

# Réflexion sur la didactique de l'oral en milieu universitaire algérien

Dr. Amina Boudjellal  
Université de Ouargla



Synergies Algérie n° 15 - 2012 pp. 121-129

**Résumé :** L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère passe nécessairement par l'oral. Néanmoins, ce dernier est essentiellement utilisé comme outil, au service d'autres enseignements, que comme objet. Quelques équipes de recherches se sont penchées sur le problème pour tenter de fonder une didactique de l'oral, seulement leur démarche était presque exclusivement basée sur l'oral du français langue maternelle, et destinée à des apprenants jeunes (primaire, collège). De ce fait, et constatant les problèmes rencontrés par les étudiants de français en Algérie, nous nous sommes interrogés sur la possibilité d'une didactisation de l'oral qui répondra aux besoins spécifiques de chaque apprenant, qui visera l'amélioration de compétences précises et qui aura pour finalité l'acquisition de la capacité de réfléchir et de parler simultanément en français, dans n'importe quelle situation de communication.

**Mots-clés :** Etudiants - Algérie - didactique - expression orale.

**Abstract:** The teaching / learning of French language necessarily involves oral technics. Nevertheless, oral it mainly used as a tool to serve other teachings than as subject. Several researchers studied the problem to try to establish a method of teaching oral, but their approach was almost exclusively based on the spoken of French maternal language, and targeting young learners (primary school). Thus, and noticing the problem encountered by students of French in Algeria, we questioned the possibility of a didactic oral that will meet the specific needs of each learner, which will improve precise skills and which will be aimed at acquiring the ability to think and speak in the same time, in French, in any communication situation.

**Keywords:** Students - Algeria - didactic - oral expression.

**المخلص:** تدريس/ تعلم اللغة الفرنسية يجري بالضرورة عن طريق الشفوي. ومع ذلك، فإنه ستخدم أساسا كأداة لخدم دروس أخرى، أكثر مما يستخدم كموضوع دراسة. وقد تناولت العديد من الفرق البحثية المشكلة في محاولة لوضع طريقة للتدريس عن طريق الشفوي، ولكن نهجها انحصرت تقريبا على اللغة المنطوقة من اللغة الفرنسية، والموجهة للطلبة الصغار (التعليم الابتدائي و الأساسي) ونتيجة لذلك، وملاحظين المشاكل التي يواجهها الطلاب في اللغة الفرنسية في الجزائر، تساءلنا عن احتمال وجود تعليمية شفوية تلبي الاحتياجات المحددة لكل متعلم، والتي من شأنها تحسين مهارات محددة، والتي تهدف إلى اكتساب القدرة على التفكير والتحدث، في أن واحد، باللغة الفرنسية في أي حالة اتصال.

**الكلمات المفتاحية:** الطلبة - الجزائر - التعليمية - الشفوي

## Introduction

À l'ère de la mondialisation, la connaissance et l'utilisation des langues vivantes étrangères s'avèrent être, plus que jamais, indispensables afin d'être en phase avec son siècle et ses contemporains. La nécessité par conséquent, ne cesse d'accroître et d'imposer de nouvelles conceptions et méthodes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Le but de toutes ces méthodes est de permettre à l'apprenant à bien parler et écrire une langue. Dans cette optique, même si l'oral semble aller de pair avec l'écrit, il le précède pourtant toujours.

Mais qu'entendons-nous par « oral » ? En didactique il est conçu de deux manières différentes : l'oral pour apprendre et l'oral à apprendre (Colin, 2010 : 2). Pourtant, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'oral est le plus souvent utilisé plus comme un outil. Bien que les chercheurs soient unanimes aujourd'hui sur l'importance qu'on doit accorder à son enseignement : « Enseigner l'oral ? Personne ne doute aujourd'hui de cette nécessité et tous les plans d'étude, les instructions officielles et les revues pédagogiques en parlent. » (Schneuwly et Dolz, 1998 : 17).

Malgré sa primauté incontestée, l'enseignement de l'oral en tant qu'objet a quelque peu été négligé, à cause des difficultés rencontrées pour sa didactisation en classe de langue. Néanmoins, R. Lazure a analysé plus de 200 contributions à la didactique de l'oral dans son article « Sur les «traces» de la didactique du français oral : critique du parcours des deux dernières décennies de recherche » (Lazure, 1991), et pourtant il reste ce « parent pauvre des recherches en didactique » (Treignier, 1997 : 80).

