

Aldjia Outaleb  
Doctorante, Université de Tizi-Ouzou



**Résumé :** *Le fonctionnement des sociétés modernes repose de plus en plus sur le potentiel communicatif et informatif. Le bouleversement économique mondial ouvre de nouveaux espaces culturels et linguistiques. Dès lors, comment ne pas se préoccuper de cette « dimension », qui ne cesse de s'ouvrir davantage à tous, de l'apprentissage des langues étrangères ?*

*La pratique de l'usage de l'oral et de l'usage de l'écrit fait désormais partie de notre environnement, de notre mode de vie, de notre quotidien et s'impose partout. De ce fait, émerge un nouvel ordre où le plurilinguisme et l'interculturel sont l'objet d'étude et l'école ne peut rester en dehors des changements qui surgissent, le monde des élèves ne peut non plus y échapper. Dans ce qui suit, nous allons tenter de répondre à une question que nous pensons importante dans l'enseignement d'une langue étrangère : la place et le rôle de l'oral dans l'enseignement-apprentissage du FLE.*

**Mots-clés :** Oral - Enseignement - FLE.

**Abstract:** *The functioning of the modern societies bases more and more on the communicative and informative potential. The world economic turnover opens new cultural and linguistic spaces. From then on, how do not worry about this "dimension", which does not stop opening more in all, of the learning of foreign languages?*

*The practice of the usage of the oral and the usage of the paper been a part henceforth of our environment, our mode of life, our everyday life and is imperative everywhere. Therefore, appears a new order where the multilingualism and the intercultural are the object of study and the school cannot stay except the changes which appear, the world of the pupils cannot either escape it. In what follows, we are going to try to answer a question that we think important in the teaching of a foreign language: the place and the role of the oral in the teaching- learning of the FFL.*

**Keywords :** Oral - Teaching - French as a Foreign Language.

**المخلص:** يركز انتظام المجتمعات الحديثة على القدرة المتزايدة للتبليغ والتواصل. وقد فتحت الثورة الاقتصادية العالمية فضاءات جديدة ثقافية ولغوية انطلاقاً من هذا كله، نتساءل عن كيفية عدم الاهتمام بهذا البعد الذي ظل يفتح باستمرار على الجميع في اكتساب لغات أجنبية. وقد أضحت استعمال وممارسة الشفوي وكذا استعمال المكتوب جزءاً لا يتجزأ من محيطنا ومن نمط عيشنا وقد فرض نفسه علينا في حياتنا اليومية. وهو الوضع الذي خلق نظاماً جديداً يشكل فيه التعدد اللغوي والثقافي موضوعاً للدراسة، ولا يمكن للمدرسة والتلميذ أن يظلا عن معزل عن التغيرات الحادثة. فيما سيأتي سنحاول الإجابة عن تساؤل نعتبره مهماً في تعليم اللغة الأجنبية وهو مكانة ودور الشفوي في تعليم واكتساب اللغة الفرنسية كلغة أجنبية

**الكلمات المفتاحية:** الشفوي - تعليم - اللغة الفرنسية كلغة أجنبية

## Introduction

De l'introduction croissante des nouvelles technologies de l'information et de la communication, il en est émané la question centrale de leur utilisation dans le monde éducatif. Faciliter l'apprentissage des langues étrangères en adoptant à chaque fois de nouvelles méthodologies et technologies, a toujours été l'objectif principal de la didactique. De par ce fait, en fonction des évolutions et des inventions, chaque méthodologie s'est approprié un outil technologique : ainsi, la méthodologie audio-orale a privilégié le magnétophone, l'approche communicative l'ordinateur et, Internet, à partir de l'année 1995.

Cependant, bien que l'objectif commun de toute méthodologie est faciliter l'acquisition chez les apprenants des quatre compétences langagières (compréhension orale et écrite ; production orale et écrite), il est vrai que la production écrite n'a pas toujours bénéficié des progrès méthodologiques et technologiques qui étaient orientés vers une compétence de production et de compréhension de l'oral. Par conséquent, contrairement à l'écrit, l'oral a longtemps été une priorité.

