

Place de l'articulation oral/écrit dans l'enseignement du français dans le secondaire algérien



M'hand Ammouden

Université Abderrahmane Mira-Béjaia, Algérie

ammouden.mhand@laposte.net

Reçu le 31-07-2013 / Accepté le 6-09-2013

Résumé : Après avoir été durant longtemps radicalement opposés et après n'avoir insisté que sur les influences négatives de l'un sur l'autre pour recommander, par conséquent, le développement différencié de leurs compétences, l'oral et l'écrit sont actuellement placés sur un continuum et de nombreux didacticiens prônent leur articulation dans l'enseignement des langues. Quelle est la place accordée à l'enseignement articulé des compétences de communication à l'oral et à l'écrit dans la matière « langue française » dans l'enseignement secondaire (lycée) en Algérie ? L'examen des nouveaux programmes, de leurs documents d'accompagnement (directives didactiques officielles) et des manuels conçus suite à la récente réforme du système éducatif nous conduit à conclure que l'articulation oral/écrit n'y est que très rarement favorisée.

Mots-clés : approches intégrées, articulation oral/écrit, enseignement différencié, programmes, manuels

Lugar de la articulación del oral/escrito en la enseñanza del francés en la escuela secundaria argelina

Resumen: Por mucho tiempo, en la enseñanza de lenguas, las competencias orales y escritas han sido visualizadas como radicalmente opuestas, al grado de insistir en una influencia negativa y sugerir el desarrollo diferenciado de las mismas. Sin embargo, actualmente, numerosos estudiosos de la didáctica promueven su desarrollo articulado y en continuum. Así, es primordial preguntarse por la importancia de la enseñanza articulada de las competencias de la comunicación oral y escrita del francés en la escuela secundaria (bachillerato) en Argelia. Por lo tanto, tras el examen de los nuevos planes de estudio, de los documentos que los acompañan (directrices didácticas oficiales) y de los libros de texto producto de la reforma reciente del sistema educativo, podemos afirmar que la articulación de la lengua oral y escrita es promovida ocasionalmente.

Palabras clave: enfoques integrados, articulación oral/escrito, instrucción diferenciada, planes de estudio, libros de texto

The place of oral/writing junction in the teaching of French in the Algerian secondary school

Abstract: For a long time, spoken and written skills were seen as opposites, to the extent of even suggesting a differentiated development of each of them. However, at present, speaking and writing are placed on a continuum, and many educators advocate integrating these two skills.

What is the importance given to the joint teaching of communication skills in speaking and writing in the “French language” subject in secondary school (high school) in Algeria? The review of new programs, their accompanying documents (official teaching guidelines) and manuals designed after the recent reform of the education system leads us to conclude that the joint teaching of speaking and writing is rarely promoted.

Keywords: integrated approaches, speaking/writing, differentiated instruction, curricula, textbooks

Introduction

L'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues a mis en exergue diverses positions théoriques au sujet des types de « relations » établies entre l'oral et l'écrit, de leurs « interactions » réciproques et de leur « articulation »¹. Cela s'est traduit dans la pratique, selon les recommandations de la méthodologie ou de l'approche d'enseignement en vigueur, par la focalisation sur l'un des deux aux dépens de l'autre, voire par l'exclusion de l'un des deux « codes », voire des deux « langues »². Cela s'est, en fait, souvent traduit par une marginalisation de l'oral au profit d'une focalisation sur l'écrit, dans les contextes francophones du moins. Parallèlement à ces conflits et à ces positions séparatrices, certains linguistes et didacticiens ont œuvré en faveur d'un rapprochement des deux discours et prônent leur enseignement/apprentissage articulé/simultané. Cela a donné lieu à une polémique qui ne cesse de susciter encore de vifs débats aussi bien dans des journées d'étude, des colloques, des publications, etc., que dans les discussions des enseignants et des apprenants. Si les travaux et arguments de ceux qui rejettent la différenciation radicale entre l'oral et l'écrit semblent avoir un effet sur les discours théoriques véhiculés par les nouvelles approches didactiques, force est de constater que les pratiques didactiques ne semblent se libérer que très rarement et très timidement du poids de l'opposition radicale établie entre les deux discours, et que la place accordée à l'enseignement de l'oral demeure souvent minime dans certains contextes (Ammouden, 2010, 2012 ; Rispaïl et Faye, 2002).

En Algérie, la réforme globale et progressive du système éducatif préuniversitaire (primaire, collège et lycée), amorcée en 2002, s'est traduite par l'adoption de l'approche par compétences dans l'ensemble des matières enseignées, dont celle consacrée à l'enseignement du français. Cela a impliqué la réécriture de l'ensemble des programmes et inévitablement la conception de nouveaux manuels. Théoriquement, ces changements auraient dû, en principe, favoriser l'enseignement de l'oral et par ricochet l'enseignement/apprentissage articulé de l'oral et de l'écrit. Dans quelle mesure est-ce le cas actuellement ? Pour apporter les premiers éléments de réponse à cette question, nous examinons, dans cette étude, les nouveaux programmes, documents d'accompagnement³ et manuels fournis par le Ministère de l'éducation nationale algérien (désormais, MEN) aux enseignants de français dans les trois niveaux du secondaire : la

1^{ère} année de secondaire (désormais 1 A.S.), la 2^{ème} année de secondaire (désormais 2 A.S.) et le niveau concerné par l'examen du baccalauréat, la 3^{ème} année de secondaire (désormais 3 A.S.) ?