Ces dernières années, quelques équipes de recherches continuent à travailler sur ce nouvel aspect de l'enseignement/apprentissage. Parmi ces équipes citons celle de Genève illustrée par B. Schneuwly et J. Dolz. Mais ces nouvelles propositions, conçues initialement pour l'apprentissage du français langue maternelle, ne peuvent être appliquées à l'apprentissage du français langue étrangère que dans un cadre spécifique. Ces propositions servent donc dans une large part les enseignants du primaire, du moyen et du lycée, tandis que les apprenants universitaires spécialisés en français par exemple ne peuvent en bénéficier que partiellement.

### 1. Difficultés des étudiants de français en Algérie

Dans les départements de français des universités algériennes, les enseignants rencontrent de plus en plus de difficultés, face au niveau des étudiants qu'ils jugent en baisse constante (Bouanani, 2008). Les raisons données à la baisse du niveau des apprenants sont variées, mais des solutions méthodologiques adaptées doivent être adoptées. Dans ces établissements, et spécialement ceux du sud, l'enseignement de l'oral se trouve très souvent relégué au second rang, donnant la priorité à l'écrit, et pourtant les étudiants en fin de cursus ne savent ni parler convenablement, ni écrire correctement, pourquoi ? Quel enseignant, après un examen portant sur une citation à commenter et où il est demandé à l'étudiant de se baser sur ses connaissances acquises en cours, n'a pas fait la constatation suivante : « On me reproduit tout le cours sans aucune analyse, aucun commentaire ou apport personnel ». Et les étudiants de leur côté se plaignent : « J'ai pourtant mis tout ce qu'on a vu en cours, et j'ai eu une mauvaise note, je ne comprends pas ! »

La première réponse serait que cet étudiant ne dispose pas d'assez de vocabulaire et de compétences pour pouvoir exprimer ses idées librement. Il n'a pas la faculté de reproduire le sens ou paraphraser. Non parce qu'il est démotivé (la mal-orientation après le baccalauréat), mais parce qu'il rencontre un blocage que lui-même ne comprend pas. D'où provient ce blocage ?

Les raisons sont multiples, pour Mohamed Djoudi « L'oral est anxiogène, la peur de faire des erreurs voire d'être ridicule empêche un grand nombre d'apprenants de saisir toutes les occasions qui s'offrent à eux d'utiliser au plus vite leurs nouvelles compétences. » (Djoudi, 2010)

Le respect des règles semble entraver l'expression des apprenants qui se réfugient dans le mutisme. Ils sont assez bons dans les matières linguistiques comme la syntaxe ou la grammaire mais manquent de pratique pour pouvoir concrétiser et s'appropriier les règles. Ainsi, ce type d'étudiants aura tendance à être faible dans les matières littéraires où il est question d'analyse :

« [...] les enseignants de la filière « Licence de français » [...] affirment que beaucoup d'étudiants n'arrivent pas à suivre les enseignements théoriques. Ils souhaitent une réforme des enseignements dispensés en première année qu'ils veulent davantage centrée sur la pratique systématique de la langue et les techniques de l'expression écrite et orale. » (Queffélec, 2002 : 93)

## 2. Une méthode d'enseignement adéquate et flexible

Comment pouvons-nous aider les apprenants universitaires en difficulté ? Ne faudrait-il pas revoir fondamentalement les méthodes déjà appliquées ? Ensuite, et à partir de leur analyse, réfléchir à une nouvelle méthode qui prendrait mieux en charge l'oral des étudiants, en tant qu'objet d'enseignement et non en tant qu'outil.

Les solutions méthodologiques devraient cependant prendre en considération plusieurs variables. Il est clair qu'une « didactique universaliste » qui convienne à l'apprentissage de toutes les langues étrangères et qui s'appliquent à tous les apprenants ou qui « vise des publics hétérogènes » (Rodríguez Seara, 2004) serait vaine. Ces variables concernent essentiellement les besoins de l'apprenant en matière d'apprentissage d'une part et son environnement socioculturel d'une autre part.

