

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Khider-Biskra

Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et des Langues Étrangères

Filière de français



Cours

Compréhension et expression orale

1^{ère} Année licence français (LMD)

Dr. Bedjaoui Nabila (MCA)

2020/2021

Table des matières

Descriptif du cours.....	4
Progression.....	5
Introduction.....	9

Volet théorique

1. Définir l'oral.....	12
2. Autour des compétences de l'orale.....	13
2.1. Comprendre l'oral.....	14
2.1.1. La perception.....	14
2.1.2. La perception de la parole.....	15
2.1.3. La perception de la langue.....	18
2.2. S'exprimer oralement.....	20
2.3. Compétences langagières/Compétences culturelles.....	20
2.4. Oral et interactions.....	22
2.5. L'interculturel.....	24
2.5.1. Expressions idiomatiques.....	25
2.5.2. Expressions Idiomatiques et apprentissage des langues.....	27
2.5.3. Littérature.....	28
3. L'oral à l'aune de la sociolinguistique.....	30
3.1. Norme.....	33
3.2. Insécurité linguistique.....	34
3.2.1. Origine.....	35
3.2.2. Echec linguistique.....	36
3.3. Représentations.....	37
4. Français général, FOS ou FOU, quel français utiliser à l'oral ?.....	41
5. Le CECRL.....	45
5.1. Compétences évaluées.....	47
5.2. Niveaux communs de références.....	48
6. Le langage du corps.....	51
6.1. Le visage.....	54
6.2. Le regard.....	54
6.3. La voix.....	54
7. L'oral à l'ère du Coronavirus.....	55

Volet pratique

1. Cours/TD N°1. Se présenter / Présenter quelqu'un.....	59
1.1.Objectifs du cours.....	59
1.2. Points de langue.....	59
1.3. Phonétique.....	60
1.4. Plan du cours.....	60
1.5. Eléments théoriques.....	60
1.5.1. Définitions.....	60
1.5.2. Quelles informations.....	60
1.6.Activités.....	62
1.6.1.Activité 1.....	62
1.6.2.Activité 2.....	62
1.6.3.Activité 3.....	63
1.6.4.Activité 4.....	63
2.Cours/TD N°2 Faire le portrait d'une personne.....	64
2.1. Objectifs du cours.....	64
2.2. Points de langue	64
2.3. Phonétique.....	65
2.4. Plan du cours.....	65
2.5. Introduction.....	65
2.6. Eléments théoriques.....	66
2.6.1. Portrait physique.....	66
2.6.1.1. Le corps.....	66
2.6.1.2. La taille.....	66
2.6.1.3. La tete.....	67
2.6.1.4. Le visage.....	67
2.6.1.5. L'age.....	67
2.6.1.6. Les vetements.....	67
2.6.1.7. Les membres.....	68
2.6.2. Portrait moral.....	72
2.6.2.1. Qualités intellectuelles.....	72
2.6.2.2. Qualités morales.....	72
2.6.2.3. Défauts intellectuels.....	73
2.6.2.4. Défauts moraux.....	73
2.6.2.5. Le caractère.....	73

2.6.3. Points de langue. Rappel.....	74
2.6.3.1. Les adjectifs.....	74
2.6.3.2. Les marques orales du pluriel / du féminin.....	75
2.7. Acticités.....	76
3.Cours/TD N°3 Décrire un lieu.....	79
4.Activités interculturelles.....	98
4.1. Les monuments de Paris.....	99
4.2. La fiche de lecture(orale).....	100
4.3. Le journal intime.....	100
4.4. La gastronomie française.....	101
4.5. Les expressions idiomatiques.....	101
Conclusions.....	102
Références bibliographiques.....	104

Descriptif du module

Coefficient : 2

Mode d'évaluation : **50 % continu / 50 % examen**

Objectifs

La compréhension de l'oral et la production de l'oral sont deux compétences qui visent à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés oraux, deuxièmement.

Les objectifs d'apprentissage de l'oral sont nombreux de par l'importance de cette compétence, ils sont d'ordre lexicaux, socioculturels, phonétiques, discursifs, morphosyntaxiques...En effet, les activités de compréhension/Expression orale aideront les étudiants à :

- découvrir du lexique en situation
- découvrir différents registres de langue en situation
- découvrir des faits de civilisation
- découvrir des accents différents
- reconnaître des sons
- repérer des mots-clés
- comprendre globalement
- comprendre en détails
- reconnaître des structures grammaticales en contexte
- prendre des notes...

Le cours est divisé en trois axes :

1. Présenter

- Se présenter
- Présenter quelqu'un

2. Décrire

- Faire le portrait d'une personne
- Décrire une situation
- Décrire un lieu (sa maison, son quartier, sa ville...)
- Demander des informations (s'orienter)
- Décrire un pays, sa culture...
- Qualifier une attitude
- Examiner Les émotions
- Décrire des évènements

3. Justifier et expliquer

- Donner les raisons et les causes
- Exprimer l'interdiction, l'obligation
- Donner des conseils
- Partager ses impressions
- Exprimer son accord et son désaccord et justifier sa position

Progression

Cette progression a été établie dans le cadre du projet des cours en ligne proposée par la Conférence Régionale des Universités de l'Est (CRUEst), pendant l'année 2020/2021 et auquel j'ai participé.

Objectifs et contenus linguistiques	Ressources langagières	Phonie
1)Se présenter et présenter quelqu'un -Savoir se présenter -Stimuler la discussion et apprendre à se connaître -Découvrir l' Autre -Créer un climat convivial	1.Les présentatifs (c'est, ce sont, voilà, voici) 2.Les articles indéfinis (un, une) 3.Féminin/Masculin 4.Dire les mots de salutation (bonjour, bonsoir bienvenue, salut)	1.Intonation montante 2.Intonation descendante

<p>2)Faire le portrait d'une personne -Savoir décrire une personne -Dire les qualités et les défauts d'une personne</p>	<p>1.Les adjectifs qualificatifs 2.Vocabulaire des couleurs 3.Vocabulaire des traits physiques</p>	<p>Les marques orales du pluriel</p>
<p>3)Décrire un lieu (sa maison, son quartier, sa ville...) - Savoir décrire un lieu de vie - Apprendre à interagir au téléphone pour vendre son appartement -Faire découvrir sa ville</p>	<p>1.L'adverbe « Y ». 2.Les propositions de lieu (à – dans –au –entre). 3.les adjectifs démonstratifs 4.Lexique des commodités</p>	<p>Liaisons et enchaînements</p>
<p>4)Demander des informations -Apprendre à se renseigner au guichet. -Savoir indiquer un chemin. - Savoir montrer un itinéraire</p>	<p>1.Les verbes : se diriger tourner, faire, aller, prendre.... 2.Les adverbes de lieu 3.Les marques de politesse</p>	<p>La syllabation</p>
<p>5)Décrire une situation - Savoir décrire une situation professionnelle. - Savoir décrire une situation personnelle.</p>	<p>1.Lexique thématique à une situation de vie, ou professionnelle. 2.les procédés explicatifs</p>	<p>Les liaisons interdites</p>
<p>6)Examiner Les émotions -Comprendre une émotion.</p>	<p>1.ocabulaire des émotions 2.L'antonymie (joie/tristesse) 3.les verbes de perception 4.l'expression faciale</p>	<p>L'accent tonique</p>

-comprendre le non verbal		
7) Décrire des événements raconter une histoire personnelle -Savoir rapporter les événements passés	1. voix active/passive 2. l'emploi du passé composé et de l'imparfait	Discrimination auditive « f » et « v »
8) Exprimer l'interdiction, l'obligation - savoir mettre fin à une situation néfaste Donner des conseils - Apprendre à changer une situation ou un comportement	1. La négation 2. Le mode subjonctif 1. L'impératif 2. Conjugaison des verbes souhaiter, espérer, et conseiller au présent.	Pauses non sonores (respirer, chercher ses mots...) Pauses sonores (allongement de syllabes, hésitation..)
9) Partager ses impressions/ Exprimer son accord et son désaccord et justifier sa position - Savoir échanger une opinion. - S'inscrire dans un débat - Savoir défendre son point de vue. - savoir argumenter objectivement	1. La forme impersonnelle 2. L'expression de la certitude et du doute. 3. Lexique de l'accord/désaccord 4. Les verbes d'opinion. 5. L'expression d'opposition	Discrimination auditive « u » et « ou » L'opposition des termes par l'intonation

Introduction

Le cours de compréhension et de production (expression) orale est proposé aux étudiants de 1^{ère} année LMD. C'est un module annuel qui s'étend sur les deux semestres. Nous estimons que ce module est la clé de voute sur laquelle repose tous les autres cours (modules) qui constituent la licence de français et même ceux du master. En effet, la maîtrise de l'oral de la part de l'étudiant lui permet, entre autre l'accès aux autres contenus des cours. Cette maîtrise reflète une maîtrise de la langue.

Nous ne pouvons pas nous empêcher, en abordant l'oral, de nous poser des questions telles : qu'est-ce que l'oral ? Quel est son statut par rapport à l'écrit ? Comment l'enseigner ? Comment l'apprendre ?... . L'oral suscite donc des interrogations jusqu'à aujourd'hui. En tant qu'enseignante qui avons en charge le module d'oral, nous avons l'impression, à chaque fois, d'avancer sans connaissances suffisantes de ce qu'est l'oral et de ce que nous sommes censée proposer comme enseignements dans ce domaine.

De par notre spécialité en science du langage, nous allons aborder l'oral sous un angle sociolinguistique et didactique. Nous allons l'étudier selon une visée sociolinguistique qui mettrait en avant des concepts tels l'insécurité linguistique, la norme, les représentations, la biographie langagière et l'échec linguistique pour ne citer que ceux-là. Nous estimons que l'interdisciplinarité peut, voire, doit être appliquée au domaine de l'enseignement/apprentissage de l'oral afin d'optimiser les chances d'acquisition de cette compétence chez les étudiants, notamment ceux de la première année.

Le présent cours sera divisé en deux volets : un volet théorique dans lequel nous aborderons l'oral en tant qu'entité et en tant que compétences, sous différents angles : définition(s), enseignement/apprentissage, compétences,

langage du corps, concepts sociolinguistiques... Le volet pratique englobera les activités qui permettent aux étudiants de s'exercer à comprendre l'oral et à s'exprimer oralement. Dans le volet pratique, nous userons d'éléments théoriques pour étayer les TD.

Volet théorique

1. Définir l'oral

L'oral a souvent été opposé à l'écrit. Ne pouvons-nous pas aborder l'oral indépendamment de l'écrit ? Une même personne ne peut-elle pas donner d'elle-même deux versions différentes quand elle parle et quand elle écrit ? La voix n'est-elle pas la preuve que l'oral est aussi présent que l'écrit ? « *Méconnaissance ou mauvaise foi : on parle de l'oral sans tenter de définir au préalable l'objet dont on parle. Qu'est-ce que l'oral ? Bah, l'oral, c'est ça, quoi ! (...) Il semble bien qu'on ne dispose pas encore de descriptions de l'oral, complètes et accessibles à tous.* ». (Tétart, 1975, p. 69). Dans son article *Les fondements épistémologiques de la linguistique des corpus oraux* (Arbach, 2018) jette la lumière sur la situation de l'oral par rapport à l'écrit, aussi retrace-t-il l'évolution de l'oral dans différentes disciplines et l'apport de cette évolution au développement de ces disciplines (linguistique, sociolinguistique, phonétique...). L'auteur souligne le fait que jusque en 1980, « *la langue parlée était encore considérée comme une langue inférieure ou déclassée par rapport à la langue écrite, ou comme une « langue populaire », indigne d'être étudiée.* » (Arbach, 2018, p. 38). Il cite Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987, p. 12) qui précisent que le terme « populaire », renvoyant au français parlé, « *est accompagné « d'adjectifs péjoratifs » (français « relâché », français « populaire et argotique », français « familier »).* (ibid)

Dans *L'oral dans la classe: compétences, enseignement, activités* (2005), Jean-François Halté et Marielle Rispaïl abordent l'oral sous différents angles et essaient de le définir non sans peine. Ils citent Eddy Roulet qui propose quatre questions importantes autour de l'oral, « - Faut-il enseigner l'oral ? – Si oui, qu'est-ce que l'oral et quel oral enseigner ? – Peut-on enseigner l'oral et comment ? – Quelles sont les implications pour une telle réorientation de l'enseignement pour les formations initiales et continue des enseignants ? »

(Halté & Rispaïl , 2005, p. 11). Les mêmes auteurs vont même jusqu'à se demander si l'oral n'était pas un OVMI (Objet Verbal Non Identifié)

2. Autour des compétences de l'oral

Nous allons dans un premier temps définir la notion de *compétence*. Dans *la notion de compétence en langue*, Castelloti et Py (2002), mettent en exergue l'aspect problématique de la définition de la notion de compétence. Ils précisent que dans le domaine de la didactique des langues, un domaine carrefour où se côtoient différentes disciplines « ... *qui révèlent des imprécisions, des flous, voire des contradictions internes dans la définition de cette notion.* » (Véronique & Py, 2002, p. 10)

La compétence est aussi définie comme suit : « *aptitudes à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitude permettant d'accomplir un certain nombre de tâche.* » (Daghé & Guernier, 2018, p. 21), les mêmes auteurs citent Maclellan (1970), qui souligne le fait que la compétence ne peut être évaluée qu'en contexte, c'est à dire dans la situation où elle est pratiquée. Ce que nous faisons en tant qu'enseignant d'oral, est que nous évaluons les compétences de nos étudiants pendant qu'ils interagissent en classe. Les auteurs du CECRL définissent ainsi les compétences « *L'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.* » (CECRL, 2001, p. 20) Ces compétences reposent sur les savoirs, savoir-faire, savoir-être, et savoir-apprendre. Les objectifs du cadre sont les suivants :

- *« l'identification des besoins*
- *la détermination des objectifs*
- *la définition des contenus*
- *le choix ou la production de matériaux*
- *l'élaboration de programmes d'enseignement/apprentissage*

- *le choix des méthodes d'enseignement et d'apprentissage à utiliser*
- *l'évaluation et le contrôle.* » (CECRL, 2001, p. 13)

2.1. Comprendre l'oral

Comprendre signifie d'après le dictionnaire en ligne *Le Robert* « saisir le sens ». Compréhension renvoie, selon la même source à la « *Faculté de comprendre, de percevoir par l'esprit, par le raisonnement* ».