Le compte-rendu de cette étude comporte trois parties. Nous présentons brièvement, dans un premier temps, les contextes théorique, institutionnel et didactique locaux qui ont suscité notre intérêt pour le sujet que nous traitons, et nous explicitons notre problématique. Nous mesurons dans un second moment la place accordée à l'enseignement/apprentissage articulé de l'oral et de l'écrit dans les nouveaux programmes et dans leurs documents d'accompagnement. L'examen des manuels nous permettra enfin de déterminer la place qui est accordée aux tâches et activités pouvant favoriser la même démarche didactique.

1. Contexte de l'étude et problématique

Sur le plan théorique, notre étude se place dans une période caractérisée par la coexistence de plusieurs logiques didactiques opposées au sujet de l'enseignement de l'oral et/ou de l'écrit. Nous avons pu en distinguer trois : l'exclusion, la différenciation et l'articulation (Ammouden, 2012). La première est issue des séquelles des conceptions séculaires réductrices et dévalorisantes dont sont victimes l'oral et son enseignement et du caractère « scripto-centré » de l'école : elle s'oppose notamment à l'enseignement de l'oral⁴. La deuxième est celle de chercheurs qui, à l'instar de plusieurs de ceux du CRAPEL de Nancy dont Francis Carton⁵, prônent l'enseignement entièrement différencié de l'oral et de l'écrit. La troisième, qui semble s'imposer actuellement plus que les deux autres, est celle des didacticiens qui recommandent d'accorder une place plus importante à l'enseignement de l'oral et de tisser toutes formes d'articulation entre l'oral et l'écrit : apprentissage simultané de l'oral et de l'écrit, enseignement/apprentissage par approche intégrée, utilisation de l'un pour enseigner l'autre, etc. Parmi les nombreux partisans de cette nouvelle conception, nous pouvons citer ceux dont les contributions ont alimenté des publications collectives telles qu'« Oser l'oral » (Rispaïl et Faye, 2002), « Enseigner l'oral » (Garcia-Debanc et Delcambre, 2002), « Quel oral enseigner, cinquante ans après le français fondamental ? » (Cortier et Bouchard, 2008), « Discours oraux-discours écrits : quelles relations ? » (Py, 1996), « Comment enseigner l'oral à l'école » (Garcia-Debanc et Plane, 2004), « Articulation oral/écrit » (David et Le Cunff, 1991) et « L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques » (Lafontaine, Bergeron et Plessis-Bélaïr, 2008). Ces travaux devraient favoriser l'apparition de pratiques éducatives dans lesquelles les enseignements de l'oral et de l'écrit coexisteront et seront conçus conformément à la logique de l'articulation aux dépens de celle de la différenciation.

Notre étude concerne le contexte algérien. Celui-ci se caractérise par son plurilinguisme institutionnel et sociétal actif et par le fait que la langue française y jouit d'une place privilégiée dans les pratiques langagières sociétales notamment et dans les représentations individuelles et sociales. Elle est largement employée dans tous les contextes qu'ils soient officiels, sociaux, économiques, professionnels, médiatiques, culturels et artistiques, éducatifs et universitaires, etc. Certains aspects relatifs à cette large utilisation ont été mis en évidence et traités dans une publication récente du laboratoire de recherche-formation en langues appliquées LAILEMM (cf. Revue *Multilinguales*)⁶. Bien qu'elle soit officiellement décrétée langue étrangère, la position privilégiée dont elle bénéficie et son omniprésence conduisent plusieurs sociolinguistes et didacticiens – dont J.-P. Cuq, A. Dourari et P. Martinez – à lui attribuer le statut de Langue Seconde (Ammouden, 2012). Il est à préciser, en outre, que cette langue est très fréquemment et couramment utilisée aussi bien dans des situations de communication orales et écrites que dans celles dans lesquelles l'oral et l'écrit sont simultanément utilisés (télévision, enseignement, internet, etc.), ce qui donne lieu à diverses formes de coexistence des deux discours.

Notre étude porte sur un système éducatif qui est au stade des premiers bilans d'une réforme qui s'est traduite sur le plan didactique par l'adoption de l'approche par compétences. Cette approche devrait avoir entre autres conséquences l'attribution d'une meilleure place à l'enseignement de l'oral (Ammouden, 2010). Dans le système éducatif algérien, le français est à la fois langue enseignée (dans les cursus préuniversitaires) et langue d'enseignement (dans les universités, les écoles privées, les centres de formation professionnelle). Cela donne lieu également à de multiples formes de coexistence et d'interactions de discours oraux et écrits.