Cet article s'appuie sur l'observation et l'analyse de l'écrit. Le point commun des élèves repose sur le constat suivant : ils connaissent tous de grandes difficultés dans la production de l'écrit. Plus précisément, ils écrivent comme ils parlent, ce que nous allons découvrir dans ce qui suit.

En ce qui concerne notre travail, nous décrivons brièvement les caractéristiques des productions écrites d'élèves des classes de terminale qui « surprennent » par leurs résultats bien en deçà des attentes. Nous essayerons donc d'apporter des éléments de compréhension sur les difficultés dans « l'écrire ». Nous tenterons de cerner d'où proviennent les difficultés des élèves :

- d'une insuffisance de contenus des programmes et des objectifs tracés par l'enseignement ?
- de l'influence de l'oral ?
- du matériel utilisé ?

Nous concluons avec quelques propositions qui pourraient aider à pallier le manque constaté.

En revanche, nous présenterons, avant tout, les objectifs assignés par les programmes scolaires, ce qui ne va pas sans situer l'oral.

### La place de l'écrit dans les programmes scolaires

Les programmes officiels de français de 3<sup>e</sup>A.S (niveau retenu pour notre étude), stipulent qu'avant la fin du cursus scolaire, les élèves doivent avoir une maîtrise de la langue française qui leur permettra, entre autres :

- d'utiliser la langue dans des situations d'enseignement, ce qui, en d'autres termes, signifie la maîtrise des techniques de l'écrit et de l'oral en situation de formation et/ou de documentation ;
- de produire des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité, que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position.

Le niveau de français visé par les programmes est celui de l'écrit standard ; leurs contenus ignorent tout ce qui peut être considéré comme populaire ou familier. En d'autres termes, comme le rappellent certains auteurs, entre autres Attal (1990), l'utilisation du français dans un cadre institutionnel tel l'école est soumise à une seule norme : celle du français standard, du français écrit. Les écarts par rapport à cette norme, tolérés à « l'oral », sont sanctionnés dans les copies des élèves lors des examens ou évaluations.

L'unité didactique, unité d'apprentissage, s'appuie sur un ensemble d'activités organisées autour d'un support écrit. Elle s'articule autour de trois phases ou temps :

- la phase globale ; elle comprend un texte et des éléments accompagnateurs. Il s'agit de l'étape qui va préparer la compréhension du document de départ. Elle est abordée dans ses grandes lignes ;
- la phase d'analyse ou décomposition de tout cet ensemble en ses éléments constitutifs ;
- la reconstitution de tous les éléments ou constituants, pour former un tout, en tenant compte des caractéristiques propres et des rapports entretenus entre eux.

Sur le plan pédagogique, la phase globale ou d'imprégnation, se rapportant à la compréhension d'un document écrit, consiste, pour l'élève guidé par l'enseignant, à prendre connaissance avec le texte -support écrit- et tous les éléments périphériques (titre, sous-titres, chapeau, références de différentes natures...) qui l'accompagnent. Le repérage des éléments périphériques, l'analyse des illustrations, le relevé des sources du document donnent, d'emblée, le sens général et conduisent l'élève à formuler des hypothèses de sens qu'il est appelé à vérifier et/ou à compléter lors de la lecture-compréhension de ce texte. L'élève est invité à s'interroger sur le type du document et sur les paramètres de la situation de communication pour développer sa compétence de compréhension. La compréhension globale n'est donc pas un objectif en soi de l'étape mais le moyen de l'atteindre. L'objectif principal est la recherche d'indices linguistiques permettant d'infirmes ou de confirmer les hypothèses émises.

Les activités de l'expression écrite prennent des formes variées en fonction des types de textes dont il convient d'enseigner les techniques de production. Cependant, nous devons rappeler que ces activités se traduisent le plus souvent par des exercices de type compréhension de textes qui donnent lieu la plupart du temps à une lecture expliquée.

