui comptabilise et un chef de service qui contrôle le bon fonctionnement des opérations retrait e versement et virement etcétera nous avons le chargé de clientèle qui reçoit et oriente les clients à partir de l'ouverture du compte jusqu'à les opérations les plus complexes qui dit banque dit crédit c'est le service le plus recherché par le client il offre plusieurs formes de prêts tels que le crédit immobilier et le crédit auto destiné aux particuliers et pour les professionnels et les commerçants les crédits d'investissement et exploitation ensuite nous avons le back office ce service n'est pas visible par le client les gestionnaires du back office assure le traitement administratif et comptable nous voilà devant le service de la monétique c'est le service de modernisation par excellence le chargé de la monétique s'occupe de la création et la gestion des moyens de paiement tel que les cartes cb un paiement Peage qui offre le paiement par mobile la carte visa et TPE appareil du paiement électronique et d'autres produits destinés à la clientèle

## **Transcription orthographique du podcast 1**

**Réalisé le : 26/02/2024**

**Durée du podcast : 7mn8s**

**Nombre d'intervenants :** 4 Intervenants qui se retrouve dans une table ronde lors d'une émission radiophonique

**Thème :** podcast traitant le thème du travail des enfants. (Contre le travail des effets, opinion, explication et arguments)

### **Podcast 1 : Le travail des enfants**

E1 : bonjour à tout le monde bienvenu à votre émission l'heure de vérité avec votre fidèle animatrice zerkane hayat comme vous le savez dans notre émission on traite les problèmes sociaux et aujourd'hui on va aborder comme sujet l'exploitation des enfants dans le monde du travail et qui a posé de grands problèmes dans le monde entier j'ai l'honneur d'inviter aujourd'hui douhami khadidja avocate et membre d'une association de l'unicef

E2 : bon bonjour je vous remercie pour l'invitation

E1 mademoiselle Souli aya pédiatre

E 3 : bonjour à tous j'espère que vous allez bien je suis ravie d'être parmi les invités de cette émission

E1 : et mademoiselle Oueld Amar Sabrina éducatrice

E4 : merci Hayat pour l'invitation je suis honoré de participer à votre émission que j'apprécie beaucoup

E1 : comme vous savez tout le travail des enfants c'est un phénomène social le plus répandu dans le monde est un problème très difficile à résoudre parce que ça revient à des causes sociales familiales et même politiques maintenant mademoiselle Sabrina que pensez-vous ?

E4 : tout d'abord moi autant qu'éducatrice et spécialiste en apprentissage des enfants je suis contre le travail des enfants parce que je trouve que les enfants entre 5 et 10 ans leur seul soucis c'est bien l'éducation

E2 : oui c'est vrai

E4 et l'apprentissage s'il découvre le monde du travail cela va affecter leur scolarité ils n'ont aucune chance pardon de réussir s'ils ne consacrent pas leur plein temps

E1 : oui

E4 pour les enfants qui réussissent à combiner le travail et l'école le résultat scolaire laisse souvent à désirer

E2 oui c'est sûr

E4 : et ceux qui n'arrivent pas vont être obligé de quitter l'école à un aussi jeune âge sans aucun niveau et même le risque de l'analphabète comme vous le savez va augmenter dans la société

E1 oui en effet l'alphabétisme qui est l'une des causes qui ont poussées les enfants à travailler

E4 : oui effectivement le point le plus important c'est bien que les enfants travailleurs qui ne peuvent pas suivre une scolarité normale ou des scolarisés sont privés de leurs liberté de choisir leur avenir

E1 : je vais vous posez une question

E4 : oui

E1 : on est bien d'accord que la pauvreté c'est le premier facteur qui pousse les enfants à travailler n'est-ce pas ?

E E E / OUI OUI BIEN SÛR QUE OUI

E4 : mais lorsque les enfants quittent primaturant l'école pour entrer dans la population active ils sont plus susceptible de se retrouver dans des emplois qui limitent leurs chances de sortir de la pauvreté malheureusement

E1 donc docteur aya êtes-vous d'accord avec mademoiselle Sabrina ?

E3 : le sujet d'aujourd'hui est assez intéressant et qu'on doit immédiatement traité. Aujourd'hui près de deux cent cinquante millions d'enfants travaillent dans le monde entier car ils ont besoin d'un revenu pour qu'ils puissent subvenir aux besoins de leurs familles.