L'enseignement secondaire, dans ce contexte, est le dernier des trois paliers de l'éducation préuniversitaire. Le français y est enseigné dans les trois années de ce cursus (1 A.S, 2 A.S, et 3 A.S). Avant d'accéder à ce niveau, les apprenants ont déjà étudié le français durant sept ans (trois années à l'école primaire et quatre années au collège), à raison d'un volume horaire hebdomadaire atteignant parfois 5 heures. Arrivés au lycée, dans ce contexte de Français Langue Seconde (FLS), les apprenants sont censés avoir suffisamment pratiqué aussi bien le français oral que le français écrit (cf. Ammouden et Ammouden, 2010) et assisté/pris part à de nombreuses pratiques dans lesquelles les deux sont simultanément utilisés.

La problématique qui sous-tend notre étude est suscitée par l'ensemble de ces paramètres. Il s'agit de s'interroger sur la part accordée à l'articulation oral/écrit dans les nouveaux outils didactiques (programmes, documents d'accompagnement des programmes, manuels) conçus suite à la réforme éducative. Un enseignement qui devrait, d'une manière ou d'une autre, s'inspirer des recommandations de la didactique

d'aujourd'hui, dont notamment celles issues de la didactique contextualisée et de la sociodidactique⁷, et qui tiendrait compte de l'ensemble des caractéristiques des contextes théorique, institutionnel, scolaire et extrascolaire dans lesquels nous venons de placer notre étude, devrait se caractériser par l'abondance de projets, de séquences didactiques, de tâches et d'activités fondés sur la logique de l'articulation de l'oral et de l'écrit.

Pourtant, un certain nombre de paramètres peuvent freiner sérieusement, voire remettre en question le recours aux approches intégrées. Nous avons montré dans notre thèse qu'on pouvait établir un lien très étroit entre l'apprentissage actif et l'apprentissage intégré des compétences de communication à l'oral et/ou à l'écrit (Ammouden, 2012). Or, plusieurs des auteurs des contributions qui ont alimenté deux des publications consacrées aux premiers bilans de la réforme de 2002 (Toualbi-Thaâlibi et Tawil, 2005, 2006) ont mis en évidence de nombreuses insuffisances dans les premiers programmes et manuels conçus suite à la réforme. Il s'est avéré que certains d'entre eux souffrent encore de conceptions qui ne favorisent guère l'apprentissage tel que recommandé théoriquement par l'approche par compétences. À titre d'illustration, en traitant des 79 manuels édités entre 2002 et 2005, Lagha (2005 : 65) constate que certains d'entre eux souffrent de quelques inexactitudes scientifiques, tandis que d'autres « *ne sont pas conformes à l'approche par les compétences. Ils reflètent une approche par les contenus* ». Nous avons également conclu que bien que l'enseignement du français, en Algérie, s'inspire largement des démarches centrées sur l'apprenant et son activité, il risque de subir les effets de la coexistence de cultures éducatives opposées, vu que cet enseignement cohabite à l'école avec ceux de la langue arabe et des matières enseignées en arabe, qui eux, restent encore très attachés aux démarches de l'enseignement transmissif (Ammouden 2010, Ammouden et Cortier, 2009). Cette situation peut favoriser un enseignement/apprentissage cloisonné de l'oral vs de l'écrit, au dépend d'un enseignement/apprentissage articulé de ces derniers.

Nous avons également retenu que les approches intégrées peuvent être freinées par les représentations parfois réductrices de l'oral et de son enseignement et par la nature du « rapport à »⁸ l'écrit, à l'oral et aux approches intégrées de ces derniers. Nous avons enfin posé que le développement des compétences à l'oral et à l'écrit par un enseignement/apprentissage articulé peut être empêché par le manque d'outils didactiques adéquats permettant aux enseignants de pratiquer un enseignement/apprentissage articulé ou de s'en inspirer pour concevoir d'autres outils didactiques. Ces hypothèses sont d'autant plus justifiées que l'analyse de certains aspects des rapports des étudiants de licence de français à l'écrit, à l'oral et aux approches intégrées, révèle que ces « rapports à » sont largement caractérisés par la logique de l'opposition et de la différenciation (Ammouden, 2012). Or, la prédominance des approches intégrées dans

l'enseignement préuniversitaire, dont l'enseignement secondaire, aurait dû avoir, dans ce cas, un effet positif sur les « rapports à » de ces apprenants. Cela renforce donc par ricochet les hypothèses que nous venons de formuler.