La compréhension de l'oral est une faculté qui se réalise suite à d'autres opérations qui nécessitent d'autres facultés psycholinguistique et neurolinguistique. C'est la perception qui opère en premier lieu, ensuite vient la compréhension et enfin la production ou l'expression.

2.1.1. La perception

La perception renvoie à l'écoute qui constitue l'ultime phase de réception du son. Les nouvelles méthodes d'enseignement des langues focalisent sur cette phase, *Speed Lingua*, en est un exemple. L'apprenant passe des heures entières à ne faire qu'écouter à l'aide d'un casque la langue étrangère qu'il aspire à apprendre et à maîtriser. Les résultats obtenus dans le cadre de cette méthode sont intéressants. Ceci nous renvoie vers la notion de « paysage sonore » proposé par E. Lhote (1987, 2001) et cité par Amokrane & Cortier (2018), ces derniers précisent que depuis l'apparition de cette notion « *de nombreux travaux soulignent l'importance de l'éducation de l'écoute, (...) ainsi que le rôle majeur de la prosodie dans l'activité perceptive et partant, la nécessité de passer à une didactique de l'oralité fondée sur la communication, les interactions et le discours.* » (Amokrane & Cortier, 2018, p. 9) Ils insistent sur le fait que l'oralité de par son aspect exigeant implique l'individu en tant qu'ensemble.

Dans le *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (1995), O. Ducrot et J.-M. Schaeffer, évoquent la perception dans le traitement du langage. Ils commencent par la perception, ensuite la compréhension, et enfin la production. D'où l'importance donnée à la perception, tant elle constitue le premier maillon dans la chaîne du traitement du langage.

Aborder la perception en linguistique revient à aborder le domaine vaste de la psycholinguistique où il est question d'étudier les processus psychologiques qui participent à l'élaboration et à la mise en œuvre du système de langue des sujets humains. « *Entre l'onde sonore qui atteint notre oreille et la représentation mentale que nous construisons du message entendu s'effectue tout un travail dont nous n'avons pas conscience et dont l'étude est l'objet de la psycholinguistique.* » (Ducrot & Schaeffer, 1995, p. 145). Le traitement du langage engage différents processus psychologiques nécessitant une suite d'opérations complexes dont la plupart ne sont pas directement accessibles.

2.1.2. La perception de la parole

La parole est la forme sonore de la langue. C'est ce côté concret qui véhicule le langage. Elle est prise en charge scientifiquement par la phonétique et la phonologie. Il s'agit donc de la perception des sons. Parler de la perception de la parole revient à évoquer les mécanismes qui contribuent à la réalisation de l'acte de la parole. « (...) *tout son est émis par une source qui peut être identifiée à un objet que nous qualifions d'« objet sonore »* ». (Delorme & Flückiger, 2003, p. 127). Les mêmes auteurs opposent les objets sonores et les objets visuels. Une particularité des objets sonores est qu'ils peuvent constituer en même temps des objets visuels. Ils sont plus détectables que les objets visuels parce qu'ils couvrent un champ plus vaste. « *Au cours de ce processus de perception de la parole, le système auditif du récepteur transforme les*

vibrations sonores en une suite de sonorités que le récepteur perçoit comme étant de la parole. » (Matlin, 2001, p. 391). Matlin souligne le nombre d'obstacles existant dans la perception de la parole qui paraît simple et d'un naturel évident. Elle précise, à titre d'exemple qu'un locuteur peut émettre, environ 15 sons par seconde, qu'un récepteur doit percevoir autour de 900 sons par minute tout en distinguant chaque mot perçu dans un ensemble de mots stockés en mémoire et parvenir à séparer le son de la voix de son interlocuteur des sons émis dans son environnement immédiat. La perception de la parole est caractérisée par une très grande variabilité concernant la prononciation des phonèmes. Grâce au contexte phonétique, l'auditeur peut combler les sons qu'il n'a pas captés. Les sons ambigus peuvent être interprétés à travers les indices visuels, notamment les mouvements articulatoires de la bouche. En situation d'interaction, le locuteur est en mesure de séparer les sons, toujours d'après Matlin.

Jean Caron (2008) affirme que la phonétique expérimentale, qui traite de l'identification des phonèmes, ne peut, à elle seule, rendre compte du processus de la perception de la parole. La parole étant un phénomène continu, elle nécessite l'intervention de notions plus complexes telles la rapidité, la variabilité, auxquelles s'ajoute le caractère lacunaire de la parole. Notions que nous avons expliquées plus haut. La parole est donc un phénomène difficile, voire impossible à cerner dans sa totalité. Pour illustrer cet aspect insaisissable de la parole, Caron évoque une expérience de Pollack et Pickett (1969) où il s'agissait de faire entendre à des sujets, des mots isolés provenant d'enregistrements de conversations spontanées. D'après les résultats obtenus à la suite de cette expérience, les sujets n'avaient réussi à identifier correctement que 47% des mots. Caron ajoute que ce pourcentage ne s'élèverait pas au-delà

de 55%, même s'il s'agirait d'une lecture faite à une vitesse normale et avec une bonne articulation.

Il serait judicieux alors de se demander à ce niveau, ce que nous percevons exactement. Caron propose un élément de réponse à ce sujet, il affirme qu'au lieu des phonèmes nous percevons plutôt des mots, de ce fait le mot devient l'unité perceptive de base. Ceci est assez logique parce que nous arrivons à percevoir l'ensemble du mot même si nous ne percevons pas certains de ses phonèmes. Ces phonèmes en question ne sont pas évidents lors du processus de perception, et pour cause leur caractère flottant. « *En résumé, il n'y a pas de correspondance terme à terme entre les données acoustiques objectives, et les unités phonétiques que nous percevons.* » (Caron, 2008, p. 56)

Il revient donc à l'auditeur de segmenter le flux sonore, représenté par la parole, en unités linguistiques dont il identifiera les éléments. La perception de la parole utilise différents niveaux de traitement et ceci en commençant par l'analyse des indices acoustiques et en aboutissant aux représentations phonologiques et lexicales. (Ducrot & Schaeffer , 1995)

D'après le CECRL, le processus de réception s'organise en quatre étapes :

- « *La reconnaissance des sons,*
- *la reconnaissance de la pertinence du texte,*
- *la compréhension du texte comme une entité linguistique,*
- *l'interprétation du message dans le contexte. Les aptitudes mises en œuvre lors de ce processus de réception incluent – des aptitudes perceptives – la mémoire – des aptitudes au décodage – la déduction l'anticipation – l'imagination, (...) » (CECRL, 2001, p. 74)*

2.1.3. La perception de la langue

Il existe un lien étroit entre la langue et la perception, en effet, la langue sert à rapporter ce que nous percevons du monde. En d'autres termes la langue rend compte de la perception, elle la traduit et l'interprète. (Enghels, 2007) « (...) comment l'être humain traite-t-il les informations sensorielles qui lui viennent du monde pour en rendre compte en discours? La langue reflète-t-elle dans ses structures et son sémantisme un certain rapport de l'homme au monde : rapport de type simplement poly-perceptif ou bien sensori-moteur ou sensori-affectif ? (Détrie, Siblot , & Verine, 2001, p. 55)

La perception de l'univers détermine la façon de référer à cet univers

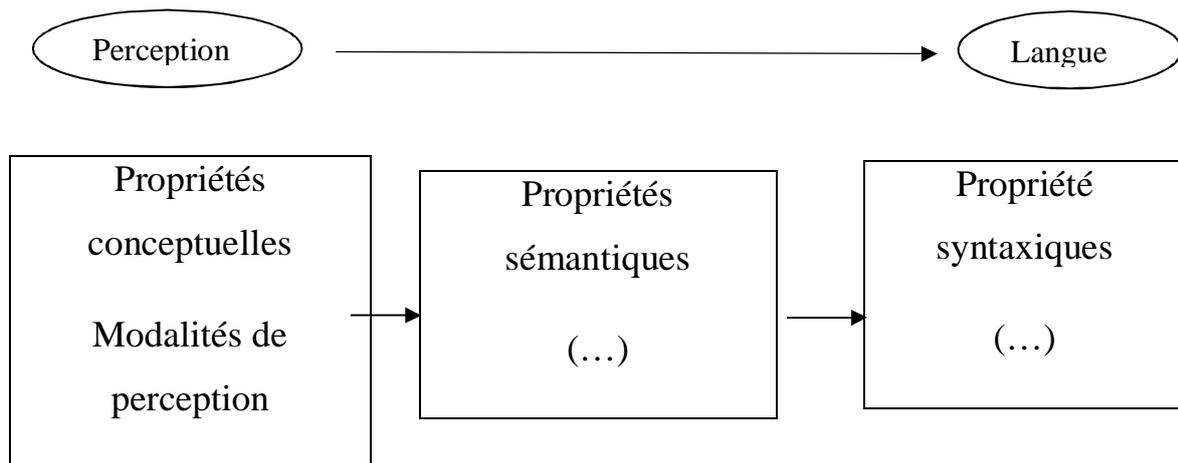


Fig 2 : La relation *perception/langue* (Enghels, 2007, p. 8)

Les sens ne sont pas seuls à agir dans le processus de la perception, il y a tout cet apport assuré par tout ce qui entoure le sujet percevant. Il en est de même dans la perception de la langue, le français dans le cas du présent travail. Cette perception ne peut être neutre ; elle est vêtue de toutes ces représentations qu'ont les locuteurs par rapport à la langue ; des représentations positives et d'autres négatives. La perception ne se réduit donc pas à l'enregistrement des données sensorielles, (Fig 2). « (...) La langue ne rapporte pas du monde des

données objectives et complètes. La contribution du sujet percevant, avec tout son passé d'expériences pratiques, son acquis socioculturel, ses motivations et sa personnalité est essentielle. » (Détrie, Siblot , & Verine, 2001, p. 239)

Il en est de même dans le domaine de la linguistique, c'est-à-dire que la perception ne peut être réduite à l'enregistrement des apports extérieurs transmis par les sens, c'est l'investissement du sujet percevant qui donnera à la perception toutes ses dimensions : sociale, linguistique, etc. Ainsi le sens d'un mot ne véhicule pas l'idée objective proposée par le monde réel, mais plutôt ce que le sujet percevant en fait, d'une manière subjective, à travers tous ses acquis personnels. *« Le mot lui n'est pas une structure géométrique dans un segment d'espace visuel, c'est la présentation d'un comportement et d'un mouvement linguistique dans sa plénitude dynamique. Qu'il s'agisse de percevoir des mots ou plus généralement des objets il y a une certaine attitude corporelle, un mode spécifique de tension dynamique qui est nécessaire pour structurer l'image ; l'homme comme totalité dynamique et vivante doit se mettre en forme lui-même pour tracer une figure dans son champ visuel comme partie de l'organisme psychologique. » (Merleau-Ponty, 1945, p. 237)*

2.2. S'exprimer oralement

L'expression orale est une compétence qui nécessite la maîtrise de la langue sous tous ses aspects : syntaxique, lexical et phonétique. Et nous ajoutant l'aspect psychologique ainsi que le langage du corps qui sont deux atouts majeurs dans la construction de cette compétence.

2.3. Compétences langagières/compétences culturelles

La culture est à la source de toutes les manifestations qui ont trait aux différents aspects de la vie de l'être humain. La langue, elle, est au centre de ces manifestations puisque c'est aussi à travers elle que l'homme s'exprime et

exprime sa culture. À propos de la langue et de la culture et de la relation qui les lie, (Mailhot, 1969) cite (Levi Strauss, 1958 : 81), « ... *langue et culture sont deux modalités parallèles d'une activité fondamentale : je pense ici à cet être présent parmi nous, bien que nul n'ait songé à l'inviter à nos débats : l'esprit humain* », Mailhot précise que la première fonction de ces deux systèmes parallèles se résume à l'échange, il sous-entend ici la communication. Il ajoute que « ... *la culture possède une architecture similaire à celle du langage. L'un et l'autre s'édifient au moyen d'oppositions et de corrélations, autrement dit, de relations logiques* » (Mailhot, 1969, p. 206). À l'oral ce qui nous préoccupe entre la langue et la culture c'est ce continuum qui naît au contact de l'une avec l'autre. Qu'en est-il alors des compétences émergentes de ces deux entités ?