En prenant l'exemple de l'Algérie, nous pouvons constater qu'au sein-même de l'institution universitaire, les étudiants de français, et selon leur appartenance géographique, n'entretiennent pas tous la même relation avec la langue française. Donc, pour la même catégorie d'apprenants, les méthodes d'enseignements diffèrent pourtant.

En effet, l'histoire coloniale de l'Algérie confère à la langue française un statut particulier. Ce statut ne peut, en aucun cas, être omis dans le cadre d'une réflexion méthodologique visant un enseignement/apprentissage spécifique de cette langue, avec laquelle tout algérien entretient une relation singulière. Ainsi, un habitant du nord du pays, bien familiarisé avec cette langue depuis son jeune âge, la maîtrise mieux, et entretient avec elle un rapport positif. Tandis qu'un habitant du sud, ne la comprend presque pas ou pas du tout et par il la rejette conséquemment.

De ce fait, peut-on mettre à pied d'égalité deux étudiants en première année universitaire de français, l'un à Alger, l'autre à Ouargla ? Sachant, qu'en plus de cette relation historique à la langue, une autre variable vient entrer en jeu, et qui n'est pas des moindres : à savoir le manque terrible d'enseignants de français que connaît le sud depuis quelques années déjà (et même certaines régions isolées du nord). Rappelant que ce manque a engendré des répercussions néfastes sur l'apprentissage du français en général, atteignant tous les niveaux.

### **3. Objectifs visés par une didactique de l'oral à l'université**

L'enseignement du français à l'université diffère fondamentalement de l'enseignement d'une nouvelle langue étrangère, inconnue auparavant de la part de l'apprenant. Ce dernier doit connaître déjà quelques règles de base lui permettant de communiquer un minimum avec cette langue. Mais l'objectif visé par le FLE à l'université c'est le perfectionnement de cette langue afin de se l'approprier. Elle est appelée à devenir son domaine de spécialité pour pouvoir, non seulement communiquer, mais l'enseigner à son tour et l'utiliser pour faire des recherches. C'est pourquoi l'enseignement de l'oral en tant qu'objet ne doit pas être négligé. Il permettra à l'apprenant de s'impliquer personnellement dans l'apprentissage, d'y participer, d'être plus actif. Ceci l'aidera à se familiariser avec la langue et d'installer un rapport positif avec elle et faciliter ainsi la prise de parole.

L'objectif final que vise une telle didactisation de l'oral dans les départements de français, sera de rendre l'étudiant capable de réfléchir et de s'exprimer simultanément et aisément dans cette langue étrangère. Il faut qu'il cesse de penser en arabe, de traduire en français, pour ensuite s'exprimer en français.

### **4. Identifications des besoins et des compétences à développer chez l'étudiant de français**

Nous savons que chaque apprenant est unique, l'enseignant, et afin de garantir l'efficacité de son enseignement, est obligé d'identifier d'abord les besoins de ses apprenants afin de choisir la méthode adéquate. Ces besoins seront, bien évidemment, définis en fonction de l'objectif principal visé pour l'élaboration de la méthode d'enseignement retenue. Par conséquent, le didacticien devra se poser un certain nombre de questions, à propos des connaissances déjà acquises par l'apprenant, qui guideront sa démarche et la stratégie de son enseignement : À quel niveau se situent ses difficultés ? Que devrait-on revoir ou refaire ? Et sur quelles compétences devrait-on insister afin de faciliter sa prise de parole ?

Mais pourquoi insister sur les compétences de l'apprenant ? Plusieurs approches méthodologiques existent pourtant dans le sens d'une didactique de l'oral. Schneuwly et Dolz, ont articulé les différentes pratiques dans le domaine de la didactique de l'oral autour de quatre paradigmes principaux « qui mettent en évidence non seulement les principales tendances dans la recherche de nouvelles formes d'enseignement de l'oral, mais aussi les présupposés théoriques opposés qui sous-tendent leur conception. » (Schneuwly et Dolz, 1998 : 15). Essayons de rechercher les interactions entre ces « quatre paradigmes principaux » et entre les spécificités de nos apprenants.