Pour réaliser notre recherche, nous nous appuyerons sur l'étude d'un corpus constitué de onze documents remis par le MEN, suite à la récente réforme, aux enseignants de français travaillant au secondaire. Il s'agit des programmes, des documents d'accompagnement de programmes et des manuels suivants :

- Le nouveau programme de français : 1^{ère} année de secondaire (Désormais, MEN, 2005 a) ;
- Le document d'accompagnement du programme de 1^{ère} A.S. (Désormais, MEN, 2005 b) ;
- Le manuel de français de la 1^{ère} A.S. destiné aux classes des filières Lettres, élaboré par Keltoum Djilali, Alger : MEN/ONPS (Désormais, Djilali, 2005) ;
- Le manuel de français de la 1^{ère} A.S. destiné aux classes des filières Scientifiques et technologiques, élaboré par Abdelkader Amir, Houria Khoukhi et Anissa Melzi, Alger : MEN/ONPS (Désormais, Amir *et al.*, 2005) ;
- Le programme de français de 2^{ème} année de secondaire (Désormais, MEN, 2005 c) ;
- Le document d'accompagnement du programme de 2^{ème} A.S. (Désormais, MEN, 2006 a) ;
- Le manuel de français de la 2^{ème} A.S., élaboré par Baroudi Zegrar, Abdelkader Boumous et Rachida Betaouaf, Alger : MEN/ONPS (Désormais, Zegrar *et al.*, 2006) ;
- Le guide pédagogique du manuel de 2^{ème} A.S. destiné aux professeurs (Désormais, MEN, 2006 b) ;
- Le « Curriculum de français : 3^{ème} année de secondaire (Désormais, MEN, 2007 a) ;
- Le document d'accompagnement du programme de 3^{ème} A.S. (Désormais, MEN, 2007 b) ;
- Le manuel de français de la 3^{ème} année, élaboré par Fethi Mahboubi, Mohamed Rekkab et Azzedine Allaoui, Alger : MEN/ONPS (Désormais, Mahboubi *et al.*, 2007).

2. L'articulation oral/écrit dans les documents théoriques officiels

Les programmes et documents d'accompagnement des programmes ou des manuels remis aux enseignants favorisent-ils l'approche intégrée des compétences de l'oral et de l'écrit ? L'examen des sept documents théoriques (trois programmes et quatre documents d'accompagnement) qui concernent le secondaire (MEN, 2005a, 2005b, 2005c, 2006a,

2006b, 2007a, 2007b) nous permet, tout d'abord, de retenir qu'aucune des expressions par lesquelles on désigne généralement l'articulation oral/écrit (Approche intégrée oral/écrit, enseignement/apprentissage intégré de l'oral et de l'écrit, enseignement simultané de l'oral et de l'écrit, etc.) ou par lesquelles on renvoie, inversement, à l'apprentissage différencié (enseignement différencié de l'écrit et de l'oral, séparation de l'écrit et de l'oral, etc.) n'est citée. Pour répondre à la question que nous venons de poser, nous nous contenterons de découvrir si les indications données sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit et/ou de l'oral, sont de nature à « suggérer » (plus ou moins implicitement donc), un apprentissage articulé ou différencié.

L'une des plus importantes nouveautés qui pourraient favoriser l'enseignement/apprentissage intégré de l'oral et de l'écrit réside dans le fait que l'ensemble des documents sur lesquels nous travaillons réserve une place importante à l'oral. Cela peut conduire les enseignants à remédier à l'un des obstacles les plus évidents qui freinent ce type d'enseignement, à savoir, le « scripto-centrisme » de l'école et la marginalisation, voire l'exclusion de l'oral. Par exemple, en décrivant le profil de sortie attendu à l'issue de l'enseignement secondaire, on annonce l'Objectif Terminal d'Intégration suivant : « *Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (...)* » (MEN, 2007 a : 10). On préconise aussi que chaque séquence doit intégrer des « *activités relatives aux domaines de l'oral et de l'écrit pour analyser des aspects du discours à étudier* » (MEN, 2005 b : 3). Cela se traduit par la présence d'objectifs et de contenus qui visent le développement de compétences de réception, de production et d'interaction orales, dans l'ensemble des documents. Les intitulés et/ou descriptifs de quelques séquences didactiques font même une place à des objets d'étude oraux : l'entretien radiophonique, l'exposé oral (MEN, 2005 a) ; la prise de notes à partir de l'oral, l'exposé oral (MEN, 2005 c) ; le débat d'idées, la technique de la prise de parole (MEN, 2007 a). Le fait que les concepteurs de ces documents ne négligent pas l'oral est d'autant plus important que de nombreux passages, indications et contenus proposés, montrent que l'on ne confond plus l'oral « par défaut » (comme moyen d'enseignement de l'écrit) avec l'oral comme objet d'enseignement. En d'autres termes, on ne se contente pas de suggérer de « faire de l'oral », mais on recommande explicitement « d'enseigner l'oral », en témoignent les directives ci-après, pareillement formulées dans les deux documents d'accompagnement des deux premiers niveaux de l'enseignement secondaire :

L'enseignant doit savoir régulièrement prévoir, au début ou en fin de séance, un moment où il fera de l'oral un objet de formation [...]. Il est donc nécessaire de prévoir pour la classe une progression pour l'oral, tout comme cela se fait déjà pour l'écrit, en se fixant des objectifs pour développer des compétences d'interaction, de

compréhension et de production de messages oraux (MEN, 2005 b : 14 ; 2006 b : 70).

