MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE DR.YAHIA FARES DE MEDEA

Faculté des Letrres et des Langues Etrangère

Département de Français

MEMOIRE DE MASTER

OPTION : DIDACTIQUE

Thème :

Etude des difficultés de prise de parole en classe de langue : cas de première année licence de français à Médéa

Présentée par :

Fatma-Zohra Imane Bokhari

Sous la Direction :

Mme. Moulkheir Gada

2014 / 2015

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE DR.YAHIA FARES DE MEDEA

Faculté des Letrres et des Langues Etrangère

Département de Français

MEMOIRE DE MASTER

OPTION : DIDACTIQUE

Thème :

Etude des difficultés de prise de parole en classe de langue : cas de première année licence de français à Médéa

Présentée par :

Fatma-Zohra Imane Bokhari

Sous la Direction :

Mme. Moulkheir Gada

2014 / 2015

Épigraphe :

« Faire un mémoire, c'est prendre du plaisir, et le mémoire, c'est comme le cochon, on n'en jette rien ».

Umberto Eco

DEDICACES

A mes très chers parents :

Vos prières et vos bénédictions m'ont été d'un grand secours pour mener à bien mes études.

Aucune dédicace ne saurait être assez éloquente pour exprimer ce que vous méritez pour tous les sacrifices que vous n'avez cessé de faire depuis ma naissance, durant mon enfance et même à l'âge adulte.

Je vous dédie ce travail en témoignage de mon profond amour. Puisse Dieu, le tout puissant, vous préserver et vous accorder santé, longue vie et bonheur.

A la mémoire de mon grand-père Mokhtar et ma grand-mère Fatima

Aucune dédicace ne saurait exprimer l'amour, l'estime, le dévouement et le respect que j'ai toujours eu pour vous.

A mes très chers ami(e)s

Sans votre aide, vos conseils et vos encouragements ce travail n'aurait vu le jour.

Que dieu réunisse nos chemins pour un long commun serein et que

Ce travail soit témoignage de ma reconnaissance et de mon amitié sincère et fidèle.

A tous les membres de ma famille, petits et grands

Veuillez trouver dans ce modeste travail l'expression de mon affection la plus sincère.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de recherche Madame Moulkheir GADA. Je la remercie de m'avoir encadré, orienté, aidé et conseillé.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les professeurs, intervenants et toutes les personnes qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions et ont accepté à me rencontrer et répondre à mes questions durant mes recherches.

Je remercie mes très chers parents, Ahmed et Souad, qui ont toujours été là pour moi, « Vous avez tout sacrifié pour vos enfants n'épargnant ni santé ni efforts. Vous m'avez donné un magnifique modèle de labeur et de persévérance. Je suis redevable d'une éducation dont je suis fier ».

Je remercie mes frères Ahmed Yacine et Abd El-Hakim Toufik, et mes sœurs Roufaida et Afaf pour leur encouragement.

Je remercie très spécialement mon chère grand-père adoré Slimane, et ma grande mère Fatma-Zohra, ma tante Hamida et son mari Slimane et ma tante Fatma-Zohra et ses enfants surtout Abdessalem, Sid Ahmed et Djamila. Ainsi que, mon oncle Abd El-Kader et sa femme Malika et leurs enfants qui ont toujours été là pour moi. Je tiens à remercier Amina et asma, pour leur amitié, leur soutien inconditionnel et leur encouragement.

Enfin, je remercie tous mes Ami(e)s que j'aime tant, Yacine, Malika, Nabila, Sarah, Marwa, Nabila, Zine Eddine, Lobna, Hamida, Safia et surtout mes cousins Rafik, Marouane et Slimane.

Pour leur sincère amitié et confiance, et à qui je dois ma reconnaissance et mon attachement.

Le résumé :

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'oral. Nous traitons comme objet d'étude les difficultés de prise de parole en séance de compréhension et d'expression orale chez les étudiants de première année LMD au sein de l'université Dr. Yahia Fares de Médéa. Nous essayons de savoir si les facteurs scolaire et social peuvent entraver la prise de parole en classe de langue.

Nous avons commencé par assister à des cours pour mieux délimiter les perspectives de notre recherche. Les observations faites nous ont permises de mieux comprendre notre thème. Notre corpus est constitué d'un questionnaire soumis aux étudiants ainsi que d'un entretien semi-directif avec les enseignants. Notre analyse a porté essentiellement sur le dépouillement des questionnaires et des entretiens pour enfin faire une mise en commun des résultats de l'enquête.

Mots clés : la prise de parole, l'oral, les problèmes de langue, le milieu social, le milieu scolaire.

The summary:

This research is part of the teaching of speaking. We treat as a case study the difficulties speaking in plenary understanding and speaking among freshmen in the LMD university Dr. Yahia Fares Medea. We try whether the school and social factors can hinder speaking in a language class. We started to attend courses to further delineate the prospects of our research. The observations have allowed us to better understand our theme. Our body consists of a questionnaire given to students as well as a semi-structured interview with teachers. Our analysis focused on the counting of questionnaires and interviews to finally make a pooling of the results of the investigation.

Tags: speaking, speaking, language problems, social environment, school environment.

Le sommaire :

L'introduction générale p 10

La partie théorique : p 13

Le chapitre 01 : L'enseignement de l'oral en classe de langue p 14

I. L'oral p 15
II. Le statut de l'oral dans les méthodes p 23

Le Chapitre 02 : La prise de parole en classe de langue p 35

I. La parole p 36
II. La difficulté de prise de parole p 39

La partie Pratique p 56

I. La Pré-enquête p 57
II. L'enquête p 63
III. La mise en commun des résultats de l'enquête p 132

La conclusion générale p 138

Introduction générale

Introduction générale :

L'enseignement communicationnel occupe de plus en plus une place cruciale dans les nouvelles approches. En effet, l'apprenant, en langue étrangère, éprouve rapidement le besoin d'apprendre à communiquer à l'écrit comme à l'oral. Ce dernier est témoin du niveau de l'apprenant la raison pour laquelle, il est question d'une importante accentuation sur l'enseignement / apprentissage de l'oral.

Etant confronté à des situations réelles, l'apprenant éprouvent la nécessité de la compétence orale. Nous pouvons évoquer le simple cas des étudiants nouvellement inscrits en licence de français. Ils ont besoin d'apprendre à communiquer oralement parce qu'ils seront confrontés à des situations d'échanges oraux dans leur vie estudiantine puis professionnelle.

En réaction aux conceptions traditionnelles, où on l'accordait beaucoup plus de l'importance à l'écrit au détriment de l'oral, les approches didactiques récentes mettent l'oral au centre de leur intérêt. Référons nous à Jean-Pierre Cuq qui dit à ce propos : *la composante orale a été longtemps minorée dans l'enseignement des langues étrangères.* (Jean-Pierre Cuq, 2003 : p 182.). Dans ce cas de figure, nous citons les approches communicatives et actionnelles. Ces deux méthodes mettent l'accent sur des situations de communication. L'approche communicative considère la langue comme un instrument de communication et d'interaction sociale.

L'enseignement en Algérie accorde une position cruciale à l'oral. Le cas du programme de licence en langue française. Les séances de compréhension et d'expression orale possèdent une place importante en temps et en contenu. Le nouveau programme du Socle Commun augmente le volume horaire consacré à la séance de compréhension et d'expression.

Par conséquent, l'oral exige de la part de l'enseignant un travail à la fois compliqué et important. Dans la mesure où, il est dans l'obligation de travailler non seulement la langue en elle-même mais aussi l'articulation, la prosodie, le rythme, la phonétique, la prononciation, etc.

Face à cette primauté accordée à la pratique orale de la langue, la compétence orale chez les étudiants demeurent insuffisantes aux attentes didactiques des programmes. Une situation que nous avons observée concrètement, au sein de l'université Dr. Yahia Fares de Médéa, pendant notre parcours universitaire. Nous avons remarqué que le fait de parler en classe constitue une gêne pour la plupart des étudiants. L'enseignant à son tour se trouve face

à une situation critique celle de faire parler les étudiants. Pourtant, les étudiants sont censés être un pôle actif dans leur formation.

Étant actuellement étudiante chercheuse en didactique du français et intéressée par la didactique de l'oral. Nous nous interrogeons, dans ce travail, sur les difficultés des apprenants en pratique d'expression orale, notamment à prendre la parole en classe.

En classe de langue étrangère, il est patent que les difficultés de prise de parole sont justifiées par les problèmes de langues. Cependant, même les étudiants qui suivent des formations en langue maternelle où les problèmes de langues sont presque inexistants, présentent des difficultés quant à la prise de parole. Au-delà des problèmes de langue, y a-t-il des facteurs étant à l'origine de ce blocage de prise de parole chez les étudiants ? Le milieu social et scolaire peuvent-ils être à l'origine de ce problème ?

Pour répondre à ce questionnement nous émettons les hypothèses suivantes :

- Prendre la parole en classe demeure un défi perpétuel que les étudiants n'arrivent pas à relever. Car, communiquer signifie exposer ses opinions et exprimer librement ses pensés, face à un public (classe), tout en sachant les argumenter et les défendre face à ce groupe. Donc, la parole en elle-même, représente un tout complexe et rigoureux.

- Ils ne parlent pas parce qu'ils évitent de commettre des erreurs et systématiquement les corrections. Ce qui permet de les mettre à l'abri des moqueries, des intimidations, des plaisanteries des camarades, etc.

- Prendre la parole en langue étrangère n'est point un chalenge pour les étudiants ayant vécu dans un milieu social favorisant l'apprentissage des langues étrangères.

- Les facteurs social et scolaire sont des paramètres qui permettent de fournir des explications relatives à la participation de chaque apprenant. Ce dernier est un acteur social et scolaire. Il fait partie d'une société ayant une certaine culture, éducation, une hygiène de vie, etc. Il est, également, le produit de ses enseignants des trois cycles : primaire, collège et lycée.

Cette recherche est conduite dans l'objectif de trouver des explications au déficit en question. Ces explications permettront d'éclaircir les difficultés de prise de parole en classe, et de catégoriser ces facteurs inhibiteurs. La présente recherche se veut d'autant plus explicative.

Nous nous inscrivons tout d'abord au sein d'une approche sociolinguistique. Cette dernière s'occupe des phénomènes linguistiques et sociaux. Elle essaye d'établir une liaison

de cause à effet. Elle nous permettra de dégager la relation entre l'appartenance sociale des étudiants et leur parcours scolaire.

De plus, une recherche didactique du genre exige une inscription dans une approche ethnographique pour le recueil des données. *L'approche ethnographique cherche à comprendre ce qui se passe dans les classes, dans un but qui dépasse une simple révision des activités : recueillir des données et des résultats qui changent nos conceptions de l'acte didactiques* (Margarida Cambra Giné, 2003 : p 13). Cette approche va nous permettre de mieux comprendre les pratiques de classe ainsi que de comprendre les rapports entre enseignant et enseignés. Aussi, nous aurons l'opportunité d'en tirer des notes fructueuses pour l'enquête à partir de notre observation.

Pour mener à bien notre recherche, nous avons réalisé une enquête sur le terrain. Nous avons choisi comme public les étudiants et les enseignants du département de français langue étrangère de l'université Dr Yahia Fares de Médéa. Nous avons proposé comme échantillon pour notre enquête deux groupes de première année universitaire. Car d'un point de vue général, ces débutants ne sont pas familiarisés avec la pratique orale de la langue. Ainsi, durant les années de formations au lycée ou encore au collège, on n'avait pas coutume de consacrer des séances à l'oral malgré sa présence dans le programme.

Nous jugeons nécessaire, tout d'abord, de faire une observation de terrain en termes de pré-enquête permettant d'orienter l'enquête. Puis, de soumettre un questionnaire aux étudiants ainsi qu'un entretien semi-directif avec les enseignants. Ces données seront collectées, analysées puis commentées.

Notre travail est constitué de deux grandes parties : une théorique et l'autre pratique :

- Dans la partie théorique scindée en deux chapitres, nous allons essayer, dans le premier chapitre, de définir l'oral ainsi que d'évoquer la place de l'oral dans les méthodologies d'enseignement. Le deuxième renfermera la définition de la parole et ses constituants puis les facteurs qui pourront entrer en jeu dans la prise de parole chez les étudiants, particulièrement le milieu social et scolaire.

- La partie pratique sera réservée à la présentation de l'échantillon, à la description de la pré-enquête, du questionnaire et de l'entretien suivi d'une présentation des résultats et analyse ainsi qu'une mise en commun des résultats.

Partie théorique

Chapitre : 1

L'enseignement de l'oral en classe de langue

Introduction partielle :

Le parcours qu'a connu l'enseignement à travers le temps, s'est interprété par une succession de méthodologies. Ces dernières étaient constituées de fondements multiples et instables. Cette transformation avait façonné les démarches choisies pour toute pratique de langue. Parmi ces pratiques, l'oral occupe actuellement une place primordiale dans l'enseignement / apprentissage. Mais, nous souhaitons, dans le premier volet du présent chapitre, d'évoquer la place accordée à l'enseignement de l'oral au fil des méthodologies.

Comme notre recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'oral, nous consacrons le second volet du chapitre pour parler de l'oral en tant que moyen et objet d'enseignement / apprentissage. Pour ce faire, nous essayons de définir l'oral, sa relation avec l'écrit et notamment de mettre la lumière sur les facteurs rendant la pratique de l'oral aussi difficile.

I. L'oral :

I. 1. Essai de définition de l'oral :

Il est encore difficile de parler d'une définition conventionnelle de l'oral. Chaque étude apporte une nouvelle vision à la définition antérieure. Linguistiquement parlant, l'oral désigne l'articulation des sons d'une langue donnée. Dans un sens plus large, Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly affirment *:*

> *Le terme « oral », du latin os, oris (bouche), se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout se qui se transmet par la bouche. Par opposition avec l'écrit, l'oral se rapporte au langage parlé, réalisé grâce à l'appareil phonatoire humaine : le larynx où se créent les sons, en amont l'appareil respiratoire qui fournit le souffle nécessaire à la production et à la propagation de ces sons et, en aval, les résonateurs (les pharynx, la bouche et le nez) qui sont les cavités de l'appareil phonatoire qui entre en vibration du souffle et des sons.* (Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, 2009 : p 51).

Dans un premier temps, les deux définitions gravitent autour de la même vision. Elles voient en oral un produit sonore de l'appareil phonatoire. Il se réalise par le biais des vibrations des cordes vocales. En effet, il y a plusieurs disciplines qui se proposent d'étudier cet aspect de l'oral. Ainsi, la phonétique descriptive se lance dans l'analyse de l'articulation des sons. Aussi, la phonétique perceptive étudie la réception acoustique du produit sonore.

En didactique des langues, Jean-Pierre Robert trouve que 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. (Jean-Pierre Robert ; 2002 : p 121). L'auteur de cette tentation de définition voit en en oral un objet s'articulant autour de deux plans : la compréhension et la production. En effet, en situation d'enseignement / apprentissage ces deux pôles doivent être exploités simultanément. Au moyen de documents sonores authentiques, fabriqués ou fabriqués authentiques, la compréhension orale est mise en relief pour pouvoir passer après à la production orale.

Les nouvelles approches soutiennent l'idée que l'apprentissage ne se limite pas à l'école, il peut s'étendre en dehors de la situation d'enseignement / apprentissage. Selon Jean-Marc Colletta, l'apprentissage de la langue se fait par confrontation aux autres, chose valable pour l'oral. Il estime que l'oral est une pensée extériorisée pour agir (reformuler, argumenter, réfuter). Cette action est un discours dans une conversation régie par les normes de communication linguistique. (Jean-Marc Colletta, 2002 : p 38).

I.2. Les spécificités de l'oral :

Contrairement à l'écrit, la première propriété de l'oral est la spontanéité. Face à un texte écrit, on peut toujours relire, modifier et corriger en phase de production. Cependant, on ne peut faire rien de tel à l'oral. En situation de communication, on peut demander à l'interlocuteur de répéter une ou deux fois, mais il serait dérisoire de le faire quotidiennement. Cependant, cette stratégie n'est pas toujours fonctionnelle, à titre illustratif, en écoutant la radio ou en regardant la télévision, la répétition est impossible. Le caractère fugitif et éphémère de l'oral ont amené les spécialistes à penser sur le système oral. Ainsi, ils estiment qu'il est opportun de tenir en compte de plusieurs facteurs. Ces derniers dépendent de la nature des discours régis par les conditions d'émission et de réception en situation de communication immédiate ou différée. Fabienne Desmons regroupe ces facteurs en trois grandes catégories : (Fabienne Desmons, 2005 : p 20-25)

I.2.1 *Les traits de l'oralité :*

Ces traits possèdent une fonction syntaxique et sémantique : ils représentent, à la fois, une langue correcte grammaticalement et des auxiliaires favorisant l'intercompréhension en évitant les malentendus. Les traits de l'oralité sont :

- Les traits prosodiques : les pauses, les accents d'insistance, le débit, la courbe mélodique, l'intonation, etc ;
- Les liaisons et les enchaînements ;

- Les contractions : en classe de langue étrangère, les enseignants régulent constamment les productions orales des apprenants. Ils mettent toujours l'accent sur les règles grammaticales. Or, les productions des natifs se caractérisent par une certaine transgression de la norme. Leurs conversations se caractérisent par les raccourcis, les troncations, les abréviations… à titre d'exemple : récréation = récré, restaurant = resto, hôpital = hosto, etc ;
- Les hésitations, ruptures, etc ;
- Les interjections et mots de discours : les mots de discours se rapporte à l'utilisation de paraphrases, de synonymes, de mots vides de sens à titre d'exemple : chose, truc, etc ;
- Les parasitages : en situation de communication, il peut y avoir quelques entraves inhibant le déroulement normale de la communication, à titre d'exemple le bruit, etc ;
- Les interruptions de parole et les conversations croisées ;

I.2.2. *Le jeu social :*

Puisque l'oral est une activité sociale avant d'être un objet d'enseignement, il importe de tenir compte des différents aspects sociaux de la langue orale. De ce fait, le jeu social s'articule autour de :

- Les accents régionaux : à titre illustratif les marseillais et les parisiens ne prononcent pas de la même manière ;
- Les accents sociaux : ils dépendent des classes sociales. Les personnes des quartiers aisés ne parlent pas comme ceux des banlieues ;
- Les registres de langue : en langue française, il y a trois registres de langue : soutenu, courant et familier. Le choix des registres dépend de la situation de communication : entretien d'embauche, réunion, conversation à bâton rompu, discussion entre amis, entre collègue, face à un supérieur, etc ;
- Les implicites cultures : en parlant, les natifs font appel à certaines expressions sous-entendant des significations. Il s'agit de références culturelles comprises par le groupe social. Elles sont difficiles à interpréter par les étrangers.

I.2.3. Le corps :

La communication orale est une communication immédiate. Elle implique la présence physique des interactants. Il est, donc, opportun de prendre en considération les points suivants :

- La gestuelle : les gestes admettent plusieurs interprétations selon les cultures ;
- Les mimiques : elles sont des gestes expressives qui peuvent suffire à elles-mêmes, à titre illustratif sourire pour exprimer une satisfaction ;
- La proxémie : la distance corporelle peut compromettre la communication, ainsi en se tenant trop proche d'un français, il y a fort risque qu'il l'interprète comme une agression.

I.3. La dichotomie oral/ écrit :

La langue s'articule par l'oral et par l'écrit, voire le phonique et le graphique. Une réflexion sur l'oral ne peut se dissocie d'un détour vers l'écrit. Sur le plan didactique, l'oral et l'écrit sont des objets d'enseignement / apprentissage. Cependant, l'écrit a longtemps occupé une place favorable quant à l'oral. Les méthodologies traditionnelles voient en l'écrit un modèle normalisé, standard, soutenu, structuré et institutionnalisé. Au même titre, elles trouvent que l'oral est dépourvu de tout raffinement et de toute normalisation. Cet aspect de familiarité place l'oral en seconde position. Référons-nous à Jean-Pierre Cuq citant à ce propos *: Ces réflexions, croisées avec les critiques du concept de norme, ont mis fin à quelques assimilations simplistes : à l'écrit, les registres standard et soutenu, à l'oral la familiarité.* (Jean-Pierre Cuq, 2003 : p 182.). L'oral a été valorisé qu'avec l'avènement des méthodologies directes. A ce stade, le statut de l'oral commence à devenir problématique ; il est même placé en amont de l'écrit.

Sur le plan communicationnel, l'écrit et l'oral sont sur le même piédestal. Ils constituent des piliers incontournables de la communication. Cependant, chacun possède un genre communicatif distinct. L'oral s'inscrit dans le cadre d'une communication instantanée et immédiate. Quant à l'écrit, il répond à une communication différée. Cette assertion aussi paradoxale soit-elle, constitue la base d'un continuum conçu pour donner un nouvel élan à l'enseignement de l'oral au même titre que ce lui l'écrit.

Ces continuums ne trouvent pas beaucoup de difficultés à élaborer des séquences didactiques pour l'écrit. D'une part, parce qu'il est valorisé depuis la conception

traditionnelle, et d'autre part grâce à son caractère formel facilitant la communication. Ainsi, l'auteur a tout son temps pour réfléchir, rédiger et organiser ses idées et ses pensées ; il peut même anticiper l'horizon d'attente du lecteur. Il serait dérisoire de penser que ces stratégies peuvent être utilisées à l'oral sans difficultés. Les caractéristiques de l'oral ne peuvent pas faciliter la mise en œuvre de ces stratégies. Donc, il est difficile de garantir une communication fructueuse, à l'oral, comme à l'écrit. De ce fait, plusieurs études se donnent comme objet d'étude l'oral.

Dans le but d'ôter à l'oral l'aspect de familiarité lui étant attribué par la réflexion traditionnelle, les recherches commencent par mettre l'accent sur la régulation et l'ajustement de l'oral. Ces continuums ambitionnent à élaborer des discours standards adéquats aux différentes situations de communication surtout en contexte formel. Certains chercheurs commencent à introduire des textes officiels propres à l'oral. On cite : les entretiens, les interviews, les débats, les conférences, les exposés oraux, les comptes rendus de films, de lecture et de vidéos, etc. Egalement, d'autres proposent des activités pour l'enseignement de l'oral. On cite : les simulations, les jeux de rôles, les dialogues, etc. A ce propos, Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly affirment *: Une impulsion puissante est donnée ainsi à l'enseignement de l'oral devenu, dans les discours du moins, l'égal de l'écrit.* (Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, 2009 : p 15). Aussi, ces chercheurs essayent d'ouvrir un ongle pour l'usage de la communication non verbale. Ceci va permettre de mieux gérer la spontanéité et l'irréversibilité de ce processus complexe.

A présent, la réflexion oppositionnelle de l'écrit et l'oral n'est plus admise. L'oral devient un moyen et un objet d'enseignement/ apprentissage : un moyen pour l'explication des cours et un objet à enseigner. Dans ce sens, les continuums s'articulent sur deux niveaux communicationnels. Les apprenants apprennent à communiquer à l'oral comme à l'écrit. Cependant, comme l'oral est un objet d'enseignement néophyte. Les enseignants et les chercheurs trouvent des difficultés à cerner une méthode et un enseignement type comme à l'écrit.

I.4. La compréhension orale et la production orale :

La compréhension orale et la production orale constituent des objets d'enseignement à part entier en didactique des langues. Elles font partie des quatre aptitudes d'enseignement / apprentissage. L'expression orale est exploitée sur terrain au moyen d'activité. Nous citons à titre illustratif le débat, le dialogue, le jeu de rôle, la simulation, etc. Jean-Pierre Cuq souligne

à ce propos *: Les activités de la classe de langue qui développent la compétence d'expression visent tous les types de production langagière […].* (Jean-Pierre Cuq, 2003 : p 99). En effet, l'objectif de l'enseignement des langues est l'acquisition d'une compétence de communication.

Du moment que la production orale fait appel à plusieurs compétences en même temps, le CECRL l'associe à la compétence de communication. Le CECRL stipule la compétence de communication comme suit *: La compétence communicative comprend les composantes suivantes : compétence linguistique, compétence sociolinguistique, compétence pragmatique* (CECRL, 2001 : p 86). Cela dit, pour réussir en situation de communication, il faut unifier les différentes compétences à la fois.

Cette forte centration sur la production orale est traduite par une certaine représentation sociale. Effectivement, une personne s'exprimant aisément à l'oral est jugée comme compétente.

Ce tout complexe est précédé naturellement par la compréhension. Elle promeut l'expression orale. Au-delà de la maîtrise de la langue, il est difficile de parler de communication optimale entre des sujets parlant sans l'assimilation de la parole en situation de communication. Jean-Pierre Cuq trouve que *: La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite.).* (Jean-Pierre Cuq, 2003 : p 49). La compréhension orale est, donc, la capacité de déchiffrer le sens à partir de documents sonores ou textes oralisés. Ainsi, elle est liée naturellement à l'écoute. Cette dernière est une habilité exercée quotidiennement dans la vie sociale. La compréhension orale exige la conjugaison des systèmes de prononciation, linguistique et sociolinguistique. Etant un processus cognitif, elle met en jeu différentes stratégies promouvant à la fois l'écoute et la compréhension.

La compréhension orale est une activité difficile à gérer. Sauf en situation d'interpellation, nous ne pouvons jamais être sûrs du moment où l'individu décide de lire, d'écouter ou de prendre la parole. La complexité est la nature incontrôlable de ce processus suppose généralement un apprentissage long.

I.5. La complexité de l'enseignement de l'oral :

Longtemps négligé dans une perspective traditionnelle idéalisant l'écrit, l'oral trouve son apogée qu'après le tournant communicatif. Cependant, on ne peut pas encore parler d'un enseignement autonome. L'enseignement de l'oral est toujours prisonnier de la conception traditionnelle.

Au départ, l'enseignement de l'oral se faisait en fonction de l'écrit. Ainsi, les apprenants l'utilisaient pour mémoriser leurs leçons. Il est concevable qu'il s'agit belle et bien de la récitation. A l'époque, elle représentait un moyen d'évaluation. Selon Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, on peut parler aussi d'un autre outil d'évaluation étant l'élocution. Cette dernière correspond à l'éloquence. Elle signifie l'art de parler avec fluidité en situation de communication tout en respectant les règles linguistiques. Elle peut être définie, par extension, comme la capacité de produire des phrases correctes à l'oral. Donc, nous ne pouvons pas parler d'un enseignement proprement dit de l'oral. Il s'agit toujours d'un oral se basant sur une trace écrite.

Pendant les années soixante, l'oral comme objet d'enseignement commence à s'installer voire même une didactique à part entière est née. Ainsi, on commence à parler de continuums et de programmes prêts et conçus. Mais, la méthodologie d'enseignement est toujours problématique. Contrairement à l'écrit, l'oral nécessite une intervention individuelle, directe et parfois même immédiate. Les enseignants se sont trouvés face à un double problème, celui de faire seulement parler les apprenants et de les mettre à l'aise dans un climat de confiance et surtout d'interaction ou bien de réguler et d'ajuster leurs expressions limitées linguistiquement. Référons-nous à Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly soulignant à ce propos *:*

> *Concernant la méthodologie d'enseignement, une dichotomie importante est introduite entre, d'une part, des « situations de libération ou d'expression » que crée l'enseignant pour permettre aux élèves de pratiquer librement la langue et durant lesquelles il se garde de toute intervention qui risquerait de bloquer les élèves et, d'autre part, des « situations de structuration ou d'apprentissage » dans lesquelles la langue devient objet d'observation et d'analyse pour permettre la découverte de son fonctionnement afin de mieux l'utiliser en fonction d'exigences communicatives.* (Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, 2009 : p14).

Donc, nous constatons que l'enseignement de l'oral s'articule selon deux pôles. Le premier s'organise autour de l'incitation à prendre la parole en classe ; le deuxième est centré sur la régulation, l'ajustement et la correction de la langue orale des apprenants. Cependant, les deux pôles ne peuvent pas être mis en œuvre simultanément.

En 1996, Pietro et Wirthner effectuent une enquête près des enseignants sur l'enseignement de l'oral. Au bout de leur surprise, ils ont découvert que plus de 90% du cas échéant consentent à l'idée que l'école doit enseigner l'oral au même titre que l'écrit. Selon l'échantillon, apprendre à communiquer est un objectif incontournable en surcroît enseignement / apprentissage. En même temps les enseignants ne manquent pas de présenter leurs soucis et difficultés dus aux spécificités de l'oral.

Pour tenter de gérer l'enseignement de l'oral, plusieurs recherches ont été effectués, mais elles ont vite pris du recule. A ce propos référons nous à Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly citant *: L'instauration de la dichotomie oral / écrit a eu pour résultat une réflexion didactique intense, mais de courte durée, sur les modalités de réalisations de l'enseignement de l'oral.* (Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, 2009 : p 15). Dans un temps record, chaque nouvelle étude vient en réaction à la précédente. Les démarches proposées par ces recherches se caractérisent par la rapidité, la diversité et surtout la temporalité. Parmi les travaux sur l'oral, Lazure (1991, 1992, 1994) constitue une référence incontournable. Lazure donne une analyse approfondie de la didactique de l'oral. Elle comporte plus de 200 contributions analysées.

Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly trouvent que l'unanimité des pratiques gravite autour de quatre prototypes *:*

> *1. Pour apprendre à parler, il faut automatiser des savoir-faire de base. […] 2. Pour apprendre à parler, il faut connaître le fonctionnement de la langue. […] 3. Pour apprendre à parler, il faut communiquer. […] 4. Pour apprendre à parler, il faut communiquer et analyser la communication* (Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, 2009 : pp 16-17).

Ces quatre types se sont améliorés en réaction au tournant communicatif. Conformément à ce qui a été évoqué, nous pouvons dire que l'enseignement de l'oral passe, en première position, par une mobilisation de principes de base liés au savoir-faire pour ensuite, mettre les apprenants dans un bain linguistique propre aux situations de communication étudiées.

En seconde position, l'enseignement de l'oral va prendre un autre tournant : les enseignants vont commencer à repérer les erreurs. Puis, ils essayent de sensibiliser les apprenants de l'importance de la maîtrise de la langue.

En troisième position, les apprenants doivent apprendre à communiquer en différentes situations de communication. Ainsi, les enseignants essayent de varier et de gérer les

conditions de production pour rapprocher les enseignements de la réalité, à titre d'exemple le débat. En l'occurrence, cela ne peut empêcher la présence de quelques activités plus en moins fictives telles que les jeux de rôle.

En quatrième position, l'enseignement va s'articuler sur un autre volet : Apprendre à communiquer ne suffit pas à lui même. Il faut aussi apprendre à comment communiquer. Au-delà de la maîtrise de la langue, il existe d'autres facteurs discursifs et culturels entrant en jeu pour garantir une communication optimale.

Comme l'oral est un objet de recherche récent, les outils et moyens d'évaluation ne sont pas encore bien définis. Ainsi, lorsque l'enseignant corrige les erreurs des apprenants, il risque de les bloquer surtout si la manière est mal choisie. De ce fait, il sera face un problème critique celui de faire réagir les apprenants. Sur un autre volet, on ne peut parler d'un enseignement objectivé de l'oral, si la langue n'est pas exploitée.

Grâce au silence et à l'individualité de la pratique de l'écrit, les enseignants n'éprouvent pas beaucoup difficultés en gestion de classe. Loin de l'écrit, l'oral est une pratique demandant des efforts d'Homère en gestion de temps et d'espace. L'oral, par sa nature interactionniste, exige la collectivité ainsi que l'harmonie et la bonne ambiance entre les membres du groupes. Par analogie à l'apprentissage de la langue orale maternelle de l'enfant, le but, ici, est de créer en classe un climat favorisant un apprentissage naturel de l'oral.

Ainsi, il s'agit d'une pratique tâtonnante et floue. Il est encore tôt de parler de programmes pour l'oral mais seulement de directives et d'orientations pour l'enseignement de l'oral. En effet, l'absence de séquences didactiques pour l'oral revient au manque de recherche dans ce domaine. Certains spécialistes estiment que les spécificités de l'oral ne permettent pas la gestion et la maîtrise des conditions de production lors de l'enquête.

II. Le statut de l'oral dans les méthodes :

II.1. La méthode grammaire-traduction :

Connue aussi comme méthode traditionnelle ou classique, cette méthode était l'unique admise et officielle en termes de pratique d'enseignement. Elle a perduré du XVIII siècle au XIX siècle. Elle vise l'enseignement des langues savantes (le latin et le grec à l'époque) et la traduction des textes littéraires. Ainsi, le recours à la langue maternelle est permis. En ce sens

Christian Puren affirme : *L'accent a été mis dans la MT sur la langue source ; la traduction, qu'elle privilégie est le procédé qui permet de partir de, ou d'aboutir à la langue source* […]. (Christian Puren, 1994 : p 65)

Une langue étrangère répand toute une culture par le biais des textes littéraires. Et dans le cadre d'acquisition d'une culture générale et la nutrition de l'esprit, la méthode traditionnelle met la maîtrise de l'écrit littéraire au sommet de l'apprentissage. Pour ce faire, elle se base sur l'explication des textes littéraires puis l'imitation du style des écrivains. L'apprentissage de la langue passe systématiquement par un enseignement déductif de la grammaire, la pratique des exercices de thèmes/versions et l'apprentissage par cœur des textes littéraires (poèmes), etc. Dans un monde où on sacralise l'écrit, l'oral passe en second plan et parfois inexistant.

L'absence des manuels officiels donne à l'enseignant la liberté de choisir les textes littéraires et la préparation des exercices. Il est autoritaire et seul détenteur du savoir. Lui seul peut juger ce qui est correct ou faux. Ainsi, l'erreur est inadmissible.

Face à cette image sacrée de l'enseignant, l'interaction est asymétrique et unidirectionnelle. Les élèves sont passifs et ne participent pas à leur apprentissage le silence relève même de la discipline dans la classe. Le seul moment ou l'oral est exercé c'est lors des répétitions de textes ou la lecture à haute voix.

Bien que la méthode traditionnelle ait perduré, environ un siècle et demi, des didacticiens jugent qu'elle n'a pas su assuré des résultats fructueux. Ils estiment que l'absence de la part de créativité de l'apprenant compromet son apprentissage. D'autres, sous un autre angle, voient que l'enseignement de la grammaire est pauvre du moment qu'il est limité qu'aux points présents dans le texte littéraire choisi.

II.2. La méthode directe :

En réaction à la méthode traditionnelle, la méthode directe essaie de remédier les lacunes et les déficits de celle-ci.

S'inspirant des méthodes naturelles allemandes, cette méthode vise l'apprentissage de la langue loin de tout intermédiaire, le cas de la traduction constituant l'étai de l'enseignement traditionnel. M. Pothier définit l'introduction de cette méthode dans les écoles française par

« coup d'état pédagogique ». Car elle est considérée comme la première méthode étrangère instaurée officiellement dans l'enseignement français.

La méthode directe propose un enseignement direct de la langue par analogie à l'acquisition de la langue par l'enfant. Elle propose de mettre l'élève dans ce que Gérard Vigner appelle « un bain de langage ». Elle fait de la classe un lieu naturel avec de bonnes conditions de production et reproductions. Cela dit, elle privilégie la pratique orale sans passer par la langue écrite. La prosodie, l'intonation et la prononciation occupent une place prépondérante en pratique orale.

L'instauration de cette méthode a donnée un nouvel élan aux pratiques scolaires. A présent, l'enseignant n'est plus l'unique détenteur du savoir. L'interaction est asymétrique et symétrique. L'erreur est tolérable. Cependant, il ne faut en aucun cas recourir à la langue maternelle. L'enseignant doit se débrouiller avec ce qu'il possède comme supports pour faire son cours. Pour expliquer le vocabulaire, à titre illustratif, il dessine, gesticule ou présente une image. A ce propos Jean-Pierre Cuq cite : *La « méthode directe » désigne ainsi tout ce qui permet d'éviter de passer par l'intermédiaire de la langue source (l'image, le geste, la mimique, la définition, la situation, etc.)*. (Jean-Pierre Cuq, 2003 : p 164).

Loin de l'enseignement déductif de la grammaire, elle met le lexique et l'oral au centre de l'apprentissage. L'écrit est présent en tant qu'un oral scripturé.

Malheureusement, cette méthode a été vouée à l'échec. D'un coté, habitués au régime de la méthode traditionnelle, les enseignements expriment un refus à son égard. D'autre coté, la méthode directe exige une bonne maîtrise de la langue orale. Cependant, les enseignants vétérans de la méthodologie traditionnelle n'ont pas pu s'adapter au rythme. D'autres critiques abordent le point de l'inflation lexicale ne laissant point de place à l'exploitation des autres points linguistiques tels que la grammaire. Aussi, l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle. Car parfois il n'y a point de solutions pour expliquer un point que par recourir à la langue maternelle.

II.3. La méthode active :

Généralement, une nouvelle méthode nait en réaction à celle qui la précède. S'inscrivant dans le refus, chaque nouvelle méthode se veut d'être autonome par rapport à l'autre. Cependant, la méthode active, loin de cette représentation, n'a pas refusé catégoriquement les objectifs des méthodes antérieures.

Instaurée de manière officielle en 1925, la méthode active opte pour une conciliation des objectifs des méthodes traditionnelles et directes, d'où certains méthodologues lui attribuent le nom de « méthodologie mixte ». Celle-ci garde l'importance accordée à l'utilisation de la langue cible. Cependant, elle permet le recours à la langue source en cas de nécessité. Aussi, elle réintroduit le concept de la culture en ajoutant quelques modifications. A ce propos Claire Tardieu souligne : *Par rapport à la méthode grammaire-traduction, la méthode active procède à une redéfinition de la culture et conserve l'importance accordée à l'utilisation de la Langue 2.* (Claire Tardieu, 2008 : p31).

La méthode active propose une rénovation des concepts clés de ces deux méthodes en ajoutant un comportement actif. Puisque la méthode traditionnelle sacralise l'écrit littéraire et la méthode directe place l'oral et le lexique au centre de ses intérêts, cette méthode place au centre de ses préoccupations l'écrit littéraire et l'oral. Nous pouvons dire que nous assistons à un certains équilibrage entre le pôle écrit et oral. A cela s'ajout, l'assouplissement de l'enseignement lexical et grammatical.

En raison de soutenir la place de l'expression orale, cette méthode propose le recours aux discussions au tour d'image, icône, etc. L'interaction se fait en questions / réponses et parfois même par des simulations de textes littéraires.

Cette rénovation touche aussi le statut de l'apprenant. Ce dernier peut, à présent, participer à son apprentissage activement. A son tour, l'enseignant ne possède plus ce statut de détenteur de savoir. Il doit bien maitriser la langue orale et écrite de la Langue cible. Il anime son cours au moyen d'objets, supports, images, dessins au tableau, mimiques, etc. Cependant, il ne traduit que pour expliquer les nouveaux mots.

La méthode active n'a pas tenu longtemps. Les apprenants préfèrent d'utiliser une langue comprise, claire pour ne pas dire facile pour eux, le cas de la langue maternelle. Le déclin de cette méthode pave le terrain pour la méthode audiovisuelle.

II.4. La méthode audio-orale :

Pendant la deuxième guerre mondiale, l'armée américaine a recruté des allogènes ne maîtrisant pas l'anglais. Par besoin, l'armée se trouve dans l'obligation de programmer une formation pour apprendre l'anglais. L'objectif essentiel est de former rapidement des soldats capables de communiquer en anglais. Grâce à l'aide précieuse de Leonel Bloomfield, la

méthode dite de l'armée fut mise au point. Grâce à son succès, elle influence aussi les domaines d'enseignement/ apprentissage.

L'objectif essentiel de cette méthode est de communiquer dans une langue. Ce point place systématiquement l'oral au centre de ses préoccupations. En guise de promouvoir cet objectif, les précurseurs de cette méthode se sont inspirés des théories et des innovations technologiques en vogue à l'époque. Sur le plan linguistique, la méthode audio-orale puise sa démarche des linguistiques structuralistes et distributionnelles. Sur le plan psychologique, elle s'influence de la psychologie béhavioriste de Skinner.

Comme l'accent est mis sur l'apprentissage de la langue parlée. Les méthodologues audio-oraux estiment que le meilleur moyen d'apprendre l'oral est l'imitation et la répétition. En effet, les cours d'expression orale se basaient sur les bandes magnétiques et les dialogues écrits. Les apprenants doivent répéter les dialogues puis les imiter. La prononciation et l'intonation sont corrigées par les paires et en cas de nécessité par les enseignants.

La répétition et l'imitation touche non seulement l'apprentissage orale mais aussi linguistique. En effet, il importe d'évoquer le cas des exercices structuraux. Ces derniers occupaient le devant de la scène à l'époque. Dans cette optique, référons-nous à Jean-Pierre Cuq qui dit :

> *Fondée sur la répétition, la base pédagogique des exercices est apportée par une gamme très variée d'exercices structuraux phonétique, mais surtout syntaxiques, construits sur le schéma skinnérien : Stimulus (modèle du départ) → Indice (incitateur de transformation) → Réponse (de l'apprenant)→ Bonne réponse →Renforcement (répétition de la bonne réponse).* (Jean-Pierre Cuq, 2003 : p 29)

Après avoir donnée de résultats fructueux, la méthode audio-orale a été vivement critiquée. Selon Jean-Pierre Cuq, la critique s'opère sur trois plans : linguistique, psychologique et didactique. Linguistiquement parlant, cette méthode s'inspire des théories structurales considérant la langue comme système. Elles s'intéressent seulement à l'aspect formel de la langue et néglige le contenu. Aussi, elle ne prend pas compte de la parole en situation de communication. Puisqu'elles la considèrent comme un élément propre à l'individu. Psychologiquement parlant, le conditionnement de Skinner simple comme il est ne peut traiter tous les problèmes rencontrés en situation d'enseignement/ apprentissage surtout ceux de l'oral. Didactiquement parlant, la répétition intensive démotive les apprenants et les enseignants. Elle n'assure pas aussi l'autonomie des apprenants : ils sont incapables de réutiliser leurs connaissances acquises dans la réalité.