Faut-il alors automatiser des savoir-faire aux étudiants pour leur apprendre à parler ? Nous savons que la finalité de l'enseignement de l'étudiant spécialiste en français n'est pas la même que celle d'un étudiant non spécialiste de ce domaine. ce type d'approches ne saurait satisfaire les besoins des apprenants dans ce sens où il est plus que nécessaire qu'ils prennent conscience de l'analyse de la langue puisque leur spécialité l'exige.

Il faudrait donc connaître le fonctionnement de la langue pour apprendre à parler, mais ne faudrait-il pas tenir en compte des contextes précis ? Et en quoi ces contextes pourraient-ils les aider ? Une réponse évidente s'offre à nous, et qui stipule que la variation des contextes joue un grand rôle dans l'enrichissement du vocabulaire de l'étudiant, ce qui lui permettra de mieux connaître la langue et de mieux la maîtriser. Sur base de ce qui a précédé, nous pouvons déterminer le type d'approche qui conviendrait le mieux à notre apprenant, en l'occurrence l'étudiant algérien spécialisé en français, notamment celui du sud. Il s'agit des approches communicationnelles mixtes lesquelles « il faut communiquer et analyser la communication. » (Schneuwly et Dolz, 1998 :17), elles semblent être plus adaptables à la nature de nos apprenants. Dans ce type d'approches, il est nécessaire « de travailler dans des contextes variés où les élèves prennent la parole » mais plus important encore, il met l'accent « sur la nécessité d'une prise de conscience de certaines formes langagières mises en œuvre [...]. » (Schneuwly et Dolz, 1998 :17). Donc l'accent est mis sur la variation des situations de communication conjuguée à la prise de conscience de la part de l'apprenant.

Pour clarifier cette approche didactique, il faut spécifier le moment lors duquel doit se faire la prise de conscience. Doit-elle se faire en même temps que la communication ou à des moments différents ? Aussi, par quel moyen ? Est-ce l'enseignant qui devra corriger et expliquer où est-ce les autres étudiants qui feront l'initiative ? D'abord, il serait préférable que l'intervention se fasse plus ou moins en même temps que la communication, car si elle se fait après son achèvement, l'étudiant ne se rendra pas forcément compte de ses erreurs. Ensuite, il est conseillé que ce soit les étudiants qui fassent les remarques et proposent les corrections, ce qui leur permettra de mieux comprendre et mieux prendre conscience des structures langagières adéquates. Reste à l'enseignant enfin de rappeler les règles et de guider et corriger si besoin est. Il orientera la correction, car il ne pourra pas corriger l'expression de tous les énoncés. Il lui faut à chaque fois choisir l'aspect particulier de la langue qu'il juge lacunaire chez ses apprenants, pour essayer d'y remédier avec efficacité, tout en ignorant les autres aspects, ou les remettant pour d'autres séances qui leur seront réservées.

Après avoir défini les besoins de ses apprenants ainsi que l'approche didactique appropriée, l'enseignant se chargera de choisir les compétences adéquates. En effet, il y a certaines compétences liées à l'écrit qu'il est inutile de développer dans le cadre d'une didactique de l'oral par exemple. Gilbert Ducancel signalait, dans les années 80 déjà : « qu'à la différence d'autres disciplines, [...] ce que l'enseignement du français vise et installe en premier lieu, ce ne sont pas des savoirs sur la langue ou la littérature, mais la capacité à lire et produire des discours oraux, écrits et plurimodaux dans une variété de situations et de contextes, et pour une variété de projets et d'enjeux. » (Ducancel, 1986 : 281). D'autre part, Philippe Perrenoud constatait que les « observations montrent que la communication reste une idée vague, que l'oral «rénové» est un parent pauvre dans la plupart des classes. » (Perrenoud, 1991 : 15). La communication semble ainsi être le point vers lequel convergent la plupart des travaux sur l'oral.

Nous savons que l'acte de la communication orale exige la mobilisation de compétences précises de la part de l'apprenant. Sophie Moirand (1982) a dénombré quatre composantes de la compétence de communication : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. Comme la didactique que nous pointons dans cet article vise spécialement l'oral d'apprenants universitaires, âgés d'au moins 18 ans et issus de régions différentes (sud/nord, rural/urbain), nous devons déterminer parmi les compétences citées ci-dessus, celles qui seront appropriées. En effet, l'âge et l'appartenance géographique sont des éléments importants à prendre en compte afin de déceler les compétences déjà acquises par les étudiants de celles qui ne le sont pas encore, et qu'on doit travailler avec eux.