Si cela peut favoriser l'apprentissage articulé, il est néanmoins à préciser que l'examen des « tableaux synoptiques » présentés pour les trois années montre que les objets d'étude retenus sont, en fait, largement scripto-centrés. En effet, sur 19 objets, 6 uniquement peuvent concerner partiellement l'oral : « Interview, entretien (radio-phonique et dans la presse écrite) », « Poèmes et chansons » (1 A.S.) ; « Le discours théâtral », « Le plaidoyer et le réquisitoire » (2 A.S) et « Le débat d'idées », « Poésie et chansons engagées » (3 A.S.). Or, cela ne favorise guère l'articulation oral/écrit.

Qu'en est-il de la nature des « relations » établies entre l'oral et l'écrit ? Certains passages et indications semblent indiquer que les auteurs de ces documents rapprochent l'oral et l'écrit. Il est par exemple rappelé dans les programmes des deux premières années que « *les processus de réception et de production d'un discours oral mobilisant la même démarche que pour un texte écrit, il s'agit ici d'adapter son discours à la situation de communication (monologue ou échange)* » (MEN, 2005 a : 15 ; 2005 c : 9). Cela dit, on trouve toutefois d'autres indications à travers lesquelles les mêmes auteurs opposent l'oral et l'écrit, et les considèrent même comme deux « langues » différentes. C'est le cas de la directive suivante : « *La langue orale et la langue écrite font partie du même code mais ont chacune leurs spécificités découlant de la situation de communication* » (MEN, 2005 b : 14 ; 2006 b : 70). Il nous semble que des affirmations de ce genre peuvent conduire les inspecteurs et enseignants à amplifier les représentations séparatrices de l'oral et de l'écrit, et favoriser par ricochet l'enseignement différencié. Au lieu de parler de « langues » orale et écrite, il aurait été préférable de recourir par exemple au terme « discours ».

L'un des facteurs qui freinent l'articulation est le manque d'exemples concrets qui peuvent aider les enseignants à concevoir des tâches et activités qui visent l'enseignement/apprentissage simultané de l'écrit et de l'oral. Les documents contribuent-ils à atténuer cette contrainte ? Nous décelons quelques indications qui sont susceptibles de jouer ce rôle. En traitant de la production orale, on attire l'attention des enseignants sur le fait que l'on puisse s'appuyer sur un écrit pour déclencher la parole : « *les occasions de production se présentent quand l'élève réagit oralement face à un texte (écrit ou oral)* » (MEN, 2005 b : 15). Cette pratique est illustrée par la lecture oralisée. On suggère également pour les enseignants de la 3 A.S, le projet suivant : « *Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu qui sera publié dans le journal du lycée* » (MEN, 2007 a : 24). Cela dit, force est de constater que des indications qui ressemblent à ces deux dernières se font très rares.

Nous pouvons donc conclure que, bien que ni la différenciation ni l'articulation de l'oral et de l'écrit ne soit explicitement indiquée dans les documents théoriques

officiels, il semble que la première est implicitement plus favorisée que la seconde.

3. L'articulation oral/écrit dans les manuels

Si les programmes et documents d'accompagnement préconisent le développement des compétences de réception, de production et d'interaction orales, on s'attendrait à ce que les manuels qui correspondent à ces documents soient en conformité avec ces directives, ce qui peut jouer en faveur de l'approche intégrée de l'écrit et de l'oral. En revanche, le fait que les indications véhiculées par les mêmes documents ne semblent pas favoriser l'articulation oral/écrit, nous conduit à supposer que les manuels, également, ne vont pas la favoriser. Nous allons, dans ce qui suit, soumettre ces hypothèses à la vérification.

Conformément à notre première hypothèse, l'examen des manuels montre que des activités visant l'enseignement de l'oral y sont présentes. Cela dit, nous devons signaler d'emblée qu'aucun des quatre manuels n'est accompagné d'un quelconque produit multimédia qui pourrait contenir des textes oraux (cassette, disquette, CD, DVD, etc.). Cela ne peut que freiner l'enseignement de l'oral, dont notamment la compréhension, et par effet de suite l'apprentissage articulé. Nous n'avons, en effet, trouvé dans ces manuels aucune séance destinée à la compréhension orale : l'intitulé « compréhension orale » n'y figure pas. Cela rend très difficile la mise en place d'une bonne partie des situations permettant l'approche intégrée interdiscursive que nous appelons « oralo-scripturale »⁹ (Ammouden, 2012 : 208) : rendre compte par écrit d'une écoute, synthèse de compréhension de textes oraux et écrits, résumé écrit d'une intervention orale, etc. Les quatre manuels prévoient par contre, dans l'écrasante majorité des séquences, des activités travaillant l'expression orale. A l'exception de celles qui figurent dans l'un des deux manuels de la 1^{re} A.S (Amir *et al.*, 2005), les autres sont explicitement désignées par l'intitulé « Expression orale ». Bien que ces activités ne soient pas, à notre sens, suffisamment récurrentes, nous pensons qu'elles peuvent, à priori, offrir aux enseignants des occasions de pratique de l'apprentissage intégré de l'oral et de l'écrit. Il est cependant clair que le fait que l'enseignement de l'oral ne soit pas exclu, n'implique pas forcément l'apprentissage articulé de l'oral et de l'écrit, ni même l'établissement de liens entre eux : s'appuyer sur l'un pour enseigner l'autre. Une éventuelle exploitation de la coexistence des deux enseignements en faveur d'un enseignement/apprentissage articulé dépend largement du rapport à l'oral et à l'écrit et aux approches intégrées des enseignants et de la nature des activités. Cela étant précisé, le fait que les documents théoriques officiels soient fondés sur des représentations qui semblent séparer l'oral de l'écrit plus qu'elles ne les rapprochent peut faire en sorte que les concepteurs des manuels proposent des leçons, tâches et activités qui