II.5. La méthode audiovisuelle :

Fortement inspirés des recherches américaines, les européens se lancent dans le monde de la recherche en raison de faire leurs preuves.

L'objectif essentiel des recherches américaines et européennes est de promouvoir l'oral. Pour ce faire, les chercheurs sont d'abord passés par une certaine prise de conscience de la primordialité de la communication en langue étrangère. Les recherches européennes et américaines s'effectuent en parallèle. Le centre de recherche et d'étude pour diffusion du français (CREDIF), l'Ecole de Zagreb, le Bureau pou l'Etude des Langues et Cultures (BELC) et le Centre audiovisuel de Saint-Cloud représentent, par excellence, des laboratoires de recherche entre 1955 et 1962. Ainsi, ils mettent en œuvre des matériaux et supports didactiques pour l'enseignement du Français Langue Etrangère (Fle).

En puisant des principes de la méthode audio-orale, le CREDIF crée le premier prototype européen VIF (Voix et Image de France). Les européens trouvent nécessaire d'associer le son à l'image. Ces documents fabriqués visent un apprentissage situationnel communicatif. Autrement dit, les apprenants apprennent à communiquer dans des laboratoires de langues. L'expérimentation de ces supports est la base de la problématique du Structuro-global Audiovisuel (SGAV) de Petar Guberina.

En mettant l'oral au centre de son intérêt, la méthode audiovisuelle supprime tout recours à la langue maternelle : la traduction n'est pas admise. Loin de l'enseignement excessif de la grammaire et du vocabulaire, cette méthode se contente d'exercices structuraux et veille à ce que les élèves acquièrent un vocabulaire simple leur permettant de communiquer dans différentes situations de communication.

Certains méthodologues pensent que la méthode orale et la méthode audiovisuelle sont indissociables et complémentaires. Ils estiment qu'elles sont unies par leurs objectifs communs. A ce propos citons les paroles de Gérard Vigner :

> *Elles ont pour objectif d'installer des automatismes avec la pratique intensive d'exercices structuraux susceptibles de donner à l'élève une compétence d'abord orale (méthode audio-orale) dans une situation de communication (méthode audiovisuelle)* (Gérard Vigner, 2011 : p 89)

L'importante focalisation sur l'oral compromet l'enseignement du français. Cette centration excessive place naturellement les autres pratiques langagières en second plan et parfois inexistantes. Conclusion, on se retrouve face à des élèves bons à l'oral mais nuls à l'écrit. Ainsi, les élèves ne sont pas autonomes.

II.6.L'approche communicative :

Pendant les années soixante dix, plusieurs recherches ont été menées sur la communication. Très vite, la communication a occupé une place prépondérante en didactique des langues étrangères. Elle a fait objet d'étude pour plusieurs approches, on cite l'approche communicative.

Le mot approche a été utilisé par rapport à l'anglais. Le choix du mot marque un éloignement par rapport aux méthodes antécédentes. Aussi, ce mot marque le don d'un nouvel élan à la didactique des langues étrangères. Du moment q

L'approche communicative propose des cours gravitant autour d'un seul objectif, la communication. Les curriculums visent le développement des compétences de communication chez les apprenants. Elle essaye d'attribuer à la communication un caractère sociolinguistique et pragmatique. Dans cette optique référons nous à Jean-Pierre Cuq qui dit à ce propos :

> *Les approches communicatives, tout en donnant à entendre que « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer », se présentent comme souplement adaptables et ouvertes à la diversité des contextes d'apprentissage*. (Jean-Pierre Cuq, 2003 : p 24)

Sachant que la communication s'effectue à l'oral comme à l'écrit, cette approche revalorise l'écrit minoré par les méthodologies antérieures. En effet, elle tente d'équilibrer le statut de l'oral et de l'écrit. Elle propose un apprentissage qualitatif dans le but de promouvoir l'autonomie des apprenants. En d'autres termes, les quatre habilités possèdent une place prépondérante. En effet, elle fait appel à plusieurs théories d'apprentissage voire le constructivisme et cognitivisme afin de prôner des stratégies d'apprentissage. Cependant, elle préconise des cours plus développés et riches pour l'expression orale chose assurant la dominance de l'oral.

Puisque la communication est avant tout un échange, cette approche donne une importance à la compréhension orale. Ainsi, les séances s'effectuent par le passage de la compréhension orale vers l'expression orale. S'inscrivant dans une vague de refus des documents fabriqués, cette approche favorise l'authenticité pour rapprocher les situations de communication étudiées de la réalité. Pour assurer une communication efficace, en expression orale, les simulations, les jeux de rôles, les actes de parole, etc., sont les choix préférés des enseignants.

Pour ce faire, la motivation doit être au rendez-vous. Ainsi, l'enseignent se trouve face à une mission critique ; il doit faire preuve d'assurance, de maitrise et de créativité pour promouvoir la motivation des apprenants.

L'approche communicative introduit explicitement la notion de « compétence de communication ». Aussi, elle lui ajoute un caractère culturel et intellectuel. Ce concept est exploité implicitement dans la méthodologie audio-orale et audiovisuelle. Le mérite de la compétence de communication revient aux travaux du linguiste américain Dell Hymes, qui ouvre la voie pour la sociolinguistique américaine. Cette dernière constituera bientôt une source d'inspiration pour la didactique des langues. A ce propos Jean-Marc Defays et Sarah Deltour soulignent :

> *[…] D. Hymes […] contestera de son côté les théories de Chomsky très en vogue à l'époque en affirmant que pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. Il donne ainsi le départ à la sociolinguistique américaine qui influencera la didactique des langues […]* (Jean-Marc Defays et Sarah Deltour , 2003 : p 85)

Malgré l'adaptabilité et la souplesse de l'approche communicative, elle présente des difficultés à cerner la compétence de communication. La diversité de ses composantes sociolinguistiques, pragmatiques et culturelles complexifie davantage la tâche des enseignants. Ce point constitue l'une des principales causes de son déclin. A cela s'ajout, « la centration sur l'apprenant », comme le souligne Christian Puren, qui complexifie la réalisation des objectifs des cours enseignés.

II.7. L'approche par les compétences :

L'approche par compétence est une méthodologie récente. Cet enseignement consiste d'abord à installer des compétences chez les apprenants pour qu'ils puissent activer le savoir en fonction de la situation d'apprentissage. Elle puise ses théories du constructivisme, le cognitivisme et la sociolinguistique américaine (Dell Hymes). La richesse de son cadre théorique lui permet de réaliser son objectif qui consiste à former des apprenants dotés d'une compétence de communication orale et écrite.

Il est remarquable que l'approche par compétence ait repris, *à priori*, les mêmes objectifs que l'approche communicative. Cependant, l'approche par compétence essaye de mieux cerner certains concepts instaurés dans l'approche communicative, voire la compétence de communication.

En tant qu'approche, elle élabore des programmes équilibrés visant à promouvoir les quatre compétences : compréhension de l'écrit, expression écrite, compréhension de l'oral et expression orale. Dans cette optique, l'oral et l'écrit sont sur le même piédestal.

La compétence est introduite pour la première fois par Noam Chomsky en science de langage. En 1955, il définit la compétence linguistique en grammaire générative. Selon lui, la compétence linguistique constitue la possibilité d'identifier et de saisir des règles grammaticales, de produire des phrases et de savoir les interpréter selon un modèle grammatical donné. Dans un sens plus large, Jean-Pierre Cuq trouve que *: Ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétence linguistique, communicative et socioculturelles.* (Jean-Pierre Cuq, 2003 : p 48). Le CECRL relie la compétence aux savoirs et savoir-faire acquis des apprenants.

Chomsky associe la performance à la compétence. Si la compétence est la capacité d''apprendre et d'appliquer les règles grammaticales et linguistiques d'une langue donnée. La performance est la bonne représentation et la réalisation de la compétence dans les actes de parole. Jean-Pierre Cuq trouve que *:*

> C*e terme, issu de la grammaire générative, renvoie à la mise en œuvre (processus) et au résultat concret, en situation de production ou d'expression, de la compétence linguistique, communicative ou culturelle. La performance ne dépend pas seulement des savoirs et savoir-faire acquis, mais aussi de facteurs multiples comme la mémoire, la motivation, l'identité sociale, les composants affectives.* (Jean-Pierre Cuq, 2003 : 192)

En effet, la performance implique la mise en œuvre de plusieurs facteurs hormis la maîtrise de langue. Dans ce sens, le CECRL associe la performance au savoir-être. Ce dernier représente le bon usage de la langue dans différentes situations de communication.

Réputée pour son efficacité et la richesse de son cadre théorique, l'approche par compétence gravite rapidement des échelons devant de la scène éducative internationale. En effet, elle est la démarche adoptée dans plusieurs pays européens et même africains voire l'Algérie. Référons-nous à l'ancien ministre de l'éducation Boubekeur Benbouzid soulignant que *: L'approche par les compétences, dérivée du constructivisme, privilégiant une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes. (*Boubekeur Benbouzid, 2009 : p 45). Dans ce sens, l'approche par compétence garantie un « savoir apprendre » efficace.

II.8. La perspective actionnelle :

L'an 1991 coïncide avec la création du Centre Commun de Référence pour les Langues vivantes (CECRL). Les chercheurs du CECRL dégagent les limites et les déficits de l'approche communicative et essayent d'élaborer une nouvelle approche. En 2001, le CECRL publie un recueil où sont expliqués ses buts, ses objectifs et ses fonctions. Il ne manque pas, en parallèle, de définir la méthode préconisée : la perspective actionnelle.

Cette approche se veut comme objectifs les mêmes que l'approche communicative. Cependant, elle ajoute un aspect négligé de l'approche communicative, l'action. Les chercheurs estiment que pour une communication optimale, il est opportun de s'intéresser au caractère social. Pour eux, l'apprenant est aussi un acteur social. Programmer des cours que dans certaines situations de communication risque de mettre en doute ses compétences communicatives. A ce propos le CECRL explique :

> *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. 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. (*CECRL, 2001 :15)

Christian Puren trouve que la perspective actionnelle s'est articulée autour de trois déficits de l'approche communicative. Il souligne :

> *[…] 1) La communication ne suffit pas pour l'action sociale, et peut même la gêner. […] 2) C'est l'action sociale qui détermine la communication. […]3) C'est la l'action commune, et non la simple communication, qui est la condition d'une véritable compréhension de l'Autre […].* (Christian Puren , 2006 : p 38)

Par ces points, il explique que par de simples activités langagières, dépourvues de contexte social, favorisant l'individualité, la communication ne peut être proprement définie. Autrement dit, la communication est un échange avant tout. Elle s'effectue naturellement que dans un cadre de collectivité. Un aspect, qui est mis en relief par l'approche actionnelle.

Cela dit, la perspective actionnelle a mieux cerné la définition de la compétence de communication. En effet, le CECRL ajoute la composante linguistique négligée par l'approche communicative. A ce stade, cette perspective passe de « l'agir sur l'autre » et du « parler avec l'autre » à « l'agir avec l'autre ». Cette assertion va être la base plus tard de l'approche interculturelle. Ainsi, cette approche ambitionne à former des apprenants confiants capables de communiquer en langues maternelle comme en langue étrangère dans différents

contextes sociaux. Elle les initie non seulement à la vie quotidienne, mais aussi à la vie professionnelle.

La perspective actionnelle s'est beaucoup centrée sur l'oral. Cependant, elle n'a pas négligé pour autant les autres compétences. Elle propose un programme dans lequel est présenté un parfait équilibre entre les quatre habiletés, seulement la communication orale demeure son souci majeur.

Conclusion partielle :

En somme, l'enseignement de l'oral a longtemps souffert de déstabilisation. De la méthode traditionnelle jusqu'à la perspective actionnelle, le statut de l'oral a connu plusieurs reconfiguration.

A cause de ce parcours tâtonnant, les spécialistes de la didactique de l'oral trouvent du mal à mettre en œuvre un programme concret. A cela s'ajout, le caractère fugitif de l'oral qui ne facilite pas la pratique des différents procédés tels que les corrections.

Il importe de souligner que l'oral se manifeste par le biais de la parole. Une notion qui fera l'objet de notre deuxième chapitre.

Chapitre :2

La prise de parole en classe de langue

Introduction partielle :

Comme l'oral se concrétise par la parole, il serait dérisoire de ne pas lui consacrer tout un chapitre.

Nous essayons dès lors, dans un premier temps, de définir la parole ainsi que les paramètres à mettre en jeu en parlant.

Dans un second temps, nous souhaitons mettre l'accent sur les difficultés de prise de parole. Nous avons souligné dans l'introduction que la langue est un facteur capital qui entrave la prise de parole. A présent, nous essayons de l'expliciter davantage.

Puisque notre recherche s'inscrit dans une approche ethnographique, nous jugeons nécessaire de définir les différentes notions référant au contexte classe. Nous estimons que ces facteurs se rapportent au profil de l'apprenant, de l'enseignant, aux corrections et enfin les sollicitations.

De plus en se basant essentiellement sur l'approche sociolinguistique, nous essayons de mettre en relief les différents facteurs sociaux exerçant une influence sur la prise de parole chez les apprenants. Nous résumons ces facteurs en se référant à la classe sociale, l'âge et le sexe.

I. La parole :

I. 1.Qu'est ce que la parole ?

La parole est la faculté de parler. Ainsi, selon le grand dictionnaire encyclopédique de la langue française, la parole est : *Expression de la pensée au moyen de sons articulés.* (Le grand dictionnaire encyclopédique de la langue française, 1996 : p 807). Cependant, parler ne peut se faire sans apprentissage qui ne peut être effectué que dans la société.

Ferdinand De Saussure, le père fondateur de la linguistique, en distinguant langue langage et parole, définit la parole comme étant :

> *Un acte individuel de volonté et d'intelligence, dans lequel il convient de distinguer : 1° les combinaisons par lesquelles le sujet parlant utilise le code de la langue en vue d'exprimer sa pensée personnelle ; 2° le mécanisme psychologique qui lui permet d'extérioriser ces combinaisons*. (Ferdinand De Saussure, 2002 : p 23).

Ainsi, la parole résulte de l'utilisation de la langue et du langage. Ce dernier s'effectue dans une langue possédant des règles de grammaires conventionnelles. De ce fait, la parole est la manière propre à l'individu de s'exprimer.

I. 2. L'acte de parole :

Pour saisir la position de la langue dans les faits de langage, Ferdinand De Saussure effectue plusieurs recherches. Pour ce faire, il a jugé nécessaire de se situer en fonction de la parole. A cet égard, il confirme *: […] il faut se placer devant, l'acte individuel qui permet de reconstruire le circuit la parole. Cet acte suppose au moins deux individus ; c'est le minimum exigible pour que le circuit soit complet.* (Ferdinand De Saussure, 2002 : pp 19-21). Ainsi, De Saussure lie l'acte individuel à la parole.

Quelques années plus tard, plusieurs recherches ont été effectuées pour percer l'énigme de l'acte de langage. Moult linguistes ont proposé des définitions. Entre autre, Catherine Kerbrat-Orecchioni définit l'acte de langage comme *: unité minimale de la grammaire conversationnelle, l'acte de langage est aussi l'unité la plus familière aux linguistes, puisqu'ils ont depuis un certain temps déjà adopté cette notion, née comme on sait dans le champ de la philosophie analytique*. (Catherine Kerbrat-Orecchioni, 1995 : pp 229-230). Donc, l'acte de langage voire de parole forme l'unité essentielle et primaire de l'interaction verbale.

L'acte de langage fait l'objet de plusieurs études en pragmatique. Les pragmatiques affirment que la fonction de l'acte de langage ne se limite guère à la pure description des faits. Dans ce sens, l'acte de langage peut susciter l'action. John Lagshaw Austin estime que l'individu, en parlant, accomplit inconsciemment et simultanément trois types d'actes :

- *L'acte locutoire* : c'est l'action d'articuler et d'associer une chaîne sonore à une chaîne de mots, conformément aux règles phonologiques, syntaxiques et grammaticales d'une langue donnée.
- *L'acte illocutoire* : c'est l'action de s'adresser à des locuteurs. Cependant, l'acte doit être capable d'établir des relations de causalités entre les interlocuteurs, à titre illustratif, l'interpellation, l'interrogation, la demande, etc. Ainsi, l'acte est conditionné par des règles. John Lagshaw Austin confirme à ce propos *: « Les actes illocutoires sont conventionnelles ; […]*. ». (John Lagshaw Austin, 1970 : p 129). Pour sa complexité, John Lagshaw Austin le considère comme un tournant décisif de la communication. Car, par son pouvoir de transformation communicationnelle, il peut garantir la réussite comme l'échec de l'individu dans les différentes situations de communication.

- *L'acte perlocutoire* : c'est les effets qui résultent de l'exécution de l'acte illocutoire. A cet égard, John Lagshaw Austin souligne *: « […] et l'acte perlocutoire, qui est l'obtention de certains effets par la parole. »*. (John Lagshaw Austin, 1970 : p 129). Par conséquent, le sujet parlant peut savoir, grâce à cet acte s'il a pu agir sur son interlocuteur.

I.3. Le tour de parole :

En interaction verbale, il s'agit avant tout d'acte de parole ayant un caractère alternatif. Pour assurer l'optimisation du processus communicationnel, la nature de l'interaction soumit les différents interlocuteurs à un système de tour de parole. Véronique Traverso souligne à cet égard *: En dépit de son apparent désordre, l'interaction est organisée. Le partage de parole s'effectue selon un principe général : « chacun son tour ». Il est garanti par des règles d'alternance, […]*. (Véronique Traverso, 2004 : p 30). Les règles d'alternance sont généralement implicites. Etre capable de parler nécessite la mise en jeu de plusieurs paramètres simultanément et alternativement. Ce processus complexe exige du locuteur le choix de la manière et du moment pour prendre, garder et donner la parole :

- Prendre la parole : en prenant la parole, le locuteur choisit son partenaire. De ce fait, il l'implique dans l'échange. Pour assurer sa prise de parole, le locuteur doit être capable de savoir choisir le moment adéquat pour parler, interrompre, achever et céder son tour de parole.
- Garder la parole : c'est un processus complexe. Il constitue l'un des piliers fondamental du tour de parole ; non seulement le locuteur est supposé prendre la parole, mais il doit encore savoir la garder. Ceci dit, il doit être en mesure de susciter l'intention de son destinataire.
- Donner la parole : être capable de prendre et garder la parole ne veut absolument pas dire l'accaparer. Bien au contraire, un bon locuteur doit savoir respecter son temps de parole. Aussi, céder le tour de parole assure davantage l'implication de son partenaire.

Fortement inspirée de ces théories, la didactique des langues étrangères a songé à l'élaboration des approches pour promouvoir l'enseignement communicationnel en classe de langue. Ce challenge a commencé par les approches communicatives et s'étend à présent vers les approches par les interactions. A cet égard, Francine Circurel souligne *:*

> *C'est la relation entre des sujets sociaux qui devient le point de mire, plus peut-être que l'objet du discours qui, s'il est pris en compte dans les approches interactionnistes, n'est que l'un des « ingrédients » de la description. La classe est alors envisagée comme ce qui permet l'émergence d'une « parole*

adressée ». Ce sont les manières de donner la parole, de faire parler, d'aider à parler qui font l'objet d'observations et qui poussent à s'interroger sur les relations interpersonnelles des individus et la manière dont ces relations se mettent en place dans un contexte didactique. (Francine Circurel, 2012 : pp 235-236).

En classe, il s'agit, à présent, de motiver les apprenants à prendre la parole en classe. Pour assurer un maximum de participation de la part des apprenants, les enseignants favorisent l'utilisation des exercices de reprises et de reformulations. Cependant, le problème de la non coopération des apprenants est aussitôt soulevé.

II. La difficulté de la prise de parole :

II. 1. Les facteurs langagiers :

En classe de Fle, il s'agit d'enseigner une langue donnée à des locuteurs de langue différente. En effet, on ne peut empêcher ces apprenants de recourir à leur langue maternelle. En linguistique contrastive, il est question de comparaisons de deux langues sur tous les aspects linguistiques voire morphosyntaxiques, lexicaux, phonologiques, etc.

Les didacticiens ont transposé cette conception en situation d'enseignement / apprentissage. Cependant, ils se sont proposé de comparer les langues en tant que système en situation d'enseignement / apprentissage. Ils estiment que la langue maternelle possède une grande influence sur l'apprentissage de la langue cible. Jean-Pierre Cuq avance dans ce sens *: Les relations entre la langue maternelle et langue étrangère sont celles de frontières linguistiques hétérogènes les unes aux autres et qui structurent différemment le champ de l'expérience humaine.* (Jean-Pierre Cuq, 2003 : p 139). En effet, l'apprenant, inconsciemment, va chercher les divergences et les convergences entre les deux systèmes de langues. Ce procédé favorise l'apprentissage de la langue étrangère, comme il peut en résulter des erreurs. En linguistique contrastive, ces procédés sont appelés, par ordre, « transfert positif » et « transfert négatif » voire interférence.

L'interférence résulte de l'incapacité de l'apprenant à cerner les traits de divergences. Ces lacunes peuvent compromettre l'apprentissage de la langue étrangère sur plusieurs plans linguistiques. Référons nous à Jean-Pierre Cuq soulignant à ce propos *: Ces interférences et ces transferts agissent sur différents plans : phonétique, morphosyntaxe, sémantique, réalisation d'actes de paroles, etc., à l'oral et à l'écrit, en production et en compréhension.* (Jean-Pierre Cuq, 2003 : p 139). Donc, les interférences est à l'origine des obstacles inhibant l'apprentissage des langues étrangères chez les apprenants.

Dans un souci de remédier à ces obstacles, les enseignants accentuent leur pédagogie sur l'aspect linguistique de l'intervention de l'apprenant. En procédant, ainsi, les enseignants et les apprenants s'installent dans une conception traditionnelle. Les deux pôles, en situation d'enseignement / apprentissage évitent à tout prix les erreurs. En effet, en séance de compréhension et d'expression orale, les enseignants mettent fortement l'accent sur les composantes linguistiques alors qu'ils ne prennent pas en considération la compétence de communication à part entière.

En échange verbal, les participants sont des locuteurs et des auditeurs alternativement et simultanément. Cela dit, il faut comprendre et interpréter les propos de l'autre pour ensuite produire des répliques adéquates à la situation de communication. Cependant, cet élément crucial pose plusieurs difficultés aux apprenants à cause de manque d'expérience. Marie-Thérèse Vasseur souligne à ce propos *: Lorsqu'il s'agit, pour le locuteur alloglotte, de noter très simplement un état de fait, de référer au monde, à l'expérience pour communiquer, les mots qui pourraient être partagés avec l'autre, de toute évidence, manquent.* (Marie-Thérèse Vasseur, 2005 : p 122). En effet, pour les apprenants, le vocabulaire figure d'emblé comme un handicap dans la communication. Ainsi, en s'exprimant dans une langue étrangère, les apprenants trouvent des difficultés à réaliser le caractère synchrone qui est un élément fondamental en communication verbale. Lorsqu'un apprenant n'arrive pas à trouver les mots adéquats, il met du temps à les chercher, chose que le caractère fugace de l'oral ne le permet pas.

La pauvreté du vocabulaire désigne un manque, comme le souligne Marie-Thérèse Vasseur, d' « élément informationnels ». Parfois, les apprenants sont incapables de désigner des choses, objets, personnes, etc., en langue cible. Ce déficit les empêche de prendre la parole en classe. Dans d'autre cas de figure, l'apprenant peut désigner la chose mais, il n'échappe pas pour autant à d'autres lacunes. Ainsi, un apprenant, en faisant référence à sa langue maternelle, peut facilement dire un chaise au lieu d'une chaise. Dans ce sens, référons nous à Marie-Thérèse Vasseur soulignant *:*

> *Ces éléments informationnels, comme la désignation des objets ou personnes, l'évocation des procès, la prédication, la détermination, l'ancrage dans le temps et l'espace, relèvent à la fois du codage lexical et du codage grammatical de la référence, ainsi que du marquage de la cohérence des discours. Ils permettent d'élaborer ce que certains appellent la structure informationnelle du discours.* (Marie-Thérèse Vasseur, 2005 : p 123)

Ainsi, au-delà du déficit lexical, le problème s'étend vers un niveau supérieur étant la composante discursive. Cette dernière constitue un tournant capital dans la compétence de communication. Cette composante réfère à la connaissance des différents types de discours et

leur utilisation et variation en fonction de la situation de communication dans laquelle le locuteur se trouve. Elle dépend également de la culture. Face à cette complexité de la langue, l'apprenant évite de pendre la parole en classe de langue.

Au-delà des problèmes lexicaux, le discours oral doit être cohérent et cohésif. Dans ce cas, il importe de recourir à un enseignement / apprentissage de la grammaire. Le français obéit à des règles grammaticales complexes devant être respectées et faisant but de bon usage. A ce propos Gérard Vigner avance *: Le français est aussi une langue où le respect de la norme […] importe peut-être plus que dans d'autres langues, norme dont le respect trouve son expression dans l'usage de certains arrangements syntaxiques.* (Gérard Vigner, 2004 : p 09). Cette sacralisation de la norme française implique un enseignement / apprentissage rigoureux de la grammaire. De ce fait, les enseignants et les apprenants ne se préoccupent que de la régulation et la perfection de la langue.

Par rapport à l'écrit, il est difficile de parler d'un enseignement concret de la grammaire à l'oral. Dans cette optique Catherine Kerbrat-Orecchioni souligne *: […] Les catégories grammaticales s'appliquent mal au discours oral […].* (Catherine Kerbrat-Orecchioni, 1995 : p 39). Ainsi, le caractère fugace de l'oral met en péril la qualité de l'enseignement grammatical. De ce fait, l'enseignant va essayer de se servir des cours de grammaire à l'écrit pour ensuite les mettre en relief à l'oral. Pour ce faire, il procède par la sélection des difficultés réputées chez les apprenants pour y remédier ensuite. Cependant, face à cette méthodologie peu consolidée, les apprenants, pour lesquels la réutilisation des règles grammaticales à l'écrit pose d'emblé problème, ne prennent pas la parole.

Toute production orale est dite sonore. La raison pour laquelle en parlant de la parole, il est indispensable d'évoquer la phonétique. Référons nous à Jean-Pierre Cuq disant à ce propos *: La phonétique est la discipline qui étudie la composante sonore d'une langue dans sa réalisation concrète, des points de vue acoustique, physiologique (articulatoire) et perceptif (auditif).* (Jean-Pierre Cuq, 2003 : p 194). Du moment que la phonétique s'occupe de l'étude des traits de l'oralité dans la parole humaine, la didactique s'est proposée de mettre en place, à la disposition des apprenants, une approche phonétique pour les aider à combler leurs lacunes articulatoires et phonologiques.

Dans un souci de régulariser l'oral des apprenants, il importe de programmer des cours de phonétique. L'oral, par sa nature, implique la prise en compte de plusieurs paramètres phoniques, d'où l'articulation, la prononciation, l'intonation, la prosodie et même les différents accents. Fabienne Desmons avance dans ce sens *:*

> *Une des tâches les plus importantes d'un enseignement / apprentissage de la phonétique consiste effectivement à élargir la perception et à assouplir « l'articulation ». Les apprenants devront apprendre à « écouter » aussi bien le modèle (le professeur) qu'eux-mêmes. Ils devront également faire de nombreux exercices pour assouplir les organes de la parole (la musculation, l'aperture, le souffle, le rythme, l'accentuation prosodique…)* (Fabienne Desmons, 2005 : p 36).

Ainsi, les apprenants doivent mettre en évidence trois procédés l'audition, la perception et la production pour parler dans plusieurs situations de communication. Pour ce faire, les apprenants doivent faire preuve de dévouement et s'exercer régulièrement pour combler leurs lacunes phoniques. Cependant, le système phonétique de la langue étrangère constitue un élément polémique pour les apprenants. Ils sont incapables de faire la distinction entre certaines oppositions vocaliques. A titre illustratif, pour un locuteur arabe, le son [y] et le son [u] posent beaucoup de problèmes. Ces derniers reviennent au fait que le son [y] n'existe pas en langue arabe. De ce fait, il le confond systématiquement avec le son [u] existant dans la langue arabe. Même après des années de formations, certains n'arrivent pas à distinguer les deux sons. Ces approximations phoniques constituent, en l'occurrence, un souci majeur aux apprenants.

II.2 Les facteurs scolaires :

II.2.1. Le profil de l'apprenant :

Le rôle de l'apprenant a été longtemps minoré par les méthodologies d'enseignement / apprentissage. Dans cette optique, les méthodes traditionnelles constituent le piler de la vision passive des apprenants. Ces derniers doivent avoir un comportement exemplaire face à leur enseignant. Ils doivent, en l'occurrence, travailler studieusement sans contredire leur enseignant. En sacralisant le statut de l'enseignant, la conception traditionnelle limite et réduit les capacités de l'apprenant. Dans ce sens, Jean-Pierre Cuq souligne *: Cette perception reflétait une vision essentiellement passive du rôle de l'individu qui est conçu comme le récepteur ou réceptacle d'informations fournies unilatéralement par une autre personne, l'enseignant.* (Jean-Pierre Cuq, 2003 : p 20). Ainsi, il s'agit d'un processus unidirectionnel en situation d'enseignement / apprentissage. Cela dit, les apprenants n'ont pas le droit d'affirmer leur existence en classe.

Cette perception va être encore étayée par la psychologie behavioriste. Une psychologie qui a transposé des théories, résultant d'une expérience faite sur des animaux n'ayant aucune capacité linguistique, pour l'apprentissage des langues étrangères. Cependant, pendant les années 1970, avec l'avènement de l'approche communicative et des approches cognitives, nous assistons à une redimension du statut de l'apprenant. Ainsi, ces nouvelles

méthodes privilégient pour la centration sur l'apprenant. Et comme l'apprenant est un être doté de perception, les approches cognitivistes considèrent que la participation de l'apprenant à son apprentissage est un tournant indispensable à sa formation. Du coup, le statut de l'apprenant est revalorisé. D'un pôle passif, il est transformé en un pôle actif en situation d'enseignement/ apprentissage. Le rôle de l'apprenant ne se limite plus à l'enregistrement et la restitution, par cœur, des cours enseignés. Référons nous à Jean-Marc Defays et Sarah Deltour citant dans ce sens *:*

> *[…] _ d'acquérir un savoir-faire, et même un savoir-vivre en même temps qu'un savoir ;*
>
> *_ de participer à l'enseignement (de la même manière que l'enseignant s'occupe de son apprentissage), aux activités pédagogiques en classe, d'y prendre des initiatives ;*
>
> *_ de profiter de toutes occasions pour apprendre en dehors de la classe ;*
>
> *_ de prendre en charge son apprentissage en général, dans la perceptive d'un auto-apprentissage*. (Jean-Marc Defays et Sarah Deltour , 2003 : pp 94-95)

Cela dit, l'apprenant doit ambitionner à acquérir un « savoir apprendre ». Pour ce faire, il doit profiter de chaque moment d'apprentissage. Il est à présent capable de se prendre en charge, une opportunité que la méthodologie traditionnelle ne lui a pas offerte. Cette opportunité résulte d'une redéfinition du rôle de l'apprenant et ses relations psychopédagogiques et sociopédagogiques avec l'enseignant. Ainsi, l'apprenant va systématiquement participer à son apprentissage par la mise en relief des ses besoins sans se soucier des sanctions.

Cependant, la conception traditionnelle est fort étayée et soutenue par les croyances et les représentations sociales et notamment par les enseignants. Le comportement traditionnel de l'apprenant est le profil d'un apprenant exemplaire, appliqué consciencieux et rigoureux. Dans ce sens, Ludger Schiffler avance *:*

> *Non seulement le style pédagogique est encore aujourd'hui très répondu, et apprécié par les collègues et les parents (car, c'est sûr, « on apprend quelque chose avec ce professeur »), mais encore on peut rencontrer un tel « comportement d'élève », étroitement conditionné par le style pédagogique en question.* (Ludger Schiffler, 1990 : p 142).

Pendant que les nouvelles approches soutiennent l'idée que l'apprentissage ne se limite pas à l'école et essaye de trouver les moyens pour l'étendre dans les différents milieux naturels, les croyances sociales n'ont pas changé. Du coup, ils limitent l'apprentissage aux rôles de l'école et de l'enseignant. L'enseignant est toujours perçu comme l'unique source d'apprentissage.

Sur le plan interactionnel, l'apprenant n'avait pas la possibilité de participer ou d'exprimer son point de vue. Sa production se limitait seulement à une simple récitation des cours ou à une réponse à une interrogation. Mais avec l'avènement des approches communicatives, il ne s'agit plus d'une communication unidirectionnelle mais plutôt d'un échange. Pour ce faire, l'apprenant et l'enseignant doivent obéir à un contrat de parole. Ainsi, la prise de parole de l'apprenant est régulée par un contrat dont la transgression implique la sanction. Cette dernière constitue l'une des fondamentales causes inhibant la prise de parole.

Le pôle enseigné doit, également, conformer sa production aux règles communicationnelles et discursives. Et comme, dans ce cas de figure, les erreurs sont très réputées, l'apprenant doit accepter qu'il soit corrigé. La correction en elle-même peut constituer une autre entrave pour l'apprenant surtout si la méthode est mal choisie.

Il est aussi question du respect du temps de l'intervention, un facteur fort difficile à gérer par les apprenants et les enseignants. A ce stade, non seulement, il lui faut tenir sa place en tant qu'un intervenant face à l'enseignant, mais aussi face à ses camarades de classe. Référons-nous à Francine Circurel citant *:*

> *L'apprenant n'a pas seulement à tenir une place interactionnelle face à l'enseignant, il se trouve aussi face aux apprenants : si l'un des apprenants prend une position de savoir ou garde trop longtemps la parole, il y a risque de protestation des autres interactants qui exigent que chacun des membres du groupe apprenant tienne sa place interactionnelle.* (Francine Circurel, 2012 : pp 31-32)

La gestion du temps de la prise de parole constitue une difficulté majeure pour les apprenants surtout pour ceux qui ont une bonne expression. Ainsi, grâce à leur fluidité langagière, ils ne respectent pas le temps de parole accordé par l'enseignant. Par conséquent, ils causent un déséquilibrement au sein du groupe. Dans ce cas de figure, deux alternatives sont possibles : il peut y avoir des apprenants qui réclament leur tour alors que pour d'autres, la situation joue en leur faveur puisqu'ils sont gênés de prendre la parole en classe.

L'interaction peut, en l'occurrence, exister entre les apprenants. Cependant, elle se fait généralement par le bais d'un intermédiaire, l'enseignant. Ce dernier est également appelé médiateur. Ainsi, il peut reprendre les propos des apprenants de façon à ce que chacun d'eux s'appuie dans son intervention sur la précédente.

II.2.2 Le profil de l'enseignant :

L'enseignant est avant tout un moyen créé par les différentes sociétés pour assurer la préservation et la transmission de leur identité culturelle, valeur et croyance sociale, etc.

L'inculcation de ces principes constitue la mission fondamentale de l'enseignant. Ainsi, il doit être apte de gérer et de transmettre un savoir à un groupe donné.

Grace à cette position cruciale offerte par la société, les représentations sacralisent le statut de l'enseignant. Il est redouté pour son savoir et sa connaissance qui ne sont jamais remis en question. Cette image sacrée lui confère le privilège d'évaluer le niveau des apprenants. Cet enseignant a le pouvoir de faire sortir les gens, et particulièrement les apprenants, de la sphère d'ignorance. A ce propos, référons-nous à Jean-Pierre Cuq avançant *:*

> *Dans le monde occidental, les représentations sociales du rôle de l'enseignant et les pratiques éducatives qui le manifestent ont toujours été et restent fortement marquées par la maïeutique socratique : l'enseignant, par interrogations successives, amène ses élèves vers la lumière.* (Jean-Pierre Cuq, 2003 : p 82).

La société voit en l'enseignant un être doté d'un savoir encyclopédique. Puisqu'il procède généralement par des questions, au sens de la société, la méthode pédagogique de l'enseignant, se limite à la simple suscitation de la réflexion intellectuelle pour pouvoir corriger les erreurs des apprenants.

Au-delà des croyances sociales, la position de l'enseignant est renforcée par les méthodes traditionnelles et par la suite par la psychologie béhavioriste. Cependant, avec l'avènement des approches communicatives, les théories constructivistes et la psychologie cognitive, la situation d'enseignement / apprentissage a connu un bouleversement. Ainsi, le statut de l'enseignant est reconfiguré au même titre que celui des apprenants.

Cette nouvelle ère se caractérise par ce qui est appelé « la centration sur l'apprenant ». De ce fait, l'enseignant est passé d'un géreur des stipulations adéquates favorisant la concrétisation des finalités d'apprentissage, à un guide en situation d'enseignement / apprentissage. Pour ce faire, il ne doit en aucun cas transmettre son savoir, mais plutôt son savoir-faire. A ce stade, il va apprendre aux apprenants comment en tirer profit de chaque occasion pour servir leur apprentissage. Ceci va permettre à l'apprenant de se prendre en charge et de passer vers un autre type d'apprentissage étant l'auto-apprentissage. Référons nous à Jean-Marc Defyas et Sarah Deltour expriment dans ce sens *: L'enseignant ne peut donc plus se contenter d'enseigner, mais doit à la fois tenir en compte les rôles d'expert, d'animateur, de médiateur, de partenaire, de censeur… dans cette pièce de théâtre à géométrie variable qu'est devenu un cours de langues étrangères. .* (-Marc Defyas et Sarah Deltour, 2003 : p 109). Bien que la mission de l'enseignant soit complexe suite à ces changements, elle est devenue plus subtile ; non seulement, l'enseignant doit veiller à la transmission du savoir, mais aussi à garantir la motivation et l'implication de ses apprenants.

Pour promouvoir sa qualité d'enseignement, l'enseignant, en s'inscrivant dans les approches communicatives, doit avant tout réaliser en classe le pilier fondamental de l'enseignement exigé par ces méthodes, qui est d'assurer la participation des apprenants. Dans cette optique, Jean-Marc Defyas et Sarah Deltour avancent *:*

> *[…] Pour ce faire, ils comptent parfois plus sur leur enthousiasme que sur des techniques pédagogiques. Les apprenants ne sont généralement pas insensibles à l'implication de leur professeur de langue et y réagissent de manière spontanée… positivement ou négativement. Les professeurs, dont l'enseignement de type communicatif dépend maintenant plus de la participation des apprenants, seraient par ailleurs davantage exposés au découragement que leurs autres collègues.* (Jean-Marc Defyas et Sarah Deltour, 2003 : p 109.)

Ainsi, l'enseignant doit s'impliquer, lui-même, dans l'apprentissage de ses enseignés pour garantir le bon déroulement de son cours. Conformément à cette implication, les apprenants devraient réagir. Cependant, ce n'est pas toujours le cas en classe de langue étrangère.

Sur le plan interactionnel, l'enseignant tient un rôle prépondérant. Grâce à l'équipement de la classe, l'espace de l'enseignant est facilement repérable. Cela va de soi pour sa position en situation interactionnelle. Cette disposition est marquée par un détachement de l'enseignant par rapport aux apprenants. Ce détachement spatial est également traduit par le rôle interactionnel de l'enseignant. Dans ce cas de figure référons-nous à Francine Cicurel *:*

> *[…] Les chercheurs de l'Ecole de Palo Alto (Watztlawick, 1972) distinguent une place haute et une place basse dans l'interaction. La place de l'enseignant est considérée comme « haute » dans la mesure où il dirige les échanges, régule les tours de parole, annonce le thème et l'activité didactique à accomplir, indique la façon dont doit s'accomplir le travail, donne une appréciation sur le travail produit.* (Francine Cicurel, 2012 : pp 28-29).

Cette grande place de l'enseignant s'explique sur deux volets. D'une part, l'enseignant exerce, naturellement, un certain contrôle sur sa classe grâce à son savoir. Et d'autre part, sa place est vitale, non seulement grâce à sa maîtrise de la langue orale, mais aussi grâce à son rôle essentiel dans l'interaction.

En interaction, l'enseignant doit prendre soin de préparer son cours en fonction des besoins de ses apprenants. Ensuite, il doit élaborer les activités de façon à susciter l'intérêt des apprenants pour qu'ils y participent. Cependant, il doit faire attention à ne pas se laisser emporter et monopoliser la parole pendant toute la séance. L'idéal serait de pousser les apprenants à prendre la parole pour ensuite leur demander de parler entre eux.