D'après le (CECRL, 2001), la compétence à communiquer langagièrement présente trois composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Ces composantes sont constituées de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. « *Mettre en avant la notion de compétence à communiquer c'est, d'entrée, privilégier l'acteur social qui possède et développe cette compétence, conçue comme un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers, permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé.* » (Coste, Moore, & Zarate, 1997, p. 12)

Boyer (Boyer, L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère, 201) définit la compétence culturelle à travers la compétence langagière, pour cela il paraphrase (Galissou, 1995, p. 59) : « *depuis que les didacticiens perçoivent la compétence culturelle comme un ingrédient majeur de la*

compétence communicative, je m'emploie à observer les fonctionnements spécifiques de ladite compétence culturelle à l'œuvre dans les discours sociaux, médiatiques en particulier, sans négliger bien entendu « la culture dans la langue » (Boyer, L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère, 201, p. 333)

Boyer estime que la compétence culturelle constitue le cœur de la compétence communicative. Dans une étude menée sur la construction des compétences langagières, les chercheurs précisent le fait que les compétences langagières s'articulent avec la construction progressive de la compétence culturelle et ceci à travers un recours à des thèmes ayant trait à a culture comme les modes de vie, les traditions, les monuments..., le but étant de s'épanouir dans une dynamique de socialisation.

Dans *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques* (2004), Aline Gohard-Radenkovic se pose des questions quant à la nature même des compétences culturelles, à la façon de les évaluer, elle va même jusqu'à se demander si on peut les évaluer :« *Pourquoi vouloir intégrer un enseignement de la culture dans l'enseignement des langues étrangères ? Doit-on parler de culture ou de civilisation ? Peut-on envisager une initiation à la culture de l'autre sensibilisant aux différences entre la société des interlocuteurs étrangers et la nôtre ? Peut-on dans ce cas concevoir une formation à l'interculturel ? Destiné à quels types d'apprenants ? Dans quels buts ? (...)* » (Gohard-Radenkovic, 2004, p. 1).

L'auteure ne nie pas la place occupée par la dimension culturelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère, par contre elle déplore le manque de réinvestissement méthodologique en didactique des langues. Elle appelle à

l'adoption de démarches d'observation et de décodage des valeurs, aussi propose-t-elle des formations à l'analyse de la dimension interculturelle chez l'enseignant ou le formateur afin qu'il puisse, à son tour préparer les apprenants au contexte des langues étrangères qu'ils sont en train d'apprendre. « *Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit* » Porcher, (1995).

2.4. Oral et interactions

Une interaction est plus qu'une communication. En effet, les interactants ne se contentent pas d'émettre et de recevoir simultanément des informations, plus encore, ils interagissent avec le contenu des informations échangées. Ils utilisent en plus de la parole, tout le langage non verbal élaboré à travers le regard, les gestes... Le message devient dans ce cas « *co-construit* » (Traverso, 2007, p. 6). Traverso ajoute que l'interaction élargie la perspective de la communication, et ceci à travers la prise de conscience de la part des interactants, du message construit. (Boutaud, 1999) le confirme, « *L'élaboration du sens ne s'effectue pas simplement entre deux pôles mais à l'intérieur d'un processus continu de communication où se jouent des positions, des rôles, des inférences.* (Boutaud, 1999, p. 40), il fait allusion à la dimension sémiotique qui traverse toute communication dans une perspective pragmatique. En effet dans *Sémiotique et communication: Du signe au sens*, Boutaud efface les frontières entre la sémiotique et la communication. Puisque la sémiotique traite de la production de sens non pas seulement par rapport au message échangé entre émetteur et récepteur, mais aussi par rapport au contexte ainsi qu'aux représentations des interactants.

Catherine Kerbrat-Orecchioni citée par (Mebiane-Akono, 2009) explique que le but de la linguistique de l'énonciation est de faire la description des relations qui se construisent entre l'énoncé et les éléments du cadre

énonciatif, elle cite à ce propos, les interactants, la situation de communication et les circonstances spatio-temporelles.

« *La communication se définit essentiellement comme la transmission d'une information, d'un signal ou d'un message par certains moyens (mots, gestes, signes, symboles) d'une personne à une autre, les deux personnes en communication étant supposées capables de perception et d'interprétation de ce qui est communiqué.* » (Bourse & Palierne, 2006, p. 10)

Dans ce contexte Jakobson introduit les trois notions qui caractérisent toute communication :

- Le canal : qui désigne en plus du milieu physique et le procédé technique tout ce qui favorise le contact et permet d'établir et de maintenir la communication.
- Le code : le codage et le décodage du message entre l'émetteur et le récepteur se fait à travers des conventions dont l'ensemble constitue le code. L'émetteur et le récepteur doivent utiliser le même code afin que la communication soit possible.
- Le message : est composé par l'émetteur qui transmet sa pensée.

Le but de toute enquête sociolinguistique est de récolter l'information afin de la traiter selon les objectifs de l'expérimentation. « *L'information est un ensemble de messages qui a un sens et qui émerge d'une activité de communication. Informer c'est d'être capable d'organiser et de communiquer un message.* » (Bourse & Palierne, 2006, p. 17). L'information résulte de l'énonciation qui donne naissance au discours. Bres cite Bakhtine, qui avance que « *L'énonciation est le produit de l'interaction de deux individus socialement organisés (...) Tout mot comporte deux faces. Il est déterminé tout autant par le fait qu'il procède de quelqu'un que par le fait qu'il est dirigé vers*

quelqu'un. Il constitue justement le produit de l'interaction du locuteur et de l'auditeur. » (Calvet & Dumont, 1999, p. 62).

Il y a donc échange de paroles entre les deux parties de la communication, qui interagissent afin de produire un discours qui véhicule un sens qui donne sa raison d'être à l'interaction et donc à la communication.

2.5. L'interculturel

Pour (Zarat, 1997), la notion d'interculturel renvoie à « *un espace construit dans l'entre-deux des nations, un mode de diffusion des langues fondé sur la mobilité géographique (...)* » (Zarat, 1997, p. 7). En effet c'est la rencontre de la culture de l'un avec celle de l'autre, c'est l'invitation à l'altérité, plus encore c'est l'acceptation de la différence source d'enrichissement mutuel.

En fait l'interculturel semble flouter les frontières entre les cultures en les amalgamant en une seule entité multidimensionnelle. C'est *le* point de non-retour, quand nous allons vers l'autre nous nous rencontrons à un point où nous ne pouvons plus rebrousser chemin et où nous devons, lui et nous, faire face à nos différences, nos conflits, nos appréhensions voire notre haine, pour se rencontrer non sur *a no man's land* mais plutôt sur *a common land*, une terre commune prête à accueillir cette communion naissante.

Parmi les thèmes omniprésents dans tous pays et toute culture figure celui des expressions idiomatiques. Ces constructions sont utilisées, entre autres, dans l'enseignement des langues étrangères et elles constituent un matériau très riche à exploiter, particulièrement à l'oral. Dans ce qui suit, nous allons souligner l'apport des expressions idiomatiques à l'oral (production et expression). Nous proposons des activités interculturelles dans le volet pratique.

2.5.1. Expressions idiomatiques

La langue étant le produit d'une société toujours en évolution, elle épouse les formes et le fond des événements et du temps qui passent. Chaque époque la vêt et la dévêt selon la *mode*. Mais il y a toujours des mots, des phrases, des expressions qui restent indémodables. Tel est le cas des expressions idiomatiques qui traversent le temps tout en gardant leur mystère. Bon nombre de chercheurs (Caillies, 2009 ; Lainé, 2010 ; Etienne, 2014...), ont puisé dans ce domaine afin de mieux cerner ses pourtours, ils ont utilisé différentes approches pour étudier le sens, la structure ainsi que d'autres facettes de ces constructions. Phraséologie, lexicologie, sémantique, pragmatique..., des sciences qui ont été exploitées dans ce but. (Gross, 1996) définit les expressions idiomatiques comme suit : « On appelle expression idiomatique toute forme grammaticale dont le sens ne peut être déduit de sa structure en morphèmes et qui n'entre pas dans la constitution d'une forme plus large. » (Gross, 1996, p. 4). Qu'en est-il de l'origine de ces expressions ? Pour (Caillies, 2009) « Les expressions idiomatiques sont des métaphores mortes qui ont perdu au fil du temps, par un processus de glissement, leur sens contextuel et originaire », elle donne l'exemple de l'expression « passer l'arme à gauche » (Caillies, 2009, p. 463) qui signifie mourir, l'origine de cette expression remonte au XIX^e siècle et qui signifie « prendre le repos dû au vaillant petit soldat ».

Le figement est l'une des caractéristiques des expressions idiomatiques. « *Le figement est un processus linguistique qui, d'un syntagme dont les éléments sont libres fait un syntagme dont les éléments ne peuvent être dissociés.* ». (Gross, 1996, p. 4). Le figement s'oppose à la liberté combinatoire et à la compositionnalité du sens et à la non-opacité, c'est-à-dire que le sens est transparent. Le figement peut avoir différentes origines : *externe* en faisant

référence à des évènements historiques ou religieux, *interne* linguistiques. Il est question à ce niveau de la non- compositionnalité du sens qui rejoint l'aspect de figement. Pour mieux cerner le sens de « figer », nous allons citer Lars Lindberg (1898), dont les mots ont été pris comme préambule par Maria Helena Svensson dans son ouvrage qui traite du figement : « *Quant au mot « figée », il peut étonner au premier abord, mais il est préférable, me semble-t-il, à « fossile » ou à « pétrifiée », parce que ceux-ci font penser à quelque chose de mort, tandis que les locutions en question restent vivantes, bien que d'une autre manière qu'à l'origine. De plus, « figée » peint mieux que « fixe » le changement qu'ont subi ces locutions.* » (Svensson, 2004, p. 15).

Les expressions idiomatiques ont donc une double lecture, l'une compositionnelle et transparente, l'autre non-compositionnelle et opaque. La familiarité est une autre caractéristique qui contribue à l'analyse des expressions idiomatiques et conduit au sens d'une manière rapide. En effet les expressions familières sont mieux comprises que les expressions non familières. La plausibilité littérale et la prédictibilité sont aussi des caractéristiques des expressions idiomatiques. En ce qui concerne la plausibilité littérale, elle réfère à la probabilité qu'une expression reçoive une interprétation littérale (Caillies, 2009).

2.5.2. Expressions idiomatiques et apprentissage des langues

Dans toutes les langues du monde, il existe des spécificités qui les caractérisent, les expressions idiomatiques en font partie. Pour les psycholinguistes, ce qui définit le plus une expression idiomatique est l'impossibilité de trouver le sens de l'expression à partir du sens des éléments qui la constituent. « Les expressions idiomatiques constituent donc un défi à la fois théorique, pour la plupart des modèles généraux de traitement du langage, et pratique, lorsqu'il

s'agit d'apprendre une langue, ou de procéder à une traduction. » (Marquer, 1994, p. 626)

Peut-on retrouver le sens figuré à travers le sens littéral ? C'est possible mais en ajoutant une connaissance supplémentaire, « la connaissance supplémentaire nécessaire pour l'interprétation conventionnelle des expressions idiomatiques est utilisée après l'accès au lexique » (Burt, 1992 : 585), cité par (Marquer, 1994) op cit. Comprendre le sens littéral n'est donc pas toujours le moyen d'accéder au sens idiomatique, il faut un plus de connaissance pour y accéder.

« Les expressions idiomatiques constituent un des éléments fondamentaux de notre langage qui donnent à la dimension poétique une occasion de s'épanouir au quotidien. Elles sont toujours porteuses de symboles, et dans ce sens, forment un véritable langage de signes motivés. » (Diaz, 1983, p. 39). Les expressions idiomatiques font partie de la culture de la langue, ils reflètent des pratiques et des traditions et véhiculent un mode de vie. *« Apprendre une langue c'est retenir des mots, mais cela ne suffit pas. C'est aussi connaître quelques expressions toutes faites, qui traduites littéralement, ne veulent pas dire grand-chose. »* (Richard, 2011)

Roland Barthes a employé l'expression « pli de langage » pour désigner les expressions idiomatiques. Elles peuvent avoir « une fonction didactique qui était d'illustrer pour mieux se faire comprendre. La coloration émotive de l'expression idiomatique est sans doute importante puisque son but est généralement de provoquer à son tour une réaction affective. » (Diaz, 1983, p. 39)

Nous avons choisi de travailler sur les expressions idiomatiques afin de contribuer à la contextualisation de la langue lors de son apprentissage.

L'apport à la fois culturel et pédagogique de l'expression idiomatique fait d'elle un outil pertinent en particulier dans l'enseignement de l'oral.

2.5.3. La littérature

Une des méthodes qui peuvent contribuer à l'apprentissage d'une langue étrangère est sans doute la littérature, qui nous renvoie systématiquement vers la lecture. Nous pouvons marquer une pause et poser cette question presque embarrassante : Nos étudiants lisent-ils ? Personnellement, nous la posons dans toutes nos enquêtes parce que la littérature a, d'une manière ou d'une autre, trait à la langue, son apprentissage, ses représentations, etc. La réponse est négative à plus de 94%, statistiques à l'appui. (Bedjaoui, 2016) (Bedjaoui, 2020)

Les Algériens ne lisent pas ou plus. Ni en arabe ni en français, ni en aucune autre langue. Certes il existe des sphères de lecteurs acharnés çà et là, mais sans pérennité manifeste. Triste constat, mais en tant qu'enseignante nous nous devons d'inciter nos étudiants à lire, et ce pour tous les bienfaits que procure cette activité.

La lecture est une invitation au voyage au-delà des frontières du livre. Lire, rêver, s'évader, mais aussi et surtout apprendre. Apprendre à lire, à parler. Connaître sa culture et celle de l'autre, comprendre et enfin apprendre à communiquer. Que de compétences !