Si la première phase présente l'objet-texte dans sa globalité, il appartient à la phase d'analyse de dégager et aussi de prendre en charge l'étude des éléments constitutifs du document : organisation textuelle, vocabulaire relationnel et thématique et outils morpho-syntactiques.

Le lexique à étudier est évidemment celui de la thématique investi dans le texte-support retenu en compréhension de l'écrit. Il fournit à l'élève les outils pour exprimer son opinion sur un sujet ; il l'aide à prendre conscience des diverses unités lexicales se rapportant à une même notion ; enfin, il facilite le regroupement des termes dans des ensembles appartenant à un même champ lexical, sémantique, celui de la synonymie, de l'antonymie, etc.

En morphologie et en syntaxe, il ne s'agit pas d'étudier un point de langue, pris au hasard, de façon exhaustive, seule la partie nécessaire, contenue dans le texte proposé en compréhension et tracée dans l'objectif est prise en compte afin de faire acquérir à l'élève l'emploi de la notion précise.

La phase de synthèse ou d'expression écrite est un moment de réinvestissement et de reproduction du modèle discursif étudié en phase initiale. Il s'agit d'entraîner l'élève à l'expression écrite par le biais d'une familiarisation progressive avec les différents types d'écrit : rédaction collective puis individuelle de textes.

L'apprentissage part donc des textes écrits d'auteurs qui font découvrir aux élèves, à l'aide de questions inductives, les notions inhérentes aux formes du discours retenu dans l'unité didactique. Par exemple, les notions inhérentes au texte descriptif répondent à la caractérisation ; dans cette perspective, le groupe nominal, l'adjectif, le complément du nom, la relative, l'expression de l'opposition et celle de la comparaison seront étudiés. Pour les notions inhérentes au texte explicatif, l'étude de la phrase déclarative, celle de la tournure impersonnelle, de l'expression de la cause et la conséquence et du mode indicatif, seront privilégiées.

Comme nous l'avons signalé, les cours portent beaucoup plus sur l'écrit : on fait de la compréhension de l'écrit au lieu de la lecture ; le fonctionnement de la langue est mené uniquement sur la base d'un support écrit et non sur la prononciation et/ou la conversation. Cette priorité de l'écrit, liée à la tradition des examens où l'on ne retrouve pas d'épreuve orale, est encore l'objet et la forme privilégiés de l'évaluation des connaissances reçues. On enseigne ainsi aux apprenants à se préparer et à répondre surtout aux examens écrits. Les cours n'accordent pas de l'importance à l'oral ; l'école n'enseigne pas la langue comme un instrument de communication orale, destinée aux échanges entre interlocuteurs. Or, contrairement à l'écrit où le lecteur traite une suite de mots et où il doit prêter une attention particulière à toutes les marques linguistiques écrites qui signalent, par exemple, la morphologie, l'orthographe et la structure de l'énoncé ; à l'oral, certaines de ces marques ne se prononcent

pas et la frontière entre les mots n'est pas toujours marquée, ce qui rend difficile, aux élèves, l'activité de production écrite.

Ceci dit, en français, l'écrit est lié à l'oral dans la mesure où il impose la mise en correspondance entre les représentations graphémiques et les représentations phoniques correspondantes. Cette mise en correspondance impliquant l'établissement de connexions entre l'oral et l'écrit, nécessite, de la part de l'élève, une attitude analytique envers l'écrit et l'oral, et fait appel aux compétences phonémique et phonologique. En d'autres termes, le travail cognitif de l'élève consiste en la prise de conscience de la décomposabilité des termes en différentes unités phonologiques combinables entre elles. Pour ce faire, l'élève doit développer, en français, une capacité appelée « conscience phonémique », ce qui n'est pas garanti par ce type d'enseignement.