Théoriquement parlant, pour réguler le temps des tours de parole l'enseignant peut simplement procéder par un simple exercice de calcul. Ainsi, en prenant comme exemple en

séance de compréhension et d'expression orale, il suffit de calculer le temps de parole de chacun en fonction de la durée de la séance. Cependant, en pratique, ce n'est pas aussi simple. Surtout s'il est question d'une interaction trop libre. Cela risque de détourner le cours de son objectif didactique. Référons-nous à Francine Cicurel disant à cet égard *: Ainsi, lorsque l'interaction devient plus libre, il arrive fréquemment à ce que l'enseignant soit inquiet et veuille que l'on revienne à l'objectif didactique*. (Francine Cicurel, 2012 : p 30). Cela dit, dès que ce risque s'approche l'enseignant, réoriente immédiatement son cours vers le bon sens.

L'enseignant, en tant qu'un partenaire en interaction, doit diversifier les modèles d'interactions. Cela va lui permettre, d'un côté, de motiver et d'encourager les apprenants à prendre la parole en classe. Et d'un autre côté, de décimer peu à peu les difficultés de prise de parole chez les apprenants en corrigeant. Cependant, les apprenants ne sont pas toujours coopératifs.

II.2.3 La correction :

La correction compte parmi les pratiques de classe les plus utilisées par l'enseignant. Elle se résume à la rectification des productions erronées, à l'oral comme à l'écrit, lors d'une activité didactique. A ce propos, Jean-Pierre Cuq souligne *: […] La correction revêt des formes diverses : immédiates ou différées, individuelles ou collectives, rectificatives ou inductives.* (Jean-Pierre Cuq, 2003 : p 58). À l'écrit, les corrections ne provoquent pas des réactions négatives des apprenants, puisqu'elles s'inscrivent généralement dans le cadre d'une communication différée. Par contre à l'oral, la correction est dans la plupart des cas instantanée. Ce caractère immédiat risque de laisser des séquelles chez l'apprenant surtout si la méthode est mal choisie.

Les problèmes quant à la correction sont remarqués à l'oral plus que à l'écrit. Laurent Gajo précise à ce propos *:*

> *[…] Elles sont vues à la fois comme incontournables et inhibitrices. L'inhibition tient au caractère menaçant de la correction, qui implique selon nous un* ***triple danger****, du moins quand elle provient de l'autre :*
>
> *_ l'interruption du discours de son interlocuteur : il est toujours délicat de tailler dans le fil du discours de l'interlocuteur ;*
>
> *_ la prise de parole : elle correspond toujours à une prise de pouvoir ;*
>
> *_ la prise de parole à propos de la parole : elle constitue une prise de pouvoir sur l'instrument de pouvoir lui-même.* (Laurent Gajo, 2001 : p 208)

Aussi indispensable soit-elle, la correction pose moult problèmes en situation d'enseignement / apprentissage. Elle est à la fois constructrice et dévastatrice : dans la mesure où elle permet aux apprenants de repérer leurs lacunes. Cependant, si la correction est suivie par des intimidations ou des humiliations, il a y de fort risque que l'apprenant bloque et ne prend plus la parole. Un phénomène qui n'est pas prêt d'arranger les choses en classe, puisque la pédagogie communicative exige la participation des apprenants à leur propre parcours formatif.

II.2.4 La sollicitation :

A la correction, s'ajout une autre pratique de classe, la sollicitation. Elle est utilisée par l'enseignant dans les différentes situations d'enseignement / apprentissage pour garantir la participation des apprenants. A ce propos Jean-Pierre Cuq cite *:*

> *En relation avec l'activité d'apprentissage où elles prennent place, les questions de l'enseignant sollicitent des comportements d'apprentissage, ou des évaluations (ou l'autoévaluation) de celui-ci, en production ou en compréhension, à l'écrit ou à l'oral (recherche d'information, confirmation, vérification, correction, répétition, repérage, etc.).* (Jean-Pierre Cuq, 2003 : p 210).

La sollicitation est une question par laquelle l'enseignant stimule ses apprenants pour obtenir des réponses. Elle peut être présentée sous une forme phonique, orale, comme graphique, écrite.

Au même titre que la correction, la sollicitation joue un rôle prépondérant en didactique des langues étrangères et secondes. Laurent Gajo affirme, à cet égard *: La phase de la sollicitation revêt d'ailleurs une importance particulière, dans le sens où elle donne des indices de l'orientation de l'interaction et de ses enjeux pour les participants.* (Laurent Gajo, 2001 : p 54). Si l'enseignant ne fait pas réagir ses apprenants pour qu'ils participent au cours, il ne peut pas vérifier la qualité de son enseignement ; il ne peut en aucun cas réaliser les finalités de son apprentissage.

Pour éviter ces problèmes, la didactique a jugé nécessaire de varier les modes de sollicitation. Ces derniers comprennent les questions ouvertes, les questions fermées, les sollicitations avec préénonciation de la réponse, sollicitation sans préénonciation de la réponse. Les deux derniers types sont contradictoires. Ainsi, dans la première, l'enseignant donne la réponse tout en interpellant ses apprenants. A ce stade, le rôle de l'apprenant se limite à la répétition. En l'occurrence, le deuxième type offre plus de liberté à l'apprenant pour qu'il puisse intervenir en classe. Cependant, les apprenants ne se montrent pas toujours

coopératifs voire il ne participe que rarement. Face à cette situation, l'enseignant procède, par sélection, et choisit le type adéquat pour susciter l'intérêt de ses apprenants.

II.3 Les facteurs sociolinguistiques :

II.3.1.La classe sociale :

La société est faite de plusieurs couches sociales hiérarchisées selon plusieurs critères. Cependant, dans la plupart du temps, le critère socioéconomique l'emporte sur les autres modes de classifications, surtout ceux en relation avec l'individu. Cette disproportion sociétale s'étend vers moult axes, on compte parmi eux, la langue. Ainsi, une classe sociale supérieure est différenciée d'une classe défavorisée par les variations linguistiques. Françoise Gadet affirme à cet égard *: […] les variations sociales et d'autant plus fortes que l'on a à faire à des locuteurs moins scolarisées, de niveau social modeste, et de niveau rural.* (Françoise Gadet, 1997 : p 77). Ainsi, les individus issus d'un rang social élevé tendent à utiliser une langue soignée qui s'approche de langue standard. Tandis que ceux provenant d'un rang inférieur utilisent une langue moins raffinée.

Cette différenciation sociétale quant à la langue a fait naître un comportement évaluatif chez les individus, surtout chez ceux provenant d'une classe sociale supérieur. Françoise Gadet explique à ce propos *:*

> *Cette faculté d'évaluation est constitutive de la maîtrise d'une langue, et elle est sans doute liée à des invariants fondamentaux : dans toutes les sociétés, même celles dites primitives, les locuteurs se font une conception de l'opposition entre « bien parler » et « mal parler », qu'ils associent à des caractéristiques sociales des locuteurs ou du groupe locuteurs.* (Françoise Gadet, 1997 : pp 77-78).

Ainsi, grâce à leur appartenance sociale, ces individus ont un potentiel qui leur permet de dire si une personne sait parler ou pas. Ces phénomènes favorisent la naissance d'un déséquilibre social, ce dernier s'étend même vers les institutions scolaires.

En guise de savoir comment se manifeste l'apport de la classe sociale des apprenants sur leur scolarisation, la sociolinguistique s'est proposée d'élargir son champ de recherche. En effet, plusieurs enquêtes ont été effectuées depuis les années cinquante. Selon Jean-Marie Klinkenberg (1997), ce champ d'étude se rapporte à deux thèses : la thèse du déficit, élaborée par Basil Brenstein, et la thèse de la différence, mise au point par William Labov.

Brenstein (1979) associe la classe sociale à la réussite et l'échec scolaire. Il estime que les apprenants, provenant d'un milieu raffiné, s'implique dans leur apprentissage mieux que ceux de rang inférieur, qui présentent des difficultés en situation d'enseignement /

apprentissage. Cette conception rejoint certaines perspectives en didactiques des langues. Du moment que, la langue s'apprend avec la pratique donc en contact avec l'autre. La classe supérieure, où l'apprentissage des langues est favorisé, offre à l'apprenant plus de chance d'exercer la langue et de progresser. De cette façon, l'apprenant confiant peut prendre la parole en classe et participer à son apprentissage. Paul Bogaards souligne *: […] les élèves dont l'un des parents parle le gallois, obtiennent des scores les plus élevés à un test mesurant leur attitude à l'égard de cette langue.* (Paul Bogaards, 2004 : p 87). Ainsi, un apprenant d'une classe populaire, par manque de pratique langagière, peut ne pas participer à son apprentissage des langues étrangères.

Par contre, William Labov (1972) considère qu'il n'y a pas de déficits linguistiques. Cependant, il s'agit d'une variante linguistique conforme à la culture de la rue. Ainsi, il est question de variante qui n'est pas tolérée par les différentes couches sociales. A cet égard Jean-Marie Klinkenberg mentionne *:*

> *Selon la théorie de la différence, que de telles enquêtes ont permis d'élaborer, chaque groupe social secrète ses propres normes linguistiques, normes par rapport à quoi les membres du groupe ont à se situer. Et ceci est valable qu'il s'agisse d'un groupe socialement dominant ou d'un groupe collectivement défavorisé.* (Jean-Marie Klinkenberg, 1997 : p 85).

Cela dit, l'individu s'exprime selon des normes en société. Un critère identique à celui de la classe de langue étrangère. Les intervenants sont liés par un contrat de parole. Ce dernier tend à s'approcher des normes standards de la langue, chose favorisant la prise de parole chez les apprenants provenant d'une classe sociale supérieure, tandis qu'il entrave la prise de parole des apprenants issus de classe sociale inférieure.

II.3.2.L'âge :

En didactique des langues étrangères, plusieurs recherches ont été menées sur l'apport du facteur âge dans l'apprentissage des langues étrangères. Ainsi, les spécialistes se sont demandés assez souvent que serait l'âge idéal pour apprendre une langue. Certains supposent que la gradation d'âge facilite l'apprentissage de la langue étrangère. Et cela grâce à l'expérience que l'individu aura acquise par ses pratiques sociales et scolaires. D'autres préfèrent un âge précoce pour l'apprentissage d'une langue étrangère, en se référant à l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Jean-Marc Defays et Sarah Deltour concluent à cet égard *:*

> *[…] Il est vrai que plus l'apprentissage d'une langue étrangère commence tôt, plus il est facile et plus il a de chance d'être profitable, ceci autant pour des raisons personnelles que contextuelles. Par ailleurs, il est prouvé que l'apprentissage précoce d'une langue étrangère n'a pas d'effets nuisibles sur la maîtrise de la langue maternelle.* (Jean-Marc Defays et Sarah Deltour, 2003 : p 137).

Ceci dit, la majorité des didacticiens optent pour l'apprentissage précoce de la langue en parallèle à l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant.

A la didactique des langues, s'ajoute une autre discipline où l'âge occupe une place cruciale, la sociolinguistique qui étudie la langue dans la société. En effet, elle se veut de savoir à partir de quelle tranche d'âge l'enfant assume les normes de sa communauté linguistique. Pierrette Thibault affirment à ce propos *: […] le questionnement a une portée plus générale pour la sociolinguistique, qui considère la langue fait système dans la communauté plutôt que dans le cerveau de l'individu.* (Pierrette Thibault, 1997 : 2003). Ceci dit, la langue s'apprend en interaction avec la société, d'où l'acquisition et le développement d'une compétence sociolinguistique. Cette dernière s'acquiert sous l'influence du milieu social voire la famille, les amis, le voisinage, etc.

Dans cette optique, l'enfant avant d'être scolarisé est doté d'une compétence sociolinguistique qui, selon Chambers (1995), évolue en même temps que l'augmentation de l'âge. Ainsi, l'individu, plus il grandit plus il est capable de comprendre et d'utiliser les normes de sa communauté linguistique. En convertissant la classe à une communauté linguistique restreinte, l'apprenant va se rendre compte que pour prendre la parole en classe, il doit respecter certaines normes. Ces dernières sont traduites en contrat de parole. Cette prise de conscience peut bloquer la prise de parole chez les apprenants, car comme en société, la transgression de ces normes implique la sanction, qui est plus sévère que celle rencontrée habituellement dans sa vie sociale.

Contrairement à la société, dans une classe de langue, les apprenants sont approximativement du même âge. De ce fait, il est dérisoire de parler de tranche d'âge dominante. Cependant, l'apprenant, qui est également un acteur social, est confronté à ce phénomène en dehors de la classe. Ainsi, la prise de parole d'un adolescent n'est pas prise en considération, car son âge n'est pas adéquat à celui de la tranche dominante. Pierrette Thibault souligne dans ce sens *: […] C'est sans doute les 30-55 ans, une réponse qui correspond à une analyse conjoncturelle de l'évolution des sociétés occidentales.* (Pierrette Thibault, 1997 : p 24). Puisque l'apprenant tient sa compétence sociolinguistique, avant tout de son milieu social, il ne serait pas loin de penser qu'il ne présente pas les mêmes attitudes en classe quant à la prise de parole.

II.3.3. Le sexe :

Comme l'âge, le sexe a fait l'objet d'étude de plusieurs recherches en didactique des langues étrangères et secondes. Ainsi, les chercheurs se sont demandé si la différence de sexe peut influencer, positivement ou négativement, l'apprentissage d'une langue étrangère. Suite à des recherches, ils ont découvert qu'en situation d'enseignement / apprentissage les garçons sont, par rapport aux filles, moins motivés pour l'apprentissage des langues étrangères. Jean-Marc Defays et Sarah Deltour proposent quelques causes à cet égard en soulignant *:*

> *Pour des raisons culturelles, sociales et psychologiques, on constate qu'à l'école primaire et secondaire, les filles (plus matures, plus disciplinées, plus motivées) ont d'habitude d'obtenir de meilleurs résultats que les garçons en langue étrangères… mais aussi dans les autres disciplines. En raison de la (dé)valorisation de certains secteurs d'activités, on voit aussi que les professions en rapport avec les langues étrangères (professeurs de langue, traducteurs et interprètes, responsables de la communication et de relations internationales…) sont actuellement souvent exercées par des femmes.* (Jean-Marc Defays et Sarah Deltour, 2003 : pp 95-96).

Suite à ces raisons, nous pouvons mieux comprendre les comportements des garçons en classe de langue étrangère. Tout laisse à croire, qu'ils se font une représentation de raffinement et de prestige quant à la langue française. Conformément à cette image de la langue, les garçons pensent que l'apprentissage des langues étrangères, est plutôt une histoire de fille. De ce fait, l'apprenant n'est jamais à l'abri des conceptions sociales.

La sociolinguistique s'est demandée aussi s'il est question de différenciation sexuelle en langue. Est-ce qu'entre les hommes et les femmes existent différentes acceptations de la langue ? Dans ce sens, Christian Baylon affirme *: Depuis le XVI siècle, les grammairiens ont cependant remarqué qu'on ce qui concerne le français, les femmes se distinguent linguistiquement des hommes.* (Christian Baylon, 2005 : p 117). Cette vision rejoint la théorie de William Labov (1972). Suite à son enquête, il a découvert que les femmes tendent à se surveiller en parlant. Ainsi, elles usent plus que les hommes des normes linguistiques en parlant pour réguler leur parole. Car contrairement aux hommes, qui, évidemment, occupent une position supérieure à celle des femmes ; les femmes ont besoin de s'affirmer dans la société au moyen de la langue. Agnesa Pillon explique à ce propos *:*

> *Etant donné ce bai social, les indices de catégorisation utilisés conduiront à assigner un niveau de classe différent à des hommes et des femmes appartenant pourtant à une même communauté socioculturelle (par exemple, à un homme et une femme partageant le même foyer), les femmes se trouvant dans un niveau de classe inférieur à celui de la communauté dans laquelle elles vivent. Ceci pourrait expliquer pourquoi les femmes choisissent les variantes normées avec une fréquence équivalente à celle des hommes. […]* (Agnesa Pillon, 1997 : p 261).

Ainsi, les hommes n'accordent pas trop d'importance à la sophistication linguistique. William Labov (1972) trouve que l'origine de cette focalisation de la langue par le sexe féminin revient à la réalité que les femmes sont responsables de la transmission de la langue à leurs enfants. Il déduit, également, d'après son enquête, que les femmes entre elles se laissent aller. Il explique, également, que de ce phénomène nait les néologismes.

Puisque l'individu tient sa compétence sociolinguistique de son milieu social, comme l'âge, le facteur sexe peut avoir une grande influence sur son comportement langagier en classe de langue. Il ne serait pas dérisoire d'associer les difficultés de prise de parole chez les filles à ce phénomène. Autrement dit, dans un souci de s'affirmer en classe et d'atteindre la perfection, elles accordent une importance excessive à la qualité de leur vocabulaire ainsi que de la langue. De ce fait, elles ne prennent pas la parole en classe parce qu'elles ne peuvent pas encore parler correctement. Cette attitude vis-à-vis de la prise de parole peut être également remarquable chez les garçons. A cause de leurs obligations envers leur rang social supérieur ainsi que la négligence quant à l'apprentissage des langues étrangères, ils n'éprouvent pas un besoin de parler pour s'affirmer en classe.

La conclusion partielle :

En guise de conclusion, nous avons pu avoir une idée claire de la complexité de la prise de parole. Le tour de parole, comme nous l'avons évoqué, est régulé par un système d'alternance. Il s'agit, aussi, dans le tour de parole d'actes de parole enchâssés les uns dans les autres. Cette série d'actes est difficile à contrôler, car ils s'entremêlent les uns dans les autres.

Du moment que l'oral se manifeste par la parole, il est difficile à gérer. Il est impossible de planifier les propos et encore moins de contrôler le temps de parole.

Nous avons essayé de mettre la lumière sur les différents facteurs déstabilisant la prise de parole chez les étudiants. Nous avons également essayé de faire le lien entre les facteurs sociolinguistiques et le contexte d'enseignement / apprentissage.

Nous avons essayé également par le présent chapitre de mettre la lumière sur les différents facteurs qui vont être explicités dans l'enquête.

Partie pratique

I. La pré-enquête :

I.1. Les objectifs de la pré-enquête :

Notre pré-enquête se fixe comme objectif central de démontrer les difficultés de prise de parole chez les étudiants, le manque de collaboration de leur part et l'insuffisance de leurs expressions. Ceci nous permettra de mettre en lumière les difficultés rencontrées par l'enseignant face à cette situation critique.

La pré-enquête nous a permis de faire preuve de notre questionnement de départ. Ceci a aidé à tracer les pistes de notre enquête.

I.2. L'échantillon :

Nous avons choisi comme public pour notre enquête les étudiants inscrits en première année licence de français à l'université Dr. Yahia Fares de Médéa. Nous nous sommes orienté vers cette catégorie car, elle nous semble la plus convenable : premièrement parce qu'il s'agit d'étudiants non habitués à la pratique de l'oral ; et deuxièmement parce qu'il s'agit d'un public qui n'est pas encore familiarisé au système universitaire.

I.3. La justification du choix du module de compréhension et d'expression orale:

Dans le but d'effectuer notre recherche, nous avons opté pour les séances de compréhension et expression orale. Le choix de l'expression orale n'est pas fortuit car, il s'agit d'un moment de pratique orale de la langue du début jusqu'à la fin de séance. De même, les étudiants sont conscients de l'obligation de s'exprimer. Ces débutants sont sensés agir oralement lors des séances. Leur participation fera même l'objet d'une évaluation.

De plus, la proposition ministérielle du programme du Socle Commun accorde deux séances d'une heure et demie chacune, par semaine, à l'expression orale en premier semestre. Et en deuxième semestre, le volume horaire augmente pour trois séances par semaine.

I.4. Le déroulement de la pré-enquête :

En s'inscrivant dans une approche ethnographique, nous avons assisté à cinq séances de compréhension et expression orale où nous avons pris notes. Ces dernières ont tracé les grandes lignes de notre enquête. Parmi ces séances deux étaient enregistrées et ont fait l'objet de notre analyse.

I.4.1.Les séances enregistrées :

I.4.2.La séance 01 :

I.4.2.1.La description de la séance 01:

La première séance était enregistrée en format audio le 13/04/2015 à 14h00. La séance a durée 1h30. L'activité réalisée lors de cette séance, était un exercice donné la séance précédente, donc les étudiants ont bénéficié d'un temps de préparation. Les étudiants étaient répartis en groupe de quatre. L'enseignant a proposé comme activité didactique le débat d'opinion sur fond de controverse. Dans cette activité, l'enseignant a laissé aux étudiants le choix du sujet.

Malgré le temps de préparation accordé, nous avons remarqué que les étudiants mettent du temps à prendre la parole.

I.4.2.2.L'analyse d'une séquence du début du cours de la séance 01:

Pour illustrer les observations de notre pré-enquête, nous avons transcrit une séquence de début de l'un des cours enregistrés. Nous avons essayé, également, d'analyser 10 minutes. Du moment que notre recherche se veut d'autant plus explicative, nous avons jugé suffisant de transcrire un petit passage. Ce dernier sert à décrire la situation en question. Nous avons utilisé comme convention pour la transcription : l'Adaptation de Convention de transcription proposée par le laboratoire de recherche ICAR, UMR 5191 CNRS, Lyon.

- **La transcription du passage :**

Ens : Qui veut↑bien passer /// vous êtes prêts, on commence↑ /// On peut↑ commencer ou pas encore↓

Etu : Pas encore↓

Ens : Cinq minutes ↓ ou même pas↓

Etu : On↑ passe au tableau ↓

Ens : C'est comme vous voulez bien↑ je préfère que vous passiez au tableau ↓ parce que là↑ ça va être plus utile /////// alors ↑ c'est à organiser pour et contre sur un thème particulier que vous choisissez vous ↑ êtes libre dans votre choix alors ↑ euh vous pouvez l'organiser à tour de rôle ↓ quelqu'un ↑ qui est pour ↓ et quelqu'un ↑ qui est contre ↓ et après donc pour chaque point vous pouvez ↑ l'organiser en alternance ↓ chacun exprime son point de vue et l'autre il va dire s'il est pour ou pas vous pouvez ↑ organiser comme vous voulez ↓ (temps

de préparation l'enseignante fait le tour des groupe pour organiser les interventions 1minute et 5 seconde jusqu'à 3 min 17 sec)
Ens : Alors ↑ on va commencer ↑ /// qui veut bien↑ passer, je ↑ ne veux ↑ pas désigner ↓ (1minute 40 seconde silence personne ne veut passer) alors ↑ j vais désigner / il n'ya pas quelqu'un de volontaire ↓ je désigne /////// oui ↑ c'est les filles ↓ (les étudiantes ne veulent présenter le travail de leur place) je préfère que ça soit au tableau (…)

Nous remarquons dans cette transcription de début de cours que l'enseignante procède à plusieurs sollicitations car elle cherche des volontaires pour passer au tableau au début et à la fin de cette séquence, elle essaye de laisser le choix de passer aux étudiants, mais comme ils ne prennent pas l'initiative, elle dit qu'elle va dans ce cas désigner.

Ens : **Qui veut↑bien passer /// vous êtes prêts, on commence↑** /// **On peut↑ commencer ou pas encore↓**
Ens : Alors ↑ **on va commencer** ↑ /// **qui veut** bien↑ passer, **je ↑ ne veux ↑ pas désigner ↓** (**1 minute 40 seconde silence** personne ne veut passer) alors ↑ **j vais désigner / il n'ya pas quelqu'un de volontaire ↓ je désigne** /////// oui ↑ c'est les filles ↓ (les étudiantes ne veulent présenter le travail de leur place) je préfère que ça soit au tableau (…)

Puis elle recourt à un autre moyen qui consiste à accorder un temps de préparation de 5 minutes. Car les étudiants affirment qu'ils ne sont pas encore prêts. Pourtant elle nous a expliqué qu'il s'agit d'une activité donnée la séance précédente.

Ens : **Cinq minutes** ↓ ou même pas↓

Et elle explique encore une fois l'exercice ainsi que la manière avec laquelle il faut procéder. Il s'agit ici d'un autre procédé qui lui permet toujours d'accorder du temps aux étudiants.

Ens : C'est comme vous voulez bien↑ **je préfère que vous passiez au tableau** ↓ parce que là↑ ça va être plus utile //////// alors ↑ **c'est à organiser pour et contre sur un thème particulier que vous choisissez vous ↑ êtes libre dans votre choix alors ↑ euh vous pouvez**

l'organiser à tour de rôle ↓ quelqu'un ↑ qui est pour ↓ et quelqu'un ↑ qui est contre ↓ et après donc pour chaque point vous pouvez ↑ l'organiser en alternance ↓ chacun exprime son point de vue et l'autre il va dire s'il est pour ou pas vous pouvez ↑ organiser comme vous voulez ↓ (temps de préparation l'enseignante fait le tour des groupe pour organiser les interventions 1minute et 5 seconde jusqu'à 3 min 17 sec)

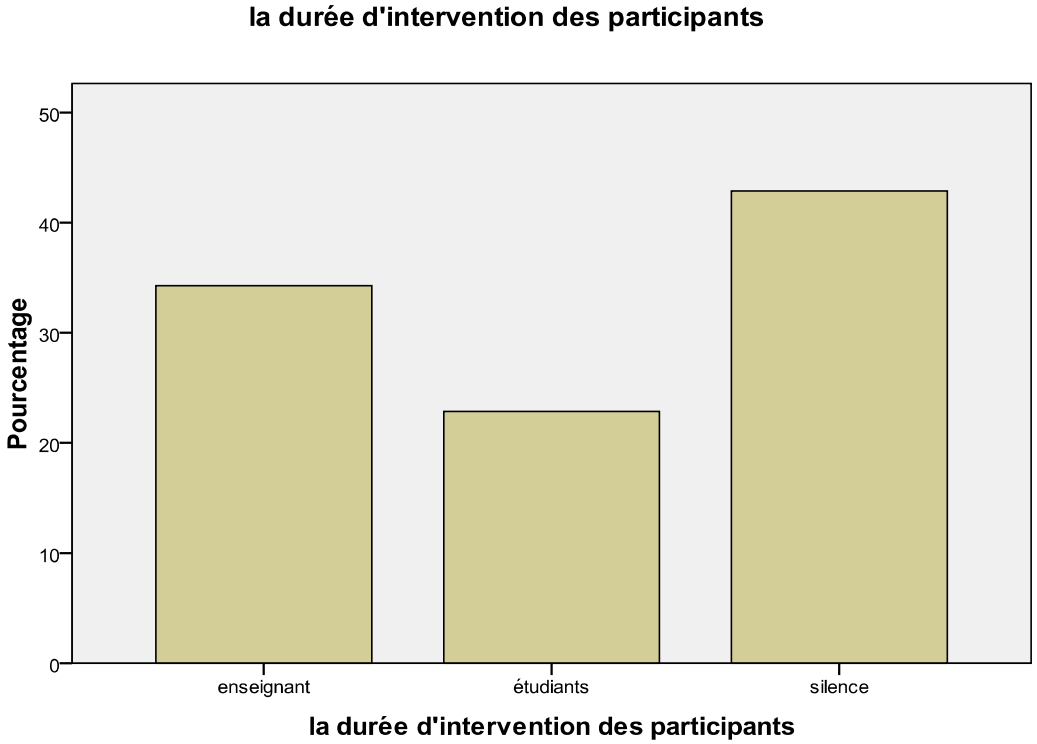
La séquence finie par un engagement de groupe d'étudiantes qui décident en fin de passer et souhaitent présenter le travail sans passer au tableau. Mais l'enseignante impose la présentation au tableau.

En deuxième lieu, nous avons chronométré la durée des interventions de l'enseignante, des étudiants et le temps de silence dans une période de dix minutes.

- **La durée d'intervention des participants :**

Total	Enseignant	Etudiants	Silence
10 min	03 min 40 s	02 min 23 s	04 min 37 s
100%	34%	22,33%	43.67%

- **Le diagramme:**



- **Le commentaire :**

Nous remarquons que le silence occupe une partie visiblement importante de 43.67%. Ce silence demeure un refuge, si on ose le dire. Les étudiants réclament un temps de préparation. Ce dernier est utilisé comme prétexte pour ne pas passer au tableau.

Les deux pôles enseignants et étudiants se partagent la parole. Mais, en fonction des statistiques les tours de parole de l'enseignant sont d'autant plus long que ceux des étudiants. Nous avons relevé 34% de la durée des interventions du professeur face à 22.33% de celles du total des étudiants. Ce qui donne approximativement 0.8% d'intervention pour chaque étudiant. Cet écart s'explique certainement par le rôle de chacun des intervenants dans le cadre classe. Cependant, nous notons qu'il est fort important ; chose appuyant notre réflexion de départ.

I.4.3.La séance 02 :

I.4.3.1.La description de la séance 02 :

La deuxième séance était enregistrée sous un format audio visuel, avec un autre groupe, le 14/04/2015 à 11h00. La séance a durée 1h30. Il s'agissait d'une activité immédiate.

C'était un travail individuel. L'enseignant a proposé comme exercice le jeu de l'oie. Dans cette activité, chaque étudiant avait un sujet précis en fonction d'un tour de table organisé en forme de U.

I.4.3.2.L'analyse de la séance 02 :

Les prises de parole des étudiants étaient réduites, limitées et parfois même insuffisante. La plupart s'est contenté de formuler des énoncés courts, incomplets et incohérents. Nous avons relevé des cas où les étudiants répondent par un simple mot Parfois, ils prononcent des énoncés inachevés ou incompréhensibles que l'enseignant essaye d'expliciter et de reformuler. Face à cette situation, les étudiants se contentent d'une simple affirmation et dans les meilleurs des cas une réplétion pour se débarrasser du tour de parole, à titre d'exemple : oui, c'est vrai, je suis d'accord, exactement, jamais, bien sûr etc. Nous avons relevé même des cas où les étudiants essayent d'éviter la discussion et achèvent rapidement le tour.

Exemple :

Pour le thème « quel est votre livre préféré ? »

- Etu : euh // J'ai jamais lu un livre. ↓
- Ens : Vous pouvez ↑ parler d'un livre que vous avez lu en arabe. ↓
- Etu /// Je n'ai jamais lu un livre. ↓

I.5.Le constat de la pré-enquête :

Nous avons assisté à des séances de compréhension et d'expression orale en classe de première année licence français. Suite à une observation, nous avons constaté un problème d'engagement dans la parole chez les étudiants. Ainsi que des difficultés rencontrées par l'enseignant dues au manque de collaboration des étudiants. Donc l'enseignant, essaie de diversifier les procéder de sollicitation et d'interpellation. Le seul exercice où les étudiants ont pris la parole sans difficultés, c'est lorsqu'il s'agit d'un exercice de tour de table. Mais, les prises de paroles sont courtes. Ils répètent les mêmes mots jusqu'à ce que l'enseignant formule une idée ou une proposition et l'étudiant se contente d'une simple répétition, de répondre par oui ou non.

II.L'enquête :

II.1. Le questionnaire :

II.1.1 Les objectifs du questionnaire :

Le questionnaire destiné aux étudiants serait en mesure de servir notre problématique de départ. Ainsi, il portera sur des questions à choix multiples en raison de savoir lequel des deux milieux, social ou scolaire, influencent le plus notre échantillon. Aussi, nous souhaitons mettre l'accent sur les représentations des étudiants concernant la prise de parole en classe pendant la séance d'expression orale. Les objectifs de chaque question seront explicités avec précision dans les pages : 64 et 65.

II.1.2.L'échantillon :

Nous avons soumis le questionnaire à deux groupes de première année. Le premier groupe est constitué de vingt-huit étudiants et le deuxième de trente-trois étudiants. Le jour de l'enquête nous avons constaté une absence importante. Cette dernière est due un évènement scientifique au sein de l'université chose qui a réduit le nombre des enquêtés à quarante étudiants.

II.1.3.Le déroulement du questionnaire :

Le 23/04/2015 nous avons soumis le questionnaire aux étudiants du département de français au sein de l'université Dr Yahia Fares de Médéa. Pour mettre à l'aise les questionnés, nous avons précisé qu'il ne s'agissait pas d'une évaluation ; et que leurs réponses feront l'objet d'une recherche scientifique. Lors de l'enquête, nous avons tenu à expliquer point par point les questions et à répondre aux interrogations des interrogés.

II.1.4.Les objectifs des questions :

Objectif 01 : Les questions n°1, 2 et 3 visent à connaître le public en question.

Objectif 02 : La question n°4 vise à savoir si l'étudiant est répétitif.

Objectif 03 : La question n°5 se veut de savoir comment le choix de filière a été fait.

Objectif 04 : La question n°6 vise à savoir si les étudiants étaient déjà confrontés à la pratique de l'oral avant l'université.

Objectif 05 : La question n°7 et n° 8 nous a permet de savoir l'idée que se font les étudiants de leur niveau en langue française et à l'oral.

Objectif 06 : La question n°9 vise à savoir les raisons favorisant ou défavorisant l'utilisation de la langue française en dehors de la classe.

Objectif 07 : La question n°10 se veut de savoir si les étudiants apprécient la séance de compréhension et d'expression orale.

Objectif 08 : La question n°11 vise de déterminer les raisons qui favorisent ou empêchent la prise de parole chez les étudiants.

Objectif 09 : La question n°12 cherche à trouver des explications quant aux difficultés de prises de parole en se référant à la langue arabe.

Objectif 10 : La question n°13 se veut de trouver des explications à propos de la prise de parole en public.

Objectif 11 : La question n°14 vise à savoir si les étudiants parlent à leur enseignants. Et s'ils font, ils utilisent la langue française ou arabe.

Objectif 12 : La question n° 15 vise à savoir si les étudiants ont été victimes d'incident d'humiliation. Et surtout si ces incidents les empêchent de prendre la parole.

Objectif 13 : La question n° 16 a pour objectif de savoir comment les étudiants désirent prendre la parole.

Objectif 14 : La question n° 17 se veut de savoir si les rigolades des camarades et les remarques des enseignants freinent la prise de parole chez les étudiants.

Objectif 15 : La question n°18 vise à savoir si la mixité bloque la prise de parole chez les étudiants.

Objectif 16 : La question n°19 est conçue pour savoir si et comment le contact avec autrui influence la prise de parole.

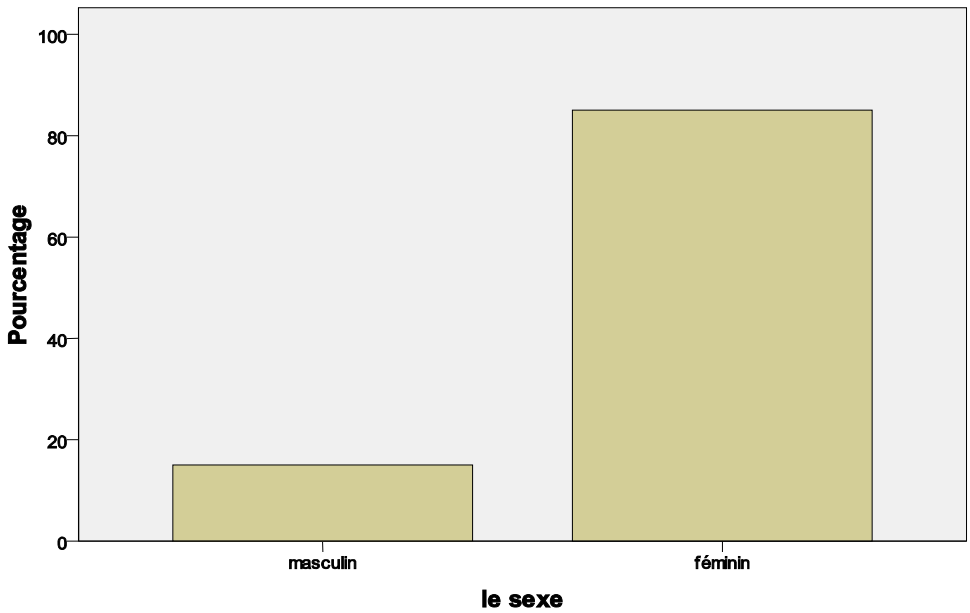
II.1.5. Le dépouillement du questionnaire :

1. Sexe :

Total	Féminin	Masculin	Aucune réponse
40	34	06	00
100%	85%	15%	00%

Diagramme: 01

Le sexe



Commentaire 01 :

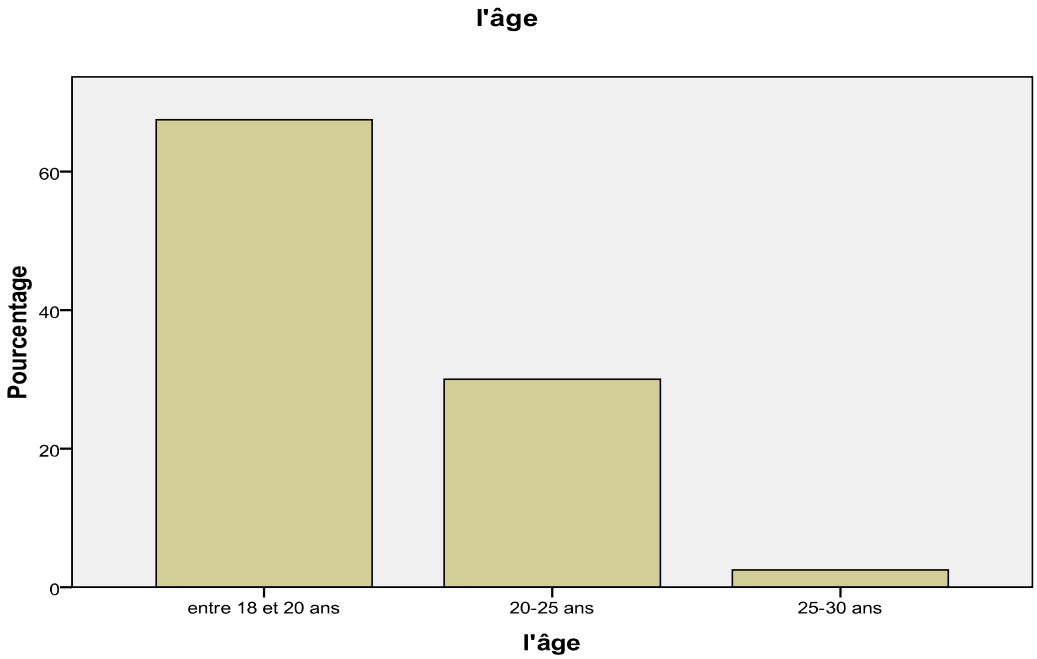
L'échantillon est constitué d'un pourcentage de 85% de filles interrogées et 15% de garçons. Nous remarquons que le pourcentage de filles est plus élevé que celui des garçons. Cela peut être expliqué, par la formation en elle-même, car les garçons, de nature, préfèrent les filières scientifiques. Cette répartition se généralise sur toute la faculté.

Il peut être aussi question de représentations par rapport à la langue française. Cette dernière est définie comme langue raffinée et prestigieuse ce qui fait que le penchant des filles envers cette langue est plus fort.

2. Age :

Total	Entre 18 et 20 ans	Entre 20 – 25 ans	Entre 25 – 30 ans	Plus de 30 ans	Aucune réponse
40	27	12	01	00	00
100%	67.5%	30%	02.5%	00%	00%

Diagramme02 :



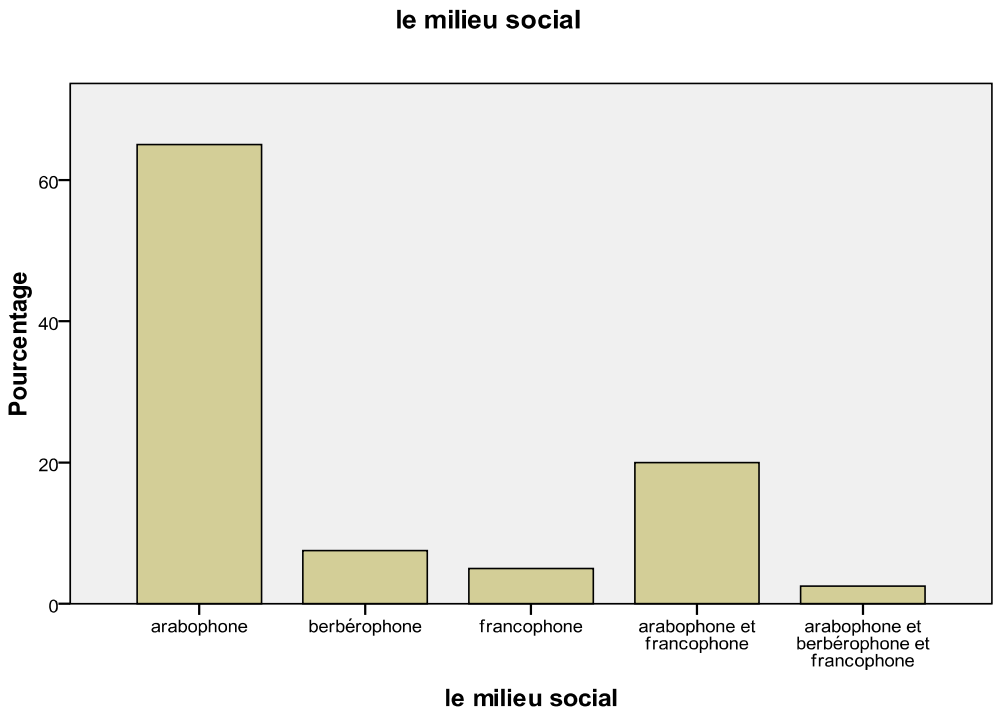
Commentaire 02 :

Le cas échéant est représenté par des tranches d'âge diversifiées. Ainsi, l'âge de 67.5% des étudiants questionnés varient entre 18 et 20 ans. 30% ont entre 20 et 25 ans et 02.5% restant, leur âge balance entre 25 et 30 ans. Ce tout indique qu'il s'agit d'un public hétérogène. Cette hétérogénéité nous a permis d'avoir une diversité d'opinion.