Le roman, entre autre supports littéraires, est un espace où coexistent une multitude *d'objets* qui se prêtent à la description, à l'analyse et à la réflexion. « *Pendant longtemps, on a considéré l'oralité comme la manifestation dans le texte littéraire des éléments d'une culture de tradition orale : les proverbes, les chants, les devinettes, les contes, les poèmes, toutes ces formes de*

communications propres à un groupe social, communautaire. La présence également dans les textes de personnages doués de parole, porteurs de discours comme le conteur, le poète, le prophète. » (Amokrane & Cortier, 2018, p. 10). Nous estimons que l'exploitation de la littérature à travers la lecture des romans par nos étudiants de 1^{ère} année ne peut qu'ouvrir devant eux les horizons imperceptibles jusque-là de la langue française.

« *L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation (...)* » (CECRL, 2001, p. 47). Des exemples d'activités esthétiques sont proposés : les chansons, les récits oraux, le théâtre...

3. L'oral à l'aune de la sociolinguistique

Dire que la langue est un « instrument de communication » laisse croire à un rapport neutre entre le locuteur et sa langue, alors qu'il existe tout un ensemble d'attitudes, de sentiments, des locuteurs face aux langues, aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent, chose qui engendre des retombés sur le comportement linguistique. « *Or les langues n'existent pas sans les gens qui les parlent, et l'histoire d'une langue est l'histoire de ses locuteurs. Le structuralisme en linguistique s'est donc construit sur le refus de prendre en compte ce qu'il y a de social dans la langue [...] la linguistique a dû prendre le contre-pied de ces positions.* » (Calvet, *La Sociolinguistique*, 1993, p. 4)

Dans l'introduction de son livre *Sociolinguistique, territoires et objets* (Boyer, 1996) a bien détaillé le domaine de la sociolinguistique, discipline qui étudie le langage dans ses dimensions sociales. D'après lui, est perméable aux autres disciplines telle l'anthropologie, la psychologie, la philosophie, l'ethnologie, la sociologie, l'histoire. Perméable aussi aux autres

linguistiques : sémiotique et linguistique textuelle (qui s'intéresse à l'organisation et à la cohérence des discours.), pragmatique linguistique et analyse conversationnelle (attentives à la structures des échanges et aux interactions qui s'y réalisent.), psycholinguistique (qui étudie en particulier les mécanismes psychologiques liés à l'appropriation et à l'utilisation du langage.), ethnolinguistique (attachée à décrire toutes sortes de langues.) et dialectologie (qui s'est donnée pour tâche de répertorier la variation géolinguistique en fonction des parlers toujours en vigueur ou des substrats de langues actuelles ; aussi ne faut-il pas oublier la sociologie du langage qui chevauche largement l'un des pôles du domaine, celui de la macro-linguistique, qui peut être défini comme étant le pôle de la sociolinguistique des institutions, de la structure sociale, des types de variations des pratiques linguistiques de groupes. En opposition avec la micro-linguistique qui s'intéresse plus aux enjeux circonscrits aux pratiques de communication citées avant.

Labov affirme, à propos de la sociolinguistique « *qu'il s'agit [...] tout simplement de linguistique.* ». (Boyer, 1996, p. 10). D'où le fait que les sciences du langage recouvrent des champs d'observation et d'analyse très vastes et des conceptions différentes voire divergentes de la tâche et la démarche du linguiste. La sociolinguistique est donc perméable à une multitude de domaines dont la didactique des langues. L'interdisciplinarité est désormais l'aspect qui touche les sciences et les disciplines. Il n'est plus admissible de nos jours d'étudier un phénomène, quel qu'il soit, selon une visée unique. Dans *Langage, langue et enseignement Perspectives sociolinguistique et didactique*, Natahlie Auger (2014), souligne l'importance de lier enseignement et sociolinguistique, aussi précise-t-elle qu'être enseignant de langue nécessite une connaissance de la sociolinguistique, une discipline que l'auteur qualifie d'indispensable. Et pour cause, le perpétuel questionnement de l'enseignant sur

tous les aspects qui entourent la langue et son enseignement. Auger cite, entre autres, les besoins des apprenants, les stéréotypes qu'il faut éviter de véhiculer sur la langue cible. L'objectif du travail de l'auteure est de faire, dans un premier temps, le lien entre les recherches sociolinguistiques et la didactique des langues-cultures. Et d'essayer de décrire des notions fondamentales telles : normes, variations, contacts de langues, insécurité linguistique, pratiques et représentations.

La langue est un objet hétérogène, « *La sociolinguistique se donne pour objectifs l'observation, la description, la compréhension, l'analyse de cette hétérogénéité. On voit dès lors que sociolinguistique et didactique ont/devraient avoir affaire ensemble.* » (Guérin, 2011, p. 139). L'oral plus que tout autre domaine se doit d'être pris en charge par plusieurs sciences, la psycholinguistique, la pragmatique, la didactique, mais aussi et surtout, à notre sens, la sociolinguistique, qui, rappelons-le, renvoie à l'étude de la langue dans son contexte social. L'exploitation de cette science ne peut que promouvoir l'enseignement/apprentissage des langues et donc de l'oral, elle contribue aussi dans la formation des enseignants.

Les concepts sociolinguistiques qui ont trait à l'oral sont nombreux. D'abord, ils mettent en exergue l'importance de l'apprenant en tant que sujet parlant. Ensuite, ils tracent les contours des frontières qui séparent le locuteur de la langue étrangère. Enfin, ils contribuent à trouver des solutions aux éventuels problèmes qui peuvent entraver le chemin de l'apprenant vers la langue cible. Nous allons dans ce qui suit introduire les concepts qui sont, à notre sens, le plus en relation avec le domaine de l'oral, son enseignement et son apprentissage. Nonobstant, nous n'allons rendre que des aspects en relation directe avec l'enseignement/apprentissage de l'oral d'une part, et avec sa compréhension et son expression d'autre part.

3.1. La norme

Le mot *norme* vient du latin *norma* qui signifiait au sens propre « équerre », et au sens figuré, « règle, loi » (Le Robert, 2002 : 116).

- En linguistique : « *Un ensemble de recommandations déterminées par une partie de la société et précisant ce qui doit être retenu parmi les usages d'une langue afin d'obtenir un certain idéal esthétique ou socioculturel.* » (Ibid).

La norme est liée à l'ordre, elle représente ce qui doit se faire, ce qui doit se dire, ce qui doit être, et la sanction guette celui qui l'entrave. Elle a toujours été présente, dans la mythologie, la religion, les institutions etc. Elle a pour rôle de départager les usages de la langue. « *La notion de norme est liée au postulat même de toute sociologie, qui cherche à établir, sous l'incohérence apparente des actions humaines, l'existence d'un ordre sous-jacent, il s'agit d'un concept emprunté à la statistique.* » (Baylon, 2003, p. 161). La norme tend donc à réglementer le comportement humain dans tous les sens. Il en est de même dans le domaine des langues, bien que le mot *norme* lui-même n'ait été utilisé dans ce domaine que récemment.

Travailler sur la *norme* revient à traiter de la langue sur un double versant : linguistique et social. Boucherite évoque « *le besoin de réinsérer la réalité psycho-sociale dans laquelle se déroule l'activité langagière.* » (Boucherit, 2002, p. 28). Cette activité langagière est soumise à des facteurs divers qui ont trait à la pédagogie, la sociologie, la psychologie, la politique, l'identité, la psychanalyse et la symbolique, c'est-à-dire à tout ce qui touche l'être humain dans ses activités quotidiennes. Ces facteurs, ajoute Boucherit, contribuent à la construction des jugements de valeurs qui vont au-delà de l'aspect linguistique, et plus vers l'aspect social.

Qu'en est-il de la maîtrise de la norme chez nos étudiants de 1^{ère} année ? ont-ils le profil d'entrée pour ce niveau de la licence de français ? Comment accèdent-ils à cette formation universitaire ?

Les étudiants de 1^{ère} année licence français, sont des bacheliers de différentes filières : Lettres, sciences et mathématiques. Ils remplissent une fiche de vœux, mais n'obtiennent pas forcément la spécialité qu'ils souhaitent. Beaucoup d'étudiants se retrouvent inscrits en licence de français sans l'avoir choisi. Cette première étape constitue le premier obstacle devant ces étudiants, étudier une langue qu'ils n'ont pas choisi, qu'ils ne maîtrisent pas, qu'ils n'aiment peut-être pas.

Ne pas maîtriser la norme du français conduit inévitablement au sentiment d'insécurité linguistique surtout à l'oral. Cette non maîtrise peut également affecter les représentations qu'ont les étudiants vis-à-vis de la langue française. Les enquêtes que nous avons menées sur terrain confirment nos dires. (Bedjaoui, 2016)

3.2. Insécurité linguistique

A travers notre expérience dans l'enseignement et qui s'étale sur 27 ans, nous nous sommes rendue compte que de tous les concepts sociolinguistiques, celui qui est le plus évident et le plus répandu chez les apprenants algériens est bien celui de l'insécurité linguistique.

La norme est un élément incontournable dans l'évaluation des pratiques langagières produites par les locuteurs dans les communautés linguistiques, qu'il s'agisse d'évaluation individuelle subjective, ou d'évaluation collective objective. Cette évaluation est consécutive d'une perception des langues pratiquées, qu'elles soient maternelles ou étrangères. L'écart par rapport à cette

norme peut conduire son auteur à une exclusion linguistique accentuée par un sentiment d'insécurité linguistique. Ceci dit, ces sentiments négatifs peuvent conduire à l'échec du processus d'apprentissage qui mènera inévitablement vers l'échec linguistique. Il existe donc un lien incontesté entre la notion de norme et celle d'insécurité linguistique, le non-respect de la première, conduit à l'installation de la deuxième.

Enseigner l'oral, revient à connaître le comportement linguistique des étudiants vis-à-vis des normes qui gèrent langue française, objet de leurs études, et par conséquent connaître le degré de maîtrise de cette langue chez ces étudiants. Ce n'est qu'à ce moment que nous saurons si oui ou non ces étudiants sont victimes du sentiment d'insécurité linguistique. Leurs représentations vis-à-vis du français peut nous informer sur leur niveau de *sécurité/insécurité* linguistique. La valeur des représentations, positives soit-elle ou négatives, est en mesure de nous renseigner sur la relation de ces étudiants à la langue qu'ils essayent d'appréhender tant bien que mal pour la majorité d'entre eux.

3.2.1. Origine

Dans *Sociolinguistique. Concepts de base*, (Moreau, 1997), M. Francard donne, en détails, les principales étapes du développement du concept d'insécurité linguistique. W. Labov fut le premier à utiliser ce concept lors de ses travaux sur la stratification sociale à New York (1966). Il avait remarqué qu'une différence existait entre ce que produisaient certains locuteurs et ce qu'ils prétendaient produire. L'écart observé entre la prononciation effective et celle qu'ils prétendaient réaliser témoigne de la présence d'insécurité linguistique qui pousse les membres de la petite bourgeoisie, essentiellement concernés par ce phénomène, à l'hypercorrection. De ce fait ils dénigrent leur

propre façon de parler et tendent à adopter celle de la classe dominante, auprès de laquelle, ils aspirent à se rapprocher.

Il s'agit d'une *quête de légitimité linguistique*, manifestée par un groupe de locuteurs soumis à une domination sociale et « *qui a une perception aiguë tout à la fois des formes linguistiques qui attestent sa minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale.* » (Moreau, 1997, pp. 171-172).

Entre le marteau et l'enclume, ces locuteurs se perdent entre ce qu'ils parlent et ce qu'ils veulent parler, ce dilemme linguistique les conduit à s'égarer entre ce qu'ils sont et ce qu'ils veulent être. Ce *va et vient* entre *soi* et le *soi* de *l'autre* affecte négativement la perception qu'ils ont de la langue ainsi que d'eux-mêmes.

Ne pas accepter sa propre façon de parler montre qu'il existe un problème d'ordre psychologique, qu'il est impératif de gérer. Il en va de l'identité même du locuteur qui ont besoin de gagner en confiance pour ne plus se sentir insécurisés.

3.2.2. Échec linguistique

Nous cherchons à cerner les causes de la non maîtrise des langues étrangères en l'occurrence le français. Nos étudiants sont dans leur majorité, victimes d'échec linguistique, ils le reconnaissent. Ils avouent qu'ils avaient rencontré, lors de leur scolarisation, des problèmes, soit avec leurs enseignants, soit sur un plan personnel et ceci quand ils évoquent la dyslexie par exemple ou la timidité, ou rarement l'insécurité linguistique qui les empêchent d'avancer. Il est vrai qu'en matière de langues étrangères et plus particulièrement du français, le niveau des Algériens a beaucoup régressé. On ne peut plus désormais parler de bilinguisme proprement dit car la majorité des

Algériens ne maîtrisent plus le français, du moins comme dans le passé, où cette langue était une langue d'enseignement et non une langue enseignée comme c'est le cas aujourd'hui.

D'après le dictionnaire, l'échec c'est l'insuccès, c'est aussi la défaite. Nous pouvons le rencontrer à n'importe quelle étape de notre vie. La réussite étant l'ultime fin de tout être sensé dans la société, ne pas aboutir à cette réussite, à ce succès crée une certaine frustration, une déception chez le sujet, chose qui entraîne un ralentissement, une inhibition, voire une annulation de ses projets.

L'insécurité linguistique a contribué pour beaucoup à la correction du parcours d'apprentissage et d'acquisition des langues. L'étudier a permis, entre autres, de cerner ses symptômes et de proposer des solutions comme traitement.