### Le français des apprenants

Outre les rapports que les informateurs entretiennent avec le français par le biais de l'école et des institutions, le français trouve sa place dans le milieu où évoluent les élèves. Le français, bien que langue étrangère, est présent dans le langage des Algériens, même non instruits, en général, des élèves plus particulièrement. Rares sont ceux qui arrivent à parler la langue maternelle sans glisser dans leurs discours, des mots français, donnant naissance à une langue construite, donc « normée », « algérienne » pour des besoins communicatifs.

A l'école, nos informateurs-élèves apprennent l'arabe littéraire et le français standard mais l'usage d'un « français algérien » oral, est omniprésent dans leurs pratiques communicatives quotidiennes car il est, à leurs yeux, un acquis nécessaire. La présence de cette « langue française », qu'ils estiment être le modèle, a caractérisé leurs copies. En effet, l'apprentissage du FLE est marqué par la situation plurilingue vécue par les élèves (Dabène Louise 1994, Castellotti et Moore, 1998).

De nombreux emprunts, provenant des langues locales et marqués par des flexions morphologiques et syntaxiques nourrissent quotidiennement la langue française. Ce français permet également aux élèves de mettre en œuvre des stratégies communicatives : ils utilisent un « amalgame » de français oral algérien et d'arabe (Morsly, 1995), et/ou de français oral et de kabyle (Zaboot, 1990), des variétés qu'eux-mêmes ont créées et qui sont susceptibles d'être retrouvées dans leurs productions écrites.

Il est évident que ce sont les groupes de jeunes concentrés notamment dans les milieux urbains qui sont en grande partie responsables de la dynamique en cours, une pratique linguistique courante voire quasi naturelle chez tous les Algériens, en général et les jeunes, en particulier.

La présence d'un français « oral » dans le milieu des apprenants a poussé les jeunes élèves à créer une langue (sociolecte) qui présente des écarts et dont les règles s'éloignent, d'une part, de celles de la norme endogène (français spécifique pratiqué par les Algériens) et d'autre part, de celles de la norme

exogène (français standard), enfin, une langue non pas régie par une seule norme mais par des normes plurielles.

Ce français majoritairement adopté par les jeunes, qui a des répercussions sur leurs écrits, est caractérisé par des différences qui affectent tous les niveaux; ce qui peut s'expliquer par plusieurs facteurs ; entre autres, nous devons signaler que nos informateurs ont suivi une scolarité où toutes les disciplines sont assurées en langue arabe, de plus, ils baignent dans un environnement sociolinguistique où se côtoient le kabyle, l'arabe et le français, des langues qui entretiennent un rapport de complémentarité.

Cette situation, où alternances codiques « (...) passage de l'arabe au berbère, du berbère à l'arabe, de l'arabe au français, du français à l'arabe, du berbère au français, de ce dernier au berbère, avec tous les croisements et enchevêtrements » (Taleb-Ibrahimi, 1995 : 74) et interférences se produisent régulièrement, nous a permis de fournir des explications aux écarts, à l'emploi erroné et/ou au manque de lexique, aux insuffisances morphologiques et syntaxiques et aussi à la présence d'un certain « français » relevées dans les productions écrites dont nous analyserons les erreurs dans les paragraphes ultérieurs.

Enfin, comme tous les jeunes de l'Algérie, nos informateurs traduisent : ils pensent en langue locale et cherchent à formuler leurs messages en français si bien que les énoncés obtenus sont souvent asémantiques comme dans :

- *u-gadəy* : *je peure* au lieu de *j'ai peur*, et
- *sudən iyi yamma-m* : embrasser à moi mère-ta écrit *anbrace moi ta mère* au lieu de *embrasse ta mère pour moi*.

Les énoncés *je peure* et *embrasse moi ta mère*, tirés du corpus, illustrent l'emploi des calques de structures syntaxiques du kabyle.