Il apparaît clair que les compétences discursive et référentielle sont déjà maîtrisées par les apprenants universitaires, et ce, quel que soit leur âge ou leur région natale. Tandis que les deux dernières compétences, à savoir la compétence socioculturelle et linguistique, restent lacunaires, du moment que l'apprenant sera amené à réaliser une communication orale, dans une langue étrangère, et qui possède des codes culturels spécifiques qu'il doit connaître. La compétence linguistique se constitue à son tour de plusieurs composantes : lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. Son acquisition est fondamentale pour la maîtrise de l'oral de la part de l'apprenant, mais est-il nécessaire d'aborder toutes ses composantes en classe ?

La compétence lexicale met à la disposition de l'apprenant un vocabulaire suffisamment riche qui lui permet de s'exprimer facilement à l'oral et de reproduire des énoncés à l'aide de périphrases. Et grâce à la compétence grammaticale, l'apprenant parviendra à utiliser une langue correcte qui l'aidera à établir un acte de communication réussi. La compétence phonologique, quant à elle, a pour finalité l'amélioration de la prononciation de l'apprenant. Bien que l'enseignement de la phonétique et de la phonologie soit entièrement pris en charge par des matières indépendantes, mais ça reste insuffisant. En effet, comme le constate Fatiha Hacini, la pratique de cet enseignement ne se fait que sur des mots ou de courts énoncés qui n'aident pas réellement l'apprenant à bien prononcer : « [...] cette prononciation ne peut servir l'apprentissage de l'oral que si elle s'accompagne d'une appropriation de l'oralisation d'une suite sonore et non de sons ou de mots isolés. » (Hacini, 2009 :102)

Par conséquent, une didactique de l'oral doit obligatoirement prendre en charge, selon l'origine de l'étudiant, l'acquisition d'une telle compétence. Car une mauvaise prononciation peut altérer le sens des énoncés et perturber ainsi la communication. Pareillement pour la compétence sémantique grâce à laquelle l'apprenant doit être capable de comprendre des textes lus ou écrits. Enfin le développement de la compétence orthographique par une telle didactique semble inadéquat est purement basé sur l'écrit. L'enseignant doit amener ainsi l'étudiant à maîtriser suffisamment les outils de la langue grâce à une pratique intensive de l'expression orale, dans des situations aussi diversifiées que possible, pour pouvoir comprendre et s'exprimer dans différents contextes.

#### 4. Quelles stratégies adopter pour une didactisation efficace de l'oral ?

Les exposés préparés et présentés en lisant, ou encore les situations de dialogues préétablis, n'aident aucunement l'étudiant. Ils ne lui laissent pas la chance de réfléchir et de parler en même temps, de stimuler les méninges et la parole simultanément,

pourtant c'est la finalité qui doit être visée au départ. Quels sont alors les moyens pour y parvenir ? Quelles stratégies le didacticien doit-il mettre en place pour optimiser son enseignement/apprentissage de l'oral ?

#### 4.1. Activité de l'étudiant

L'âge et le niveau intellectuel des étudiants ne doivent pas permettre à l'enseignant une réinjection directe des savoirs avec passivité de leur part, comme ils ont toujours eu l'habitude de l'être. S'ils ne sont pas sollicités, les apprenants ne réaliseront aucun effort personnel pour s'auto-améliorer. Pour mieux apprendre, il est nécessaire qu'ils soient plus actifs. L'enseignant universitaire n'a pas pour rôle d'inculquer tous les savoirs et les connaissances à l'étudiant. En effet, l'activité réduite et limitée en classe, due au nombre d'étudiants pris en charge par un seul enseignant, en un créneau horaire relativement court empêche un développement convenable des compétences requises pour une bonne maîtrise de l'oral. L'enseignant doit inciter ses apprenants à travailler et à faire des recherches individuelles, desquelles ils devront rendre compte oralement en classe. Cependant, il ne faut pas chercher l'autonomisation complète de l'étudiant, mais l'encourager à participer activement à l'enseignement/apprentissage, en choisissant les corpus, en proposant les activités, etc.