E4 : certainement oui

E3 : entant que pédiatre je suis totalement d'accord avec ce qu'elle a dit mademoiselle Sabrina car le travail à des effets négatifs sur la santé les enfants selon la CIDE qui a vu le jour le 20 novembre 1989 c'est tout un texte international réunissant les droits de l'enfant on y retrouve par exemple le droit à la santé les enfants ont des besoins spécifiques et des risques de santé différents donc il peuvent avoir des problèmes respiratoires maladies infectieuses des fractures et des blessures en outre le corps de l'enfant ne doit pas être obligé de supporter un travail qui dépasse ces capacités physiques la moindre des choses un enfant qui travaille trois heures par jour par exemple peut lui causer un accident il perd sa main ou son pied

EE malheureusement ça fait mal au cœur oui

E3 : et par conséquent il perd toute une vie

E1 : je trouve logique ce que les demoiselles ont dit je vois que la responsabilité le manque de la responsabilité plutôt chez les parents et l'un des arguments qui poussent les enfants à travailler dans le domaine judiciaire que vous dites sur mademoiselle khadidja ?

E : oui afin de garantir à l'enfant une vie stable et descente son entourage doit lui accorde les droits nécessaires comme elle l'a dit tout à l'heure la CIDE de la santé je suis aussi contre le travail de l'enfant d'abord l'enfant a le droit de vivre et grandir au sein de sa famille pour profite de l'amour et d'affection dans une environnement de compréhension et de tolérance et en plus de lui fournir tous les conditions d'une vie descente y compris la nourriture les vêtements l'abri l'enfant doit également recevoir une éducation et des soins de santé et surtout il doit profite de son enfance enfin l'enfant doit être protégé de tout sorte de l'exploitation physique et tout pratique qui lui est nuisible physiologique physiologiquement pardon comme le force de travail ou le traiter avec racisme

E1 : du coup que vous pensiez comme une solution ?

E 3: je suppose qu'on doit faire des appels pour pouvoir réussir à atteindre les gouvernements les gens spécialisés

## Annexes

---

- E4 : y on a plusieurs solutions qu'on peut proposer sur ce je fais appel au gouvernement et aux associations pour qu'ils puissent réagir le plus tôt possible et pour qu'ils puissent établir des lois qui interdisent ces pratiques
- E1 : donc super c'est excellent nous devons
- E2 : donc prendre soin de l'enfant en lui donnant tous ses droits pour lui assurer une vie stable et une éducation stable
- E1 : donc pour conclure je remercie les invités
- EEE merci à vous
- E merci de nous recevoir dans votre plateau
- E1 : merci à vous on se retrouve la semaine prochaine avec un nouveau sujet et des nouveaux invités tchaw tchaw

## **Transcription orthographique du Podcast 2**

**Réalisé le : 05/03/2024**

**Durée du podcast 2 : 6mn21s**

**Nombre d'intervenant : 2 intervenants**

**Thème : le sonnet. Il s'agit de produire un discours dans lequel les deux étudiantes donneront des informations**

- E1 : bonjour à tous et bien venu dans notre podcast qui parle de sonnet aujourd'hui je suis avec
- E2 : merci ma chérie pour l'invitation c'est Fatima et Djihen
- E2 : pouvez-vous nous définir qu'est-ce que c'est le sonnet ?
- E2 : oui bien sûr alors le sonnet c'est une forme poétique qui a une longue histoire qui était utilisé pour exprimer les émotions les idées les réflexions de manière structuré traditionnellement elle comporte quatorze vers par un schéma spécifique même si les poètes ont utilisé cette forme pour exprimer l'amour la santé la beauté la nature la passion et bien d'autres thèmes c'est une forme poétique qui permet de capturer les émotions les émotions d'intention et transmettre les sentiments profonds alors c'est vraiment fascinant de voir comment comment les poètes utilisaient cette forme pour créer une œuvre d'art
- E1 : alors on n'a aussi le sonnet aborde plusieurs thèmes allant de l'amour l'amour la mort la passion des questions philosophique en passant par la leur beauté la société la mort et même la société non la politique les poètes utilisent cette forme pour exprimer leurs émotions les plus profondes leurs réflexions sur le monde qui les entoure et leur observations sur les conditions humaines chaque sonnet offre une perspective unique sur les thèmes universelles offre ainsi la richesse la diversité de la créativité pouvez-vous nous dire où était vraiment situé le sonnet ?
- E2 : oui le sonnet s'est répondu dans plusieurs pays c'est comme l'Italie la France les états unis e d'autres pays du monde
- E1 : oui vous pouvez nous dire quels des poètes contemporains qui écrivent le sonnet ?
- E2 : oui bien sûr ma chérie alors voici quelques sonnets célèbres comme le sonnet dix-huit de William Chekspear et aussi le sonnet numéro dix-neuf d'Elisabeth sonnet trente-quatre de William Chekspear
- E1 : ce sont des exemples emblématiques qui ont marqué l'histoire et la poésie chacun d'entre eux il a des expériences des émotions et des idées même unique de

## **Annexes**

---

manière magnifique et captivante profitez de la poésie i y a aussi pour conclure nous voulons vous dire que c'est vraiment incroyable de voir comment si un petit format de poésie peut contenir tant de profondeur et de signification le sonnet nous invite à réfléchir à ressentir et à apprécier la beauté de la poésie j'espère que vous continuerez à découvrir et ressentir et apprécier la beauté de la poésie et les merveilles du sonnet merci vos m'avez honoré dans notre émission bonne journée

## Résumé :

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'oral en français langue étrangère (FLE) et explore l'impact des pratiques d'enseignement de l'oral sur l'amélioration de la compétence orale et lexicale des étudiants de 2<sup>e</sup> année de licence de français.