3. Milieu social :

Total	Arabophone	Berbérophone	Francophone	Arabophone et francophone	Arabophone, berbérophone et francophone	Aucune réponse
40	26	03	02	08	01	00
100%	65%	07.5%	05%	20%	02.5%	00%

Diagramme03 :



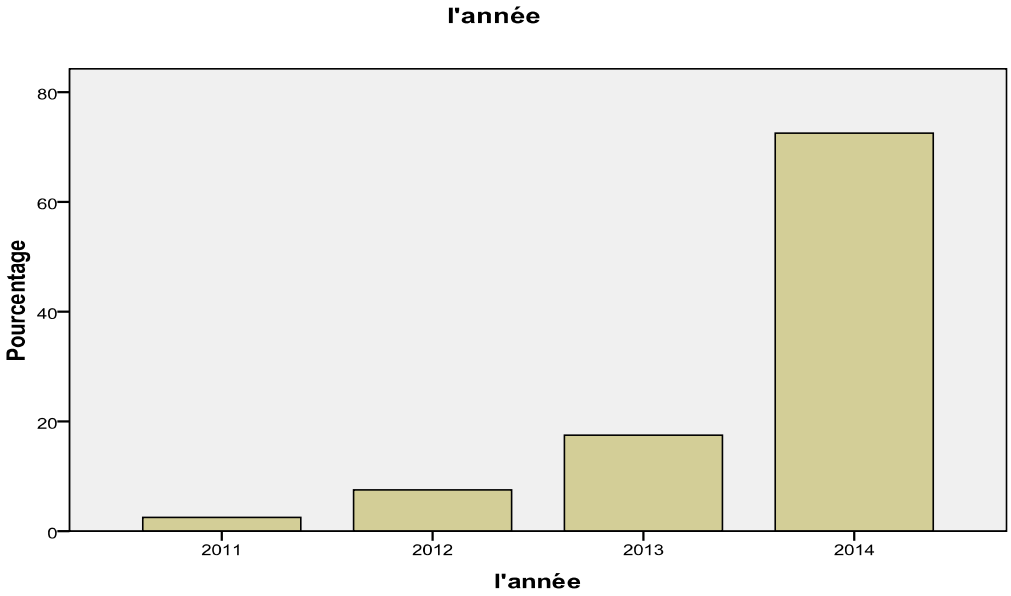
Commentaire 03 :

L'échantillon offre des milieux sociaux variés. Il y a ceux qui proviennent d'un seul milieu social voire le milieu arabophone est représenté par 26%, berbérophone par 07.5% et francophone par 5%. Cette enquête nous a aussi permis de détecter des étudiants qui proviennent de deux milieux sociaux et même trois. Les deux milieux arabophone et francophone sont représentés par 20% et arabophone, berbérophone et francophone sont représentés par 02.5%. Cela veut dire que notre choix fait preuve d'une grande hétérogénéité.

4. Année d'obtention du bac :

Total	Avant 2010	2010	2011	2012	2013	2014	Aucune réponse
40	00	00	01	03	07	29	00
100%	00%	00%	02.5%	07.5%	17.5%	72.5%	00%

Diagramme 04 :



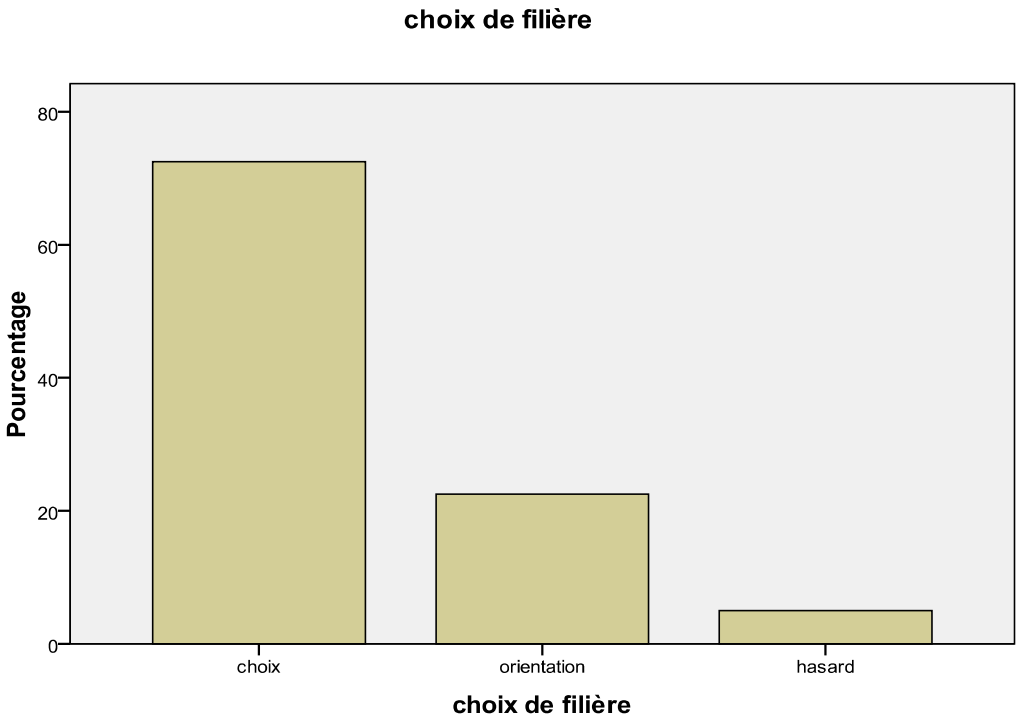
Commentaire 04 :

Notre choix fut porté sur les étudiants de premières années universitaires inscrits en licence français. Tout laisse à croire qu'on est face à un public de nouveaux bacheliers majoritairement homogènes. Effectivement, ils sont représentés par 72.5%. Mais cela n'empêche pas de trouver des bacheliers de 2011, 2012 et 2013 qui sont représenté, par ordre, par 02.5%, 07.5% et 17.5%.

05. La justification du choix de filière

Total	Choix	Orientation	Hasard	Aucune réponse
40	29	09	02	00
100%	72.5%	22.5%	05%	00%

Diagramme05 :



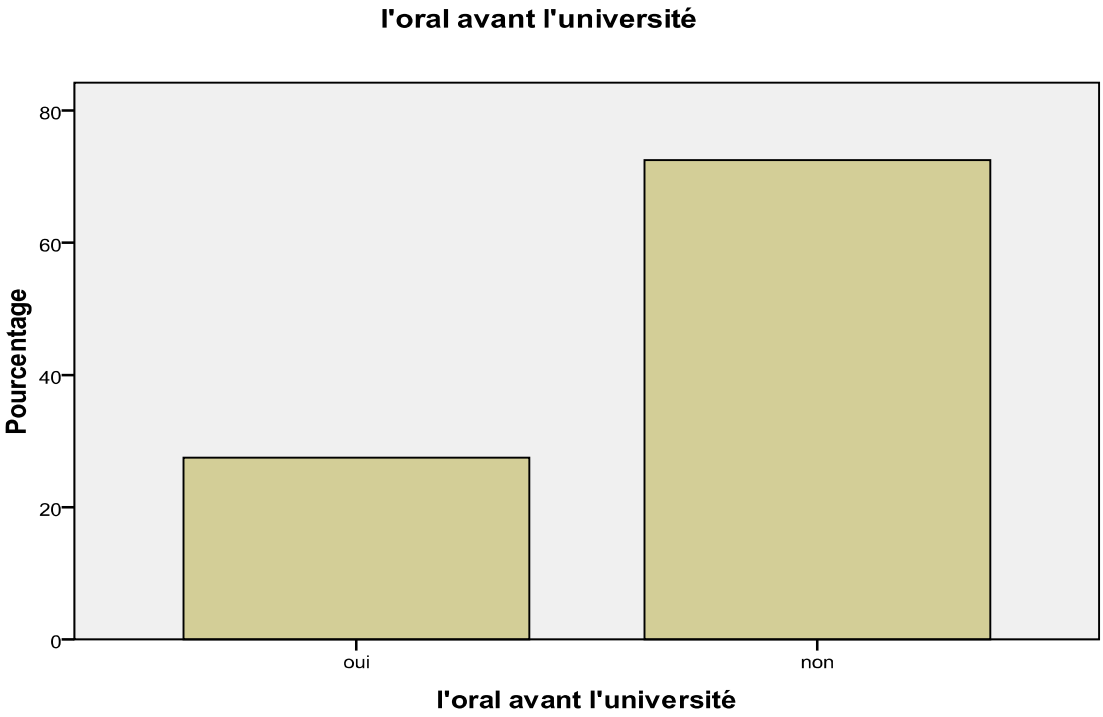
Commentaire 05 :

Le public nous offre une variété de justification de son choix de filière. Ainsi, 72.5% des étudiants affirment avoir choisi de faire licence de français cependant les raisons diverses d'une personne à une autre. L'argument commun de cette tranche est basé sur la disponibilité des postes. 22.5% confirment que ce n'est pas leur choix, ce n'est qu'une simple question d'orientation. Et les 5% restant signalent qu'ils font français par hasard.

06. Avez-vous déjà étudié l'oral avant l'université ?

Total	Oui	Non	Aucune réponse
40	11	29	00
100%	27.5%	72.5%	00%

Diagramme06 :



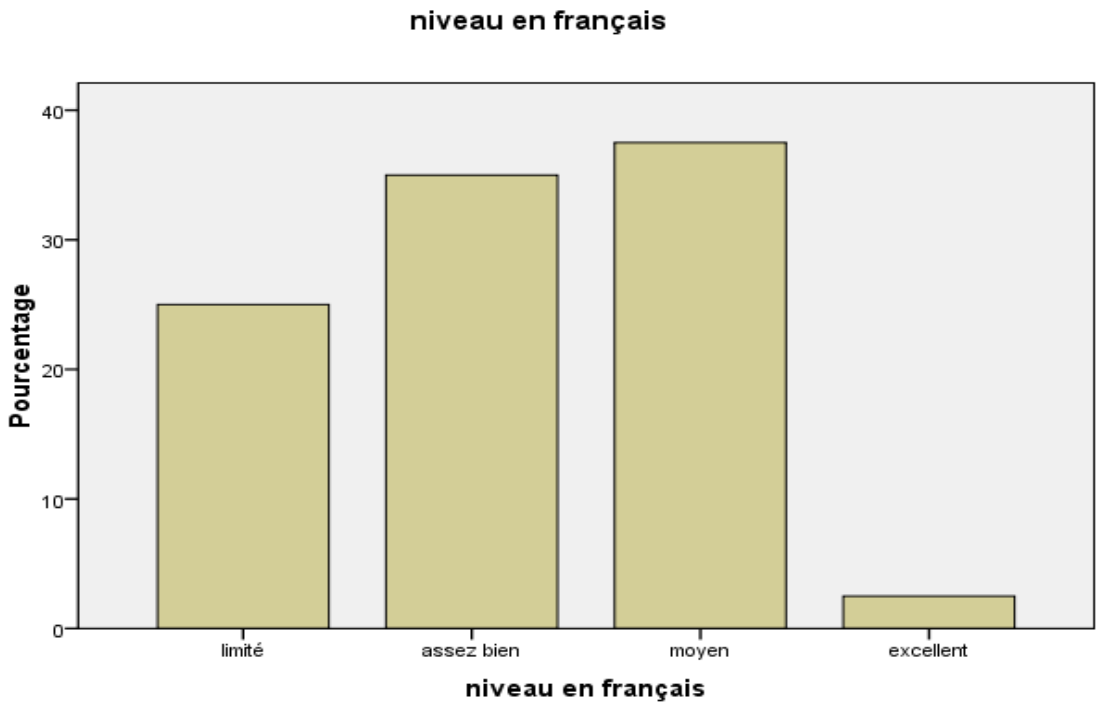
Commentaire 06 :

La quasi-totalité du cas échéant affirme ne pas avoir suivi des cours de l'oral avant l'université. Cette partie est représentée par 72.5%. 22.5% est le pourcentage de ceux qui n'ont pas poursuivi des cours d'oral.

07. Comment jugez-vous votre niveau en français ?

Total	Limité	Assez bien	Moyen	Excellent	Aucune réponse
40	10	14	15	01	00
100%	25%	35%	37.5%	02.5%	00%

Diagramme07 :



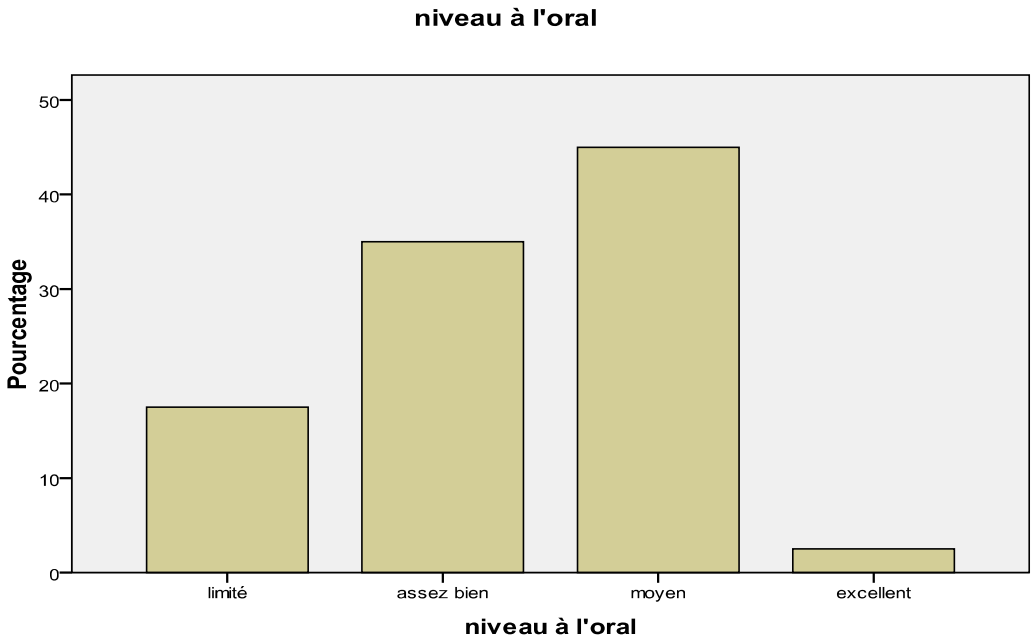
Commentaire 07 :

Le niveau en langue française du public varie entre limité, assez bien, moyen et excellent. Ces niveaux sont présentés, par ordre, par les pourcentages suivants : 25%, 35%, 37.5% et 02.5%. La majorité des étudiants se qualifient d'un niveau moyen en langue française.

08. Comment jugez-vous votre niveau à l'oral ?

Total	Limité	Assez bien	Moyen	Excellent	Aucune réponse
40	07	14	18	01	00
100%	17.5%	35%	45%	02.5%	00%

Diagramme08 :



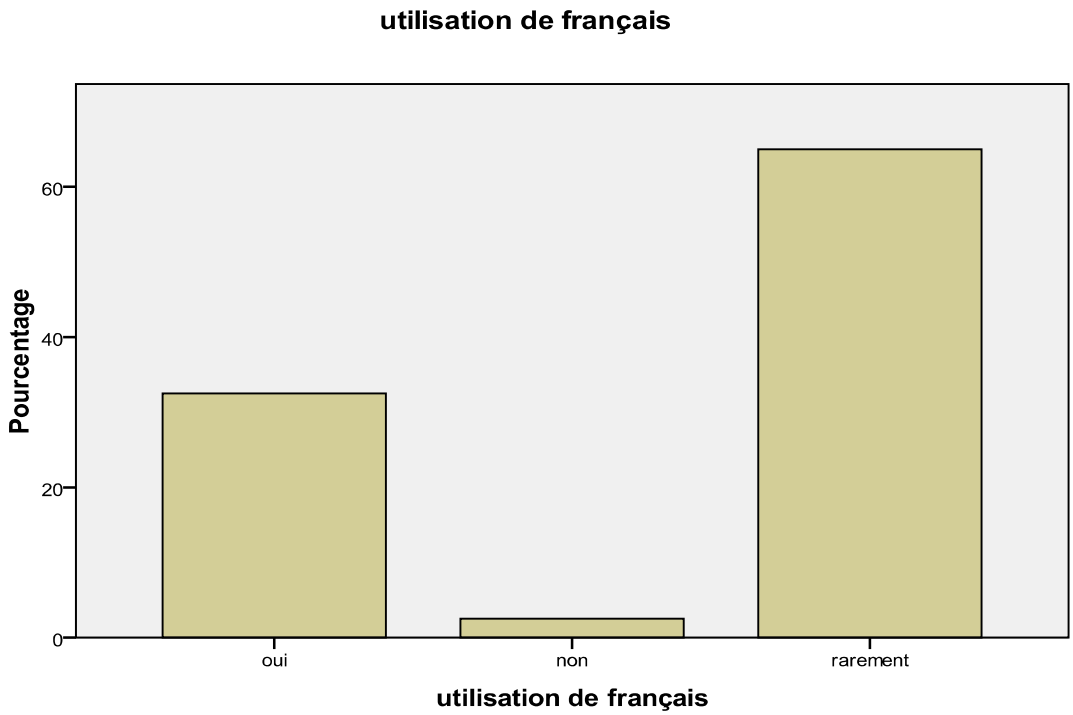
Commentaire 08 :

Le niveau à l'oral des étudiants varie, également, entre limité, assez bien, moyen et excellent. Les pourcentages de cette variété sont présentés, par ordre, comme suit : 17.5%, 35%, 45% et 02.5%. La majorité des étudiants affirment qu'ils possèdent un niveau moyen à l'oral.

09. Utilisez-vous la langue française en dehors de la classe ?

Total	Oui	Non	Rarement	Aucune réponse
40	13	01	26	00
100%	32.5%	02.5%	65%	00%

Diagramme09 :



Commentaire 09 :

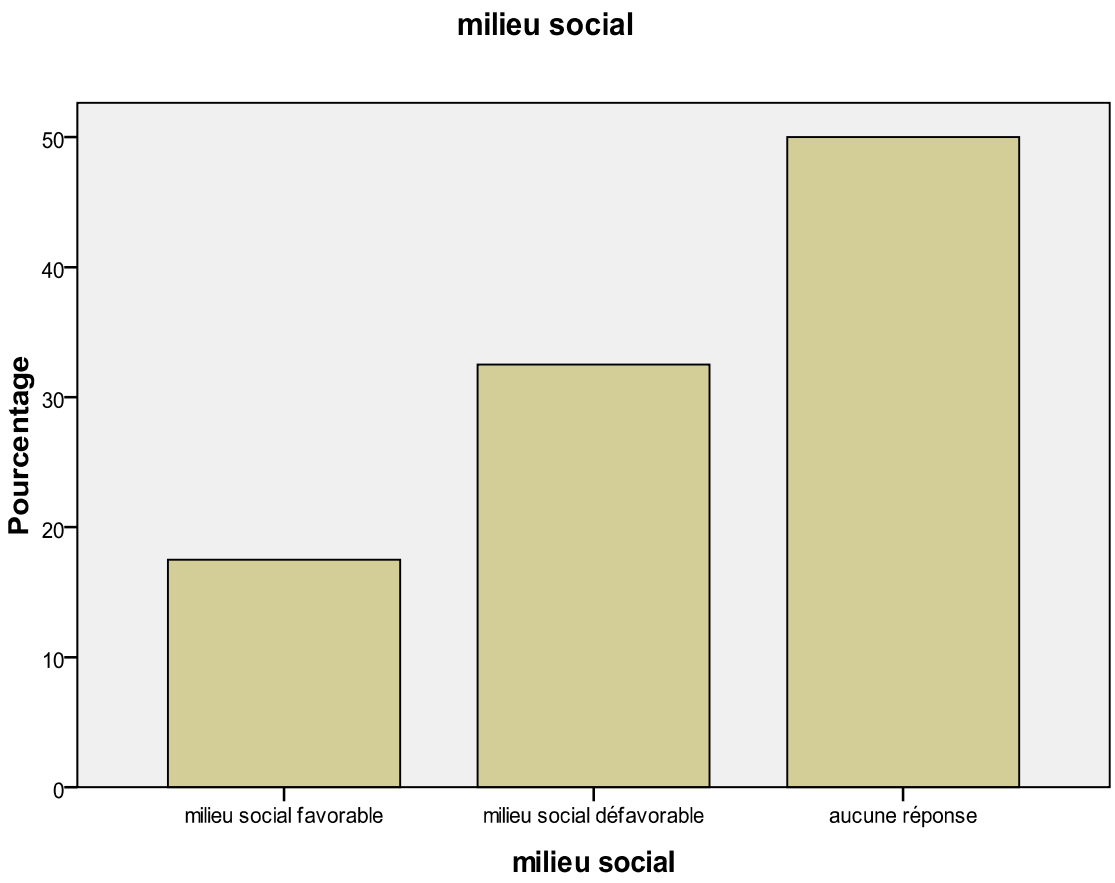
L'utilisation de la langue française en dehors de la classe varie d'un étudiant à un autre. 32.5% du cas échant affirment qu'ils utilisent toujours la langue française en dehors de la classe. 02.5% ne l'utilisent pas. Cependant la majorité constituant 65% du public assurent qu'ils l'utilisent occasionnellement.

Justification:

- **Vous le faites parce que votre milieu social vous encourage à parler français.** ☐
- **Vous ne le faites pas parce que votre milieu social ne vous encourage pas à parler français.** ☐

Total	Milieu social favorable	Milieu social défavorable	Aucune réponse
40	07	13	20
100%	17.5%	32.5%	50%

Diagramme a :



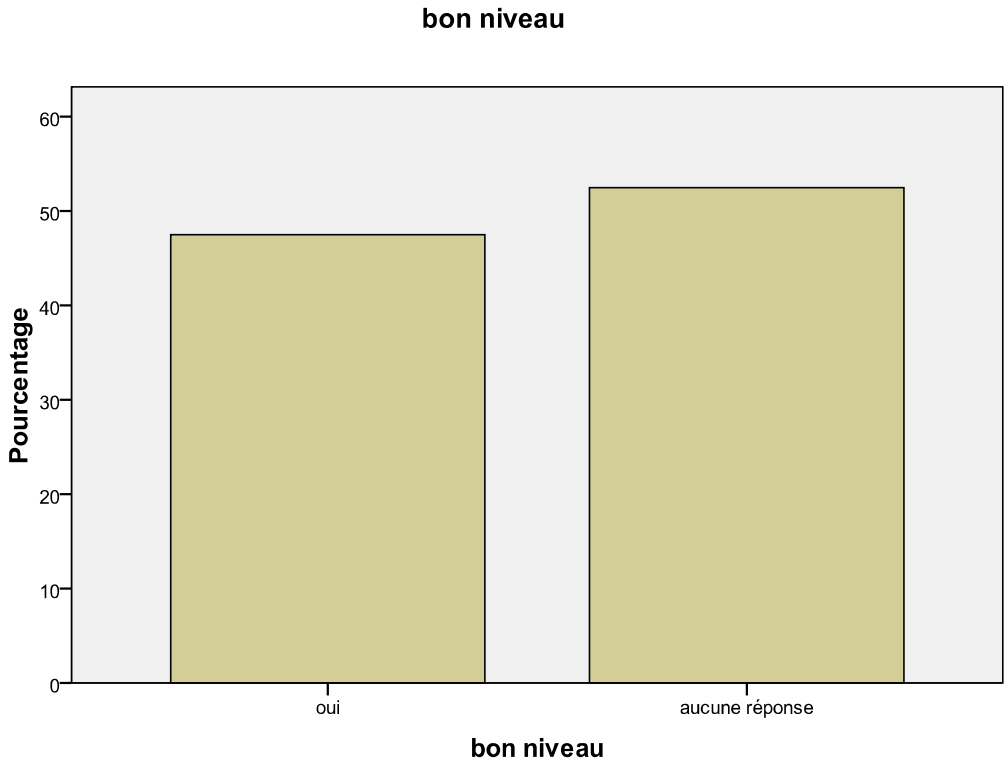
Commentaire a :

Le public, au moyen des justifications que nous avons proposées, a choisi quelques unes. Ce choix nous a permis de mieux comprendre la position de la langue française par rapport à son milieu social. De 100%, 50% n'ont pas fourni de réponses. L'autre moitié est divisée en 17.5% et 32.5%. Ces derniers affirment que leur milieu social ne favorise pas pratique de la langue française. La dernière tranche, ne constituant qu'une minorité, confirme la convenance de leur milieu social pour l'utilisation de la langue française.

- **Vous le faites parce que vous voulez acquérir un bon niveau.** ☐

Total	Oui	Non	Aucune réponse
40	19	00	21
100%	47.5%	00%	52.5%

Diagramme b :



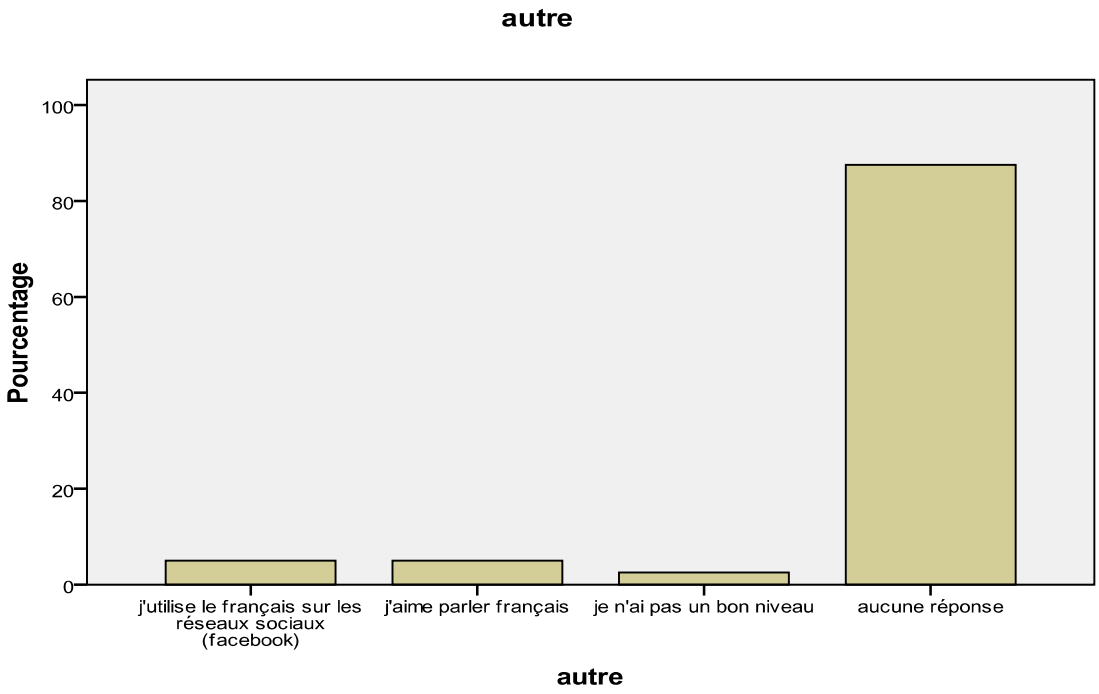
Commentaire b :

Entre plusieurs justifications, 47.5% confirment que l'acquisition d'un bon niveau constitue le motif fondamental pour lequel ils parlent français en dehors de la classe. La majorité, étant représenté par 52.5%, préfère de ne fournir aucune réponse. Même avec l'existence d'un motif aussi important, il existe d'autres facteurs neutralisant la prise de parole en français en dehors du cadre de la classe.

- **Autre……**
  ……

Total	J'utilise le français sur les réseaux sociaux (facebook)	J'aime parler français	Je n'ai pas un bon niveau	Aucune réponse
40	02	02	01	35
100%	05%	05%	02.5%	87.5%

Diagramme c :



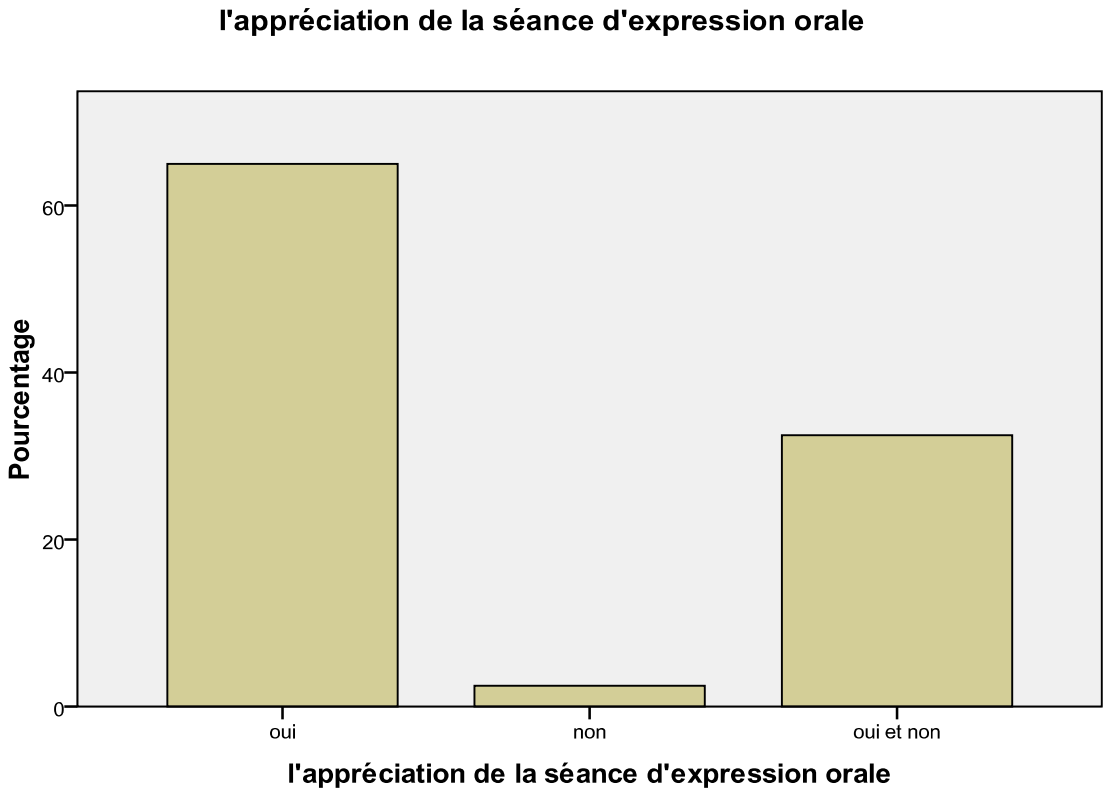
Commentaire c :

Quoique l'utilisation des réseaux sociaux soit vraiment fréquente chez les étudiants, il n'y a que 5% qui confirment l'usage de langue française hors du contexte scolaire et encore nous ne pouvons pas parler d'une utilisation orale de la langue. Tandis que d'autres affirment qu'ils utilisent la langue française en dehors de la classe parce qu'ils aiment la langue. 02.5% justifient la non utilisation de la langue par le fait qu'ils n'ont pas une maitrise suffisante de la langue.

10. Aimez-vous la séance d'expression orale ?

Total	Oui	Non	Oui et non	Aucune réponse
40	26	01	13	00
100%	65%	02.5%	32.5%	00%

Diagramme10 :



Commentaire 10 :

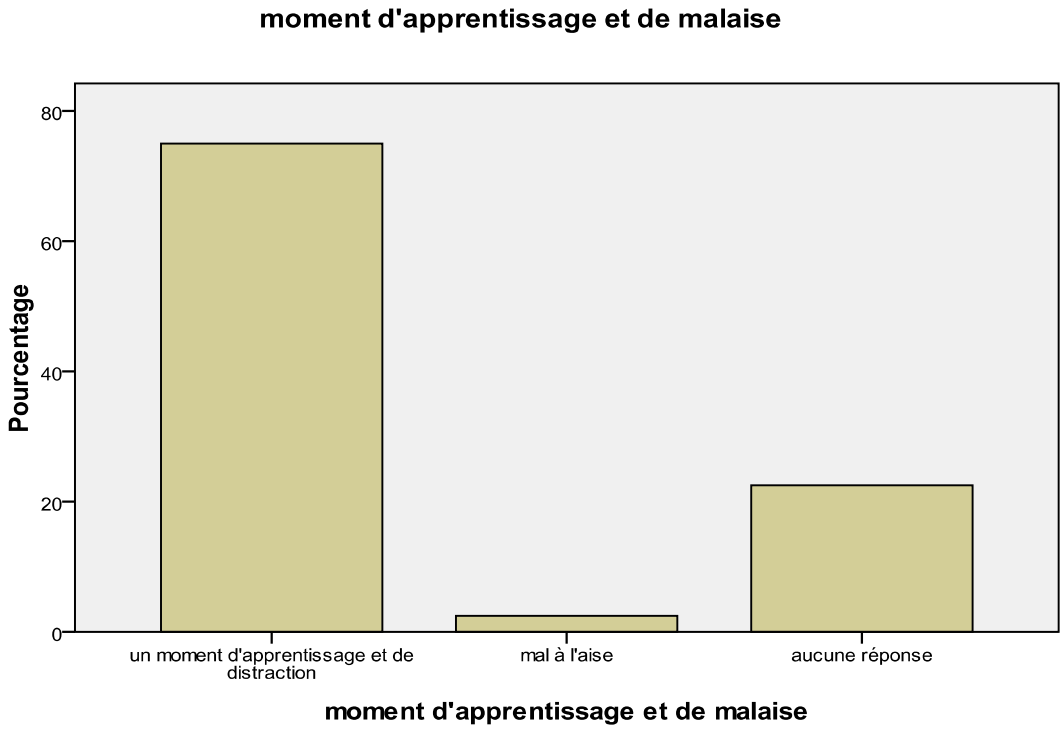
Les réponses des étudiants à propos de l'appréciation de la scénace d'expression orale varaient entre oui, non et les deux en même temps. Les pourcentages sont présentés par ordre comme suit : 65%, 02.5% et 13%. Puisque la majorité des étudiants aiment la séance de l'oral, cela nous laisse croire qu'ils sont motivés pour l'amélioration de leur niveau à l'oral.

Justification:

- **Vous l'aimez parce que c'est un moment d'apprentissage et de distraction pour vous.** ☐
- **Parce que vous n'êtes pas à l'aise en classe.** ☐

Total	Un moment d'apprentissage et de distraction	Mal à l'aise	Aucune réponse
40	30	01	09
100%	75%	02.5%	22.5%

Diagramme a :



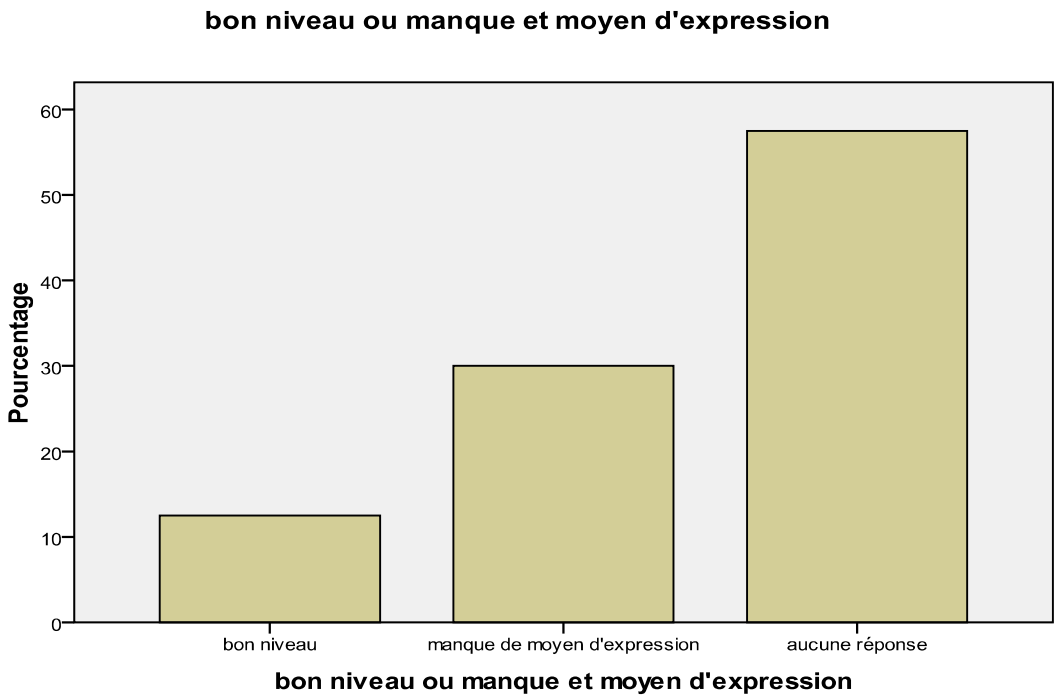
Commentaire a :

Parmi les justifications proposées, 75% du public justifient leur appréciation de la séance de l'oral comme moment d'apprentissage et de distraction. Or, 02.5% expriment leur mécontentement parce qu'ils sont mal à l'aise en classe. La dernière tranche présentée par 47.5% préfère ne pas fournir de réponses.

- **Vous l'aimez parce que vous avez un bon niveau.** ☐
- **Vous ne l'aimez pas parce que vous manquez de moyens d'expression.** ☐

Total	Bon niveau	Manque de moyen d'expression	Aucune réponse
40	05	12	23
100%	12.5%	30%	57.5%

Diagramme b :



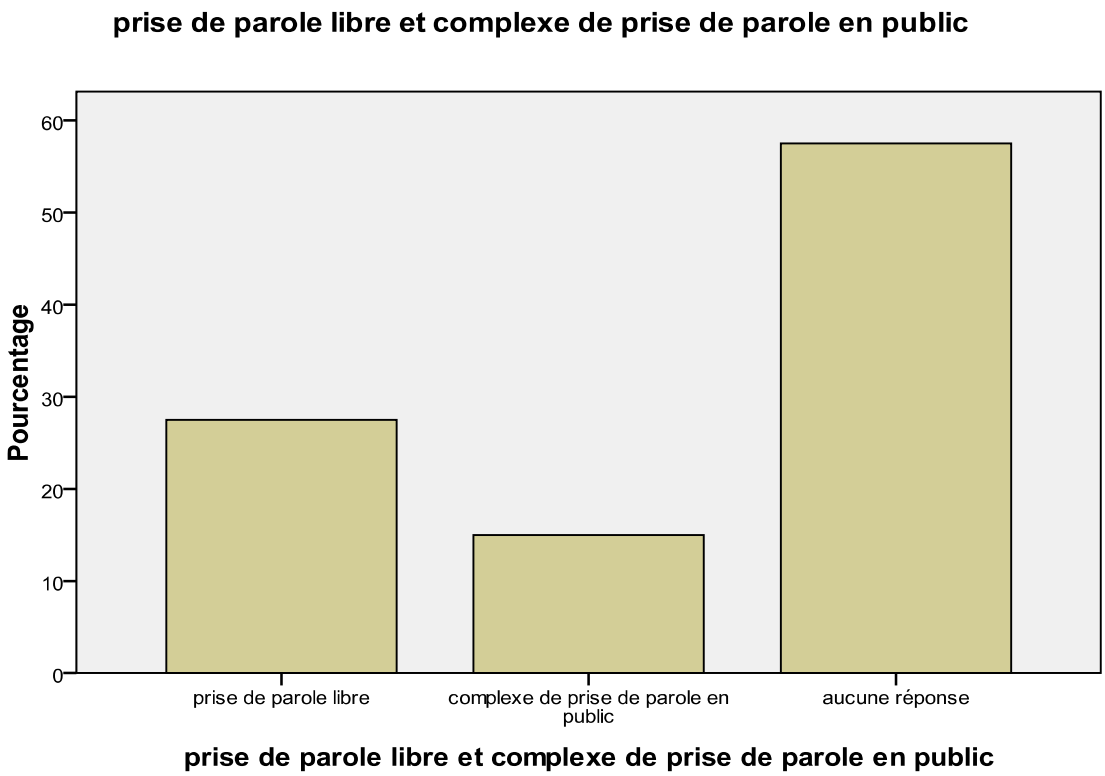
Commentaire b :

La quasi-totalité du public n'a fourni pas de réponses. Cette tranche constitue 57.5% du public. 30 % du cas échéant expriment leur non estiment de la séance d'expression orale par le manque de moyens d'expressions. Cela prouve que les problèmes de langue inhibent la prise de parole en classe. Alors que d'autres apprécient cette séance parce que, justement, ils ont un bon niveau. Cette minorité est présentée par 12.5%.