Côté pratique, nous pensons que les genres formels du discours (le débat, les interviews, etc.) aideront dans un premier temps l'étudiant pour une familiarisation avec l'oral. Dans un deuxième temps, on pourrait exploiter ces genres dans des situations réelles, qui pourront constituer par la suite des documents authentiques à utiliser en classe. Cette utilisation se fera par contre selon une approche différente de celle entreprise dans la didactique de l'oral d'apprenants plus jeunes.

Pour les séquences didactiques, nous proposons quelques exemples, qui entreront dans le cadre d'une approche communicationnelle mixte. Nous sommes partis pour ce faire d'une question, déjà posée par une des équipes de recherche dans le domaine de la didactique de l'oral, et qui a orienté notre réflexion : « En ce qui a trait à la didactique de l'oral qui nous concerne principalement ici, quelles sont les ressources scolaires et extrascolaires accessibles aux enfants pour conquérir une maîtrise progressive de la communication orale ? » (Treignier, Delabarre-Bulot, Loie, 1997 : 85).

**La discussion** : l'enseignant peut choisir des sujets d'actualité qui intéressent la majorité des étudiants. Il faut qu'ils se sentent concernés afin qu'ils surmontent leur blocage et libèrent leur expression. Le sujet est précisé une séance avant, pour leur laisser le temps de bien s'informer. Au début, l'enseignant se chargera de proposer le sujet, d'animer la discussion de corriger les erreurs de communication, mais une fois leur parole libérée, il se fera plus discret, les laissant plus indépendants.

**Le débat** : il sera demandé aux étudiants de comparer et de débattre sur les contenus médiatiques des chaînes d'informations ou généralistes : comment elles présentent la même information, les mots utilisés pour décrire les mêmes événements, etc. Chaque étudiant choisira d'analyser la présentation d'un événement important d'après une chaîne particulière, il devra ensuite en débattre oralement, en se servant de notes simplement, avec un autre étudiant qui aura analysé la présentation de la même information, mais dans une autre chaîne. Remarquons cependant, que le reste de la

classe doit intervenir : poser des questions, demander l'explication de mots nouveaux, élargir plus le débat, etc.

**L'interview** : l'enseignant proposera aux étudiants de faire des interviews au sein de l'université ou à l'extérieur de l'établissement. Au début il les guidera en proposant la personne à interviewer ainsi que le sujet. Une fois l'expérience bien assimilée et corrigée, ça sera aux étudiants de choisir obligatoirement. Chaque interview, qui sera préparée et enregistrée (audio ou vidéo) et présentée en classe. Elle sera ensuite analysée, discutée et critiquée avec les autres étudiants, sur la forme et sur le contenu.

**Les improvisations théâtrales** : L'enseignant peut proposer un début d'intrigue qu'un groupe d'étudiants devra continuer spontanément sans préparation préalable. Mais cette activité ne peut être réussie que si les apprenants ont pu surmonter leur blocage de prononciation et d'expression, et que s'ils ont acquis un minimum de vocabulaire qui leur permettra d'inventer de courtes répliques.

Ces activités, qu'on a citées à titre d'exemples, permettront aux étudiants d'enrichir leur vocabulaire et d'apprendre à l'utiliser. Cependant, il est vivement recommandé de demander aux étudiants d'abandonner les dictionnaires de poche au profit des grands dictionnaires. Pauvres en mots et en définitions, ils endiguent l'enrichissement du vocabulaire et la compréhension.

#### 4.2. Enrichissement du vocabulaire grâce aux matières littéraires

Beaucoup d'étudiants trouvent du mal à réaliser des dissertations parce qu'ils ne savent pas décortiquer l'énoncé et l'analyser. Ceci est dû essentiellement à la pauvreté de leur vocabulaire qui les empêche d'exploiter autrement ce qu'ils ont appris.

La question que nous nous posons : l'oral doit-il être uniquement enseigné lors de séances consacrées à cet effet (T.E.E.O et P.S.L) ? Ou peut-il être enseigné lors de cours littéraires ? L'enseignant pourra-t-il équilibrer entre un enseignement théorique et un enseignement pratique ?