s'inscrivent dans la même logique.

C'est apparemment le cas dans le manuel de la 1 A.S. destiné aux classes de Lettres (Djilali, 2005), d'autant plus que des passages à travers lesquels l'auteur du manuel s'exprime au sujet des relations oral/écrit, témoignent que ces représentations s'inscrivent davantage dans la logique de l'opposition et non dans celle du continuum oral/écrit. Après une activité visant l'expression orale (oralisation d'un tableau contenant les résultats d'un sondage sur l'impact de différents moyens de communication), sous le sous-titre « faites le point », le concepteur du manuel de la 1 A.S. insère une mise au point, présentée comme étant le résultat auquel on devrait aboutir à l'issue de l'activité. L'auteur semble souhaiter que les apprenants retiennent que l'oral et l'écrit sont deux « langues » différentes : « *La langue écrite et la langue orale font partie du même code mais diffèrent par la situation de communication. Ceci a des conséquences sur la construction syntaxique des phrases* » (2005 : 21). Il ajoute : « *La langue orale est généralement moins précise, elle possède des moyens expressifs spécifiques : l'accentuation, l'intonation, le débit que la langue écrite doit traduire par des mots ou par la ponctuation* » (2005 : 21). On trouve une mise au point similaire plus loin. L'auteur déclare que « *dans un journal, une interview présente la transcription écrite d'une conversation [sic]* ». Il ajoute que le souci de faciliter la lecture et compréhension de ce texte contraint souvent le journaliste à reformuler le texte oral, voire à le corriger : « *Souvent les questions et les réponses sont recomposées (les traces de l'oral sont effacées) pour que l'interview soit plus facile à lire et à comprendre par le lecteur* » (2005 : 74).

En dépit de cette position, nous repérons une forme d'articulation des activités de l'expression écrite et orale. Celle-ci se limite, en fait, le plus souvent à un simple rapprochement des thèmes des deux expressions : raisons de l'établissement d'un lieu (p. 44), moyens de transport (p. 52), protection des animaux (p.103). Ce rapprochement est doublé par une pratique oralo-scripturale : Expliquer oralement puis par écrit le processus de fabrication de produits laitiers en s'appuyant sur un schéma (p.36). Il est également doublé à deux reprises d'une articulation de type scripto-orale, rendue possible, ici, par le recours lors de l'activité de production orale à un document/texte écrit déclencheur : parler de l'image qu'on se fait d'une personne interviewée, après la lecture de l'interview (p. 74), s'appuyer sur le dessin qui illustre un texte traitant du piratage des chansons, pour s'exprimer oralement sur ce sujet (p.108).

Dans le manuel de 2 A.S., en plus de deux activités consacrées exclusivement à l'oral (raconter son lever ; raconter une séance de travail en groupe), figurant respectivement dans les pages 132 et 134, nous ne repérons en tout que quatre situations scripto-orales. Il s'agit de deux tâches consistant à préparer un exposé par écrit, puis à le présenter oralement (Zegrar *et al.*, 2006 : 22, 25), et deux activités à travers lesquelles il est

demandé de faire le compte-rendu oral, après la lecture d'un texte sur la génétique (2006 : 35) et d'interpréter cinq actes d'une pièce de théâtre de Beaumarchais (2006 : 160).

Dans le manuel de la 3 A.S., les situations visant l'enseignement/apprentissage de l'oral se font très rares. Nous n'en décelons aucune qui travaille directement la compréhension orale. Nous ne repérons que 8 activités travaillant l'expression orale. Celles-ci sont consacrées à la préparation d'un exposé oral (cf. Mahboubi *et al.*, 2007 : 25), à l'organisation d'un débat (2007 : 28), au compte rendu oral d'une lecture (2007 : 35), à la théâtralisation d'une nouvelle (2007 : 121), à la narration de son lever le matin (2007 : 132) et d'une séance de travail (2007 : 134), à l'interprétation d'une scène de théâtre (2007 : 160) et au débat (2007 : 171). Précisons que, telles que présentées, quatre activités uniquement conduisent les apprenants à recourir à l'écrit : il s'agit de celles figurant dans les pages 25, 35, 121 et 160.