- **Vous l'aimez parce que c'est le seul moment ou vous pouvez prendre la parole librement.** ☐
- **Vous ne l'aimez pas parce que vous n'aimez pas parler en public.** ☐

Total	Prise de parole libre	Complexe de prise de parole en public	Aucune réponse
40	11	06	23
100%	27.5%	15%	57.5%

Diagramme c :



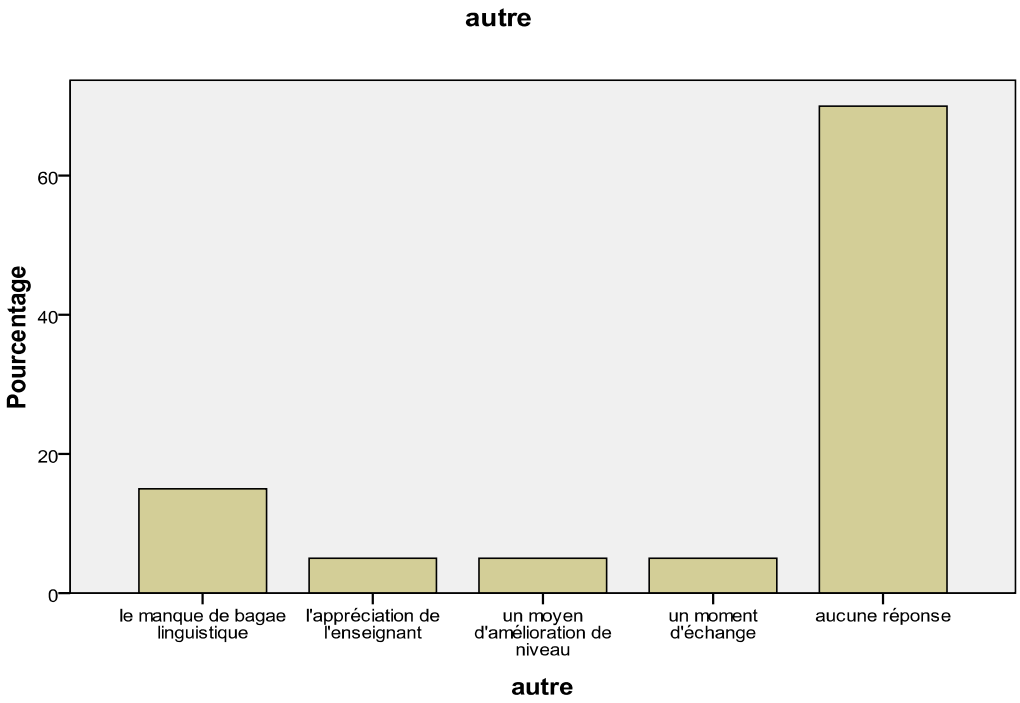
Commentaire c :

27.5% du public préfère la séance de l'oral par rapport aux autres modules parce qu'ils peuvent prendre la parole librement. Une autre tranche n'aime pas la séance de l'oral à cause des complexes de prise de parole en public. Nous notons, ici, un autre souci quant à la prise de parole. Cette partie constitue 15% du public. Les 57.5% restants ne fournissent aucune réponse.

- **Autre……**
  …….

Total	Le manque de bagage linguistique	L'appréciation de l'enseignant	Un moyen d'amélioration du niveau	Un moment d'échange	Aucune réponse
40	06	02	02	02	28
100%	15%	5%	5%	5%	70%

Diagramme d :



Commentaire d :

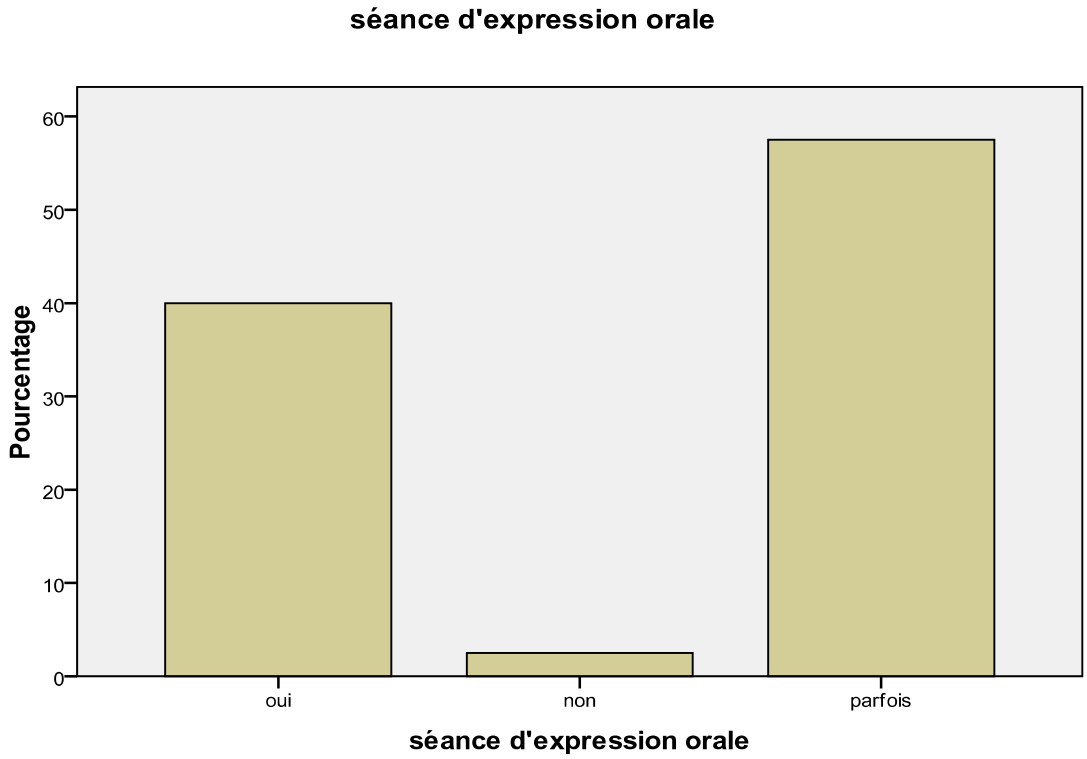
De plus des justifications proposées, les enquêtés offrent une autre gamme de justifications variées. Ces dernières sont : le manque de bagage linguistique, l'appréciation de l'enseignant, un moyen d'amélioration du niveau et un moment d'échange. Leurs pourcentages respectifs sont, par ordre, 15%, 5%, 5%, 5%. Nous remarquons également que la plupart ne parle pas à cause de facteurs linguistiques. La majorité n'a pas donné des justifications supplémentaires. Cette tranche est reflétée par 70%.

11. Prenez-vous la parole en séance d'expression orale ?

Oui ☐ Non ☐ Parfois ☐

Total	Oui	Non	Parfois	Aucune réponse
40	16	01	23	00
100%	40%	02.5%	57,5%	00%

Diagramme11 :



Commentaire 11 :

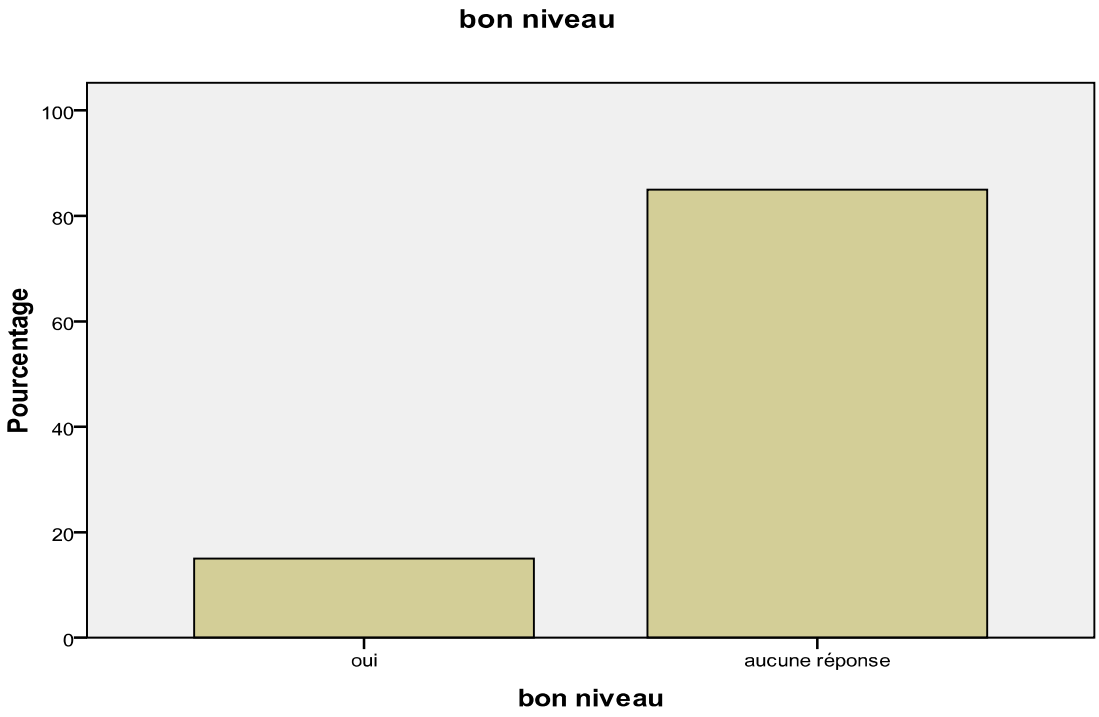
De 100%, il n'a y que 40% des étudiants qui confirment leur volonté à prendre la parole en séance d'expression orale. Le reste balance entre une prise de parole rare et aucune. Cette dernière est reflétée par un pourcentage de 02.5%. Les prises de parole rares sont traduites par 57.5%. Cela dit, la motivation notée dans la question précédente n'est pas concrétisée par la participation en classe.

Justification:

- **Vous le faites parce que vous avez un bon niveau.** ☐

Total	Oui	Non	Aucune réponse
40	06	00	34
100%	15%	00%	85%

Diagramme a :



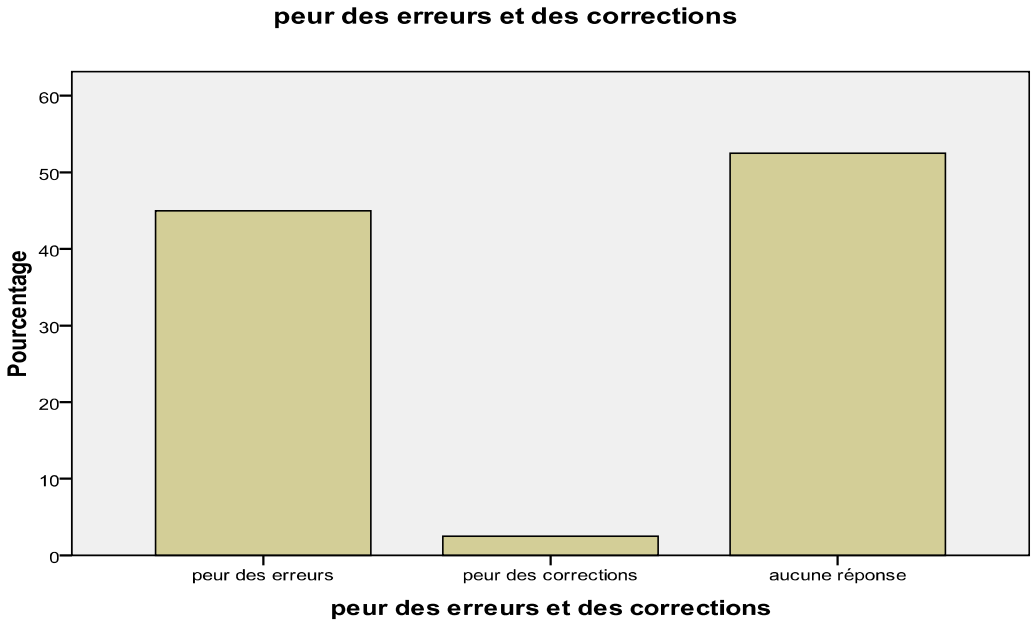
Commentaire a :

Pour savoir les raisons conditionnant les prises de parole en séance d'expression orale, nous avons offert plusieurs possibilités au public. Les réponses positives, pour la possibilité de la prise de parole grâce au bon niveau, constituent 15% du cas échéant. Ainsi, la maîtrise de la langue favorise la prise de parole. La plupart, 85%, ne fournit aucune réponse.

- **Vous ne le faites pas parce que vous avez peur de faire des erreurs.** ☐
- **Vous ne le faites pas parce que vous n'aimez pas être corrigés.** ☐

Total	Peur des erreurs	Peur des corrections	Aucune réponse
40	18	01	21
100%	45%	02.5%	52.5%

Diagramme b :



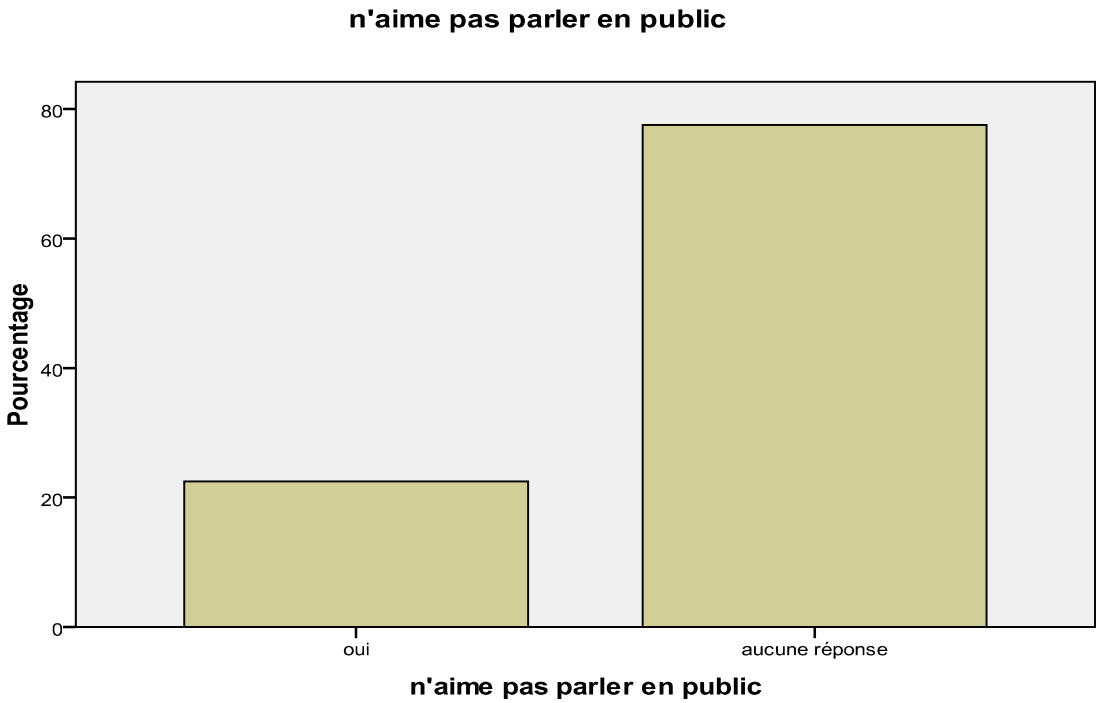
Commentaire b :

52.5% du public préfère ne donner aucune réponse. 02.5% affirment qu'ils ne parlent pas en classe à cause de leur phobie d'être corrigés. La dernière tranche, présenté par un pourcentage de 45%, ne prend pas la parole parce qu'ils ont peur de faire des erreurs. Conformément à ces résultats, nous pouvons dire que l'erreur en elle-même pose problème plus que la correction.

- **Vous ne le faites pas parce que vous n'aimez pas parler en public.** ☐

Total	Oui	Non	Aucune réponse
40	09	00	31
100%	22.5%	00%	77.5%

Diagramme c :



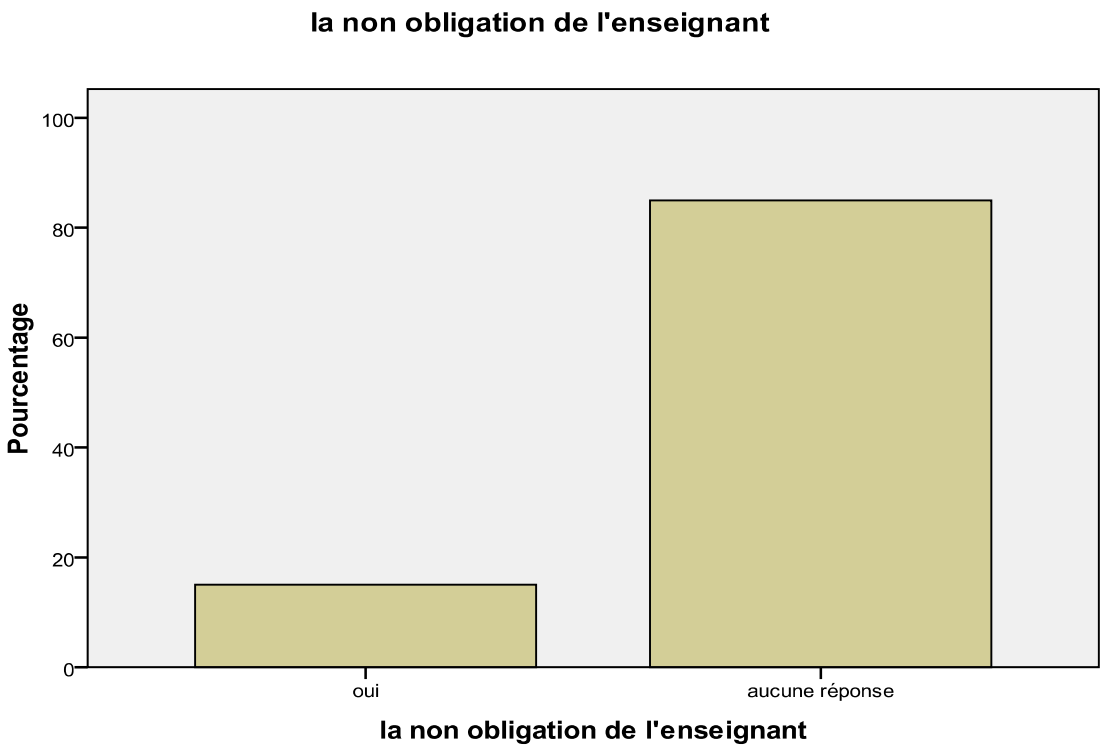
Commentaire c :

77.5% des participants à l'enquête n'ont pas donné de réponses. Par contre, 22.5% affirment qu'ils ne parlent pas à cause de leur complexe vis-à-vis de la prise de parole en public. Nous avons remarqué, jusqu'à présent, que la prise de parole en public pose problème pour les étudiants.

- **Vous ne le faites pas parce que votre enseignant ne vous oblige pas à le faire.** ☐

Total	Oui	Non	Aucune réponse
40	06	00	34
100%	15%	00%	85%

Diagramme d :



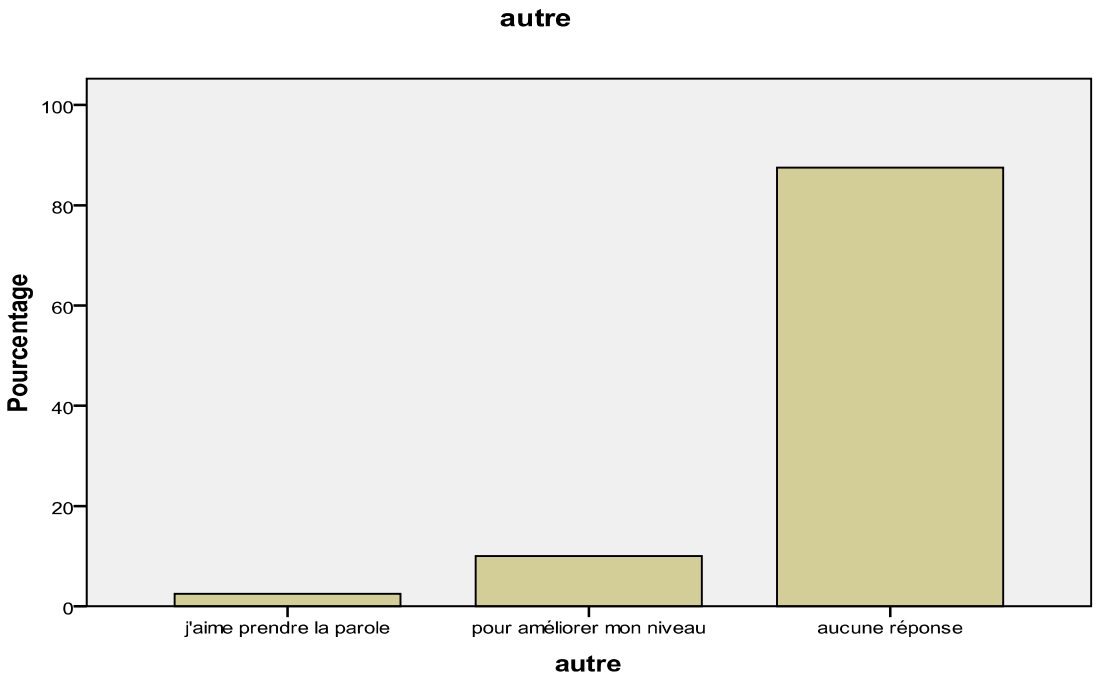
Commentaire d :

15% des interrogés affirment qu'ils ne prennent pas la parole, puisque leur enseignant ne les oblige pas à parler. 85% du cas échéant n'ont fourni aucune réponse.

- **Autre……**
  ……

Total	J'aime prendre la parole	Pour améliorer mon niveau	Aucune réponse
40	01	04	35
100%	02.5%	10%	87.5%

Diagramme e :



Commentaire e :

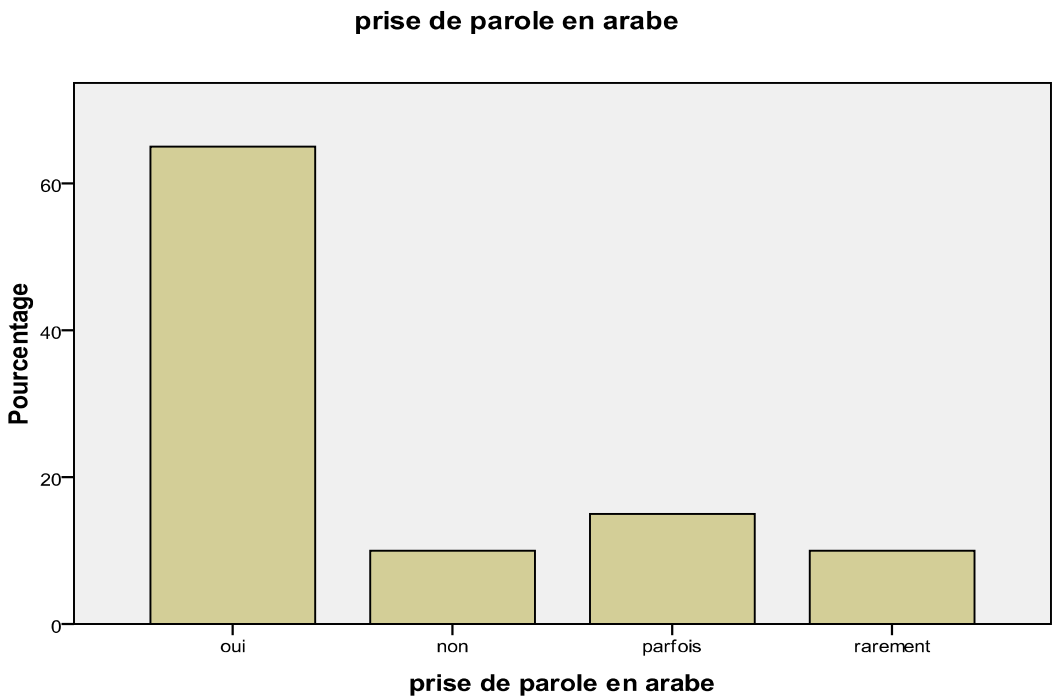
De plus de la gamme des justifications fournies, les interrogés, même s'ils ne sont pas nombreux, offrent deux possibilités positives supplémentaires. 02.5% affirment qu'ils sont motivés à prendre la parole parce qu'ils aiment parler. L'autre tranche, présenté par 10%, s'exprime à l'oral en guise d'améliorer son niveau. 87.5% n'ont fourni aucune réponse.

12. Lorsque vous étiez au lycée, avez-vous l'habitude de prendre la parole en séances d'arabe?

Oui ☐ Non ☐ Parfois ☐ Rarement ☐

Total	Oui	Non	Parfois	Rarement	Aucune réponse
40	26	04	06	04	00
100%	65%	10%	15%	10%	00%

Diagramme12 :



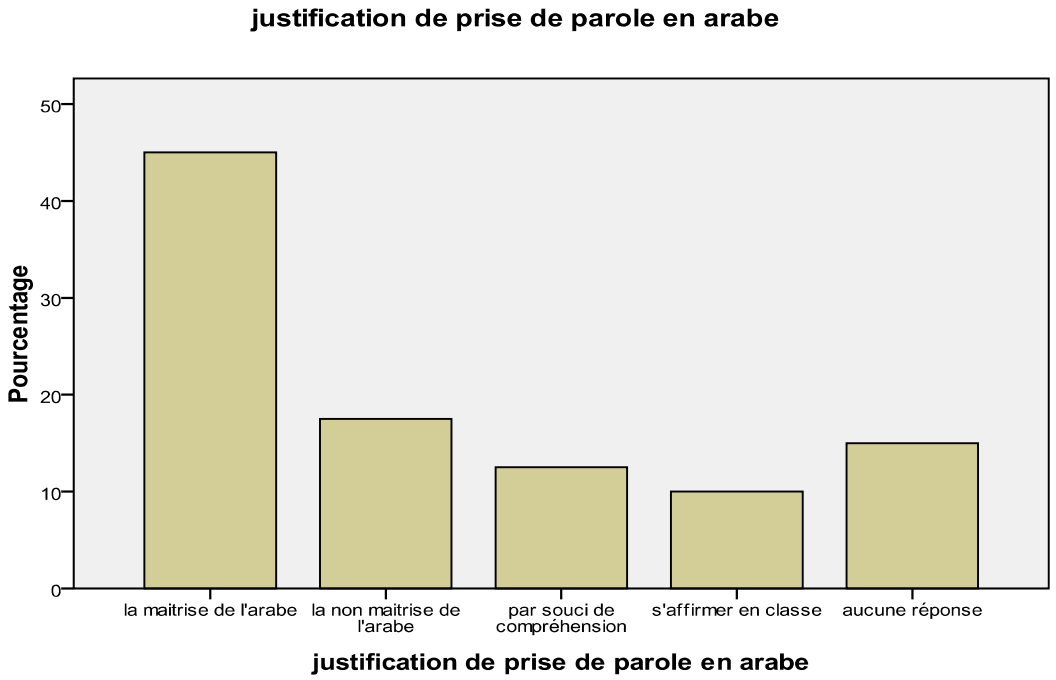
Commentaire 12 :

Notre public confirme par un pourcentage de 26% son habitude à prendre la parole en séance d'arabe. Cette tranche constitue la majorité de notre public. Les réponses des autres tranches du cas échéant varient entre non, parfois et rarement. Leurs pourcentages respectifs sont, par ordre, 10%, 15% et 10%. Cela dit, les difficultés de l'enseignant à faire parler les apprenants ne se limitent pas aux classes de langues étrangères.

- **Justification**:

Total	La maîtrise de l'arabe	La non maîtrise de l'arabe	Par souci de compréhension	S'affirmer en classe	Aucune réponse
40	18	07	05	04	06
100%	45%	17.5%	12.5%	10%	15%

Diagramme a :



Commentaire a :

15% des interrogés n'ont fourni aucune réponse. Les réponses des autres tranches balancent entre : la maîtrise de l'arabe, la non maîtrise de l'arabe, par souci de compréhension et s'affirmer en classe. Les pourcentages propres à ces propositions sont, par ordre, 45%, 17.5%, 12.5%, 10%. Les tranches représentées par les pourcentages 12.5% et 10% clarifient que leurs prises de parole ne sont faites que pour répondre à leurs besoins.

13. Etes-vous gêné de prendre la parole en public ?

Oui ☐ Non ☐

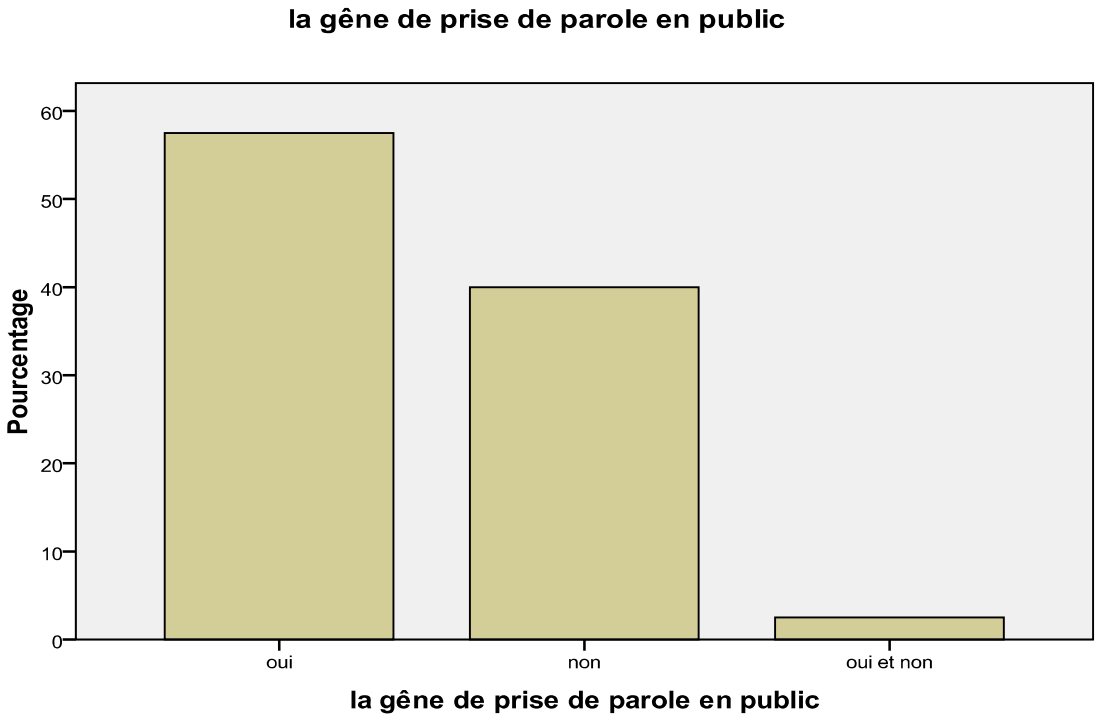
Pourquoi ?.....

.....

.....

Total	Oui	Non	Oui et non	Aucune réponse
40	23	16	01	00
100%	57.5%	40%	02.5%	00%

Diagramme 13 :



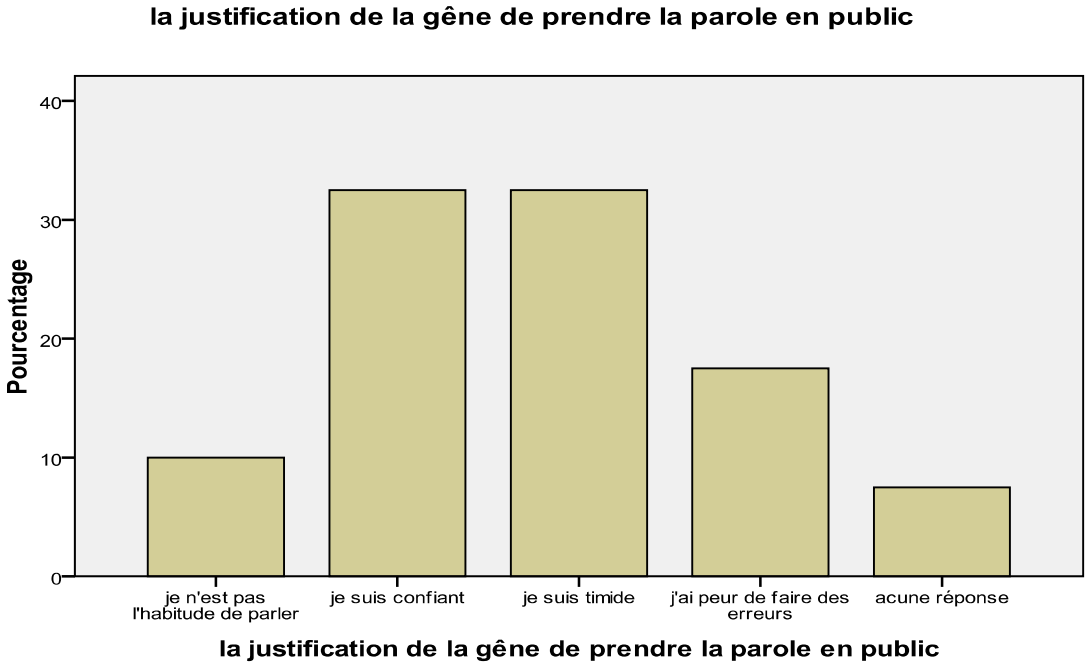
Commentaire 13 :

La majorité du cas échéant a répondu positivement, par 57.5%, pour la gêne de prise de parole en public. 40% d'entre eux estiment que parler en public n'est pas un problème. Le plus étonnant nous notons une minorité qui exprime, en même temps, positivement et négativement sa gêne de prise de parole en public. Cette tranche constitue 02.5% de la population de l'enquête. Cette double réponse peut être expliquée par le milieu scolaire. A titre illustratif, prendre la parole entre amis n'est pas la même chose que prendre la parole en classe avec un enseignant.

- **Justification :**

Total	Je n'ai pas l'habitude de parler	Je suis confiant	Je suis timide	J'ai peur de faire des erreurs	Aucune réponse
40	04	13	13	07	03
100%	10%	32.5%	32.5%	17.5%	07.5%

Diagramme a :



Le commentaire a :

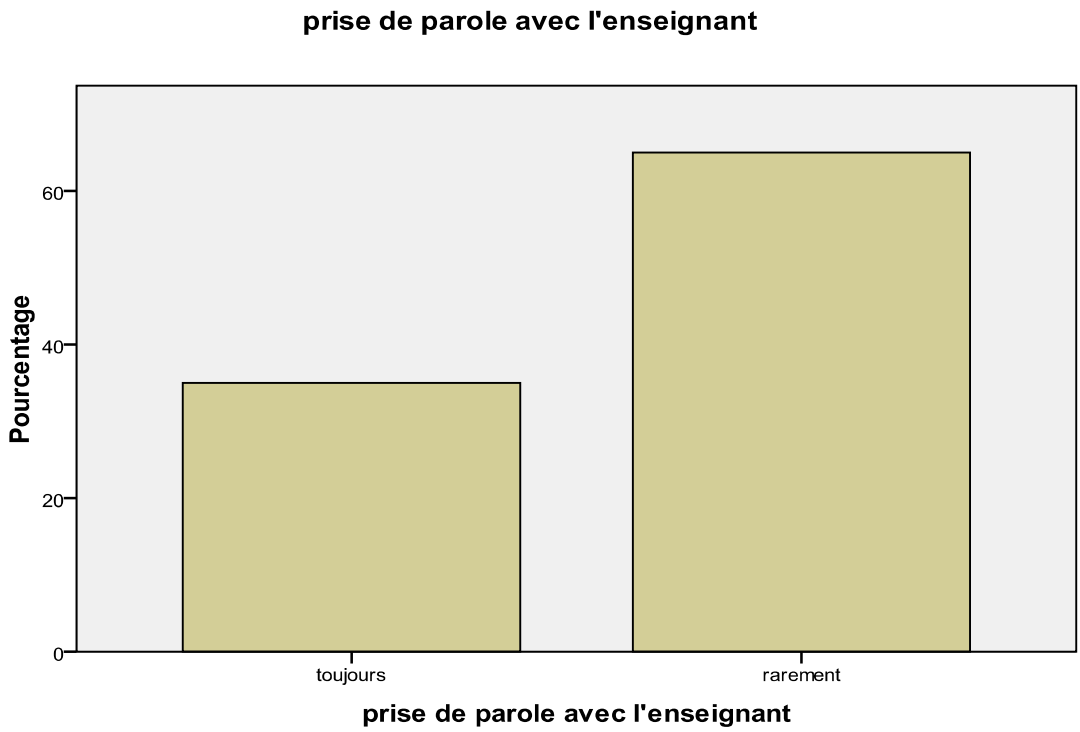
Les étudiants interrogés justifient leurs propos par les arguments suivants : je n'ai pas l'habitude de parler, je suis confiant, je suis timide et j'ai peur de faire des erreurs. Leurs pourcentages adéquats sont, par ordre, 10%, 32.5%, 32.5% et 17.5%. Nous remarquons que le pourcentage des étudiants timides et confiants est le même. A cela s'ajoute, que les motifs déstabilisant la prise de parole rn public sont plus nombreux que ceux les encourageant. Il importe de noter également que 07.5% des étudiants n'ont pas justifié leurs propos.

14. Avez-vous l'habitude de prendre la parole en classe avec votre enseignant ?

Toujours ☐ Jamais ☐ Rarement ☐

Total	Toujours	Jamais	Rarement	Aucune réponse
40	14	00	26	00
100%	35%	00%	65%	00%

Diagramme 14 :



Commentaire 14 :

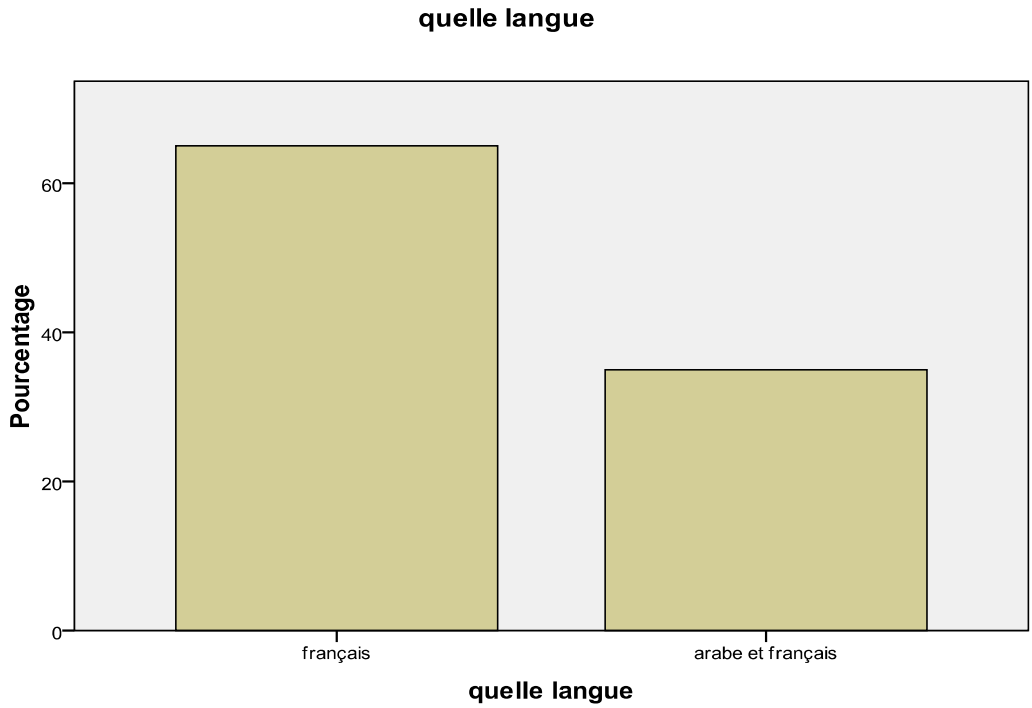
Le cas échéant répond positivement par 35% pour la prise parole avec l'enseignant. D'autres répondent par rarement à cette question. Cette tranche constitue 65% du public interrogé. Ces résultats nous confirment que la majorité des étudiants entretiennent rarement des échanges avec les enseignants.

- **Si oui, vous le faites en :**

Arabe ☐ Français ☐ Arabe et français ☐

Total	Arabe	Français	Arabe et français	Aucune réponse
.40	00	26	14	00
100%	00%	65%	35%	00%

Diagramme a :



Commentaire a :

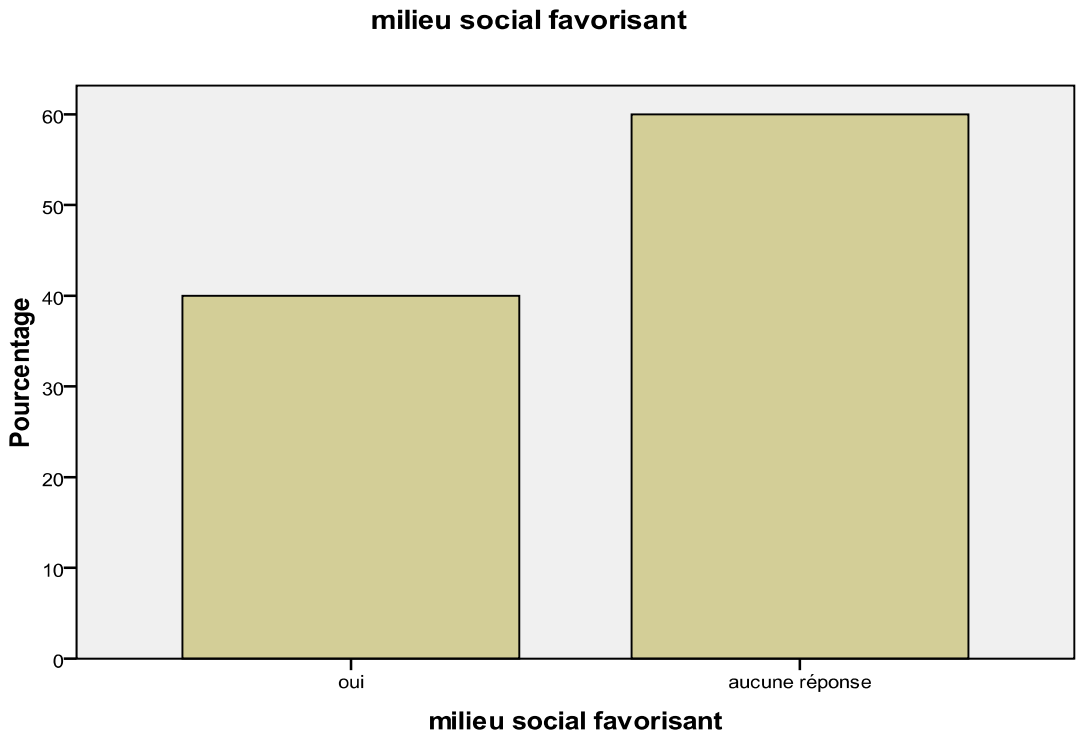
Le public interrogé varie ces réponses entre français et arabe et français. Les pourcentages appartenant à ces réponses sont, par ordre, comme suit : 65% et 35%. Par conséquent, nous remarquons que la majorité essaie d'utiliser la langue française face à l'enseignant.