Les étudiants de 1^{ère} année face à l'oral se sentent désemparés, insécurisés parce qu'ils ne maîtrisent pas la langue française, objet de leurs études.

3.3. Les représentations

Dans notre parcours d'enseignants, nous avons souvent essayé d'analyser cette vision que nous avons des choses, que nous avons des langues ; de cette autre façon d'appréhender le monde, de cette autre présentation que nous propose notre esprit, et qui n'est, en fait, qu'une (re) présentation de ce qui est déjà présent.

Dans le domaine des langues, la nature de leur perception chez l'apprenant est primordiale pour le processus d'apprentissage. La représentation qu'il s'en fait, l'imaginaire qu'il construit autour de ces langues est un facteur de réussite ou d'échec. « *Nous avons toujours besoin de savoir à*

quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement et intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations. » (Jodelet, 1989, p. 47).

(Doise & Palmonari, 1986) affirment que les représentations naissent des interactions entre les individus et c'est ce contact avec les gens et les choses, qui alimente nos jugements. Ils ajoutent que sans cette réalité, les échanges et les actions seront *élémentaires et pauvres*.

D'après le dictionnaire Larousse, une représentation est l'« *action de représenter, de présenter de nouveau.* » *Représenter* vient du latin *repraesentare*, « reproduire » et signifie « *Faire apparaître d'une manière concrète l'image d'une chose abstraite.* »

Une représentation est donc l'image que se construit l'individu dans son esprit à la suite d'un contact extérieur avec un objet, l'objet en soi pouvant être de différentes natures. Une représentation est aussi cette capacité de donner une autre possibilité d'interprétation pour un même objet. Les représentations étant cette autre façon de voir les choses, elles ont toujours accompagné l'être humain dans son quotidien. Elles ne sont donc pas propres à un domaine précis et encore moins à celui de la linguistique. « *Les représentations sont à considérer comme le processus et le produit d'une élaboration psychologique et sociale du réel. L'enjeu de leur étude n'est pas d'accéder à la réalité en soi mais plutôt de comprendre comment les groupes sociaux se l'approprient.* » (Roussiau & Bonardi, 2001, p. 19).

D'après Durkheim, le langage est, tout comme les représentations, un fait social qui a un pouvoir sur les individus. Il sert à fixer les idées et les croyances dans la mémoire sociale. Aussi sert-il à exprimer les pensées et à en créer. Les

mots exercent une influence sur la catégorisation des objets et des phénomènes et affectent de ce fait les représentations collectives. (Markova, 2007).

L'accent est mis sur la communication eu égard à son importance dans la construction des représentations et de ses dimensions sociales multiples, à savoir : institutionnelle, interindividuelle et médiatique. Elle anime une dynamique d'ordre social, jouant un rôle non pas des moins importants dans les interactions entre individus, « *car c'est par la « tonalité signifiante » propre au flot discursif et aux enjeux sociaux auxquels il se réfère que surgissent, se décomposent, se construisent et évoluent les représentations sociales.* » (Roussiau & Bonardi, 2001, pp. 17-18). La communication permet aux représentations de se dégager, et ceci à travers le rapport aux autres et aux choses. L'interprétation du contenu de la communication renvoie systématiquement à la construction de représentations qui cernent notre perception de ce même contenu. « *Étudier les contacts langagiers revient nécessairement à porter attention aux représentations qu'ont les uns des autres les groupes en interaction, aux attentes, aux motifs, aux conflits aux procédures et stratégies d'adaptation ou, au contraire, aux mécanismes de rejet, de résistance et de défense* » (Doise & Palmonari, 1986, p. 197)

Dans le cadre de notre recherche, nous nous interrogeons sur l'impact des représentations des apprenants sur le processus d'apprentissage de la langue française. Nous estimons que les représentations peuvent affecter le processus en question. En d'autres termes, elles peuvent être un facteur de réussite comme elles peuvent être un facteur d'échec dans l'apprentissage de la langue étrangère, s'agissant dans notre cas de la langue française.

La notion de *représentation* a frayé un chemin de réflexion dans le domaine de l'apprentissage et de l'acquisition des langues, elle a ouvert de

nouvelles perspectives de recherche qui ont contribué à faciliter l'accès aux langues. En travaillant sur l'image que se font les apprenants d'une langue, et en prenant en considération ses normes et son statut, il est devenu possible de développer le processus d'apprentissage et de maximaliser les chances de réussite de ce processus.

D'un autre côté, les cultures et les langues s'influencent réciproquement. « *Les contacts entre cultures et langues différentes sont, en effet, largement fonction des représentations réciproques, des stéréotypes, des préjugés soit de tout un côté subjectif et vécu, côté que l'on cherche maintenant à cerner plutôt qu'à évacuer.* » (Doise & Palmonari, 1986, p. 161)

Travailler sur l'image que se font les apprenants d'une langue pour comprendre, voire perfectionner le processus d'appropriation de cette langue est une nouvelle perspective qu'exploitent les chercheurs dans le but de rendre accessible l'apprentissage des langues. Les représentations sont corollaires au contact avec la société, elles mettent en évidence les relations qui lient les individus au contexte qui les façonne.

Quelles sont les représentations des étudiants vis-à-vis de la langue française, objet de leurs études ? D'une manière générale, la majorité des étudiants ont des représentations positives, ils qualifient la langue française de : *belle, prestigieuse, poétique...* Certains étudiants ont de cette langue une représentation plutôt négative : *difficile, archaïque...* D'autres pensent que c'est la langue du colonisateur, ce qui renvoie vers des représentations coloniales. Nos travaux de recherches nous ont confirmé que la nature des représentations des apprenants vis-à-vis de la langue étrangère qu'ils étudient, est primordiale pour la réussite du processus d'enseignement/apprentissage.

4. Français général / FOS / FOU ? Quel français utiliser à l'oral?

En face de de nos étudiants, nous pouvons nous demander en tant qu'enseignants, quel type de français enseigner ? Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette ont pris en charge ce volet de la didactique du français et ont proposé une étude détaillée sur le FOS dans *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. (Mangiante & Parpette , 2004).

Les auteurs de l'ouvrage expliquent les domaines d'enseignement du français. « *Pour aborder la question de la place de l'enseignement du Français sur Objectif Spécifique (FOS) dans le champ de la didactique du FLE, il peut être bon de partir de l'analyse de deux situations opposées d'enseignement des langues vivantes étrangères : la première, celle qui touche le plus grand nombre d'apprenants dans le monde, est celle de l'institution scolaire (...). L'objectif fondamental est celui de la formation de la personne au même titre que les mathématiques ou la géographie. C'est une forme d'enseignement qui est qualifié de « généraliste ». La seconde est celle des demandes spécifiques émanant du monde professionnel* » (Mangiante & Parpette , 2004, p. 5). Dans cette dernière situation, les apprenants sont obligés d'apprendre une langue qu'ils connaissent déjà, mais ne la maîtrisent pas tout à fait, ou une langue qui ne fait pas partie de leur répertoire linguistique.

Dans le présent cas de notre cours, les étudiants de 1 année LMD ont déjà eu un apprentissage en matière de langue française, mais cet apprentissage n'a pas abouti pour de multiples raisons qu'ils résumant ainsi : classes trop chargées, enseignants incompétents, absence du français dans l'environnement immédiat de l'apprenant, en plus de toutes les représentations négatives qu'ils avaient du français. En ce qui concerne les objectifs de ce public, ils sont pris

en considération par les concepteurs des méthodes d'apprentissage du français. « *Ce public, adulte, professionnel ou universitaire, sans formation au français ou avec une formation à perfectionner, a des objectifs d'apprentissage précis, clairement identifiés, qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois* » (Mangiante & Parpette , 2004, p. 6)

À ce public spécifique, un programme spécifique est conçu. En effet, il est primordial pour la réussite de l'enseignement du FOS d'adapter à chaque type d'apprenant un programme construit sur mesure, selon les besoins et les objectifs à atteindre. « *La précision de l'objectif et la contrainte temporelle conduisent à mettre en œuvre des programmes d'enseignement différents de ceux qui prévalent dans un enseignement généraliste.* »(*Ibid*). Ça sous-entend aussi la conception de programme s'adaptant à la demande des apprenants et à leurs spécialités.

Une question s'impose à ce niveau: y a-t-il une différence entre le FOS et le français de spécialité? « *Le terme français de spécialité a été historiquement le premier à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire (...). Le terme Français sur Objectif Spécifique, en revanche, a l'avantage de couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité.* » (*Ibid* : 16). Ces méthodes, comme leur nom l'indique, mettaient l'accent sur une spécialité (le français médical, le français juridique, le français de l'agronomie, etc.), ou sur une branche d'activité professionnelle (le tourisme, l'hôtellerie, la banque, les affaires...) le public concerné par le français de spécialité est plus large que celui concerné par le FOS. Ceci a une incidence directe sur la conception des programmes de ces deux branches.

Ceci dit, quel que soit le cas de figure qui se présente à nous, nous avons remarqué qu'il est impératif de d'abord maîtriser le français général, pour ensuite aspirer à apprendre un français de spécialité. Ce qui n'est pas le cas de

nos étudiants qui s’inscrivent en 1 année licence avec un Niveau A1 pour la majorité, alors qu’un niveau B1 est requis.

Un schéma de la différence entre le français général et le Français sur Objectifs Spécifiques est proposé ci-dessous, par les mêmes auteurs (Mangiante & Parpette , 2004, p. 154).

Français général	Français sur Objectifs Spécifiques
1. Objectif large	1.Objectif précis
2. Formation à moyen ou long terme	2. formation à court terme (urgence)
3. Diversité thématique, diversité de compétences	3.Centration sur certaines situations et compétences cibles
4. Contenus maîtrisés par l’enseignant	4. Contenus nouveaux, <i>a priori</i> non maîtrisés par l’enseignant
5. Travail autonome de l’enseignant	5. Contact avec les acteurs du milieu étudié
6. Matériel existant	6. Matériel à élaborer
7. Activités didactiques	

Comme il apparait clair dans ce tableau, le FOS doit s’adapter aux besoins des apprenants pour atteindre ses objectifs. Le français général étant plus répandu, il puise dans ce qui s’offre à l’enseignant comme matériel didactique largement utilisé et surtout, largement diffusé. Public et objectif différents implique des programmes différents. Nonobstant cette différence, le français général et le FOS, partagent l’adoption de la même approche méthodologique qui est l’approche communicative. Une approche qui

s'intéresse aux besoins de communication de l'apprenant, à développer sa compétence communicative, tout en prenant en compte la dimension culturelle. Pour ce faire, cette approche utilise les discours authentiques afin de favoriser les échanges au sein de la classe. (Mangiante & Parpette , 2004)

C'est notamment le cas de ce que propose le CECRL comme matériau de travail dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères. Un manuel que nous consultons souvent tant il est riche en propositions facilitatrices de l'opération d'acquisition et pour l'apprenant et pour l'enseignant. Dans la partie qui va suivre nous survolons ce manuel tout en ciblant ce qui a trait à notre travail de recherche.

5.Le CECRL

Le cadre européen commun de référence pour les langues est un recueil élaboré suite à des recherches scientifiques et une large consultation depuis 1991. Il s'est fixé comme objectif l'instauration de nouvelles conceptions et méthodes pour l'enseignement des langues étrangères. Les partenaires du CECRL ont trouvé dans les travaux du Conseil de la coopération culturelle de l'union européenne une source pour leurs programmes d'enseignement qu'ils ont adaptés à leur tour aux besoins exigés par la société. Rappelons que « *Le conseil de la coopération culturelle de l'union européenne a été créé le 1^{er} janvier 1962 afin de déterminer des propositions d'élaboration et de diffusion du programme culturel européen, notamment sur le plan de l'apprentissage des langues vivantes.* » (Mangiante & Parpette , 2004, p. 37).

Le CECRL (2001) propose une description des activités langagières. Il permet un cadrage plus précis de l'oral en phases de réception et de production. « *La compétence à communiquer langagièrément du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières*

variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. » (CECRL, 2001, p. 18). Nous rappelons que nous utilisons le CECRL comme outil d'évaluation des quatre compétences dont la compréhension et la production de l'oral, et nous estimons que cet outil s'adapte facilement aux situations d'apprentissage de la langue étrangère, notamment le français, au sein de nos classes.

(Richterich & Chancerel , 1995) , sont les auteurs d'une des études en question *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Ils ont pris en considération l'importance de l'apprenant en tant qu'élément capital quant à l'élaboration d'un programme d'enseignement qui répond aux besoins de cet apprenant d'où la nécessité d'identifier ses besoins spécifiques. Ils prennent en considération tout ce qui a trait à cet apprenant, c'est-à-dire l'aspect social, culturel, professionnel...