### Relevé et analyse succincts des erreurs

Certes, la production écrite, activité individuelle, pose un réel problème à tous les élèves, même aux natifs, car il s'agit d'une activité complexe qui exige de mobiliser beaucoup de connaissances (Adam, 1999, Buridant, 1994) et de capacités : maîtrise du lexique, de la morphologie, de la syntaxe, de l'orthographe, des signes de ponctuation, des procédés de progression tels les anaphoriques... L'écrit qui, par ailleurs, résulte aussi d'un compromis nécessaire entre deux fondements : l'oral et l'écrit. La production écrite et la maîtrise des processus qui y concourent sont ainsi sous la dépendance de facteurs complexes et pluridimensionnels (Reichler-Beguelin, 1988).

De par sa complexité, le système linguistique français pose constamment des problèmes aux élèves étrangers et même à ceux dont cette langue est maternelle. Chez les apprenants algériens, les difficultés sont accrues par la non adéquation des deux systèmes phonologiques de la LM et de la LE. Nous avons relevé à titre indicatif :

- si les graphèmes *o* de *zéro*, *-eau* de *bateau*, *-au* de *chaussures* réalisent le phonème /o/, ils ne sont pas toujours employés conformément à l'orthographe du français dans d'autres termes tels *bokou* pour *beaucoup*, *dé zanimos* pour *des animaux* et *grau* pour *gros*.
- le son [j] est noté alternativement par *il* dans *portail*, *ille* dans *bataille*, *i* dans *plier* et *y* dans *appuyer*. Cependant les graphèmes réalisant ce phonème ne respectent pas toujours l'orthographe du français comme dans *famiye* pour *famille*, *corbeil* pour *corbeille*, *pyiés* pour *pieds* et *nétoiller* pour *nettoyer*.

L'analyse des copies des élèves nous autorise à dire qu'il y a des erreurs qui leur sont spécifiques comme les difficultés de transcription de certains phonèmes inconnus dans la LM : les erreurs de prononciation qui procèdent d'une fausse perception ou de l'influence d'une forme voisine de la forme mise en cause. Ce qui n'est pas sans conséquence sur l'écrit puisque les élèves ont tendance à écrire les phonèmes selon le mode de réalisation phonique qui leur est propre.

La langue française est problématique : en passant de l'oral à l'écrit, il se produit des ruptures considérables. C'est pourquoi, d'autres erreurs, dans la graphie, peuvent être communes aux autres apprenants, tels les natifs comme *les zanfans regardes partou* et *il et tré maleureu*, où :

- les lettres *-t* dans *enfants* et *partout* et *-h-* de *malheureux* qui ne se prononcent pas ne s'écrivent pas ;
- la marque du pluriel *-s* du verbe *regarder* est assimilée à celle des nominaux.

Les difficultés rencontrées à l'écrit ont également un lien étroit avec les connaissances orales du français :

- certaines sont attribuables à l'influence de l'oral sur l'écrit. Elles portent sur le registre oral :
  - \*redondance du sujet : *mon père il voyage*
  - \*les réductions avec simplification orthographique du type SMS : *tu m mank*
- l'influence de la culture d'origine n'est pas absente non plus à l'écrit : *elle pose ses os* est une traduction intégrale du kabyle de *e t-sars iɣsan-is*

## Conclusion et perspectives

Nous pouvons donc confirmer qu'une des spécificités du comportement langagier des élèves est le taux élevé d'erreurs d'orthographe pour des apprenants ayant atteint la fin de leur cursus scolaire. Cette information est importante et doit être prise en compte par toutes les personnes impliquées dans l'enseignement : les enseignants, les parents ainsi que les élèves eux-mêmes.

Bien que les objectifs pédagogiques privilégient la maîtrise du français écrit, en d'autres termes, l'apprentissage de l'écrit domine à l'école et transparaît comme la norme dans l'enseignement et dans les tests d'évaluation des élèves, cette compétence de l'écrit n'est pas assimilée, à l'inverse de l'oral, puisqu'elle transcrit l'oral sous tous ses aspects. En effet, l'étude des copies fait constater un immense décalage entre le discours de l'institution qui « sacralise » l'écrit, les pratiques encouragées par les manuels : dominance de la pratique de l'écrit, dominance

d'exercices écrits (de répétition, à trous, à choix multiples) et les résultats obtenus. Les principales erreurs sont en définitive liées au code de l'oral.