Justification:

- **Vous le faites parce que votre milieu social le favorise.** ☐

Total	Oui	Non	Aucune réponse
40	16	00	24
100%	40%	00%	60%

Diagramme a :



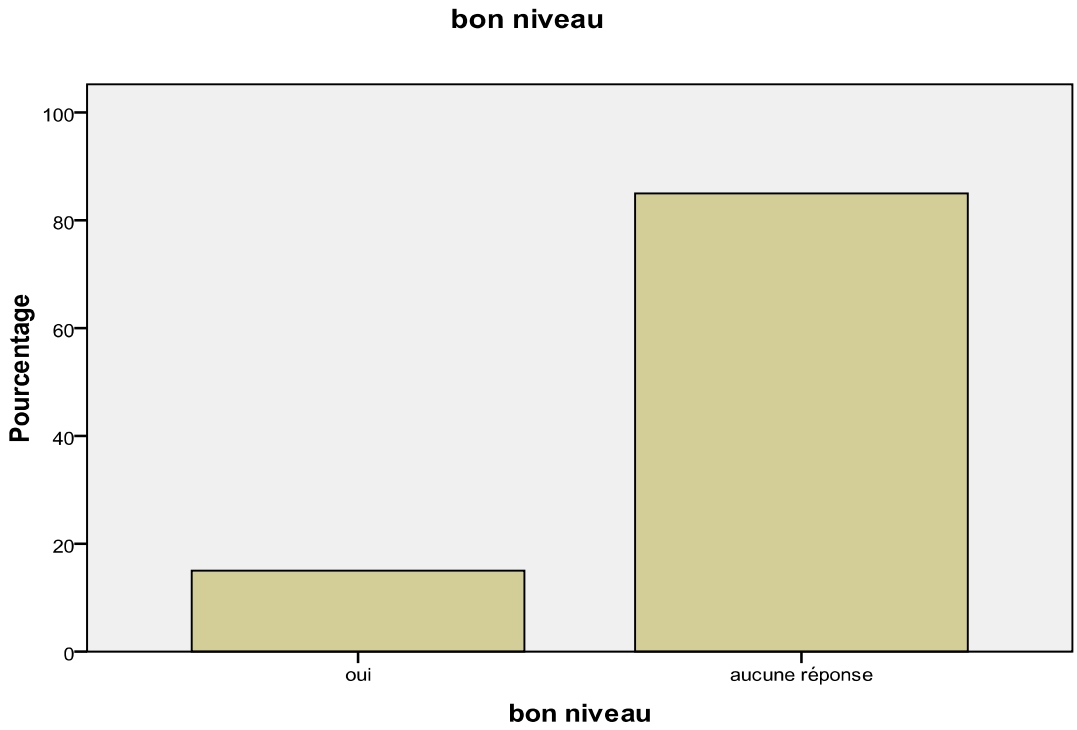
Commentaire a :

En guise de savoir les raisons poussant les étudiants à parler avec leur enseignant, nous avons proposé plusieurs justifications. 60% du cas échéant n'ont fourni aucune réponse. Les 40% restants justifient leur expression avec l'enseignant par leur milieu social favorable. Ce qui représente une tranche importante.

- **Vous le faites parce que vous avez un bon niveau.** ☐

Total	Oui	Non	Aucune réponse
40	06	00	34
100%	15%	00%	85%

Diagramme b :



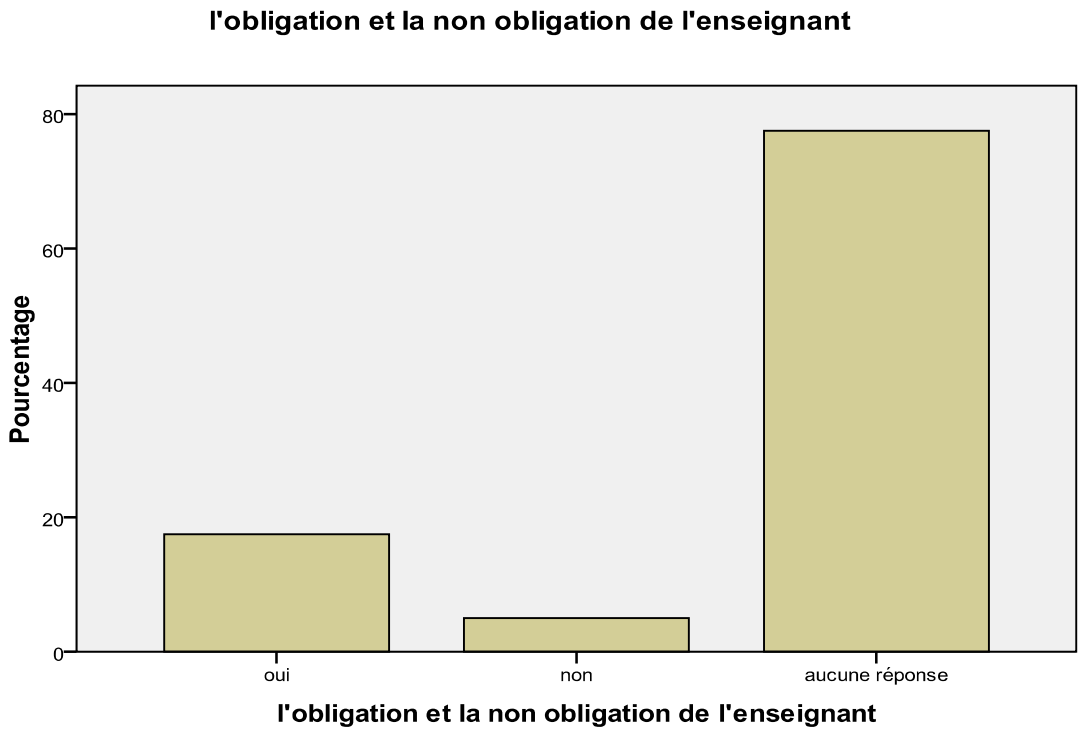
Commentaire b :

Alors que 85% ne fournissent aucune réponse, 15% l'échantillon affirment que leur prise de parole avec l'enseignant revient au fait qu'ils possèdent un bon niveau.

- **Vous le faites parce que votre enseignant vous oblige.** ☐
- **Vous ne le faites pas parce que votre enseignant ne vous oblige pas.** ☐

Total	L'enseignant oblige	L'enseignant n'oblige pas	Aucune réponse
40	07	02	31
100%	17.5%	05%	77.5%

Diagramme b :



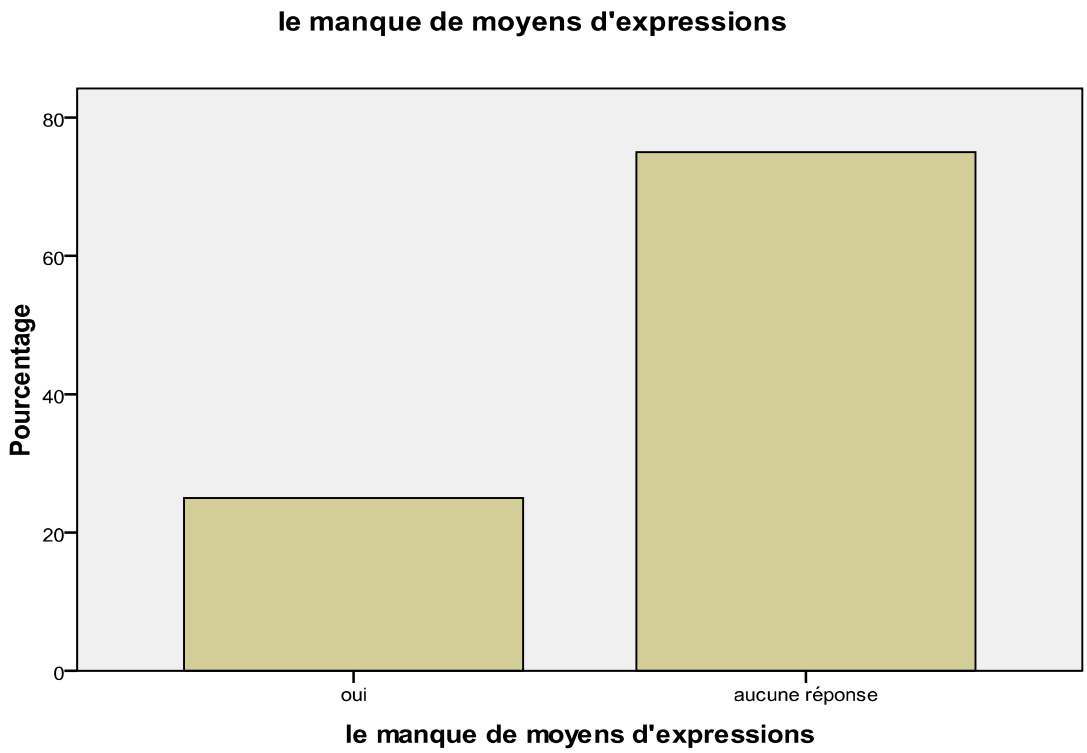
Commentaire c :

Pendant que 77.5% ne donnent aucune réponse, les réponses des autres tranches balancent entre l'obligation et la non obligation de l'enseignant. 17.5% affirment que s'ils parlent à leurs enseignants c'est parce qu'ils les obligent à le faire. Cette tranche s'avère quand même très importante par rapport aux 05% qui estiment que leurs enseignants ne les obligent pas à participer.

- **Vous ne le faites pas parce que vous manquez de moyens d'expressions.** ☐

Total	Oui	Non	Aucune réponse
40	09	00	31
100%	22.5%	00%	77.5%

Diagramme d :



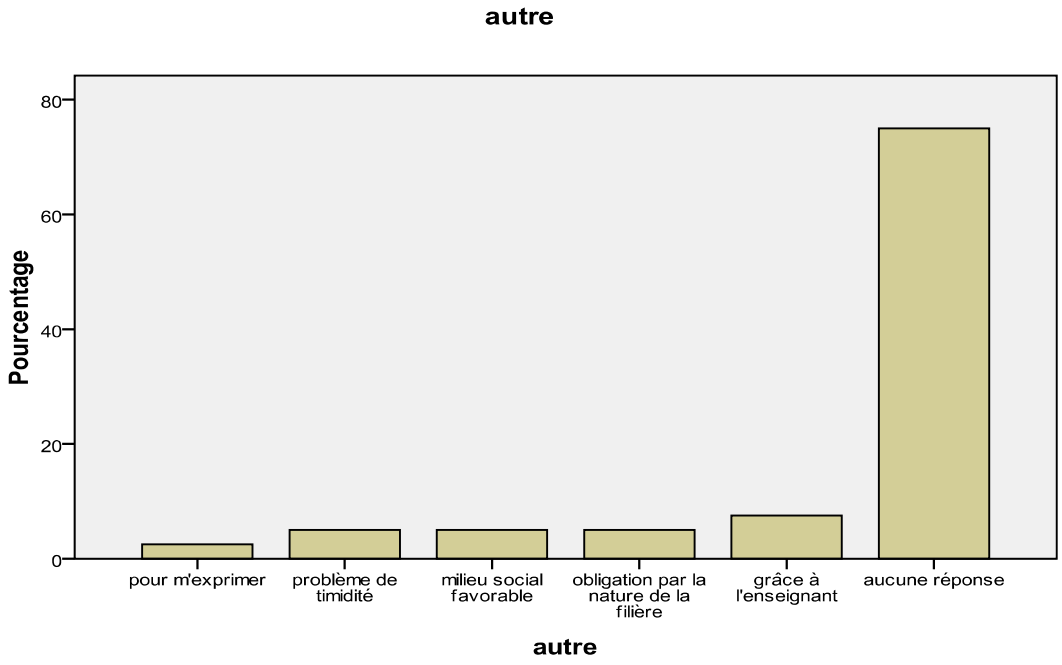
Commentaire d :

Pour ce qui est de la justification de manque de moyens d'expressions qui empêche de parler à l'enseignant. 22.5% y répondent par un oui. 77.5% du public choisissent de ne pas donner une réponse. Les 22.5%, ayant répondu par oui, ont signalé que leurs problèmes sont les suivants : le manque de vocabulaire, crainte de faire des erreurs, problème de langue, incapacité (j'aime parler mais je ne peux pas), etc.

- **Autre :……**
  ……

Total	Pour m'exprimer	Problème de timidité	Milieu social favorable	Obligation par la nature de filière	Grace à l'enseignant	Aucune réponse
40	01	02	02	02	03	30
100%	02.5%	05%	05%	05%	07.5%	75%

Diagramme e :



Commentaire e :

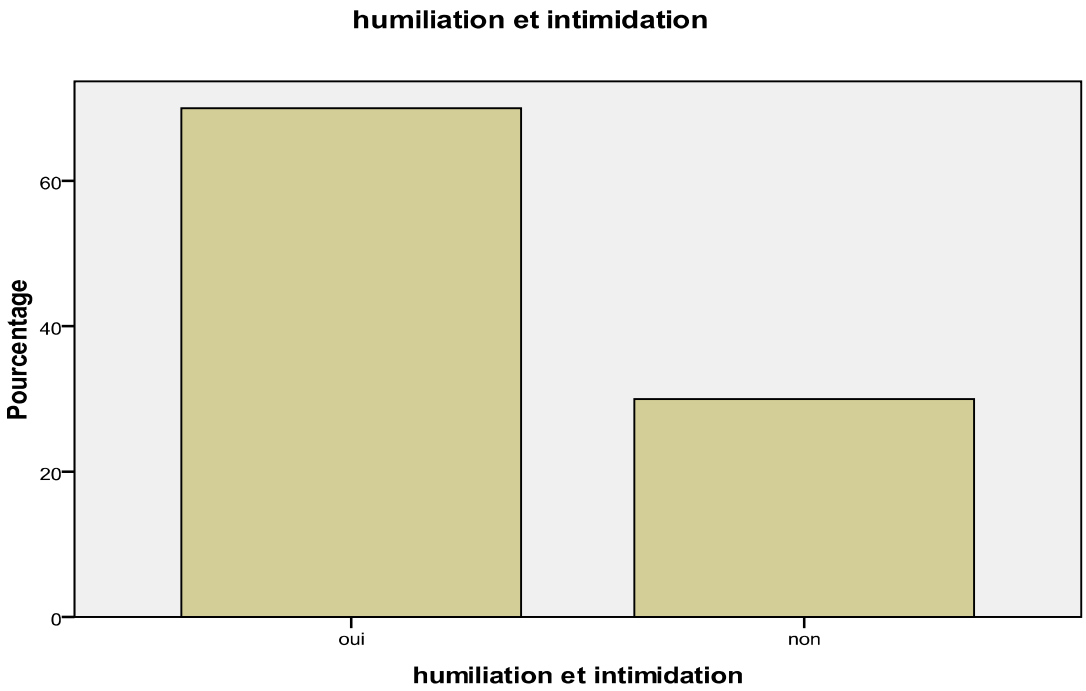
Nous avons laissé un espace vide pour que les étudiants puissent donner d'autres propositions. 75% des questionnées ont laissé cet espace vide. Par contre, les autres tranches ont donné une gamme intéressante. Elle lie la prise de parole aux assertions suivantes : pour m'exprimer, problème de timidité, milieu social favorable, obligation par la nature de la filière et grâce à l'enseignant. Elles sont représentées, par ordre, par les pourcentages suivants : 02.5%, 5%, 5%, 5% et 07.5%.

15. Pendant votre scolarisation, avez-vous été humilié ou intimidé lors d'une prise de parole ?

Oui ☐ Non ☐

Total	Oui	Non	Aucune réponse
40	28	12	00
100%	70%	30%	00%

Diagramme: 15



Commentaire 15 :

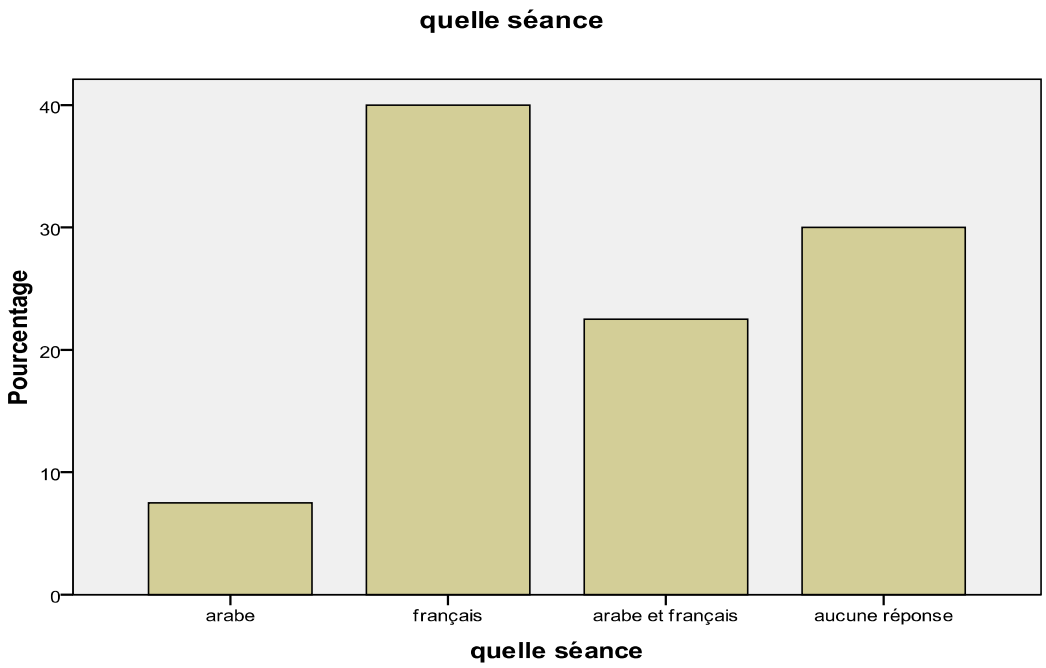
La majorité de l'échantillon répond par oui pour le fait d'être victime d'une humiliation. Son pourcentage est considéré par 70%. L'autre tranche répond par non. Elle est reflétée par le pourcentage de 30%.

- **Si oui, pendant quelle séance ?**

Arabe ☐ Français ☐ Arabe et français ☐

Total	Arabe	Français	Arabe et français	Aucune réponse
40	03	16	09	12
100%	07.5%	40%	22.5%	30%

Diagramme a :



Commentaire a :

Nous avons proposé à l'échantillon de préciser dans quelle langue l'incident s'est passée. 30% n'ont pas voulu donner une réponse. En l'occurrence, les autres tranches choisissent entre arabe, français et arabe et français. Les résultats sont présentés, par ordre, par les pourcentages suivants : 07.5%, 40% et 22.5%. Nous remarquons que les incidents d'intimidation sont plus fréquents en séance de langue étrangère.

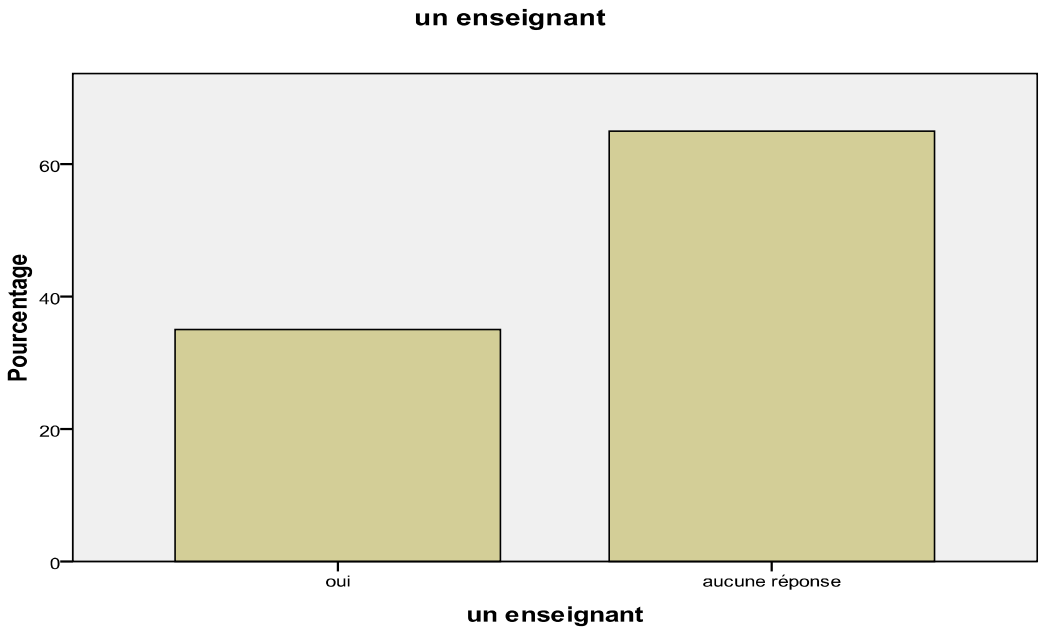
- **Par qui ?**

Un enseignant ☐ Un camarade ☐ Milieu social ☐

Enseignant

Total	Oui	Non	Aucune réponse
40	14	00	26
100%	35%	00	65%

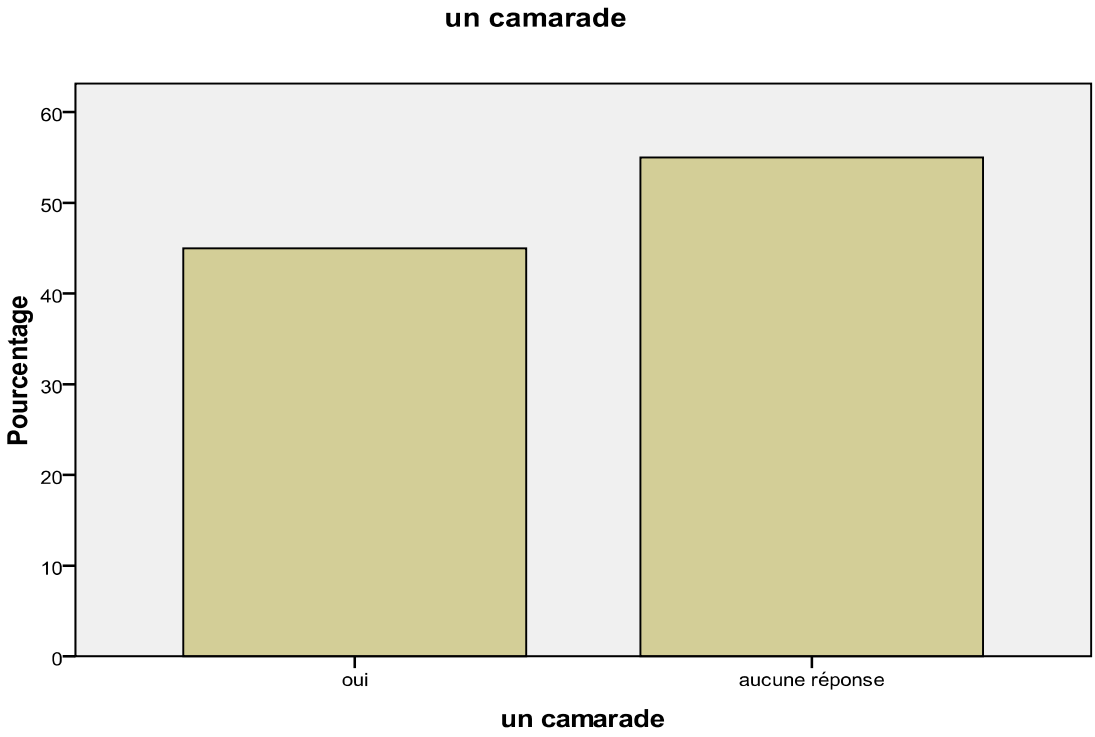
Diagramme 01 :



Camarade

Total	Oui	Non	Aucune réponse
40	18	00	24
100%	45%	00	55%

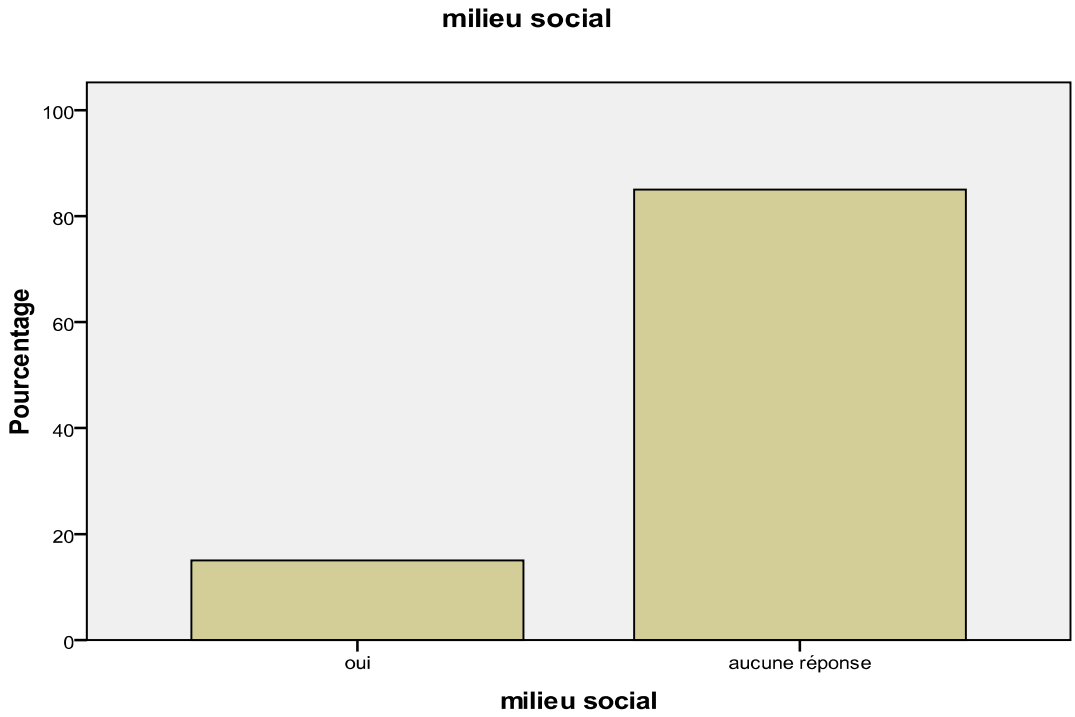
Diagramme 02 :



Milieu social :

Total	Oui	Non	Aucune réponse
40	06	00	34
100%	15%		85%

Diagramme 03 :



Commentaire b :

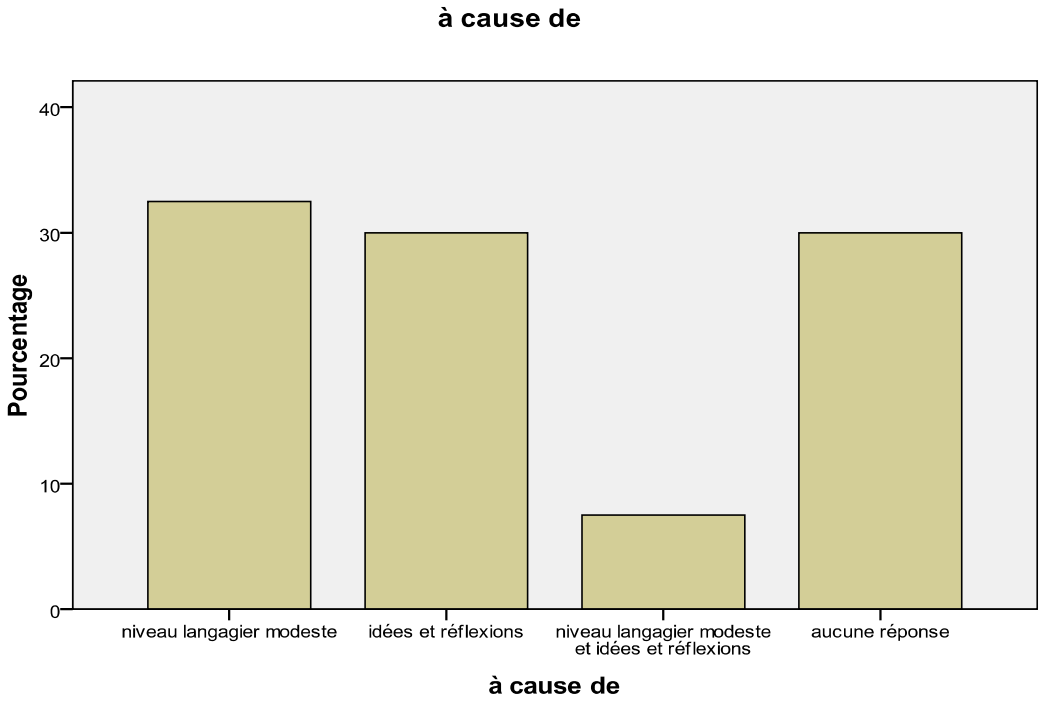
Les réponses de l'échantillon se sont variées entre : enseignant, camarade, milieu social. Ces différentes réponses sont présentées, par ordre, par les pourcentages suivants : 35%, 45% et 15% du total des interrogés. Nous remarquons que, les pôles enseignants et enseignés sont comptés parmi les personnes intimidant le plus ce qui donne un pourcentage très important au cadre scolaire. Cependant, le pourcentage du milieu social doit être pris en considération du moment qu'il occupe 15% de la totalité de l'échantillon.

- **A cause de ?**

Votre niveau langagiers modeste ☐ Vos idées et réflexions ☐

Total	Niveau langagier modeste	Idées et réflexions	Niveau langagier modeste et idées et réflexions	Aucune réponse
40	13	12	03	12
100%	32.5%	30%	07.5%	30%

Diagramme c:



Commentaire c :

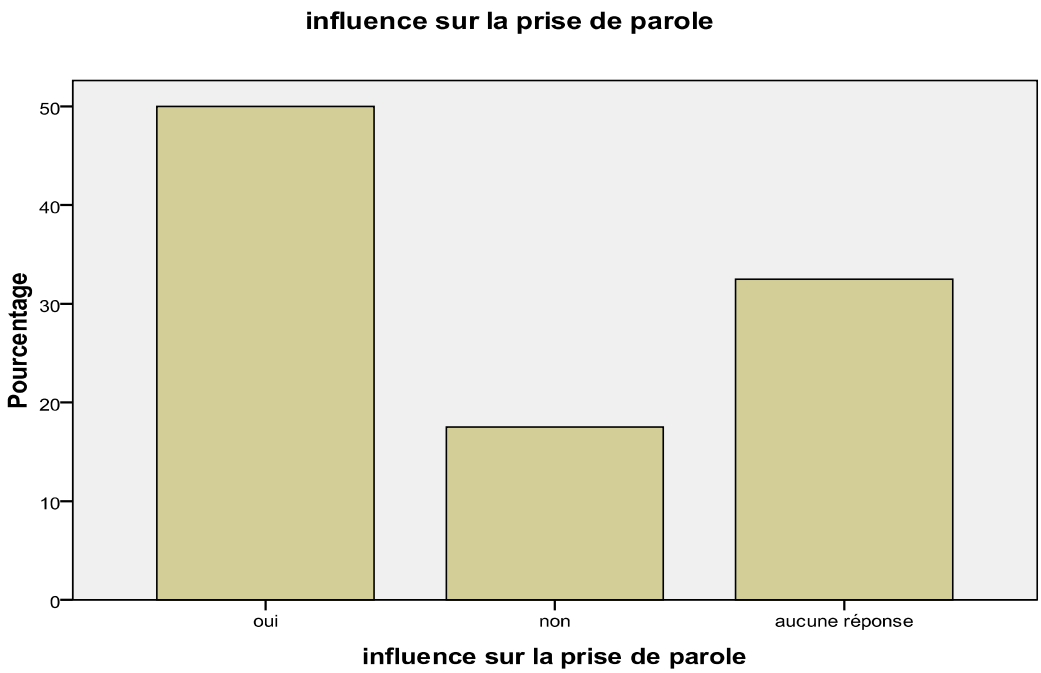
Pour savoir la cause de l'intimidation, nous avons proposé au public quelques raisons. Les réponses des interrogés varient entre niveau langagier modeste, idées et réflexions et les deux au même temps. Elles sont présentées par les pourcentages suivants : 32.5%, 30% et 07.5%. Nous remarquons que, pour la majorité, le niveau modeste est généralement à l'origine de l'intimidation. 30% du cas échéant n'ont fourni aucune réponse.

- **Si oui, est ce que cet incident à influencer votre volonté à prendre la parole en milieu social ou scolaire ?**

Oui ☐ Non ☐

Total	Oui	Non	Aucune réponse
40	20	07	13
100%	50%	17.5%	32.5%

Diagramme d :



Commentaire d :

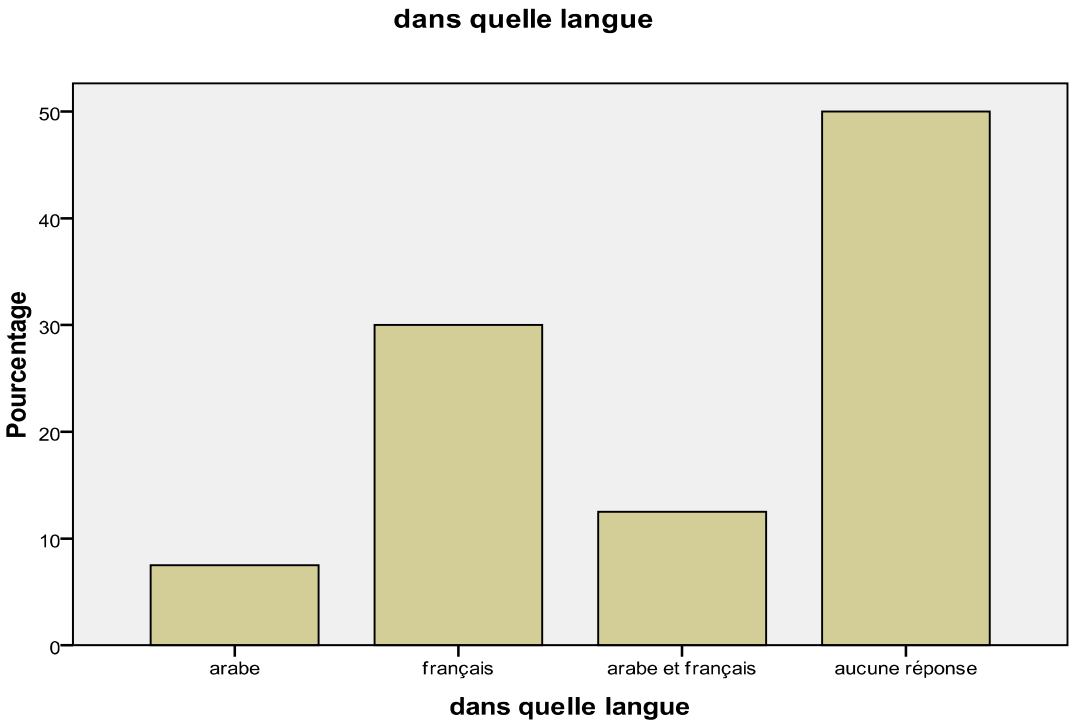
Hormis les 32.5% qui n'ont pas répondu, 50% des interrogés affirment que l'incident de l'humiliation entrave leur volonté à prendre la parole en milieu sociale et scolaire. Ceci dit, les intimidations constituent un facteur majeur qui bloque la prise de parole chez les étudiants. 17.5%, une minorité, affirment que l'humiliation ne leur pose pas problème lorsqu'ils prennent la parole.

- **Si oui, vous avez peur de prendre la parole en** :

Arabe ☐ Français ☐ Arabe et français ☐

Total	Arabe	Français	Arabe et français	Aucune réponse
40	03	12	05	20
100%	07.5%	30%	12.5%	50%

Diagramme e:



Commentaire e :

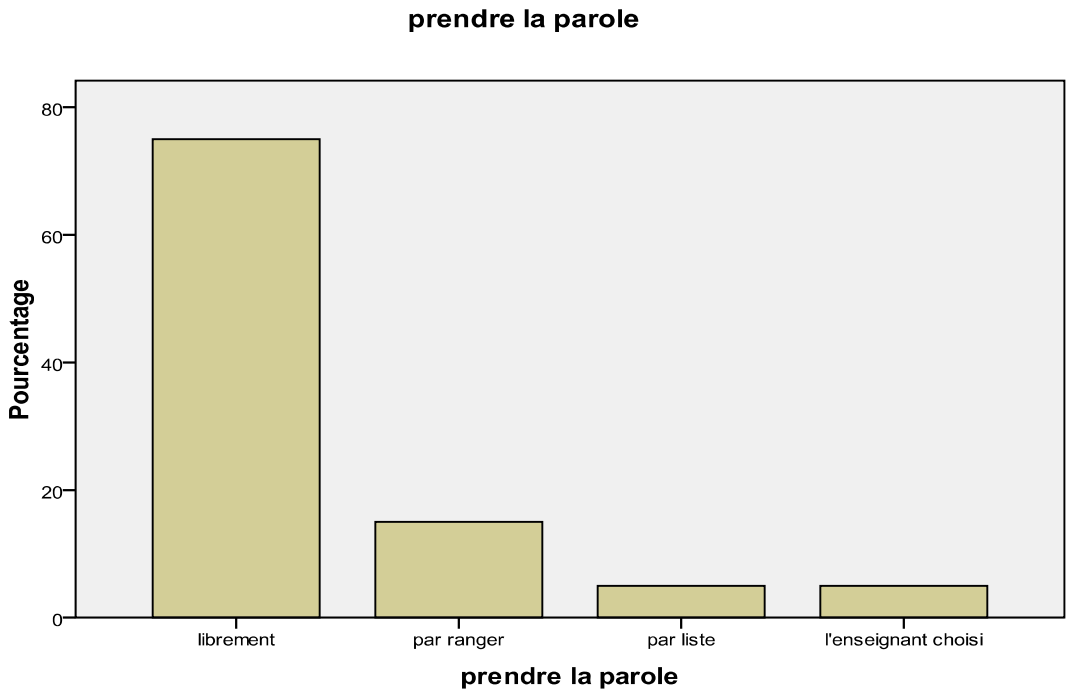
En dehors des 50% qui ne fournissent aucune réponse, 50% est partagé entre les réponses : arabe, français et arabe et français. Les pourcentages, par ordre, sont comme suit : 07.5%, 30% et 12.5%. Comme, l'ont prouvé les résultats précédents, les intimidations s'effectuent généralement en classe de langue étrangère, nous remarquons que les étudiants trouvent des difficultés à parler en langue française plus qu'en langue arabe.