Dans le manuel de la 1 A.S. scientifique et technologique, l'oral se fait encore plus rare : nous n'y avons repéré qu'une seule tâche. Elle a été insérée au début de la séquence didactique portant sur l'interview. Elle consiste à se documenter et à interroger des personnes sur l'histoire de son village ou de son quartier, pour l'intégrer dans sa monographie (Amir *et al.*, 2005 : 26).

En définitive, nous pouvons conclure que, contrairement à ce qui serait attendu suite à la lecture des programmes et documents d'accompagnement, les manuels restent largement dominés par l'écrit. Cela est suffisant pour que les situations qui peuvent permettre l'articulation oral/écrit soient rares, d'autant que les activités visant la compréhension orale sont quasi-inexistantes dans les quatre manuels. En outre, les consignes des rares activités d'expression orale, telles que formulées, ne concernent l'écrit que rarement. Ajoutons enfin que le fait qu'une activité qui concerne simultanément l'oral et l'écrit soit prévue n'implique pas que celle-ci travaille forcément l'articulation oral/écrit. Si l'attention de l'apprenant n'est pas orientée par les concepteurs des manuels vers cet objectif, si l'enseignant ne sensibilise pas l'apprenant aux relations, interactions et articulation à établir entre l'oral et l'écrit, on n'aura affaire qu'à une activité nécessitant deux types de supports, sans que cela ne permette l'apprentissage articulé de l'oral et de l'écrit. Ces activités pourraient même dans certains cas renforcer davantage la séparation des deux types de discours, voire leur désapprentissage.

Conclusion

Nous nous sommes interrogé, dans cette étude, sur la part accordée au développement par enseignement/apprentissage articulé des compétences de l'oral et de l'écrit dans le secondaire algérien. L'esquisse d'une analyse sociodidactique des contextes théorique, institutionnel, scolaire et extrascolaire nous conduit à supposer que si plusieurs des caractéristiques de ces contextes sont de nature à favoriser la forte présence de projets, de séquences didactiques, de tâches et d'activités fondés sur la logique de l'articulation de l'oral et de l'écrit, d'autres caractéristiques pourraient freiner sérieusement cette approche intégrée.

L'étude d'un corpus constitué d'un total de onze documents (sept programmes et documents d'accompagnement et quatre manuels) nous permet de constater que l'apprentissage intégré n'est que rarement suggéré dans les documents théoriques officiels remis aux enseignants et est encore plus rarement suggéré dans les manuels. Il semble que la principale raison serait due, d'une part, aux effets de la logique de l'opposition radicale entre l'oral et l'écrit, et d'autre part, à la part encore minime réservée dans les manuels à l'enseignement de l'oral et à la compréhension de l'oral notamment, ce qui découle essentiellement du premier facteur. Cette conclusion suscite une hypothèse qui reste à vérifier : le manque d'outils didactiques permettant l'adoption des approches intégrées de l'oral et de l'écrit ferait certainement que les pratiques d'enseignement/ apprentissage effectives soient encore plus largement caractérisées par l'opposition et la différenciation de l'oral et de l'écrit.

Nous posons enfin que pour pallier ce problème, il serait nécessaire de placer la problématique de l'articulation de l'oral et de l'écrit dans le cadre de la sociodidactique. Cela conduirait notamment à réexaminer les curricula en prenant en considération les spécificités langagières des usagers des langues aussi bien dans les contextes scolaires qu'extrascolaires, lesquels usages nous semblent être de nature à favoriser l'articulation de l'oral et de l'écrit. Les résultats d'études en cours nous permettront de vérifier la validité de ce postulat.

Bibliographie

Ammouden M., Cortier, C. 2009. L'enseignement du FLES et de l'arabe dans le contexte algérien : réflexions pour une didactique comparée à l'épreuve de la complexité et de l'interculturalité. In : *CD des Actes du 1er Colloque International de l'ARCD, Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*. Genève : Université de Genève FPSE-SSED et ARCD.

Ammouden, A., Ammouden, M. 2010. « Le français à l'université et l'échelle des compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ». *Synergies Algérie*, n° 9, pp. 37-44.

Ammouden, M. 2010. « L'apprentissage de l'oral : pour une approche «globalisante» et intégrée ». *Didacstyle*, n°3, pp. 55-64.