Avant tout, ils font passer aux apprenants des questionnaires pour mieux cerner les aspects déjà cités, afin de procéder à une identification des besoins. « *À ce recueil d'informations périphériques s'articule une identification, toujours par l'apprenant, de ses besoins en fonction des modes d'évaluation. Ainsi il devra indiquer sa « biographie langagière », l'utilisation qu'il fait des autres langues apprises, le type d'évaluation du niveau à atteindre qu'il envisage, la sanction désirée (diplôme officiel, certificat d'aptitude, attestation)* » (Mangiante & Parpette , 2004, p. 37)

Ce recueil d'information qu'est le CECRL est donc destiné à identifier les besoins des apprenants et à les prendre en charge pendant la période d'apprentissage. Aussi a-t-il été conçu dans le but d'aider, éventuellement, à

fixer les objectifs et à élaborer les programmes de formation. Il contribue à l'élaboration de questionnaires d'identification des besoins destinés aux apprenants ainsi qu'aux formateurs. En somme, le CECRL « offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, (...). Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habilités qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. (CECRL, 2001, p. 9) . De même, il procure des outils pour toutes les personnes concernées par le processus d'enseignement des langues étrangères : enseignants, concepteurs de programmes, formateurs...(Ibid). C'est un « document visant non plus à définir la forme des contenus d'enseignement pour les langues, mais la forme même des programmes d'enseignement de celles-ci. Proposant des niveaux de références explicites pour identifier des degrés de compétence en langue, le Cadre autorise une gestion diversifiée des formations, de nature à créer des espaces pour davantage de langues à l'École et dans la formation tout au long de la vie. » (Castelloti & Moore, 2002, p. 5)

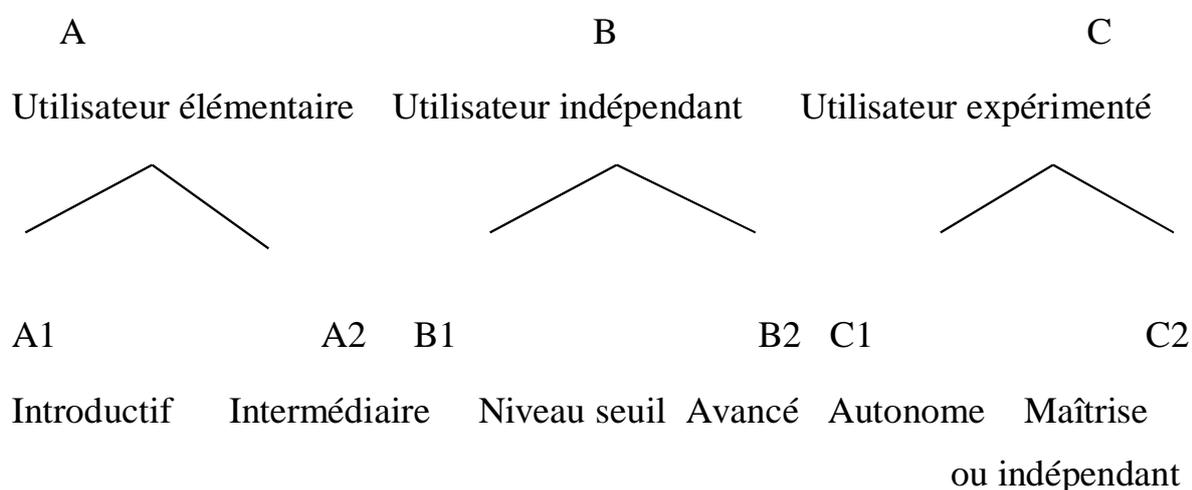
5.1. Compétences évaluées

Le cadre européen a été élaboré afin de promouvoir l'enseignement des langues étrangères, aussi se soucie-t-il des approches utilisées ainsi que des critères d'évaluation des apprenants. En aspirant à être transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, le CECRL a opté pour l'approche actionnelle afin d'élargir son champ d'action par rapport aux langues enseignées et à leurs usages. Cette approche puise dans les compétences individuelles de l'apprenant qui repose sur ses savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. La compétence à communiquer langagièrement présente trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Des compétences à évaluer chez

les apprenants pendant les tests et qui sont au nombre de quatre : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production de l'oral, la production de l'écrit. (CECRL, 2001)

5.2. Les niveaux communs de référence

Ils sont au nombre de six. Ils concernent chacun, un type d'apprenant. Un descriptif détaillé des capacités des apprenants de chaque niveau est donné dans le recueil du cadre. Dans le schéma qui suit nous présentons les six niveaux en question. (*ibid*)



Niveaux communs de compétences – Échelle globale

	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
--	-----------	---

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
		Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours

	B1	simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Le CECRL propose aussi une approche arborescente *souple* qu'il adopte au niveau réel des apprenants

6. Le langage du corps

Travailler sur l'oral ne sous-entend pas travailler seulement sur la parole recueillie des étudiants. Il s'agit de prendre en charge toutes les manifestations qui accompagnent la parole et dont use le locuteur, souvent d'une manière inconsciente, pour expliciter, nuancer et justifier ses interventions. Ces manifestations non-verbales remplacent, à certains emplacements, un mot, voire une phrase.

(Rabatel, 2004), en évoquant l'activité interactive, et plus précisément le côté non verbal de celle-ci, précise que les signes agissent en tant que synchronisateurs entre les interactants, il cite les signaux phatiques, les mouvements régulateurs et les mimiques. Il ajoute que « *La production de mouvements corporels (qu'il s'agisse de co-verbaux ou d'autres mouvements) est nécessaire à l'activité locutoire ; en perception audio-visuelle de la parole, le sujet intègre les données auditives (le signal de parole) et visuelles (les signaux en provenance de la posturo-mimo-gestualité)* » (Rabatel, 2004, p. 314).

Tout au long de notre parcours de recherche, nous avons été amenée à feuilleter une multitude de travaux qui nous ont fait découvrir des champs d'investigation qui nous étaient, jusqu'alors, inconnus. Tel est le cas des travaux de Jacques Cosnier (1977, 1997, 1982, 1984)

Dans un travail de synthèse sur la pragmatique conversationnelle *Les actes de langage dans le discours*, (Kerbat-Orecchioni, 2005) précise que l'interaction, qu'elle qualifie de *multicanale* et *plurisémiotique*, n'est pas seulement une suite d'énoncés linguistiques empruntant le canal voco-acoustique, mais aussi une suite de gestes, de mimiques et de manifestations corporelles empruntant le canal visuel. Il est question ici des actes non-

langagiers. En évoquant la *gestualité communicative*, Kerbrat-Orecchioni parle de la mimo-gestualité qui peut soit jouer un rôle subalterne en accompagnant les actes de langage, soit jouer un rôle complémentaire, elle cite l'exemple suivant, « *en situation de face à face, les regards et les gestes contribuent largement, aux côtés des marqueurs linguistiques, à la gestion de tours de parole et au bon fonctionnement de la « synchronisation interactionnelle »* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 154). Soit assumer un rôle plein, lorsque l'intervention est assurée par l'acte non- langagier, seul.

Nous avons remarqué, lors de nos lectures, que rares sont les études qui prennent en charge l'analyse du langage non-verbal dans une interaction. D'ailleurs, Kerbrat-Orecchioni, pour qui le langage non-verbal est aussi important que le langage verbal, s'interroge sur la place qu'il convient d'accorder au langage non-verbal dans la description des interactions, « *Peut-on espérer constituer un jour une théorie intégrée des actes dans l'interaction de tous les actes, en dépit de leur extrême diversité ?* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 152). Nous sommes consciente que, comme la parole, le corps peut transmettre des informations utiles sur le locuteur. Il peut aussi nous éclairer sur certaines réactions par rapport à certaines actions.

D'après (Barrier & Pignier, 2002), dans le domaine des gestes, il est question de deux catégories, celle des emblèmes et celle des co-verbaux. Cité par les mêmes auteurs, Cosnier (1993), précise au sujet des emblèmes, que ce sont des gestes qui obéissent à des conventions de forme et d'utilisation et qu'ils ne nécessitent pas un accompagnement verbal. En ce qui concerne les co-verbaux, ils sont tributaires du contexte dans lequel ils évoluent et aussi de la parole comme support facilitant leur interprétation. Nous allons citer trois types de co-verbaux proposé par (Barrier & Pignier, 2002)

- Les para-verbaux consistent en des mouvements de la tête et des mains, guidés par le rythme de la parole et de la prononciation.

- Les expressifs représentés par les mimiques qui expriment ce qui se passe à l'intérieur du locuteur, il s'agit notamment de mimique de connotation du discours et mimo-gestualité dont le rôle est de renforcer et d'atténuer l'acte illocutoire présent dans le discours. (Barrier & Pignier, 2002)

- Les référentiels participent en tant que mouvements à la construction ainsi qu'à l'illustration de la référence. Les référentiels possèdent des propriétés déictiques, comme les gestes utilisés pour désigner un objet par exemple. Des propriétés spatiales comme les gestes utilisés pour dessiner les contours d'un élément concret ou pour montrer les relations entre des éléments concrets dans un espace donné. Des propriétés mimétiques qui se résument dans les gestes renvoyant à des actions physiques. Des propriétés métaphoriques où les gestes renvoient à des entités abstraites.

Pendant les prestations orales de nos étudiants, nous avons constaté la présence d'une multitude de gestes, de mouvements et d'attitudes, tous porteurs de sens et aptes à être traduits en un langage significatif. C'est l'ensemble du corps qui participe à la production du message. Nous avons constaté qu'au niveau du corps, il y a des parties qui s'imposent par rapport à d'autres, nous allons en proposer une description.

6.1. Le visage

C'est l'élément le plus important lors d'un entretien. Le locuteur et l'interlocuteur communiquent dans un face à face, se dévoilant ainsi l'un pour l'autre. Les expressions du visage disent beaucoup sur l'état de celui qui parle. « *L'expression des émotions va surtout être repérable à partir des tensions, des contractions des muscles du visage.* » (Guittet, 2008, p. 18). En fait le visage

réagit par rapport à la nature des questions posées. Étirement des lèvres, sourire, écarquillement des yeux, froncement des sourcils sont autant de signes que l'enquêteur devra décoder.

6.2. Le regard

Au niveau du visage, ce qui est le plus important c'est le regard. Il informe sur l'état réel de la personne interviewée, il montre si elle est confiante ou stressée, si elle est sûre d'elle ou au contraire, si elle se cherche. « *La tension d'un regard révèle l'énergie disponible, elle indique l'assurance, la conviction d'une personne.* » (Guittet, 2008, p. 20). Le regard peut être souriant, évasif, craintif ou neutre.

6.3. La voix

La voix, elle aussi, renseigne sur l'état du locuteur, elle est porteuse d'indices qui sont susceptibles d'orienter le chercheur dans son enquête. Le débit, le timbre, l'intensité, le rythme, esquissent la personnalité du locuteur. A. Guittet en parle dans son ouvrage déjà cité. Il précise, que la voix apporte beaucoup d'informations sur l'attitude psychologique et les caractéristiques d'une personne, qu'elle permet de saisir l'état réel dans lequel se trouve le locuteur. « *Parler suppose une série de contractions des cordes vocales et des modifications de pression dans la cavité pharyngo-buccale. En s'appuyant sur la respiration et les vibrations du corps, le son traduit donc directement nos tensions, nos émotions.* » (Ibid : 22). D'autres éléments tout aussi importants : les mouvements des mains et les mouvements de la tête qui peuvent être fréquents, peu fréquents ou absents, et la posture du corps qui peut être stable, peu stable ou agité.

7. L'oral à l'ère du Coronavirus

La langue est un fait social, elle évolue à travers le temps et l'espace. Elle affecte et s'affecte des événements et des circonstances de la vie des êtres. Nous estimons, en tant qu'enseignant chercheur en sciences du langage qu'il est impératif de mentionner dans le présent documents, l'évènement qui a marqué « la planète » en touchant à tous les aspects de la vie.

Le monde était loin de s'imaginer qu'à l'aube du 3^{ème} millénaire, une particule aussi infime qu'un virus allait bouleverser le cours de l'histoire de plus de 7 milliards d'êtres humains sur terre. Bien qu'apparue en Chine, ce virus a traversé mers et terres et s'est propagé à une vitesse fulgurante laissant le monde perplexe et ne donnant à personne le temps de réagir.

En mars 2020 en Algérie, les vacances de printemps ont été avancées d'une semaine, les cours ont donc été interrompus jusqu'à nouvel ordre. Il était impératif pour les responsables au niveau du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique de trouver une issue à cette situation problématique. Dès lors les directives se dirigeaient vers l'exploitation de la toile pour assurer la continuité de la transmission des cours.

La situation était tout sauf évidente et pour les enseignants et pour les étudiants. En effet se retrouver hors de la salle de cours, loin du contact direct avec nos étudiants, il nous a été difficile de chercher puis de trouver une solution alternative. Dispenser des cours en ligne semblait être une ou plutôt la solution au problème. Dès lors une multitude de questions se sont imposées :

- Etions-nous prêts à enseigner via internet ?
- Etions-nous (suffisamment) formés pour accomplir cette tâche ?
- Quelles étaient nos connaissances par rapport à cette procédure numérique ?

- Quelles étaient nos appréhensions par rapport à ce nouveaux contexte de travail ?
- Qu'en est-il des étudiants, leurs réactions, leurs prédispositions, leurs représentations et surtout leur participation aux cours en ligne dans le contexte de la pandémie du Covid ?
- Qu'en est-il de l'enseignement de l'oral en ligne ?

Pendant l'année 2019/2020, le cours d'oral s'est déroulé normalement jusqu'au 12 mars 2020, date de l'arrêt des cours à l'université. il y a eu ensuite une période pendant laquelle nous essayions de nous adapter à l'enseignement en ligne, notamment à travers les applications comme Zoom ou Google Meet, nous devions, en même temps, déposer les cours et les TD sur la plateforme Moodle et la page Facebook de la filière afin de faciliter l'accès vers les contenus, aux étudiants.

L'expérience était révélatrice sur plus d'un point. Pour les cours théoriques que nous dispensions via Zoom, il y avait un taux de présence moyen (47%), sans oublier tous les inconvénients qui accompagnaient ces séances : mauvaise connexion, non maîtrise de l'outil informatique et de l'application Zoom, de la part des étudiants, manque de motivation...