16. Vous désirez prendre la parole :

Librement ☐ Par rang ☐ Par liste ☐ L'enseignant choisit ☐

Total	Librement	Par ranger	Par liste	L'enseignant choisit	Aucune réponse
40	30	06	02	02	00
100%	75%	15%	05%	05%	00%

Diagramme 16 :



Commentaire 16 :

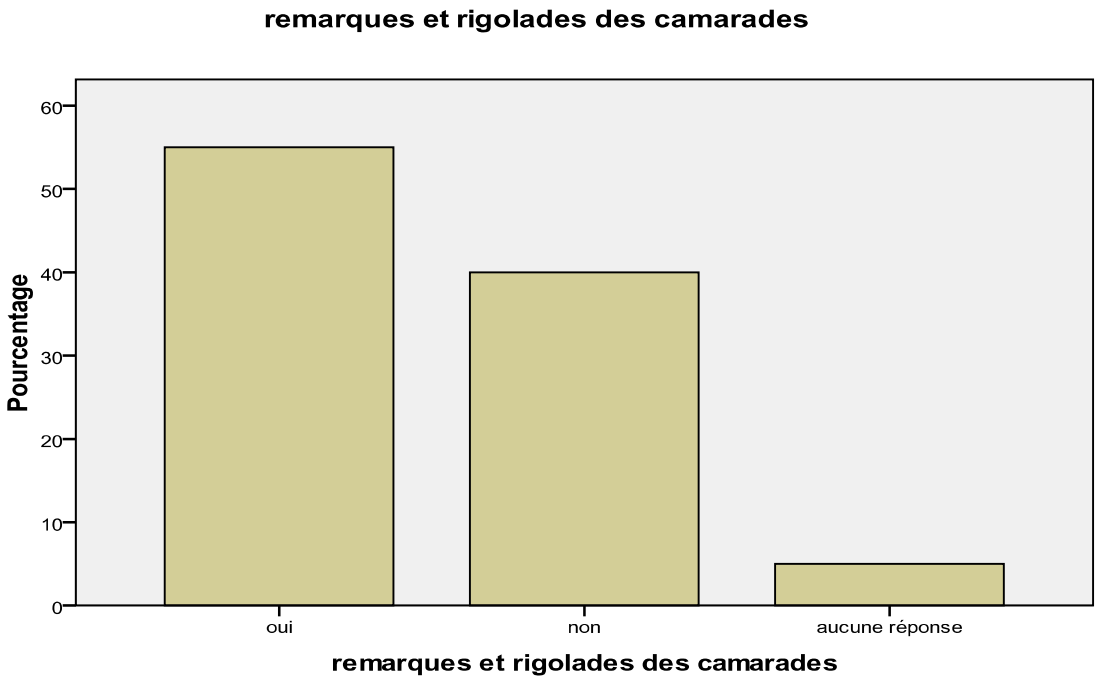
A fin de savoir comment les étudiant désirent prendre la parole, nous leur avons proposé les possibilités suivantes : librement, par ranger, par liste ou l'enseignant choisit. Les résultats sont traduits, par ordre, par les pourcentages suivants : 75%, 15%, 05% et 05%. Nous constatons que la majorité écrasante préfère prendre la parole librement.

17. Avez-vous peur de prendre la parole à cause des remarques des enseignants et des rigolades de vos camarades ?

Oui ☐ Non ☐

Total	Oui	Non	Aucune réponse
40	22	16	02
100%	55%	40%	05%

Diagramme 17 :



Commentaire 17 :

Hormis les 05% qui n'ont pas répondu, 55% affirment avoir peur de prendre la parole à cause des remarques et les rigolades des camarades de classes. Cette tranche constitue la majorité du public interrogé. L'autre tranche répond par non. Elle est représentée par 40%. Ces résultats ajoutent un nouvel facteur inhibant les prises de parole chez les étudiants. Il est à la fois d'ordre scolaire et sociale, car, entre camarde, les rigolades peuvent s'étaler jusqu'à en dehors de classe.

18. Selon vous, la mixité constitue-t-elle un obstacle dans vos prises de parole ?

Oui ☐ Non ☐ Ca dépend du sujet ☐

Total	Oui	Non	Ça dépend du sujet	Oui et ça dépend du sujet	Non et ça dépend du sujet	Aucune réponse
40	02	16	14	04	04	00
100%	05%	40%	35%	10%	10%	00%

Diagramme18 :



Commentaire 18 :

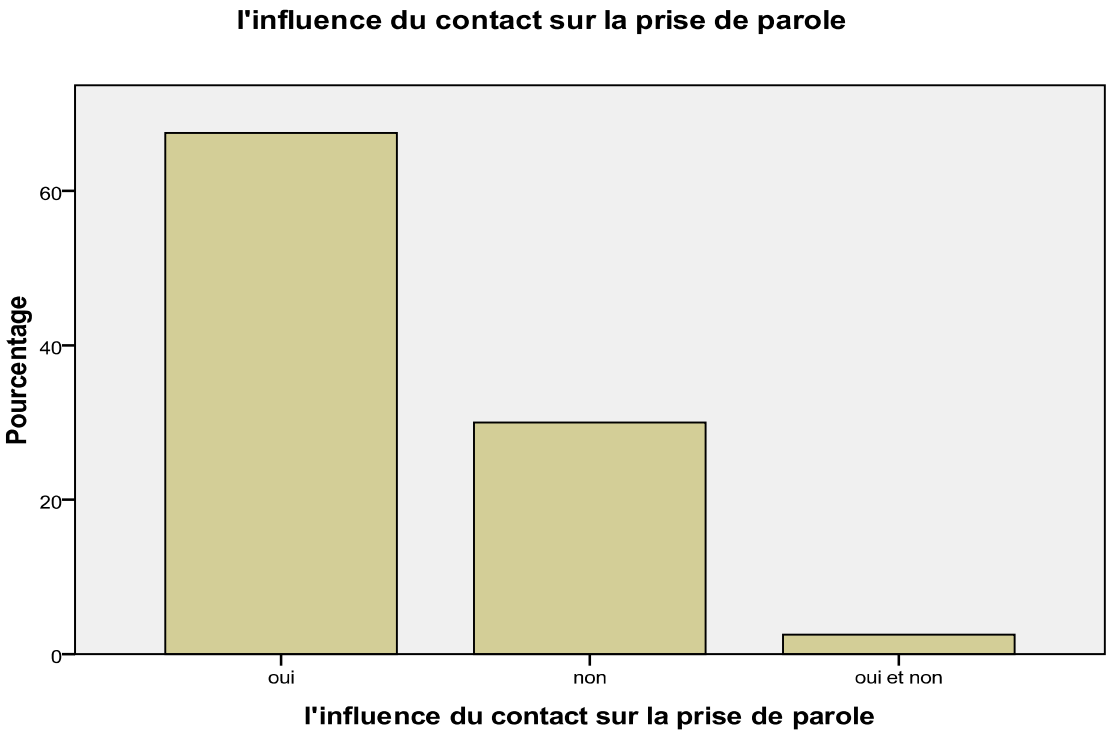
Le public au moyen de cette question nous offre une variété de réponses intéressantes. Elles sont comme suit : oui, non, ça dépend du sujet, oui et ça dépend du sujet et non et ça dépend du sujet. Ces réponses sont associées, par ordre, aux pourcentages suivants : 05%, 40%, 35%, 10% et 10%. Les étudiants affirment que la mixité n'entrave pas la prise de parole. Cependant, beaucoup d'entre eux estiment que le sujet abordé peut poser problème surtout s'il s'agit d'un tabou. Même s'ils ne l'affirment pas explicitement, l'idée de problème face à la mixité est quand même existante.

19. Le contact avec autrui influence-t-il votre prise de parole ?

Oui ☐ Non ☐

Total	Oui	Non	Oui et non	Aucune réponse
40	27	12	01	00
100%	67.5 %	30 %	02.5%	00%

Diagramme 19 :



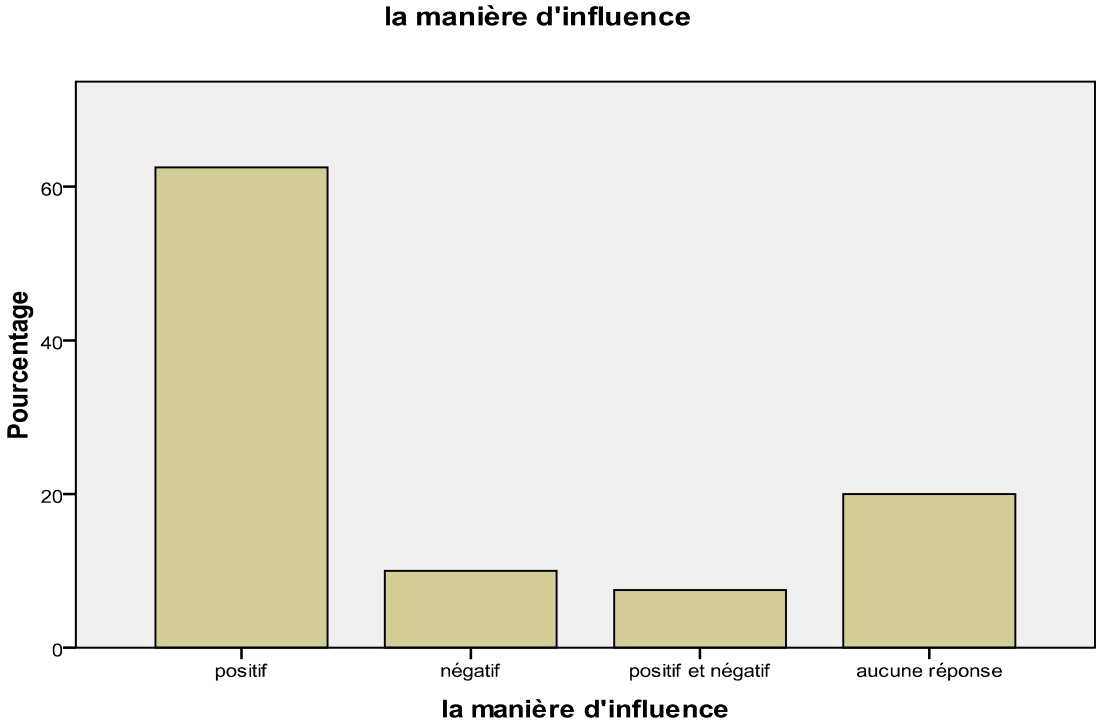
Commentaire 19 :

67.5% pensent que le contact avec autrui peut influencer la prise de parole. Par contre, 30% estiment que l'autre ne peut en aucun cas influencer la prise de parole chez l'étudiant. En l'occurrence, 02.5% répondent positivement et négativement simultanément car ils estiment que cela dépend de la personne. Nous constatons que la majorité estime que le milieu social influence leur prise de parole.

- **Comment ?**……
  …….

Total	Positif	Négatif	Positif et négatif	Aucune réponse
40	25	04	03	08
100%	62.5%	10%	07.5%	20%

Diagramme a :



Commentaire a :

Hormis 20% qui n'ont pas fourni de réponses, les réponses du public balancent entre : positif, négatif et positif et négatif. Elles renvoient, par ordre, aux pourcentages suivants : 62.5%, 10% et 07.5%. Nous constatons que la totalité pense que le contact avec l'autre peut influencer positivement la qualité de la prise de parole chez les étudiant parce qu'il s'agit d'un entraînement à la parole en dehors de la classe.

II.2.L'entretien :

II.2.1.Les objectifs de l'entretien :

L'entretien avec les enseignants sera effectué en guise de savoir quel est l'origine du problème en question. Notamment, s'ils trouvent que le facteur social et le facteur scolaire peuvent être à l'origine de ce déficit. Ce dernier doit être analysé surtout en activité de compréhension et d'expression orale. Du moment que c'est une matière qui devrait être essentiellement animée par l'étudiant. Les objectifs de chaque question sont détaillés dans la page : 114

II.2.2.L'échantillon :

Nous avons soumis l'entretien à huit enseignants. Pour avoir une diversité d'opinion, nous avons choisi des enseignants qui assurent le module de compréhension et d'expression orale et des enseignants qui prennent en charge d'autres modules.

II. 2.3.Le déroulement de l'entretien :

Nous avons sollicité des enseignants pour répondre aux questionnaires. Certains ont enseignants ont demandé des précisions pour bien situer leurs réponses. Les participants sont tous des enseignants au sein du département de langue française.

II.2.4.Les objectifs de l'entretien :

Objectif 01 : La question n° 1 et 2 vise à connaitre le public en question.

Objectif 02 : Les questions n°3 et 4 visent à savoir comment les enseignants voient le niveau de leurs étudiants en langue française et à l'oral.

Objectif 03 : La question n°5 vise à savoir si les étudiants débutants prennent la parole en classe.

Objectif 04 : La question n°6 se veut de savoir comment les étudiants prennent la parole.

Objectif 05 : La question n°7 a pour but d'avoir une idée plus en moins claire sur les prises de parole par un pourcentage approximative.

Objectif 06 : La question n°8 vise de connaitre quelques élément favorisant la prise de parole en classe.

Objectif 07 : La question n°9 se fixe comme objectif de savoir les éléments bloquant la prise de parole chez les étudiants.

Objectif 08 : La question n°10 a pour objectif de savoir si les corrections bloquent la prise de parole chez les étudiants.

Objectif 09 : La question n°11 se veut de savoir s'il existe d'autres facteurs inhibant les prises de parole chez les étudiants hormis des facteurs langagiers.

Objectif 10 : La question n°12 se fixe comme objectif de savoir si le milieu algérien encourage les étudiants à parler français en dehors de la classe.

Objectif 11 : La question n° 13 vise à savoir s'il est possible d'expliquer la volonté à prendre la parole par la provenance sociale.

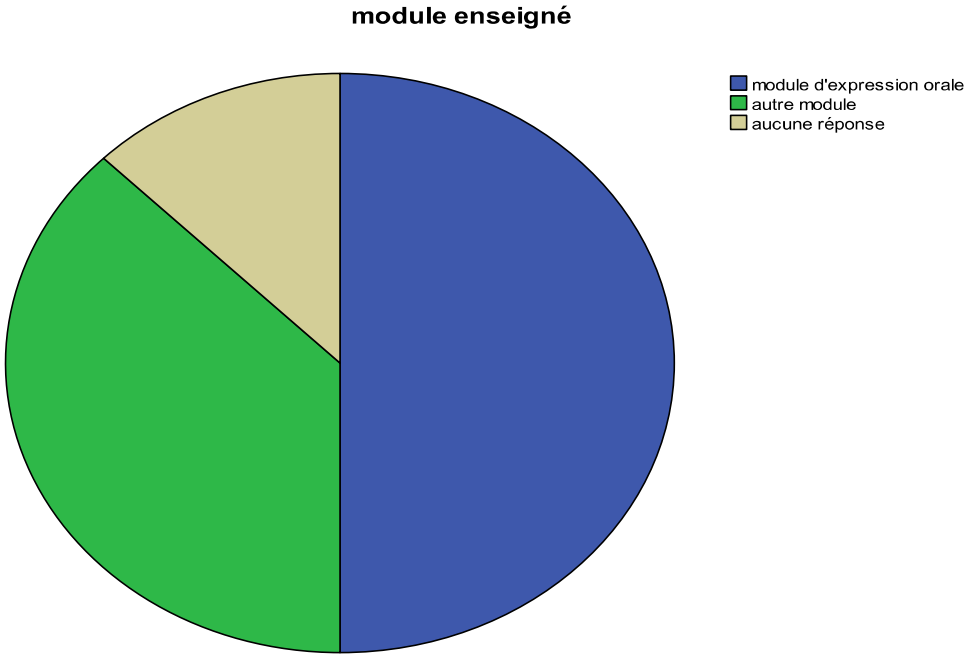
Objectif 12 : La question n°14 a pour but de savoir si la mixité possède une influence sur les prise de parole chez les étudiants.

II. 5. Le dépouillement des entretiens :

1/ Module enseigné :

Total	Modules d'expression orale	Autre module	Aucune réponse
08	04	03	01
100%	50%	37.5%	12.5%

Secteur 01 :



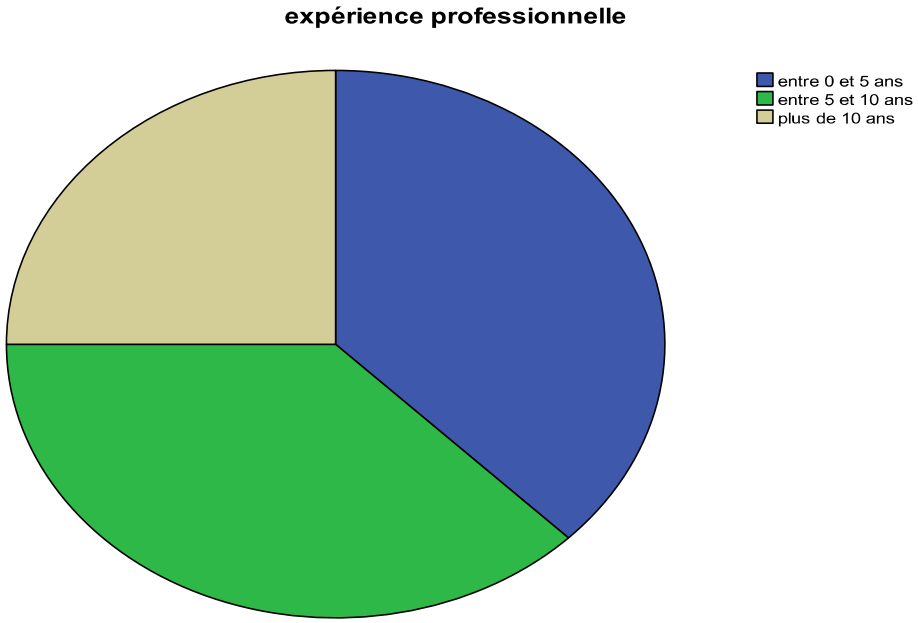
Commentaire 01 :

Excepté 12.5% qui n'ont fourni pas de réponses, 50% des enseignants enseignent des modules d'expressions orales. 37.5% prennent en charge d'autres modules. Cette hétérogénéité promet de nous fournir une variété d'opinion quant à la prise de parole en séance d'expression orale et dans les autres modules

2/Votre expérience professionnelle…..ans

Total	Entre 0 et 5 ans	Entre 5 et 10 ans	Plus de 10 ans	Aucune réponse
08	03	03	02	00
100%	37.5%	37.5%	25%	00%

Secteur 02 :



Commentaire 02 :

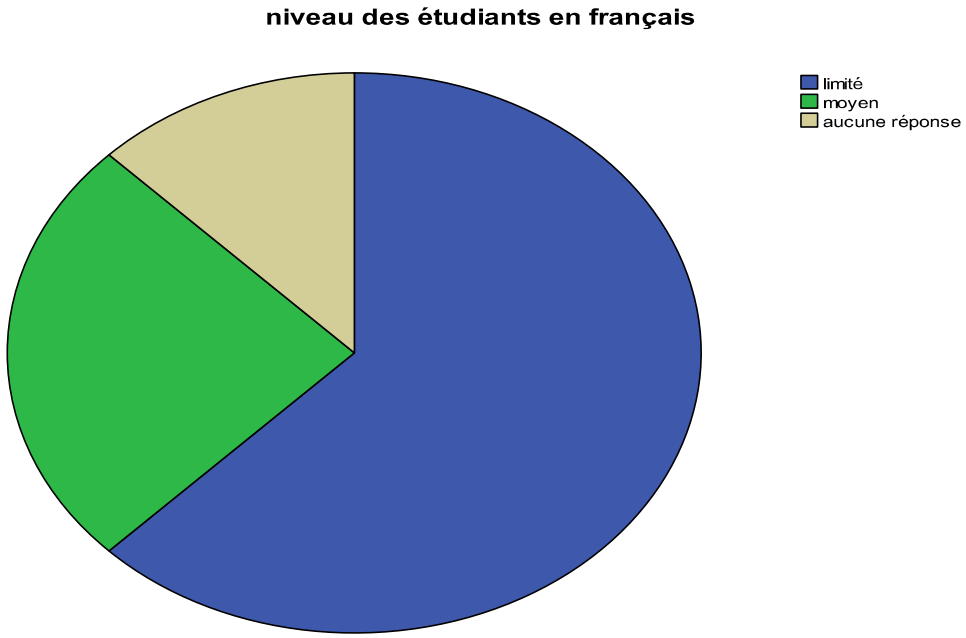
37.5% est un pourcentage commun pour les enseignant dont leur expérience professionnelle varie entre 0 et 5 ans et entre 5 et 10 ans. Tandis que 25% leur expérience professionnelle dépasse les dix ans.

3/ Arrivé du lycée, le niveau des étudiants en français est :

Limité ☐ Moyen ☐ Excellent ☐

Total	Limité	Moyen	Excellent	Aucune réponse
08	05	02	00	01
100%	62.5%	25%	00%	12.5%

Secteur 03 :



Commentaire 03 :

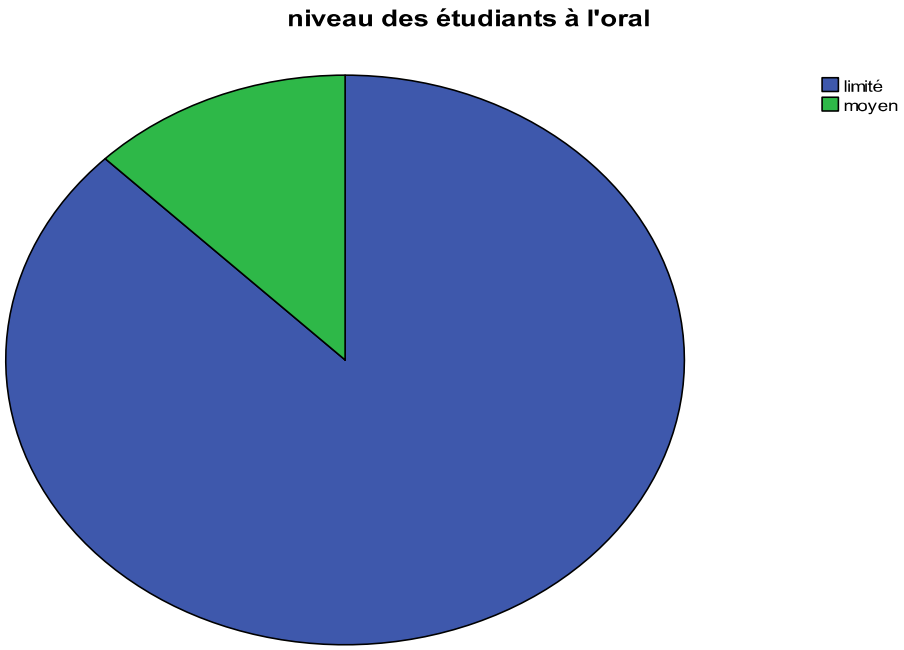
Entre limité, moyen et excellent, les enseignants affirment, d'un pourcentage élevé étant 62.5%, que leurs étudiants arrivent du lycée avec un niveau limité en langue française. 25% certifient qu'ils ont niveau moyen. Alors que 12.5% ne mentionnent aucune réponse.

4/ Arrivé du lycée, le niveau des étudiants en expression orale est :

Limité ☐ Moyen ☐ Excellent ☐

Total	Limité	Moyen	Excellent	Aucune réponse
08	07	01	00	00
100%	87.5%	12.5%	00%	00%

Secteur 04 :



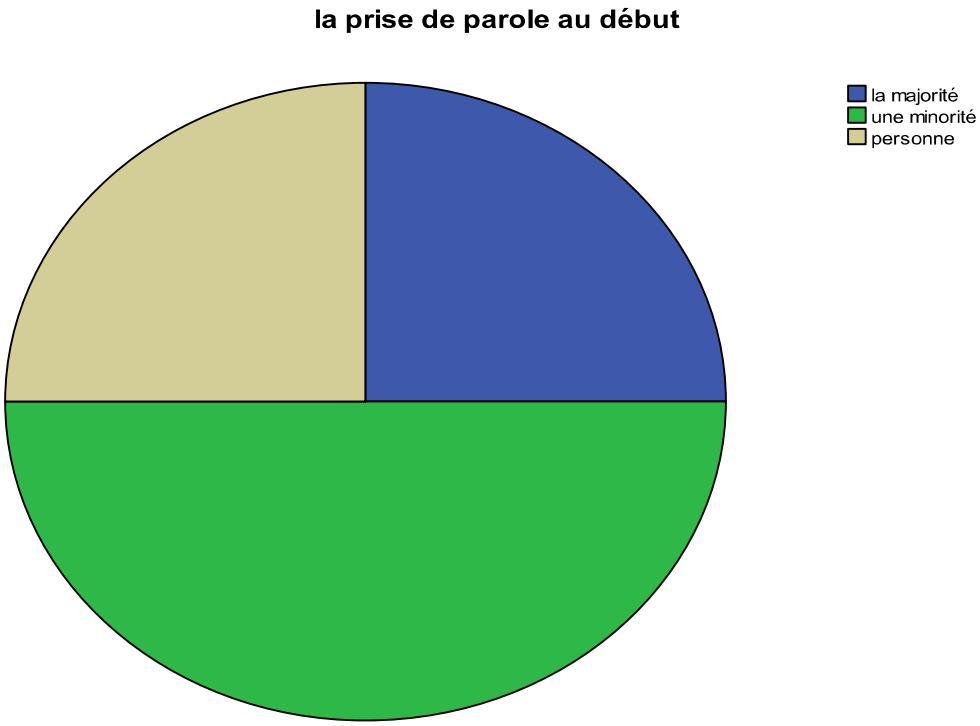
Commentaire 04 :

Entre limité, moyen et excellent, les enseignants affirment, d'un pourcentage plus élevé étant 87.5%, que le niveau des étudiants en expression orale est limité. Alors que 12.5% des enquêtés confirment que leurs étudiants ont un niveau moyen à l'oral.

5/ Arrivé du lycée, les étudiants prennent-ils la parole en classe ?

Total	La majorité	Une minorité	Personne	Aucune réponse
08	02	06		00
100%	25%	75%		00%

Secteur 05 :



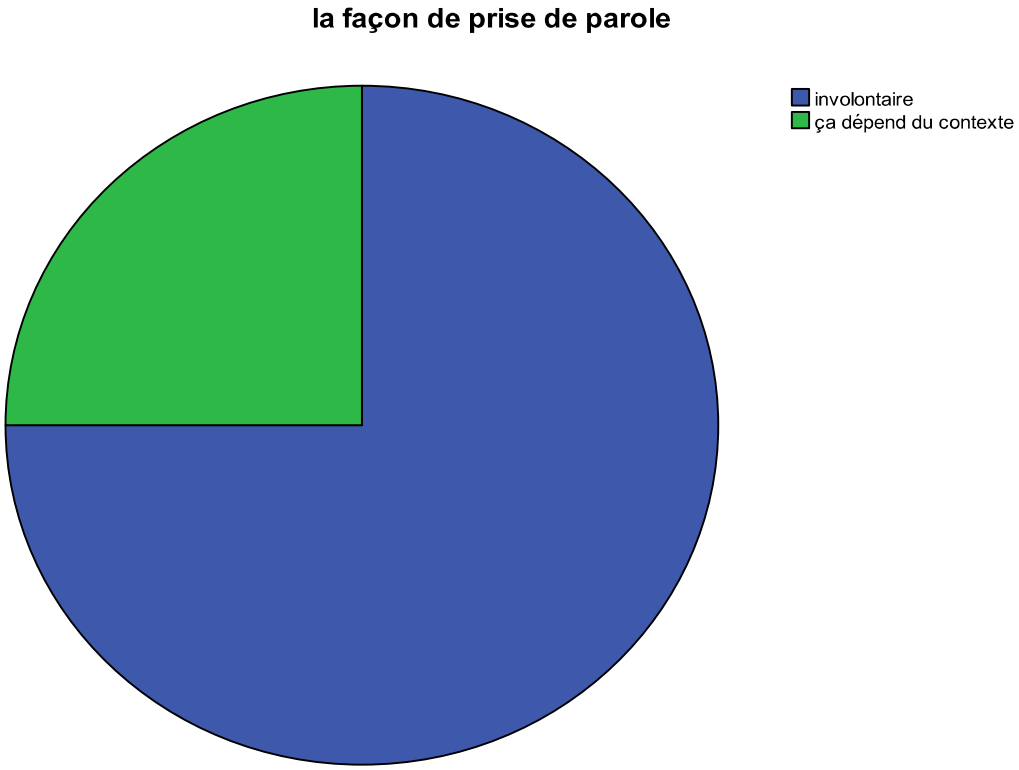
Commentaire 05 :

75% certifient qu'il y a qu'une minorité qui s'exprime en classe. Ce cas constitue la majorité de l'échantillon. Tandis que 25% affirment que la majorité prend la parole en classe. Cette catégorie est principalement constituée d'enseignants d'expression orale.

6/ Est-ce qu'ils prennent la parole de façon volontaire ou involontaire ?

Total	Volontaire	Involontaire	ça dépend du contexte (motivation)	Aucune réponse
08	00	06	02	00
100%	00%	75%	25%	00%

Secteur 06 :



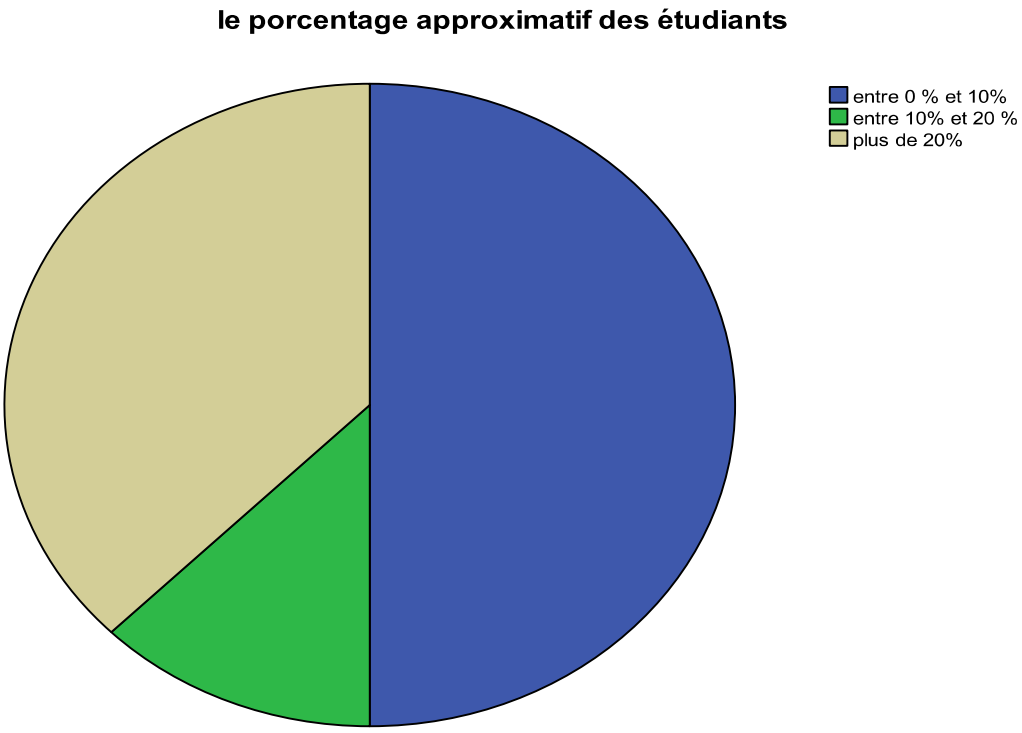
Commentaire 06 :

75% des interrogés affirment que les étudiants ne prennent la parole sauf s'ils sont désignés. Leurs étudiants ne prennent jamais la parole volontairement. 25% confirment que le sujet a un grand rôle pour promouvoir la prise de parole en classe. Même si le grand pourcentage est relatif aux sollicitations, le choix du thème demeure un facteur déclencheur de la prise de parole.

7/ Donnez un pourcentage approximatif des étudiants qui prennent la parole en classe?

Total	Entre 0% et 10 %	Entre 10% et 20%	Plus de 20%	Aucune réponse
08	04	01	03	00
100%	50%	12.5%	37.5%	00%

Secteur 07 :



Commentaire 07 :

50% des enseignants qualifient la prise de parole de moins de 10%. 12.5% certifient que le pourcentage de prise de parole des étudiants en classe varie entre 10% et 20%. Tandis que 37.5%, certifient que le pourcentage des étudiants prenant la parole en classe varie entre 20% et 30%.

8/ selon vous, quels sont les éléments favorisant la prise de parole ?

Total	Les types d'exercices en classe	La maîtrise de la langue	Le milieu familial	Aucune réponse
08	04	03	01	00
100%	50%	37.5%	12.5%	00%

Secteur 08 :



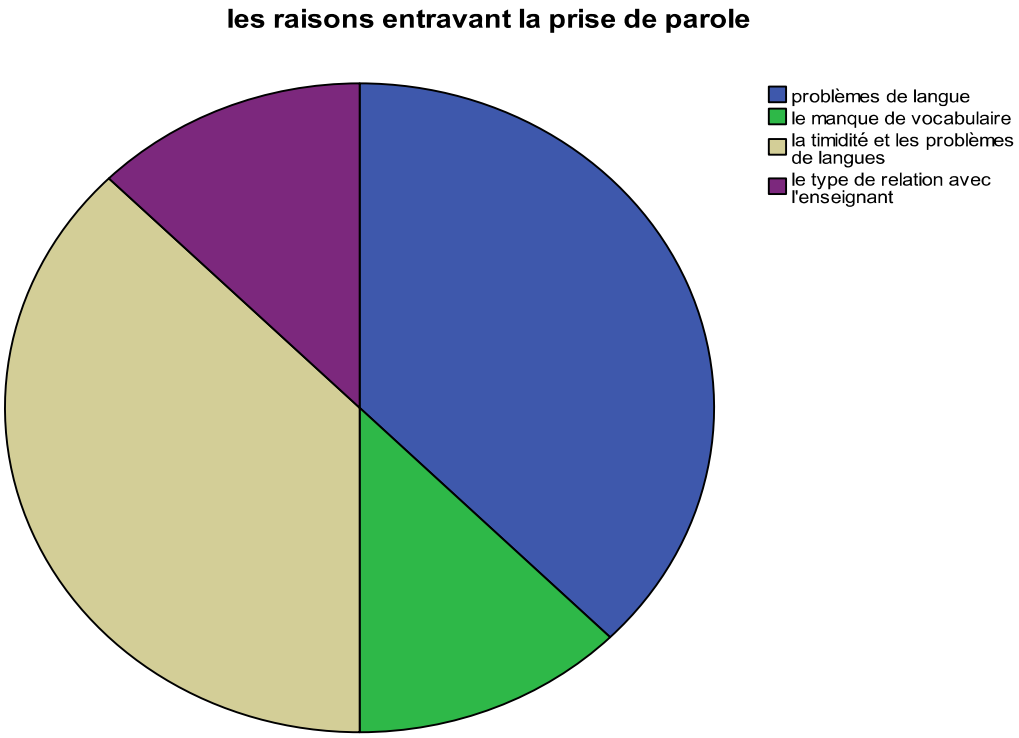
Commentaire 08 :

Les enseignants nous ont proposé des éléments pour favoriser la prise de parole. Ces éléments se résument aux types d'exercices en classe, la maîtrise de la langue et le milieu familial. Leurs pourcentages sont, par ordre, 50%, 37.5% et 12.5%. Nous constatons que les enquêtés nous proposent des éléments d'ordre scolaire et sociale.

9/ Selon vous, quelles sont les raisons entravant la prise de parole chez les étudiants ?

Total	Problèmes de langues	Le manque de vocabulaire	La timidité	Le type de relation avec l'enseignant	Aucune réponse
08	04	01	02	01	00
100%	50%	12.5%	25%	12.5%	00%

Secteur 09 :



Commentaire 09 :

Nos enquêtés limitent les raisons entravant la prise de parole aux problèmes de langues, au manque de vocabulaire, à la timidité et le type de relation avec l'enseignant. Ces raisons correspondent, par ordre, aux pourcentages suivants : 50%, 12.5%, 25%, et 12.5%. En fonction de ces obstacles nous constatons que le facteur scolaire figure dans la relation avec l'enseignant. Alors que, le facteur social et le facteur scolaire peuvent être à l'origine de la timidité.

10/ Selon vous, les corrections de l'enseignant peuvent-elles empêcher les étudiants de prendre la parole ?

Total	Oui	Non	Aucune réponse
08	04	04	00
100%	50%	50%	00%

Secteur 10 :



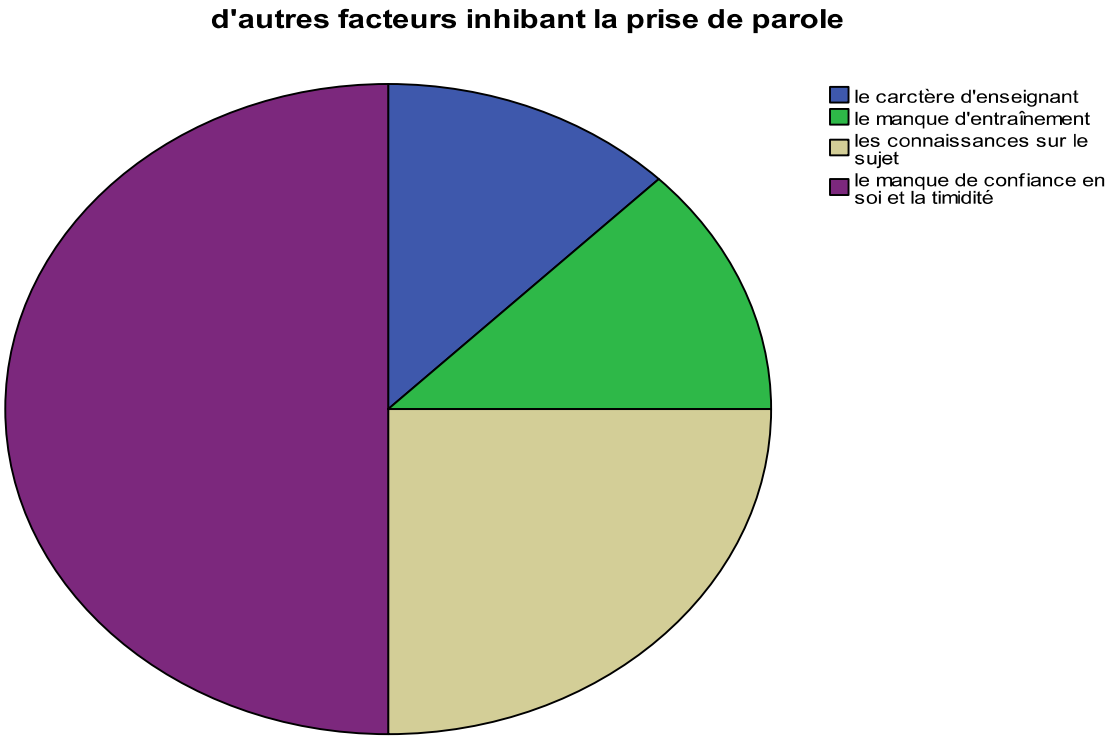
Commentaire 10 :

Les interrogés se départagent 50% chacun. Certains trouvent que les corrections empêchent la prise de parole chez l'étudiant. Tandis que l'autre moitié confirme qu'elle n'a rien à avoir avec les éléments bloquant de la prise de parole.

11/ Au-delà de l'handicape langagier, existent-ils d'autres facteurs inhibant la prise de parole chez les étudiants ?

Total	Le caractère de l'enseignant	Le manque d'entraînement	Les connaissances sur le sujet	Le manque de confiance en soi et la timidité	Aucune réponse
08	01	01	02	04	00
100%	12.5%	12.5%	25%	50%	00%

Secteur 11 :



Commentaire 11 :

Le public ajoute à l'handicape langagier, le caractère de l'enseignant, le manque d'entraînement, les connaissances sur le sujet, le manque de confiance en soi et la timidité. Ces propositions sont reflétées, par ordre, par les pourcentages suivants : 12.5%, 12.5%, 25% et 50%. Nous remarquons que la majorité mise pour le manque de confiance en soi et la timidité. Cette diversité d'obstacle s'oriente toujours vers les deux facteurs sociaux et scolaires.

12/ Selon vous, le milieu social algérien encourage-t-il les étudiants à prendre la parole en langue française ?

Total	Oui	Non	Ça diffère d'une région à une autre	Aucune réponse
08	02	04	02	00
100%	25%	50%	25%	00%

Secteur 12 :



Commentaire 12 :

50% des interrogés confirment que le milieu social algérien n'encourage pas l'étudiant à prendre la parole. Tandis que 25%, certifient que le milieu social en question encourage l'étudiant à s'exprimer. La dernière tranche, constituée de 25%, affirment que l'encouragement de la prise de parole diffère d'une région à une autre.

13/ Selon vous, peut-on expliquer la prise de parole chez l'étudiant en fonction de sa provenance sociale ?

Total	Oui	Non	Aucune réponse
08	07	01	00
100%	87.5%	12.5%	00%

Secteur 13 :



Commentaire 13 :

87.5% certifient que la prise de parole de l'étudiant peut être expliquée par sa provenance sociale. Tendis que 12.5% voient qu'elle n'a rien avoir avec la prise de parole des étudiants.

14/ Pensez vous que la prise de parole, en public ou bien dans une classe mixte, empêche la prise de parole chez les étudiants ?

Total	Oui	Non	Parfois	Ça dépend du milieu familial	Aucune réponse
08	04	00	03	01	00
100%	50%	00%	37.5%	12.5%	00%

Secteur 14 :



Commentaire 14 :

50% confirment que la mixité entrave la prise de la parole. Les autres tranches varient leurs réponses entre parfois et ça dépend du milieu familial. Leurs pourcentages, par ordre, sont 37.5% et 12.5%. Nous constatons que la plus grande partie affirme que la mixité est l'une des raisons majeures qui inhibe les prises de parole ainsi que le milieu familial. Ce qui mène à dire que le milieu social s'avère prépondérant.

III. La mise en commun des résultats de l'enquête :

La pratique de la langue :

Le questionnaire a confirmé que la pratique orale de la langue avant l'université été presque inexistante dans le parcours scolaire des étudiants. Certains étudiants expliquent leurs difficultés d'expressions par le fait de ne pas avoir l'habitude de parler. Ce point a été encore évoqué par les enseignants. Ils considèrent que le manque d'entraînement à la langue explique les blocages chez les étudiants.

En dehors du cadre institutionnel, le milieu social est majoritairement arabophone selon les enquêtés, chose qui ne favorise pas l'acquisition d'une compétence communicative en langue française. Les étudiants ont certifié leur désir instantané d'utiliser la langue française dans leur quotidien. Mais, ils précisent qu'il s'agit d'un milieu défavorable est non encourageant.