Au vu de ces résultats, nous pensons qu'il est nécessaire d'insérer, dans les programmes, des séances orales, pour asseoir la connaissance des différents phonèmes afin de remédier à ce type d'erreurs d'où la nécessité de programmer des cours de phonétique (Martinet André et Walter, 1973) car apprendre une LE, c'est d'abord l'entendre avant de l'écrire. En outre, la lecture de texte à haute voix favorise la correction phonétique et des activités comme la conversation et les dialogues permettent également de pratiquer la langue sous ses formes orales.

Enfin, en intégrant dans l'apprentissage de la langue étrangère plusieurs langues, on répond à un réflexe naturel de l'apprenant, le réflexe de se référer aux connaissances déjà acquises, aux règles et normes déjà intégrées et qu'il utilise « à tort » dans ses productions écrites. La démarche consiste à faire réfléchir l'élève sur les différentes combinaisons des langues dont il se sert pour structurer les énoncés, ce qui pourrait lui donner une idée sur les contraintes qui pèsent sur l'agencement des éléments dans une structure déterminée. En revanche, ne pas prendre en compte la particularité du milieu sociolinguistique de l'apprenant, c'est-à-dire, s'éloigner et refuser d'envisager une certaine « complémentarité » entre les langues en contexte plurilingue est didactiquement inefficace (Castelloti et Moore, 2002).

La production écrite est une activité très complexe (Hayes et Flower, 1980), l'ordinateur, instrument en vogue de nos jours, ne peut assurer son enseignement/apprentissage car il ne peut remplacer les habiletés de l'enseignant. Il peut désigner parfois les erreurs mais ne peut les expliquer. Il peut même, dans certains cas, proposer une mauvaise correction.

La production écrite est aussi une activité qui fait appel à des domaines de connaissances socioculturelles que l'ordinateur ne peut vérifier ni évaluer la validité dans les textes produits par les élèves. Ainsi, ici encore l'intervention de l'enseignant reste primordiale. En effet, vérifier les acquis, détecter les difficultés chez les élèves, les orienter dans la correction et proposer des activités de production d'énoncés avec le lexique adéquat, relèvent de la tâche de l'enseignant.

## Bibliographie

Adam, J-M. 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.

Attal, P. 1990. *Questions de grammaire*. Villeneuve d'Ascq. P.U. Septentrion.

Buridant, C. et al., 1994. *L'écrit en FLE*. P.U de Strasbourg.

Castelloti, V. et Moore, D. 1998. *Alternances des langues et apprentissages*. Etudes de linguistique appliquée n° 108. Paris : Didier.

Castelloti, V. et Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignement*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.



- Charolles, M. 1986. « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques ». *Pratique* n° 49, pp. 3-21.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Laroussi, F. 1996a. « Le français en Tunisie aujourd'hui ». *Le français dans l'espace francophone*. Paris : Champion, pp. 705-721.
- Laroussi, F. 1996b. « Glottopolitique et minoration linguistique en Tunisie ». *Les politiques linguistiques, mythes et réalités. Actes des premières journées scientifiques du réseau thématique de recherche sociolinguistique et dynamique des langues*. Beyrouth-Montréal, pp. 229-235.
- Martinet, A. 1945. *La prononciation du français contemporain*. Genève : Droz.
- Martinet, A. et Walter, H. 1973. *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*. Paris : Expansion-Champion.
- Morsly, D. 1995. « L'alternance des codes dans la conversation des locuteurs Algériens ». *Des savoirs communicationnels. Actes du colloque sur l'analyse des interactions*, Université d'Aix-en-Provence.
- Reichler-Béguelin M-J. et al., 1988. *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Taleb-Ibrahimi, K. 1995. *Les algériens et leur(s) langue(s). Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger : El Hikma.
- Zaboot T. 1990. *Un « code switching » algérien : le parler de Tizi Ouzou*. Thèse de doctorat. Université René Descartes Sorbonne-Paris V.