Pour le module d'oral, nous avions en charge 02 groupes, de 42 étudiants chacun pour la 1A et un groupe de 3A de 37 étudiants. Pour les groupe de 1A, il n'y a pratiquement eu aucun écho par rapport aux TD publiés, ou aux séances programmées en ligne. Pour le groupe de 3A, nous avons réussi à animer 03 séances en ligne, avec un taux de présence de 30%. La communication n'était pas assez fluide entre les étudiants et nous, et l'échange était assez limité.

Lors d'une enquête effectuée sur l'enseignement en ligne avec un échantillon constitué de 49 étudiants, 93% des informateurs ont opté pour

l'enseignement présentiel plutôt que distanciel. Les étudiants citaient le contact humain, le face à face avec l'enseignant et plus de compréhension en présentiel.

Volet pratique

Dans cette partie, nous allons aborder le volet pratique du module d'expression et de production orales. Ce volet est constitué d'une série de cours/TD relatifs à la progression proposée au début du présent document. L'exécution des cours/TD est tributaire de plusieurs éléments, le nombre de séances par semaine, la durée de chaque séance et le nombre d'étudiants par groupe. Nous proposons trois cours/TD, et 05 activités interculturelles. L'architecture des cours/TD étant la même, ce qui nous intéresse le plus c'est la pratique de l'oral à travers les activités proposées. L'accent est mis sur les critères d'évaluation de la compréhension et de l'expression de l'oral.

1. Cours/TD N°1. Se présenter / Présenter quelqu'un

1.1. Objectifs du cours

- Savoir se présenter / Saluer
- Savoir les informations que l'on doit donner sur soi / Parler de soi
- Dynamiser le premier contact entre tous les étudiants.
- Comprendre ce que dit l'autre.
- Savoir présenter quelqu'un / parler des autres
- Identifier des formes linguistiques à partir des redondances d'un discours.
- Lier la parole au geste.

1.2. Points de langue

- Les pronoms personnel « je/il »
- Le masculin et le féminin
- Expression de la possession
- Les présentatifs « c'est, ce sont, Voilà, Voici »
- Les articles indéfinis (un, une)

1.3. Phonétique

- Rythme: les syllabes accentuées
- Intonation montante
- Intonation descendante (affirmer/questionner)

1.4. Plan du cours

1. Introduction
2. Définitions
3. Quelles informations?
4. Saluer
5. Les verbes *être* et *s'appeler*
6. Les présentatifs *c'est, voici, voilà*
7. Applications

1.5. Eléments théoriques

1.5.1. Définitions

Se présenter: se faire connaître, donner des informations sur soi.

Présenter quelqu'un: faire connaître (quelqu'un), donner des informations sur lui.

1.5.2. Quelles informations?

- Nom – prénom – date et lieu de naissance – âge – situation familiale – nombre d'enfants – nombre de frères et sœurs - profession – loisirs – adresse – téléphone.
- Saluer: Salut, bonjour, bonsoir ...
- Les verbes *être* et *s'appeler*

Pour se présenter on utilise les verbes *être* et *s'appeler* au présent de l'indicatif.

Exemple: Je m'appelle Louaye.

Je suis Louaye.

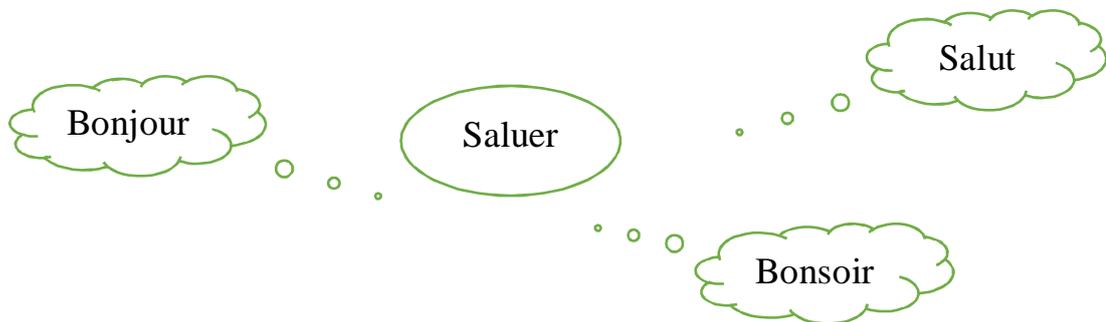
- Les **présentatifs** sont des mots ou locutions permettant la **mise en relief** d'un mot ou d'un groupe de mots. Les présentatifs sont appelés ainsi car la plupart permettent de **présenter** un être ou une chose :

c'est l'hiver

voici mon frère

voilà mon amie

Voici et *voilà*, sont la contraction de *vois ici* et *vois là*, sont utilisés sans verbe principal exprimé.



Rythme —————> les syllabes accentuées

- Pour **se présenter** ou **présenter quelqu'un** on donne les informations suivantes :
- Nom – prénom – âge – profession – adresse – loisirs...
- Conjugaison de : être, avoir, s'appeler

1.6. Activités

1.6.1. Activité 1

A l'aide de la fiche de présentation, présentez-vous.

Bonjour je m'appelle:

-Nom:.....

-Prénom:.....

Date et lieu de naissance : Je suis né le..... à.....

Age : J'aians.

Nationalité : Je suis

Situation familiale : Je suis

Nombre d'enfants : J'aienfants.

Profession : Je suis

Loisirs : J'aime.....

J'aime

J'aime.....

Adresse : J'habite.....

Téléphone : Mon numéro de téléphone est le

1.6.2. Activité 2

Travail en binôme

Comment t'appelles-tu ?

Je m'appelle

Quel est ton nom, prénom?

Mon nom, (c') est...

Quel âge as-tu?

J'ai.....

Quel est ta nationalité?

Je suis de

1.6.3. Activité 3

Mourad Malaoui se présente. lisez ce qu'il dit. Complétez la fiche d'identité.

Mourad Malaoui: « Je me présente, je m'appelle Mourad Malaoui. J'ai 34 ans et je suis guide indépendant depuis dix ans. Je parle deux langues étrangères : le français et l'espagnol. J'accompagne les touristes français, belges et espagnols pendant leur séjour dans mon pays. Mon pays, c'est la

Tunisie, je suis tunisien. J'habite à Djerba et je travaille pour trois agences de voyages. Mon lieu de travail ? Je suis à l'avant du car, à côté du chauffeur, un micro à la main !

FICHE D'IDENTITÉ

Nom :

Prénom :.....

Age :

Pays d'origine :

Nationalité :.....

Profession :

Langues parlées :.....

Expérience professionnelle :.....

Présenter quelqu'un

1.6.4. Activité 4

Faire connaître quelqu'un, donner des informations le concernant.

- Quel est son nom ?
- Comment il/elle s'appelle ?
- Il/elle s'appelle...
- D'où est-il/elle (originaire) ?
- Il/elle est (originaire) de...

- Quel âge a-t-il /elle ?
- Il/elle a..... ans
- Quelle est sa profession ?
- Il/ elle est...
- Que fait-il dans la vie ?¹

2. Cours/TD N°2 Faire le portrait d'une personne

2.1. Objectifs du cours

- Savoir décrire une personne.
- Donner ses qualités et ses défauts.
- Comprendre les caractéristiques de la description (portrait).
- Présenter des informations sur un sujet en énumérant certaines de ses caractéristiques.
- Connaître le vocabulaire utilisé dans la description d'une personne.
- Connaître les éléments à décrire: le corps, le visage, les vêtements...

2.2. Points de langue

- Les adjectifs qualificatifs
- Les figures de style :la comparaison / la métaphore

¹<https://prezi.com/p/rdpkyflr2e8/presenter-quelquun/>

2.3. Phonétique

- Les marques orales du pluriel/du féminin

2.4. Plan du cours

Introduction

1. Qu'est-ce qu'un portrait?
2. Faire le portrait d'une personne
 - a. Portrait physique
 - Le corps
 - Le visage
 - Les membres
 - b. Portrait moral
 - Les qualités
 - Les défauts
 - Le caractère
3. Applications

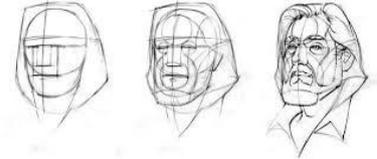
2.5. Introduction

Présenter aux étudiants les différents types de portraits : portraits célèbres, autoportraits, esquisses de portraits et portrait-robot.

- Le portrait le plus célèbre au monde est celui de la Joconde ou Mona Lisa, peint par le très célèbre peintre italien Léonard De Vinci entre 1503 et 1506.



- L'autoportrait de Vincent Van Gogh, peint par l'artiste en 1889.
- Une esquisse de portrait, c'est-à-dire la première forme du dessin qui sert de guide à l'artiste quand il passe à l'exécution.
- L'autoportrait utilisé par la police pour retrouver des malfaiteurs. Il est dessiné à partir des témoignages des gens qui ont vu les coupables.



2.6. Eléments théoriques

Qu'est-ce qu'un portrait ?

- Représentation (d'une personne réelle, *spécialement* de son visage) par le dessin, la peinture, la gravure.
- Faire le portrait de qqn.
- Photographie (d'une personne).

Faire le portrait de quelqu'un

- Décrire une personne
- Aspect physique/ Aspect moral

2.6.1. Portrait physique

2.6.1.1.
Le corps

*Grand, petit, élancé,
robuste, maigre, obèse...*

2.6.1.2.
La taille

*Grande, moyenne, petite,
minuscule, énorme,*

2.6.1.3.
La tête

*Ronde, carrée, ovale grosse,
petite, plate, pointue...belle,
chevelue, chauve...*

2.6.1.4.
Le visage

*Doux, fin, joli, gai, radieux,
riant, serein, triste...*

2.6.1.5.
L'âge

*Adolescent, vieux, jeune,
d'un certain âge...*

2.6.1.6.
Les vêtements

*Larges, serrés,
sommptueux, usés*

Le visage étant l'élément le plus important dans le corps humain parce qu'il reflète l'aspect extérieure de la personne.