Cet enseignement nous semble réalisable. Il est possible de travailler l'oral à partir de textes littéraires, dans la mesure où ces textes aideront à la réflexion et à la prise de parole immédiates et simultanées, selon l'objectif fixé. Ainsi, lors de ces séances, qui sont assez variées, l'enseignant pourra, à partir d'un extrait de roman par exemple, consacrer un moment à la compréhension orale, puis demander aux étudiants de reformuler ou de paraphraser des passages oralement. Comme il pourra organiser avec tout le groupe quelques scènes de théâtre déjà étudiées en classe. Et pour enrichir plus leur vocabulaire, les inciter et les obliger à lire.

#### Conclusion

Pour une efficacité optimale d'une didactique de l'oral, et de n'importe quelle autre didactique, il doit y avoir une coordination entre les enseignants afin d'assurer une continuité et une progression rentable et bénéfique pour l'étudiant. Cette coordination doit se faire lors de la même année, entre les enseignants de matières différentes mais complémentaires, comme elle doit se faire également et surtout entre les enseignants des différents niveaux. Ainsi, elle prévoira une évolution logique des compétences requises, et évitera toute répétition ou perte de temps et d'énergie.



## Bibliographie

- Achab, D. 2007. « Enseignement du français en milieu universitaire algérien. Enjeux et stratégies ». [http://prismelangues.u-strasbg.fr/uploads/media/ACHAB\\_Djamila.pdf](http://prismelangues.u-strasbg.fr/uploads/media/ACHAB_Djamila.pdf), consulté le 23/02/2011.
- Bouanani, F. 2008. « L'enseignement/apprentissage du français en Algérie : état des lieux ». *Synergies Algérie*, n° 3, pp. 227-234.
- Boyer, H., Rivera, M., 1979. *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé international.
- Colin, D., 2010. « Didactique de l'oral, Langue orale, aspect transversal, faits de langue ». [http://utopia.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/IMG/pdf/Didactique\\_oral\\_Jeudi\\_28\\_Janvier\\_PM.pdf](http://utopia.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/IMG/pdf/Didactique_oral_Jeudi_28_Janvier_PM.pdf), consulté le 20/11/2010.
- Djoudi, M. 2010. « La didactique de l'oral ». <http://www.oasisfle.com>, consulté le 20/11/2010.
- Ducancel, G. 1986. « Statut et fonctions de la didactique du français (langue maternelle) », dans *EPS, Contenus et didactique*, supplément au bulletin syndical du SNER colloque : *EPS, Contenus et didactique*, octobre 1995, Paris : SNEP, pp. 279-286.
- Ficher, C., 2004. « Les compétences langagières à l'oral dans le contexte de la professionnalisation de la formation à l'enseignant ». [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium\\_Deutzer/Fisher.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Deutzer/Fisher.pdf), consulté le 25/02/2011.
- Hacini, F., 2009. « De l'articulation entre phonétique et didactique de l'oral ». *Synergies Algérie*, n° 5, pp. 101-108.
- Perrenoud, P., Martin, D., Wirthner, M. 1991. *Parole étouffée, parole libérée, fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Paris-Neufchâtel : Delachaux-Niestl
- Leboulanger, M. 2001. « Proposition pour une didactique de l'oral ». <http://www.crdp-reims.fr/>
- Lazure, R., « Sur les «traces» de la didactique du français oral : critique du parcours des deux dernières décennies de recherche ». *Études de linguistique appliquée*, n°84, 1991, pp. 23-35.
- Moirand, S., 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette
- Queffélec, A., Derradji, Y., Debov, V., Smaali-Dekdouk, D., Cherrad-Bencherfa, Y., 2002. *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*. Bruxelles : Duculot.
- Rodríguez Seara, A., 2004. « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours ». Disponible sur : [http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art\\_8.htm](http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm), consulté le 23/02/2011.
- Schneuwly, B., Dolz, J., 1998. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Treignier, J., Delabarre-Bulot, E., Loie, J.-C., 1997. « Fonder une didactique de l'oral. Un parlement d'école : quelle didactisation ? ». *Repères*, n° 15, pp. 79-94.