Le niveau des étudiants :

A propos du niveau en langue française et de la maîtrise de l'oral, notre enquête a démontré que les étudiants pensent avoir un niveau balançant entre moyen et assez bien. Tandis que les enseignants participants à l'enquête certifient le contraire. La majorité trouve que le niveau de leurs étudiants en langue française est limité.

Les prises de parole en classe :

Notre enquête a prouvé que, concrètement parlant, la participation est pauvre selon les enseignants. Pourtant, les étudiants expriment un désir profond à prendre la parole. Malheureusement, cette volonté n'est pas concrétisée en classe. Ils ne parlent que lorsqu'il s'agit d'une obligation voire les cas suivants : une sollicitation, une évaluation, selon un ordre de tour de parole, etc. La pré-enquête a permis d'illustrer ces problèmes. Elle a démontré, également, qu'il est question de prises de parole restreintes chez les étudiants, car il s'agit d'interventions courtes, inachevées, réduites en : reprise, simple reformulation et des affirmations.

Les prises de parole en séance d'expression orale :

Nous avons déjà précisé que la séance de compréhension et expression orale constitue un moment essentiellement existant pour la pratique orale de la langue. Ce lieu de pratique, de consolidation et de remédiation est fort apprécié par les étudiants. Selon notre enquête, quelques étudiants ont affirmé leur appréciation par les propos suivants : « j'aime l'oral », « à cause de l'enseignant j'aime l'oral », etc. Cependant, ils ne s'engagent pas dans la parole.

Les raisons évoquées par les enseignants et les étudiants sont multiples. Nous présentons ci-dessous la liste des facteurs signalés classés selon trois grands axes : scolaire, social et psychologique :

1. Contraintes d'ordre scolaire :

- **La maîtrise de la langue :**

Les deux catégories évoquent le problème de langue. La non maitrise de la langue est à l'origine des difficultés de prises de parole. D'une part, les étudiants expliquent qu'ils ont peur de commettre des fautes et qu'ils manquent de bagages linguistiques ou bien ils ajoutent qu'ils sont incapables. D'autre part, les enseignants ont précisé que ce facteur, conditionne en grande partie les contraintes de prises de parole.

- **La correction :**

Certes les corrections représentent un volet important assurant l'accomplissement de la mission didactique, mais la manière de les faire et le moment sont à gérer adéquatement. Si non l'outil ne donnera pas ses fruits, bien au contraire, il peut détruire toute chance de réussite.

Hormis nos interrogés affirment qu'ils ont été victime d'humiliation suite à des fautes de langue commises (nous signalons ici que pour ses étudiants être corriger c'est une humiliation). Ces incidents entravent leur volonté à prendre la parole en milieu sociale et scolaire. D'autre pensent plutôt le contraire, ils trouvent que c'est une occasion pour connaitre leurs lacunes et pour se rattraper.

Les enseignants de leur coté sont de deux points de vues différents car il y'a ceux qui considèrent que la correction n'a rien à voir avec les prises de parole en classe, et il y'a ceux qui trouvent que cela joue un rôle primordial. Pour eux la correction consiste à mettre à l'aise l'étudiant, à lui montrer ses lacunes, et y remédier.

Pour ce qui est des corrections des paires, les points de vues se partagent entre ceux qui ne trouvent aucun inconvénient, et ceux qui expriment beaucoup de gène face à cette situation.

- **La sollicitation :**

Amener les étudiants à prendre la parole volontairement ne peut être garantie que par une manipulation de stratégies d'interpellation par l'engeignant. Il faut multiplier les procédés de sollicitation pour garantir l'échange dans la classe. S'il n'y a pas de prise de parole volontaire, l'enseignant devra, user des sollicitations, pour pousser les étudiants à agir. Les moyens permettant la coopération des étudiants sont à diversifier : sollicitations, désignations, évaluations, félicitations, etc.

- **La motivation :**

L'un des facteurs évoqué par notre échantillon, est celui du choix de thème. Les étudiants ont expliqué que leur participation dépend du problème traité. Parfois les sujets

ne sont pas motivants. Les enseignants précisent encore que la participation dépend des connaissances antérieurs sur les sujets traités et de la culture générale.

- **La relation avec l'enseignant :**

En fonction des réponses fournies par les étudiants, la relation avec l'enseignant conditionne leur désire de participation. Car certains ont exprimé que leur estime du professeur encourage leur collaboration. D'un point de vue didactique, il s'agit d'un contrat didactique bien assuré, où l'enseignant met ses apprenants à l'aise vis-à-vis de l'erreur. Par conséquent, les étudiants comprennent qu'ils sont à l'abri des sanctions, des intimidations et des humiliations.

- **La relation entre camarade :**

En se référant aux réponses fournies par les interrogés, une tranche importante des étudiants enquêtés a soulevé le problème d'intimidation et de rigolade des amis de classe face à leurs erreurs. Ils ont précisé que cette situation est l'une des raisons pour lesquelles ils préfèrent garder le silence en classe.

2. Contrainte d'ordre social :

- **La mixité :**

Suite à notre enquête, nous avons constaté que le pourcentage des filles est plus élevé que celui des garçons. 85% face à 15% de garçons inscrits. Un écart qui pousse à s'interroger. Dans le volet théorique page 53, la situation est expliquée d'un point de vue sociolinguistique et didactique. Les filles s'orientent beaucoup plus vers les filières de langues.

D'après les enseignants, la mixité entrave l'intervention. Tandis que les étudiants précisent qu'ils préfèrent ne pas parler de certains sujets en présence du sexe opposé. Leurs interventions dépendent du sujet abordé.

- **Le milieu familial :**

Facteur non négligeable tout au long du parcours scolaire de chaque apprenant, le contexte familial est capable de promouvoir ou d'inhiber l'implication de l'apprenant dans son apprentissage. Ce paramètre permet dans la majorité des cas de définir le niveau de l'étudiant. En fonction des résultats de l'enquête, les enseignants pensent que la famille est capable de stimuler chez l'étudiant le courage et l'attitude à s'exprimer. Idée encore

confirmé par les apprenants qui expliquent, à leur tour, que leur compétence langagière provient de leur entourage familial et vice versa.

- **Les camarades :**

Certains étudiants évoquent les moqueries des camarades qui s'étendent en dehors de la classe. Ils affirment que les erreurs commises en classe font l'objet de plaisanteries à l'université et hors université. Une telle situation les dérange.

- **Le contact avec autrui en français :**

L'apprentissage d'une langue étrangère se renforce par la pratique. Les raisons évoqués, par les formateurs, s'orientent, encore, vers le manque d'entraînement et de contact avec les autres dans cette langue. Les étudiants, de leur coté, ont exprimé le désir de parler avec d'autres en dehors de la classe. Mais selon eux, le milieu social n'est pas encourageant. La totalité des enquêtés pense que le contact avec autrui peut influencer positivement la prise de parole chez l'étudiant.

3. Contrainte d'ordre psychologique :

- **La timidité :**

Le mot est utilisé à plusieurs reprises par l'ensemble de l'échantillon. La timidité est évoquée, par les étudiants, comme prétexte majeur empêchant les engagements dans la parole. Par contre, les enseignants évoquent le mot raisonnablement. Cette utilisation excessive peut être interprétée, par le mauvais usage du terme chez les étudiants. Une situation qui reste à discuter. S'agit-il réellement d'un problème de timidité ?

- **Manque de confiance en soi :**

Les enseignants évoquent le manque de confiance en soi comme un facteur freinant la prise de parole en classe. Les étudiants, ayant affirmé ne pas avoir de problème de prise de parole, précisent qu'ils sont dotés d'une grande confiance en soi.

- **Parler en public :**

La parole en public constitue un exercice à défi pour les néophytes. Car, ils affirment qu'ils ne parlent pas à cause de leur complexe vis-à-vis de la prise de parole en public. Ce facteur est souligné uniquement par les étudiants dont les situations sont différemment décrites :

1- il y’a ceux qui précisent qu’ils éprouvent une gêne lors des échanges d’ordre symétrique avec les paires.
2- Il y’a d’autre qui éprouvent des difficultés quand il s’agit d’échanges d’ordre asymétrique avec l’enseignant.

Conclusion générale

La conclusion générale :

Avant de conclure ce modeste travail, il importe de faire une récapitulation des grands axes tracés dans notre mémoire de fin d'étude.

Notre vécu en tant qu'étudiante était à l'origine de nos observations. Etant d'un penchant didactique, nous en avons développé une réflexion. Cette dernière est étayée par une pré-enquête. Elle nous a permis de mieux délimiter notre objet d'étude.

Comme tout mémoire exige un cadrage théorique, nous avons consacré deux chapitres pour définir les notions nécessaires à notre mémoire :

- Le premier chapitre, intitulé « L'enseignement / apprentissage de l'oral en classe de langue », est partagé en deux grands titres. Le premier vise à montrer la place de l'oral dans les diverses méthodologies. Le deuxième a pour objectif de définir la notion de l'oral.
- Le deuxième chapitre, intitulé « La prise de parole en classe de langue », est, également divisé en deux grands titres. Le premier referme une explication assez détaillée de la parole. Le deuxième relate les difficultés inhibant la prise de parole en classe de langue étrangère.

Loin de s'engager dans une proposition de remédiation au déficit rencontré, notre travail se veut plutôt explicatif et analytique. Dans le but de trouver des réponses à notre questionnement de départ, nous avons entrepris cette recherche. Nous avons utilisé comme tests empiriques un questionnaire destiné aux étudiants ainsi qu'un entretien semi-directif conduit avec les enseignants.

Malgré l'augmentation du volume horaire consacré à l'oral, par la nouvelle proposition du programme par le Socle Commun, et les efforts fournis par les enseignants, les étudiants demeurent insensibles et non coopératifs. La majorité des étudiants exprime leur volonté à prendre la parole. Cependant, ils sont aussitôt confrontés à plusieurs facteurs bloquants.

Au moyen de la pré-enquête, nous avons pu avoir une idée tangible des difficultés rencontrées chez les étudiants. En effet, une importante partie des étudiants soulève leur

problème quant à la prise de parole. Et leurs productions sont caractérisées par de simple mot et dans le meilleur des cas par des phrases fragmentés voire incomplètes. Une démonstration parfaite pour les problèmes de langue.

Par le bais de ces constats nous nous sommes interrogées sur l'existence de d'autres facteurs au-delà des facteurs langagiers. Etant donné que, l'étudiant est le produit d'une longue période scolaire : primaire, collège et lycée ; et en même temps c'est un acteur social nous avons essayé de savoir si ces deux milieu peuvent influencer son expression. Ces deux pistes nous ont également servi d'hypothèses de départ.

Certains étudiants associent leur complexe à prendre la parole en classe à leur vécu scolaire. Ils mentionnent une humiliation ou une intimidation qu'ils expliquent par leur modeste niveau et parfois même par leurs idées. Selon eux, cet incident serait surtout fréquent en classe de langue étrangère. De ce fait, ils se sont construit une représentation inhibitrice quant à la prise de parole en langue française. Un résultat qui confirme notre première et deuxième hypothèse de départ.

D'autres expliquent qu'ils n'éprouvent aucun complexe à prendre la parole en public. Grâce à leur milieu social, qui leur a offert la possibilité de s'exercer en langue française. Du coup, ils ont acquit un bon niveau, une confiance en soi et certaine assurance pour parler librement. En contre partie, d'autres soulèvent que leur milieu social les empêche à pratiquer la langue. Par conséquent, ils évitent de parler. Un autre résultat étayant notre troisième et quatrième hypothèse

Certains enseignants sont du même avis des étudiants concernant l'influence des milieux social et scolaire. Ils ajoutent même le contexte familial. En l'occurrence d'autres voient que le milieu social possède une grande influence mais pas au point de le considérer comme un facteur inhibant la prise de parole.

Les résultats de notre recherche ont permis de faire jaillir un autre facteur d'ordre psychologique. L'ensemble des enquêtés ont soulevé à maintes reprise les problèmes de timidité et de confiance en soi. Un facteur assez polémique.

Pour favoriser la prise de parole en classe de langue, les enseignants nous ont proposé quelques éléments pertinents. La quasi-totalité propose de diversifier les types d'exercice en séance de compréhension et d'expression orale pour motiver régulièrement les étudiants. Au même titre, ils ne manquent pas de proposer de se focaliser sur la maîtrise de la langue voire

la compétence de communication. Pour ce faire, les enseignants doivent procéder intelligemment de sorte qu'ils évitent de bloquer les étudiants par les corrections.

Cette recherche didactique nous a été émouvante et instructive. Cependant, nous avons été contraints par le facteur temps et la non disponibilité de documentation sur l'enseignement de l'oral en Algérie. Comme la transcription est un exercice complexe et rigoureux demandant beaucoup de temps, il nous a été difficile de faire une transcription exhaustive et complète des cours enregistrés.

Les propositions et les constats tirés de ce travail de recherche ont permis de faire forger une nouvelle réflexion. Celle d'avoir comme perspective futur de recherche, l'idée d'une proposition de remédiation à la situation problématique rencontrée.

Une proposition qui sera basée sur nos observations ethnographiques, les contraintes rencontrées par les étudiants et les stratégies de résolutions proposées par les enseignants ainsi que notre réflexion.

Références bibliographiques

Les références bibliographiques :

Les ouvrages :

- AUSTIN, John Lagshaw. , (1970), *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- BAYLON, Christian. , (2005), *Sociolinguistique : société, langue et discours*. Armand Colin.
- BENBOUZID, Boubkeur. , (2006), *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*.
- BOOGARDS, Paul. , (2004), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères.* Didier.
- *Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner évaluer.* Conseil de l'Europe, Paris : Didier, 2001.
- CALVET, Louis-Jean. DUMONT, Pierre (éd). , (1999), *L'enquête sociolinguistique.* Paris : L'Harmattan.
- CAMBRA GINE, Margarida. , (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue.* Paris : Didier.
- CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique (dir.). , (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours.* Paris : Seuil.
- CICUREL, Francine. , (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- CUQ, Jean-Pierre (éd). , (2003), *Dictionnaire de didactique du français* : *langue étrangère et langues seconde.* Clé-International.
- DEFAYS, Jean-Marc. DELTOUR, Sarah. , (2003), *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage.* Belgique : Sprimot.
- DE SAUSSURE, Ferdinand. , (2002), *Cours de linguistique générale*. Béjaïa :Talantikit.
- DESMONS, Fabienne. FERCHAD, Françoise. GODIN, Dominique. (et ali) , (2005), *Enseigner le FLE (français langue étrangère) : pratiques de classe*. Paris : Belin.
- DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Barnard. , (2009), *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école.* Paris : ESF éditeur.
- GAJO, Laurent. , (2001), *Immersion et bilinguisme et interaction en classe.* Paris : Didier.

- HALTE, Jean-François. RISPAIL, Marielle. (*éd*) ,(2005), *L'oral dans la classe: compétences, enseignement, activités.* L'harmattan.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine. , (1990), *Les interactions verbales.* Paris: Armand Colin, Tome I.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine. , (1994), *Les interactions verbales.* Paris: Armand Colin, Tome III.
- *Le grand dictionnaire ensyclopédique de la langue française*, (1996), L'olympe.
- *Livret 5 de l'enseignant – e : renforcement didactique*. Ifadem, Haïti : 2011-2012.
- PUREN, Christian. , (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* Paris : Nathan-Clé-International.
- PUREN, Christian. , (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme.* Paris : CREDIF-Didier, coll. « Essais ».
- ROBERT, Jean-Pierre. , (2002), *Dictionnaire pratique de didactique du Fle*. Ophyrs.
- SCHIFFLER, Ludger. , (1990), *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- TARDIEU Claire. , (2008), *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie évaluation.* Ellipses : édition-Marketing.
- TRAVERSO, Véronique. , (2005), *L'analyse des conversations.* Armand Colin.
- VASSEUR, Marie-Thérèse. , (2005), *Rencontres de langues : question(s) d'interaction*. Paris : Didier.
- VIGNER, Gérard. , (2004), *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette.
- VIGNER, Gérard (éd.). (2011), *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : hachette, coll. « F ».

Les articles :

- COLLETTA, Jean-Marc. , (2004), « *L'oral, c'est quoi ? » in RISPAIL Marielle. FAYE, Françoise (éd) : Les cahiers pédagogiques n°400,* p 38

- GADET, Françoise. , (1997), *« Classe sociale » in MOREAU Marie-Louise (éd) : Sociolinguistique : concepts de base.* Belgique : Pierre Mardaga, pp 76-81.
- KLINKENBERG, Jean-Marie. , (1997), *« Classe sociale des élèves » in MOREAU Marie-Louise (éd) : Sociolinguistique : concepts de base.* Belgique : Pierre Mardaga, pp 81-85.
- PILLON, Agnesa., (1997), *« Sexe » » in MOREAU Marie-Louise (éd) : Sociolinguistique : concepts de base.* Belgique : Pierre Mardaga, pp 258-265.
- PUREN, Christian. *« Des méthodologies constituées et de leur mise en question ».* Le Français dans le Monde, n° spécial Recherches et applications « Méthodes et méthodologies », 1995, pp. 36-41.
- THIBAULT, Pierrette. , (1997), *« Age » in MOREAU Marie-Louise (éd) : Sociolinguistique : concepts de base.* Belgique : Pierre Mardaga, pp 20-26.

Les thèses et mémoires :

- ATTOUCHE, Hadjira. KERMET SAID, Sarah. *« Les pratiques de l'enseignement de l'oral dans le systhème LMD (langue fançaise) : entre approche communicative et spécialisation. ».* Mémoire : Université Dr. Yahia Fares de Médéa, 2011- 2012.
- GADA, Moulkheir. «Une étude de l'interaction verbale en classe de français ». Thèse de magistère : Dr. Yahia Fares de Médéa, 2007-2008.

La sitographie :

- BENAMAR, Rabéa. *« Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de Fle au secondaire algérien : enjeux et perspectives. ».* Thèse de doctorat : Université Aboubakr Belkaid de Tlemcen. Disponible sur http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/2447/1/Valorisation-de-%20l-oral-dans-les-%20nouveaux.pdf, (Consulté le 14 février 2015).
- CALVET, Louis-Jean. *« Compétence et performance, linguistique »* Encyclopédie Universalis [en ligne], Disponible sur http://www.universalis.fr/encyclopedie/competence-et-performance-linguistique/, (consulté le 19 avril 2015).

- FISCHER, Gaelle. *« Introduire l'approche par compétences dans la didactique du Fle »*. **In** : Séminaire de de Paria et de Mindelo du 09 au 14 avril 2012, Disponible sur < *https://projetadef.files.wordpress.com/2012/04/introduire-l_approche-par-compc3a9tences-dans-la-didactique-du-fle-e28093-diaporama.pdf*^>, (consulté le 13 avril 2015).
- GADET, Françoise. GUERIN, Emmanuelle. , (2008), *« Le couple oral/ écrit dans une sociolinguistique à visée didactique »*. Le français d'aujourd'hui, n°162, pp 21-27. Disponible sur < http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=LFA_162_0021> , (Consulté le 19 avril 2015).
- KHADRI, Salima. *« La prise de parole en classe de langue : de le compréhension orale à la production orale »*. Thèse de magistère : Université de Batna, 2008. Disponible sur < http://theses.univbatna.dz/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3501&Itemid=4 >, (Consulté le 12 novembre 2014.).
- OUAL, Amel. *« Les activités orales au cycle moyen : cas de classes de 2 et 3 année A.M »*. Thèse de magistère : Université de Constantine, 2013, p 258, Disponible sur < http://bu.umc.edu.dz/md/index.php?lvl=author_see&id=33849 >, (Consulté le 11 février 2015.).
- PUREN, Christian. , (2006), *« De l'approche communicative à la perspective actionnelle »*. Le Français dans le Monde, n°347, pp37-40. Disponible sur < http://www.christianpuren.com./mes-tarvaux-listes-et-liens/2006g/,(Consulté le 12 avril 2015.).
- PUREN, Christian. *« De l'approche communicative à la perspective actionnelle : deux ruptures décisives »*. **In** : Rencontre Fle Lima, 31 mai 2013, Disponible sur < http://www.christianpuren.com. >, (Consulté le 12 avril 2015.).
- PUREN, Christian. *« La mise en œuvre de la méthode active (F.CLOSSET 1950)» Séminaire la didactique des langues-cultures comme domaine de recherche.* Bibliothèque de travail document 006, Dossier n°2-annexe 3, Disponible sur < http://www.christianpuren.com. >, (Consulté le 10 mars 2015.).

Table des matières

Tables des matières

L'épigraphe……...03

Les dédicaces……04

Les remerciements…….06

Le résumé…….07

Le sommaire……08

L'introduction générale ……..10

Partie théorique……13

Chapitre 1 : L'enseignement de l'oral en classe de langue…….14

L'introduction partielle…..……...15

I. L'oral…… …….15

I.1. Essai de définition de l'oral……..……15

I.2. Les spécificités de l'oral ……16

I.3. La dichotomie de l'oral……..18

I.4. La compréhension orale et la production orale …….19

I.5. La complexité de l'enseignement de l'oral ……..21

II. Le statut de l'oral dans les méthodes……..…….23

II.1. La méthode grammaire traduction……23

II.2. La méthode directe……24

II.3. La méthode active…….…….25

II.4. La méthode audio-orale……. ……...26

II.5. La méthode audiovisuelle…… …….....28

II.6. L'approche communicative……29

II.7. L'approche par les compétences…….30

II. 8. La perspective actionnelle……..32

Conclusion partielle…. …….…….……33

Chapitre 02 : La prise de parole en classe de langue :……..……35

Introduction partielle……....36

I. La parole :……..……..36

I. 1.Qu'est ce que la parole ?.....36

I. 2. L'acte de parole……..……..37

I.3. Le tour de parole …….38

II. La difficulté de la prise de parole ……..…39

II. 1. Les facteurs langagiers ……..……39

II.2 Les facteurs scolaires ……..…….43

II.2.1. Le profil de l'apprenant……...43

II.2.2 Le profil de l'enseignant…….…..45

II.2.3 La correction…….48

II.2.4 La sollicitation…….…… 49

II.3 Les facteurs sociolinguistiques……50

II.3.1.La classe sociale……..….50

II.3.2.L'âge……..…..51

II.3.3. Le sexe ……...53

La conclusion partielle…..…….54

Partie pratique…….……...56

I. La pré-enquête :…….…….57

I.1. Les objectifs de la pré-enquête……....57

I.2. L'échantillon…….…..57

I.3. La justification du choix du module de compréhension et d'expression orale……57

I.4. Le déroulement de la pré-enquête……..……..57

I.4.1.Les séances enregistrées……...…..58

I.4.2.La séance 01……..58

I.4.2.1.La description de la séance 01……58

I.4.2.2.L'analyse d'une séquence du début du cours de la séance 01……58

I.4.3.La séance 02……..62

I.4.3.1.La description de la séance 02…….62

I.4.3.2.L'analyse de la séance 02…….62

I.5.Le constat de la pré-enquête……62

II. L'enquête……..63

II.1. Le questionnaire…….....63

II.1.1 Les objectifs du questionnaire…….63

II.1.2.L'échantillon……63

II.1.3.Le déroulement du questionnaire…….63

II.1.4.Les objectifs des questions……..64

II.1.5. Le dépouillement du questionnaire…….66

II.2.L'entretien…….115

II.2.1.Les objectifs de l'entretien…….115

II.2.2.L'échantillon……..115

II. 2.3.Le déroulement de l'entretien…….……..115

II.2.4. Les objectifs de l'entretien……..……..116

III. La mise en commun des résultats de l'enquête……..……132

La Conclusion générale……138

Les références bibliographies…….. 142

La table des matières……..……..147

L'annexe ……..151

Annexe

Liste des annexes :

1/ Conventions de transcription

2/ Le questionnaire soumis aux étudiants

3/ Un exemple de questionnaire

4/ L’entretien avec les enseignants

5/ Un exemple d’entretien

1/ Conventions de transcription :

Les conventions de transcription utilisées

↑ = voix montante

↓ = voix descendante

/ = pause

xx = inaudible

( ) = remarque ou commentaire du transcripteur

[ ] = énoncés en arabe

( ) = traduction des énoncés arabes1

Les énoncés en arabe traduits en français sont en italique.

: = allongement de la voyelle

IMPORTANT = accent d'insistance ou mot important

(?) = incertitude du transcripteur

= = élision

2/ Le questionnaire soumis aux étudiants:

Nous vous proposons ce questionnaire dans le but de savoir les causes vous inhibant à prendre la parole en classe :

1. Sexe : Féminin ☐ Masculin ☐

2. Age : ☐

3. Vous êtes issu d'un milieu social :

Arabophone ☐ Berbérophone ☐ Francophone ☐

4. L'année d'obtention du bac : ☐

5. Vous faites une licence de français parce que :

……..

……

…….

6. Avez-vous déjà étudié l'oral avant l'université ?

Oui ☐ Non ☐

7. Comment jugez-vous votre niveau en français ?

Limité ☐ Assez bien ☐ Moyen ☐ Excellent ☐

8. Comment jugez-vous votre niveau à l'oral ?

Limité ☐ Assez bien ☐ Moyen ☐ Excellent ☐

9. Utilisez-vous la langue française en dehors de la classe ?

Oui ☐ Non ☐ Rarement ☐

Justification :

Vous le faites parce que votre milieu social vous encourage à parler français. ☐

Vous le faites parce que vous voulez acquérir un bon niveau. ☐

Vous ne le faites pas parce que votre milieu social ne vous encourage pas à parler français. ☐

Autre……

……..

10. Aimez-vous la séance d'expression orale ?

Si, oui ☐

Justification :

Vous l'aimez parce que c'est un moment d'apprentissage et de distraction pour vous. ☐

Vous l'aimez parce que vous avez un bon niveau. ☐

Vous l'aimez parce que c'est le seul moment ou vous pouvez prendre la parole librement. ☐

Autre :

……

……...

Si c'est non, ☐

Justification :

Parce que vous manquez de moyens d'expression. ☐

- Dites quels sont les moyens d'expression dont vous êtes dépourvus ?

  ……

  ……...

Parce que vous n'êtes pas à l'aise en classe. ☐

Parce que vous n'aimez pas parler en public. ☐

Autre :……

……...

11. Prenez-vous la parole en séance d'expression orale ?

Oui ☐ Non ☐ Parfois ☐

Justification :

Vous le faites parce que vous avez un bon niveau. ☐

Vous ne le faites pas parce que vous avez peur de faire des erreurs. ☐

Vous ne le faites pas parce que vous n'aimez pas être corrigés. ☐

Vous ne le faites pas parce que vous n'aimez pas parler en public. ☐

Vous ne le faites pas parce que votre enseignant ne vous oblige pas à le faire. ☐

Autre……

……

……..

12. Lorsque vous étiez au lycée, avez-vous l'habitude de prendre la parole en séances d'arabe?

Oui ☐ Non ☐ Parfois ☐ Rarement ☐

Justification :

……

……

……

13. Etes-vous gêné de prendre la parole en public ?

Oui ☐ Non ☐

Pourquoi ?.....

.....

.....

14. Avez-vous l'habitude de prendre la parole en classe avec votre enseignant ?

Toujours ☐ Jamais ☐ Rarement ☐

- Si oui, vous le faites en :

  Arabe ☐ Français ☐ Arabe et français ☐

Justification :

Vous le faites parce que votre milieu social le favorise. ☐

Vous le faites parce que vous avez un bon niveau. ☐

Vous le faites parce que votre enseignant vous oblige. ☐

Vous ne le faites pas parce que votre enseignant ne vous oblige pas. ☐

Vous ne le faites pas parce que vous manquez de moyens d'expressions. ☐

- Si oui, dites lesquels?

  ……

  ……...

Autre……

……..

15. Pendant votre scolarisation, avez-vous été humilié ou intimidé lors d'une prise de parole ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, vous étiez humilié ou intimidé :

Pendant une séance de :

Arabe ☐ Français ☐

Par :

Un enseignant ☐ Un camarade ☐ Milieu social ☐

A cause de:

Votre niveau langagiers modeste ☐ Vos idées et réflexions ☐

- Si oui, est ce que cet incident à influencer votre volonté à prendre la parole en milieu social ou scolaire ?

Oui ☐ Non ☐

- Si oui, vous avez peur de prendre la parole en :

Arabe ☐ Français ☐ Arabe et français ☐

16. Vous désirez prendre la parole :

Librement ☐ Par ranger ☐ Par liste ☐ L'enseignant choisit ☐

17. Avez-vous peur de prendre la parole à cause des remarques des enseignants et des rigolades de vos camarades ?

Oui ☐ Non ☐

18. Selon vous, la mixité constitue-t-elle un obstacle dans vos prises de parole ?

Oui ☐ Non ☐ Ca dépend du sujet ☐

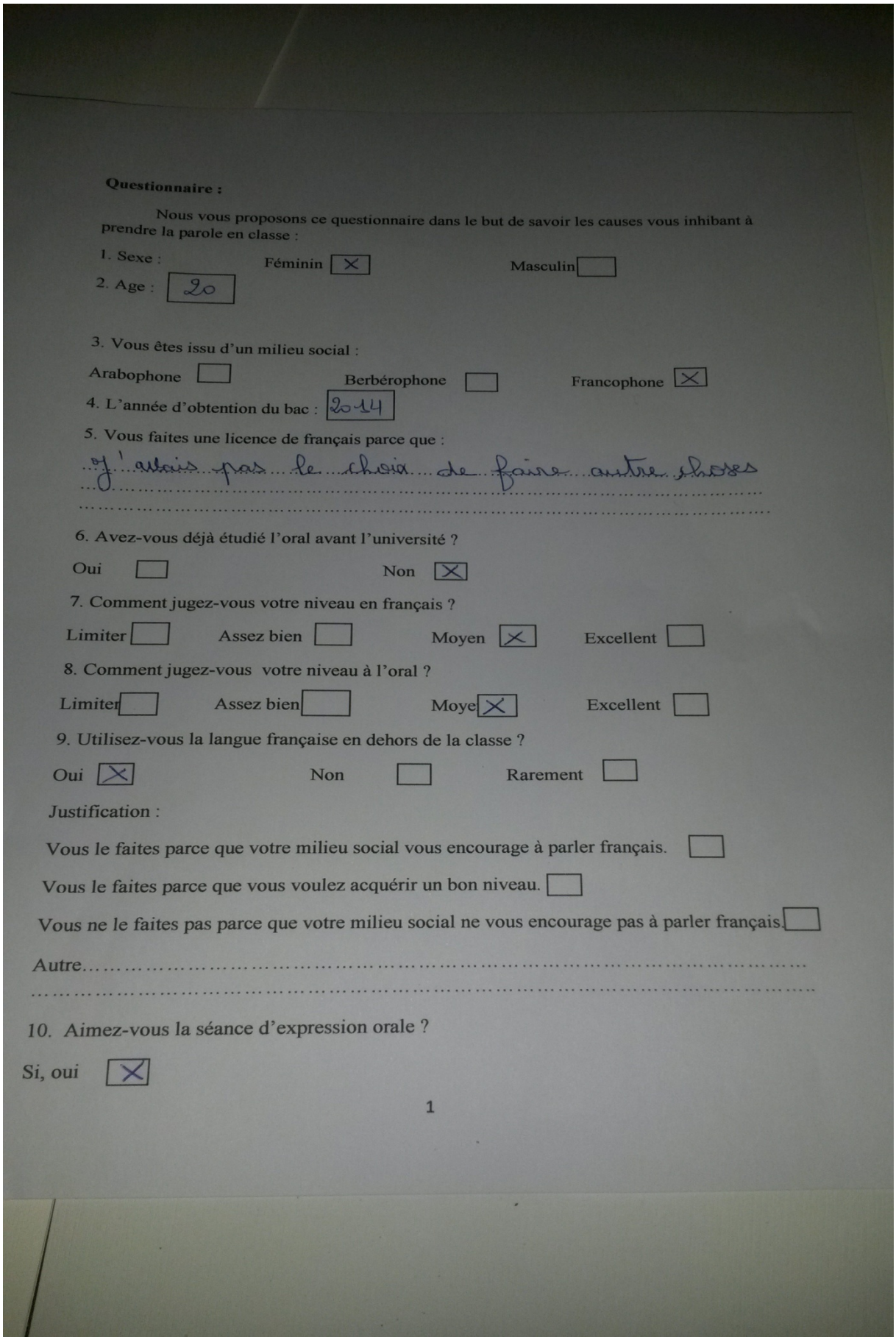
19. Le contact avec autrui influence-t-il votre prise de parole ?

Oui ☐ Non ☐

Comment ?.....

.....

3/ Un exemple de questionnaire :



Questionnaire :

Nous vous proposons ce questionnaire dans le but de savoir les causes vous inhibant à prendre la parole en classe :

1. Sexe : Féminin [X] Masculin [ ]
2. Age : [20]

3. Vous êtes issu d'un milieu social :

Arabophone [ ] Berbérophone [ ] Francophone [X]

4. L'année d'obtention du bac : [2014]

5. Vous faites une licence de français parce que :

j'avais pas le choix de faire autre choses

6. Avez-vous déjà étudié l'oral avant l'université ?

Oui [ ] Non [X]

7. Comment jugez-vous votre niveau en français ?

Limiter [ ] Assez bien [ ] Moyen [X] Excellent [ ]

8. Comment jugez-vous votre niveau à l'oral ?

Limiter [ ] Assez bien [ ] Moye [X] Excellent [ ]

9. Utilisez-vous la langue française en dehors de la classe ?

Oui [X] Non [ ] Rarement [ ]

Justification :

Vous le faites parce que votre milieu social vous encourage à parler français. [ ]

Vous le faites parce que vous voulez acquérir un bon niveau. [ ]

Vous ne le faites pas parce que votre milieu social ne vous encourage pas à parler français. [ ]

Autre.....

10. Aimez-vous la séance d'expression orale ?

Si, oui [X]

1

Justification :

Vous l'aimez parce que c'est un moment d'apprentissage et de distraction pour vous. ☐

Vous l'aimez parce que vous avez un bon niveau. ☐

Vous l'aimez parce que c'est le seul moment ou vous pouvez prendre la parole librement. ☐

Autre :

……

……

Si c'est non, ☐

Justification :

Parce que vous manquez de moyens d'expression. ☐

- Dites quels sont les moyens d'expression dont vous êtes dépourvus ?

  ……

  ……

Parce que vous n'êtes pas à l'aise en classe. ☐

Parce que vous n'aimez pas parler en public. ☐

Autre :……

……

11. Prenez-vous la parole en séance d'expression orale ?

Oui ☒ Non ☐ Parfois ☐

Justification :

Vous le faites parce que vous avez un bon niveau. ☒

Vous ne le faites pas parce que vous avez peur de faire des erreurs. ☐

Vous ne le faites pas parce que vous n'aimez pas être corrigés. ☐

Vous ne le faites pas parce que vous n'aimez pas parler en public. ☐

Vous ne le faites pas parce que votre enseignant ne vous oblige pas à le faire. ☐

Autre……

……

……

12. Lorsque vous étiez au lycée, avez-vous l'habitude de prendre la parole en séances d'arabe?

Oui ☐ Non ☐ Parfois ☐ Rarement ☒

Justification :
Car j'ai toujours aimé les langues étrangères sauf l'arabe je n'ai jamais aimé

13. Etes-vous gêné de prendre la parole en public ?

Oui ☐ Non ☒

Pourquoi ? Je sais que j'ai des capacitées et puis j'ai pas peur de faire des erreures ! Personne n'ai parfait !

14. Avez-vous l'habitude de prendre la parole en classe avec votre enseignant ?

Toujours ☒ Jamais ☐ Rarement ☐

- Si oui, vous le faites en :
  Arabe ☐ Français ☒ Arabe et français ☐

Justification :

Vous le faites parce que votre milieu social le favorise. ☒

Vous le faites parce que vous avez un bon niveau. ☒

Vous le faites parce que votre enseignant vous oblige. ☐

Vous ne le faites pas parce que votre enseignant ne vous oblige pas. ☐

Vous ne le faites pas parce que vous manquez de moyens d'expressions. ☐

- Si oui, dites lesquels?
  mes parents son francophone. On parle souvent la langue a la maison aussi mes amies metrisent bien la langue !.

Autre.....

15. Pendant votre scolarisation, avez-vous été humilié ou intimidé lors d'une prise de parole ?

Oui ☒ Non ☐

Si oui, vous étiez humilié ou intimidé :

Pendant une séance de :

☒ ☐

Arabe ☒ Français

Par :

Un enseignant ☐ Un camarade ☒ Milieu social ☐

A cause de:

Votre niveau langagiers modeste ☐ Vos idées et réflexions ☒

- Si oui, est ce que cet incident à influencer votre volonté à prendre la parole en milieu social ou scolaire ?

  Oui ☒ Non ☐

- Si oui, vous avez peur de prendre la parole en :

  Arabe ☐ Français ☐ Arabe et français ☐

16. Vous désirez prendre la parole :

Librement ☒ Par ranger ☐ Par liste ☐ L'enseignant choisit ☐

17. Avez-vous peur de prendre la parole à cause des remarques des enseignants et des rigolades de vos camarades ?

Oui ☐ Non ☒

18. Selon vous, la mixité constitue-t-elle un obstacle dans vos prises de parole ?

Oui ☐ Non ☒ Ca dépend du sujet ☐

19. Le contact avec autrui influence-t-il votre prise de parole ?

Oui ☒ Non ☒

Comment ? Je peux dire Oui car j'apprends de nouveaux Paroles ou idées, comme je peux dire non car parfois On trouve des gens qui parlent la langue d'une façon très ... très ... très ... qui B, j'ai n'en pas trouvé le mot LOL, bref. C'est moi)

4/ L’entretien avec les enseignants :

Dans l’objectif de mener un travail de recherche sur la prise de parole chez les étudiants en séance d’expression orale, nous proposons cet entretien aux enseignants.

Non :…… Prénom :……..

1/ Module enseigné :…….

2/Votre expérience professionnelle ……. Ans

3/ Arrivé du lycée, le niveau des étudiants en français est :

Limité ☐ Moyen ☐ Excellent.☐

4/ Arrivé du lycée, le niveau des étudiants en expression orale est :

Limité ☐ Moyen ☐ Excellent.☐

5/ Arrivé du lycée, les étudiants prennent-ils la parole en classe ?

……

……

……

6/ Est-ce qu’ils prennent la parole de façon volontaire ou involontaire ?

……

……

……...

7/ Donnez un pourcentage approximative des étudiants qui prennent la parole en classe?

……...

8/ selon vous, quels sont les éléments favorisant la prise de parole ?

……

……

…….

9/ Selon vous, quelles sont les raisons entravant la prise de parole chez les étudiants ?

……

……

…….....

10/ Selon vous, les corrections de l’enseignant peuvent-elles empêcher les étudiants de prendre la parole ?

……

……

……..

11/ Au-delà de l’handicape langagier, existent-ils d’autres facteurs inhibant la prise de parole chez les étudiants ?

……

……

……

12/ Selon vous, le milieu social algérien encourage-t-il les étudiants à prendre la parole en langue française ?

……

……

……...

13/ Selon vous, peut-on expliquer la prise de parole chez l’étudiant en fonction de sa provenance sociale ?

……

……

……

14/ Pensez vous que la prise de parole, en public ou bien dans une classe mixte, empêche la prise de parole chez les étudiants ?

……

……

……...

5/ Un exemple d'entretien :

Entretien :

Dans l'objectif de mener un travail de recherche sur la prise de parole chez les étudiants en séance d'expression orale, nous proposons cet entretien aux enseignants.

Non :..... Prénom :.....

1/ Module enseigné :.....

2/Votre expérience professionnelle ...07... Ans

3/ Arrivé du lycée, le niveau des étudiants en français est :

Limité [X] Moyen [ ] Excellent. [ ]

4/ Arrivé du lycée, le niveau des étudiants en expression orale est :

Limité [X] Moyen [ ] Excellent. [ ]

5/ Arrivé du lycée, les étudiants prennent-ils la parole en classe ?

.....rarement.....

6/ Est-ce qu'ils prennent la parole de façon volontaire ou involontaire ?

.....involontaire.....

7/ Donnez un pourcentage approximative des étudiants qui prennent la parole en classe?

.....20 %.....

8/ selon vous, quels sont les éléments favorisant la prise de parole ?

.....Le genre d'exercices fait en classe.....

9/ Selon vous, quelles sont les raisons entravant la prise de parole chez les étudiants ?

Le manque de vocabulaire, donc
son langage linguistique

10/ Selon vous, les corrections de l'enseignant peuvent-elles empêcher les étudiants de prendre la parole ?

Pas forcément.

11/ Au-delà de l'handicape langagier, existent-ils d'autres facteurs inhibant la prise de parole chez les étudiants ?

La timidité, le manque de confiance
en soi

12/ Selon vous, le milieu social algérien encourage-t-il les étudiants à prendre la parole en langue française ?

Pas du tout, il ne l'encourage pas
il inhibe

13/ Selon vous, peut-on expliquer la prise de parole chez l'étudiant en fonction de sa provenance sociale ?

Oui bien sûre, si l'étudiant a vécu dans
une famille francophone, il ne trouvera aucun
problème à prendre la parole.

14/ Pensez vous que la prise de parole, en public ou bien dans une classe mixte, empêche la prise de parole chez les étudiants ?

Oui