- Ammouden, M. 2012. *L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée*. (Thèse de doctorat). Université Béjaïa.
- Cortier, C., Bouchard, R. (eds.). 2008. « Quel oral enseigner, cinquante ans après le français fondamental ? ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 43.
- David, J., Le Cunff, C. (eds.). 1991. « Articulation oral/écrit ». *Repères*, n° 3.
- Garcia-Debanc, C., Delcambre, I. (eds.). 2002. « Enseigner l'oral ». *Repères*, n° 24/25.
- Garcia-Debanc, C., Plane S. (eds.). 2004. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : INRP/ Hatier.
- Lafontaine, L., et al. 2008. *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques*. Montréal : PUQ.
- Lagha, A. 2005. Le livre scolaire: une nouvelle vision. In : N. Toualbi-Thaâlibi et S. Tawil, S. (eds.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger : UNESCO-ONPS, pp. 57-66.
- Py, B. (ed.). 1996. « Discours oraux-discours écrits : quelles relations ? ». *Tranel*, n° 25.
- Rispail, M., Faye, F. (eds.) 2002. « Oser l'oral ». *Cahiers pédagogiques*, n° 400.
- Toualbi-Thaâlibi, N., Tawil, S. (eds.). 2005. *La Refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger : UNESCO - ONPS.
- Toualbi-Thaâlibi, N., Tawil, S. (eds.). 2006. *Réforme de l'Éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Alger : UNESCO - ONPS.

Notes

1 Ammouden (2012) montre que la didactique des approches intégrées de l'oral et de l'écrit ne peut/doit pas être limitée uniquement aux travaux qui traitent de leur enseignement/apprentissage articulé/simultané ou différencié, mais devrait inclure les recherches traitant de la nature des « relations » (similitudes et différences) établies entre eux et celles s'interrogeant sur la nature de leurs « interactions » (influences de l'oral sur l'écrit et vice-versa).

2 Le recours par certains auteurs à des termes tels que « code », « langue », « langage », en traitant de l'oral et de l'écrit, est à lui seul suffisamment révélateur de l'ampleur de la différenciation établie entre ces deux types de discours : ces emplois pourraient suggérer qu'il s'agit de deux langages, de deux langues ... totalement différentes.

3 Les documents d'accompagnement des programmes émanent du Ministère de l'éducation. Ils contiennent des cadrages théoriques, des éclaircissements et des directives didactiques visant à permettre aux enseignants une meilleure interprétation et mise en œuvre des contenus des programmes.

4 Le scripto-centrisme de l'école désigne la focalisation excessive sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Il a été signalé par Robert Bouchard (1995) dans « De l'enseignement de la langue orale à l'entraînement aux pratiques dialogiques », In : *L'interaction en questions, LIDIL*, n° 12, pp. 97-118, et par Jean-François Halté (2005) dans « Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière », In : Halté J.-F., Rispail M. *L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités*, Paris : L'Harmattan, pp. 11-31.

5 Cette conception est par exemple explicitée par cet auteur dans un article intitulé « L'apprentissage différencié des quatre aptitudes », publié en 1998, dans la revue *Didacstyle*, n° 1, Université de Blida, pp.55-72.

6 Il s'agit du numéro 1 de la revue Multilinguales (juin 2013), portant sur les « Pratiques littéraires, linguistiques, pédagogiques, didactiques et médiations culturelles contemporaines » (le numéro est intégralement consultable sur le site de l'université de Béjaïa (<http://www.univ-bejaia.dz/multilinguales/> ou <http://www.univ-bejaia.dz/documents/multilinguales/version%20integrale.pdf>) (Consulté le 4 septembre 2013). Nous faisons allusion notamment aux contributions de M. Ammouden (De la notion de « langue appliquée ». Vers une nécessaire autonomie), de M. Bektache (Les grandes tendances de l'alternance des langues dans la presse écrite) et de N. Tatah (La

compétence bi/plurilingue en classe de langue en Algérie).

7 Nous renvoyons par ces deux appellations aux travaux des didacticiens qui insistent sur l'importance de tenir compte des caractéristiques des contextes extrascolaires quand on s'interroge sur les contextes éducatifs. Nous pouvons en citer, outre nos travaux (Ammouden, 2010, 2012), les suivants : Asselah-Rahal, S., Blanchet Ph. (eds.), 2007. *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : Rôles du français en contexte didactique*. Fernelmont (B) : EME/InterCommunications ; Blanchet, Ph., Moore, D., Asselah-Rahal, S. (dirs.) 2008. *Perspective pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : éd. Archives Contemporaines et AUF, col. La question nationale ; Cortier C. (2009) « Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projet interlinguistique ». *Synergie Italie*, n° 5, pp. 109-118. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie5/cortier.pdf> (Consulté le 4 septembre 2013).

8 Nous utilisons la notion de « rapport à » telle que définie et employée, entre autres par Christine Barré-De Miniac (2000) dans son ouvrage *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, coll. Savoirs mieux.

9 Nous opposons les pratiques interdiscursives «oralo-scripturales», qui débutent par l'apprentissage de l'oral ou par le travail sur un document oral et débouchent sur l'apprentissage de l'écrit ou sur le travail sur un document écrit, aux pratiques «scripto-orales» qui, inversement, commencent par l'apprentissage de l'écrit ou par le travail sur un document écrit et débouchent sur l'apprentissage de l'oral ou sur le travail sur un document oral (Ammouden, 2012).