L'objectif principal est d'analyser dans quelle mesure l'intégration d'activités orales basées sur les genres discursifs (débat, reportage, podcast) favorise une prise de parole régulière et une diversité lexicale. L'étude s'appuie sur le cadre théorique de Dolz et Schneuwly concernant l'enseignement par les genres, ainsi que sur les approches actionnelles et par compétence recommandées par le CECRL.

Sur le plan méthodologique, nous avons combiné une enquête par questionnaire auprès des enseignants du département de français à l'université de Tiaret, et une expérimentation en classe, incluant l'analyse quantitative et qualitative des productions orales des étudiants.

Les résultats obtenus confirment que les pratiques orales structurées améliorent significativement la fréquence et la durée de la prise de parole, tout en favorisant une meilleure mobilisation du lexique en fonction du genre et du type de discours. Cette étude met ainsi en avant l'importance d'un enseignement de l'oral fondé sur des pratiques variées et adaptées, tout en ouvrant des perspectives pour le développement d'outils d'évaluation et l'intégration du numérique dans l'apprentissage de l'oral en FLE.

**Mots clés :** didactique de l'oral- pratique de l'oral- genres oraux-compétence orale-compétence lexicale, richesse lexicale

## الملخص:

تدرج هذه الدراسة ضمن تعليمية التعبير الشفهي في تعليم اللغة الفرنسية كلغة اجنبية، يسلط الضوء من خلالها على مدى تأثير نشاطات تدريس التعبير الشفهي في تعزيز الكفاءات الشفهية والمعجمية لدى طلبة السنة الثانية ليسانس قسم اللغة الفرنسية.

يهدف هذا البحث أساسا إلى تحليل مدى مساهمة دمج الانشطة الشفهية القائمة على الانواع الخطائية (كالمناظرة، والبودكاست، والتقارير الصحفي) في التشجيع على التحدث بصفة منتظمة وكذا في التنوع المعجمي. تستند هذه الدراسة إلى الإطار النظري لدولز وشنيولي للتعليم القائم على الانواع الخطائية، فضلا عن المقاربة بالكفاءات والمقاربة التفاعلية التي يوصي بها الإطار الاوروي المرجعي المشترك للغات. أما فيما يخص المنهج المتبع فقد اعتمدنا على استبيان وجه لأساتذة قسم اللغة الفرنسية بجامعة تيارت، بالإضافة الى تجربة في صافية، تضمنت تحليلا كميا ونوعيا للإنتاج الشفهي للطلبة.

أكدت النتائج ان الممارسة الشفهية البناءة تحسن بشكل كبير من وتيرة التحدث ومدته، كما تعزز استخداما معجميا أكثر تنوعا يتناسب ونوع الخطاب ونمطه. تبرز الدراسة أهمية تدريس التعبير الشفهي من خلال ممارسات متنوعة ومكيفة، كما تفتح افقا جديدة لتطوير ادوات التقييم وادماج التكنولوجيا الرقمية في تعليم التعبير الشفهي في تعليم

اللغة الفرنسية كلغة اجنبية.

الكلمات المفتاحية: تعليمية التعبير الشفهي - ممارسة التعبير الشفوي - أنواع الخطاب - الكفاءة الشفهية - الكفاءة المعجمية - الثروة اللفظية

**Abstract :**

This research falls within the field of the didactics of oral expression in French as a Foreign Language and explores the impact of oral teaching practices on improving of the oral and lexical competence of 3rd year undergraduate French students.

The main aim is to analyze to what extent the integration of oral activities based on discourse genres (debate, podcast, and reportage) promotes more regular speaking opportunities and lexical diversification. The study is based on the theoretical framework of Dolz and Schneuwly regarding genre-based teaching, as well as the action-oriented and competency-based approaches recommended by the CECRL.

Methodologically, we combined a questionnaire survey of teachers in the French department at the university of Tiaret, with a classroom experiment, including a quantitative analysis of students' oral productions.

The results confirm that structured oral practices significantly improve the frequency and duration of speaking turns, while fostering better lexical mobilization according to the genre and type of discourse. This study highlights the importance of teaching oral skills through varied and adapted practices, while also opening perspectives for the development of assessment tools and the integration of digital technology into French as a foreign language oral learning.

**Key words:** oral didactics - oral practices- oral genres- oral competence- lexical competence, lexical richness