La forme

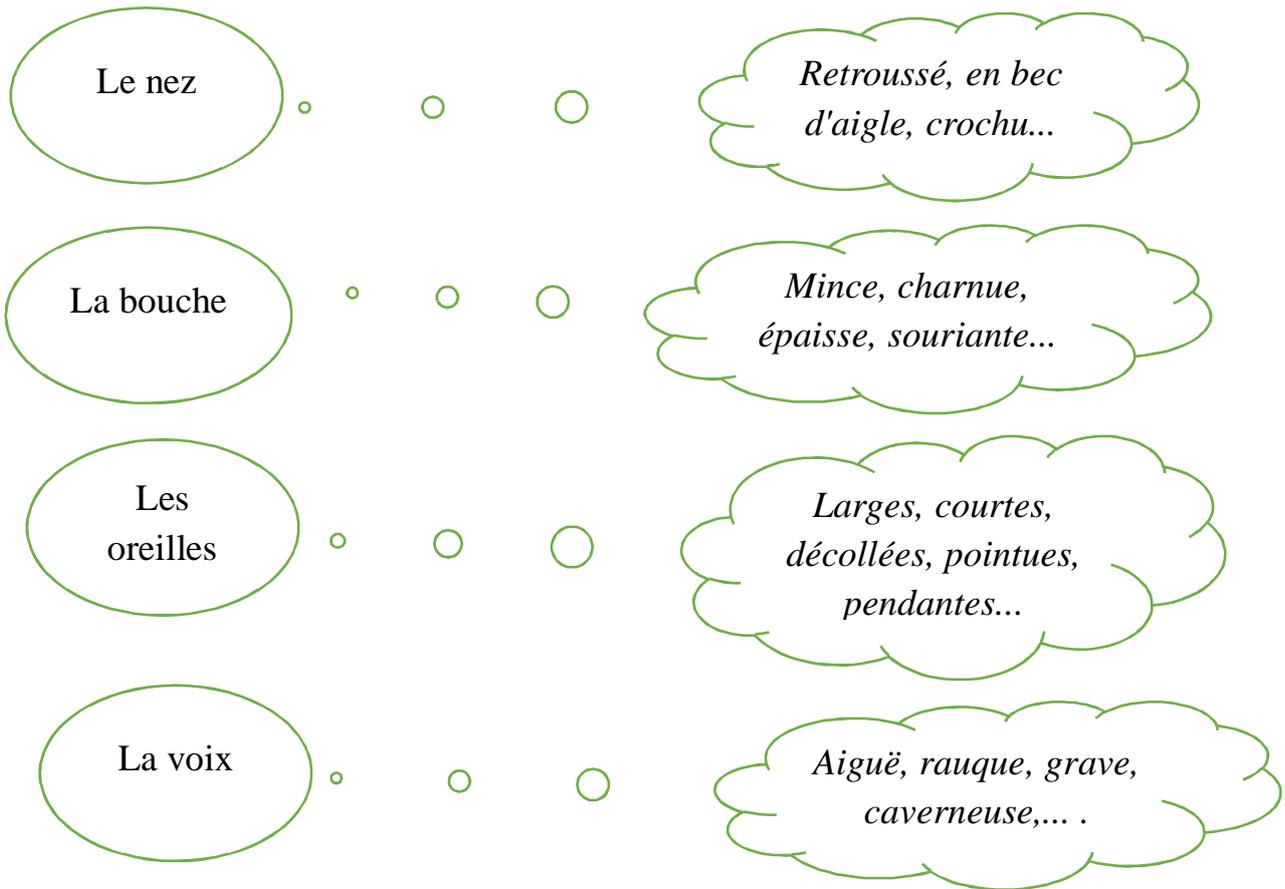
*Ovale, carré,
arrondi...*

Le front

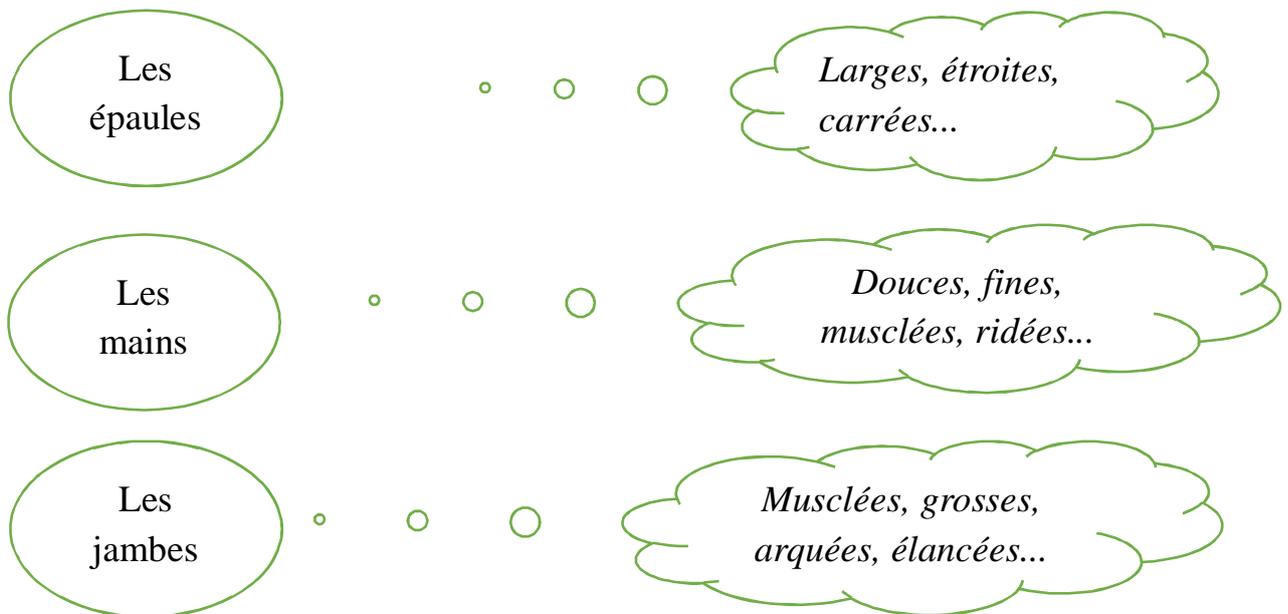
*Étroit, large,
bombé, aplati...*

Les yeux

*Enfoncés, vifs,
étincelants, cernés, ...*



2.6.1.7. Les membres



La
démarche

*Majestueuse, gracieuse,
vive, raide, boiteuse...*

Les
gestes

*Vifs, rapides, nerveux,
lents, posés...*

Dans ce qui suit, nous proposons des exemples de descriptions se rapportant aux différents éléments du portrait physique.

L'âge



Il est jeune



Elle est jeune



Il est âgé
Il est vieux



Elle est âgée
Elle est vieille

L'apparence



Il est beau



Elle est belle



Il est laid
Il est moche



Elle est laide
Elle est moche



Il est grand



Elle est grande



Il est petit



Elle est petite

La taille



Il est gros
Il est obèse



Elle est grosse
Elle est obèse



Il est mince



Elle est mince



Elle a des
cheveux noirs
Elle est brune



Elle a des
cheveux châtain



Elle a des
cheveux blonds
Elle est blonde



Elle a des
cheveux roux
Elle est rousse



Elle a des
cheveux gris



Il a les cheveux
blancs

Les
cheveux



Elle a les
cheveux longs



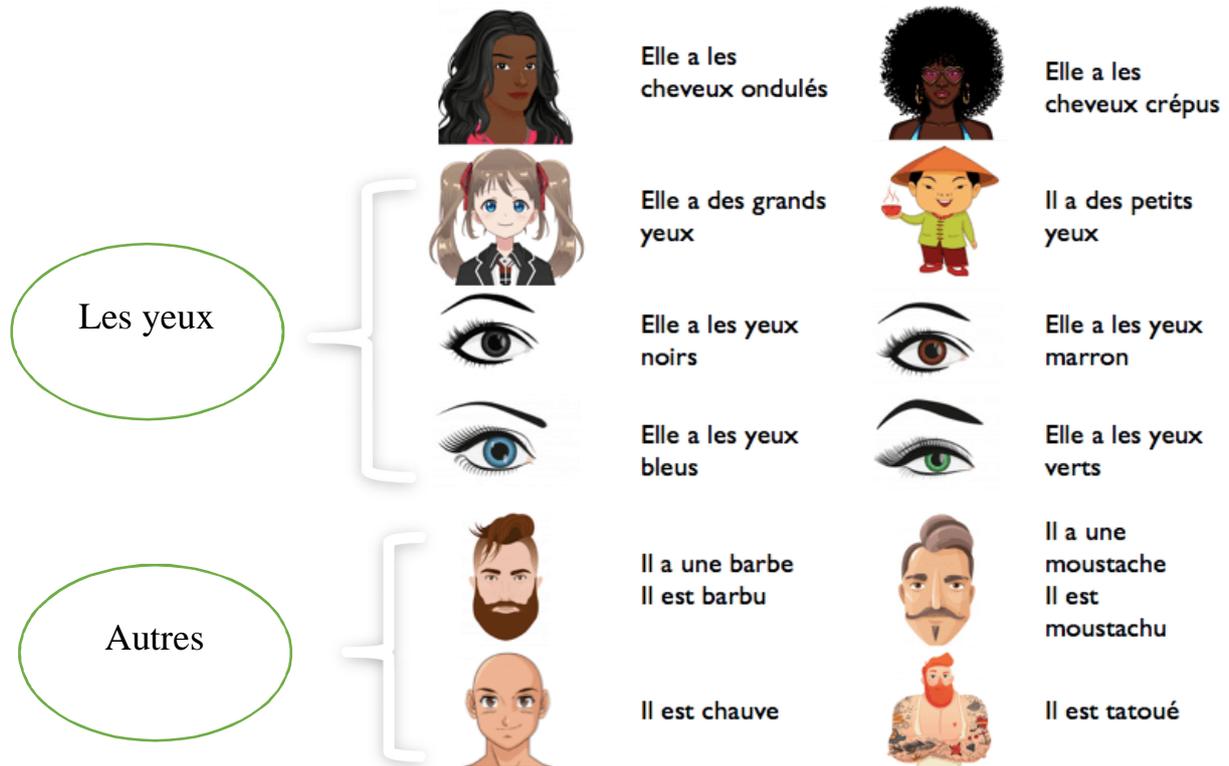
Elle a les
cheveux courts



Elle a les
cheveux raides



Elle a les
cheveux frisés
Elle a les
cheveux
bouclés



2.6.2. Portrait moral¹

2.6.2.1. Qualités intellectuelles

*Instruit, cultivé,
intelligent, sage, lucide,
savant...*

2.6.2.2. Qualités morales

*Généreux, charitable,
loyal, honnête, franc,
aimable, ambitieux...*

¹<https://www.youtube.com/watch?v=dZIELtWsNcU&list=PLwffdmFrB3Hu5G3TgiLWHqyhvaQgUfIA6&index=4>

2.6.2.3. Défauts intellectuels

*Illettré, analphabète,
inculte, idiot, débile...*

*Rusé, astucieux, rapide,
vif, lent, doux, violent...*

*Impoli, avare, hypocrite,
curieux, arrogant,
odieux...*

2.6.2.4. Défauts moraux

*Bon, sympathique, agréable,
aimable, facile, confiant,
paisible, serein, courtois,
gai, réservé, ouvert, franc,
fidèle...*

2.6.2.5. Le caractère

*Doux, calme, tranquille,
patient, austère...*

*Triste, mélancolique,
taciturne, morose, sombre,
maussade...*

*Mauvais, antipathique,
difficile, brusque,*

2.6.3. Points de langue. Rappel

2.6.3.1. Les adjectifs

Les adjectifs qualificatifs

Jaloux/jalouse
Gris/grise

Indiquent les propriétés d'un nom, décrivent et définissent comment quelqu'un ou quelque chose est. Ils s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils

L'adjectif attribut

Il est grand.

L'adjectif attribut est relié au nom qu'il complète par un verbe d'état: *être, paraître, sembler, devenir, demeurer, rester, avoir l'air...* Ils s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils décrivent.

L'adjectif épithète

Il porte une veste classique

L'adjectif épithète se rapporte directement à un nom, il est placé la plupart du temps après le nom qu'il qualifie (parfois avant celui-ci) et n'en est pas séparé par un autre mot. Il fait partie du groupe nominal. Il s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il décrit.

2.6.3.2. Les marques orales du pluriel / du féminin (Couture, 2012)

Certains constituants changent quand ils passent du singulier au pluriel et du masculin au féminin, à l'oral ces changements peuvent s'entendre, ce sont des indices précieux pour repérer le pluriel et penser à réaliser les accords écrits qui ne

Il a des mains
agiles.

À l'oral, certaines sonorités signalent le pluriel et aident à penser aux accords de la chaîne syntaxique:

- pluriel du déterminant (un/des) ;
- liaison quand le déterminant pluriel précède un mot qui commence par une voyelle. Z

Elle a des voisins
aimables

Le/la, mon/ma: un seul phonème vocalique les différencie
Un/une, ce/cette: deux phonèmes, (une syllabe ouverte au masculin et une syllabe fermée au féminin)

« C'est principalement le déterminant qui rend le genre audible et plusieurs chercheurs ont souligné son rôle crucial dans l'identification du genre. »
(Couture, 2012: 22)

Elle a les cheveux
roux.

2.7. Activités

Activité 1

Ecrivez les adjectifs au masculin ou au féminin.

1. Il est gros, elle est.....
2. Il est beau, elle est.....
3. Il est, elle est grande.
4. Il est mince, elle est.....
5. Il est vieux, elle est.....
6. Il est petit, elle est.....
7. Il est obèse, elle est
8. Il est.....elle est laide.
9. Il est âgé, elle est
10. Il est jeune, elle est

Activité 2

Trouvez le contraire de ces adjectifs.

1. Il est beau \neq Il est
2. Elle est jeune \neq Elle est
3. Il est grand \neq Il est
4. Elle est grosse \neq Elle est
5. Elle est laide \neq Elle est

Activité 3

Faites le portrait de chaque personnage.

Utilisez les éléments déjà étudiés.

- L'âge
- L'apparence physique;
- Les vêtements...



Activité 4

- Soulignez les éléments décrits;
- Donnez les adjectifs utilisés pour décrire chaque élément;
- Y a-t-il des figures de style, si oui, lesquelles?

Portrait de Pierrot

Il avait un visage rond et pâle qui le faisait ressembler à la lune quand elle est pleine. Ses grands yeux attentifs et étonnés lui donnaient l'air d'une chouette, comme aussi ses vêtements amples, flottants et tout blanc de farine.

Extrait de « Pierrot ou les secrets de la nuit »

Les liens ci-dessous renvoient aux activités proposées

<https://www.languefr.net/2018/01/le-portrait-physique-et-moral-dune.html?fullpost>

<https://www.coursfrancaisfacile.com/2019/03/comment-ecrire-un-portrait-physique-et.html>

<https://www.francepodcasts.com/2020/06/29/la-description-physique/>

[https://lesfondamentaux.reseau-](https://lesfondamentaux.reseau-canope.fr/uploads/tx_cndpfondamentaux/Fondamentaux_FE355.pdf)

[canope.fr/uploads/tx_cndpfondamentaux/Fondamentaux FE355.pdf](https://lesfondamentaux.reseau-canope.fr/uploads/tx_cndpfondamentaux/Fondamentaux_FE355.pdf)

Portrait d'une vieille

Et une affreuse vieille sortit de la baraque. Elle était laide, avec un nez pointu, des furoncles dessus, des longs poils de barbe au menton et des dents acérées. Ses cheveux, sous le chapeau noir, étaient verts.

La marmite enchantée. Yak Rivais (Neuf en poche de l'école des loisirs)

Activité 5

Numérotez les photographies, sélectionnez 03 d'entre elles, choisissez 03 éléments puis décrivez-les.



Les liens ci-dessous renvoient aux activités proposées.

Cours en ligne, Mme Radji FZ et Mme Berkoun Z .

https://e-learning.univ-saida.dz/moodle/pluginfile.php/22787/mod_resource/content/1/1%C3%A8re%20ann%C3%A9e%20Licence.%20CEE%20Radji%20et%20Berkoun%20Cours%20et%20TD%2002.pdf

3. Cours N°3 Décrire un lieu

3.1. Objectifs du cours

- Savoir décrire un lieu (sa chambre, sa maison, son quartier, sa ville...)
- Savoir visualiser les décors.
- Savoir apporter de la précision dans les descriptions. (Détails)
- Penser aux spécificités de chaque lieu.
- Savoir dire le lieu.

3.2. Points de langue

- Les adverbes de lieu
- L’adverbe « Y ».
- Les prépositions de lieu « à – dans- chez... ».
- Le lexique des commodités

3.3. Phonétique

- Liaisons et enchaînements

3.4. Plan du cours

Introduction

1- Définitions

. Décrire

. Lieu

. Commodités

2- Activités

. Adverbes de lieu

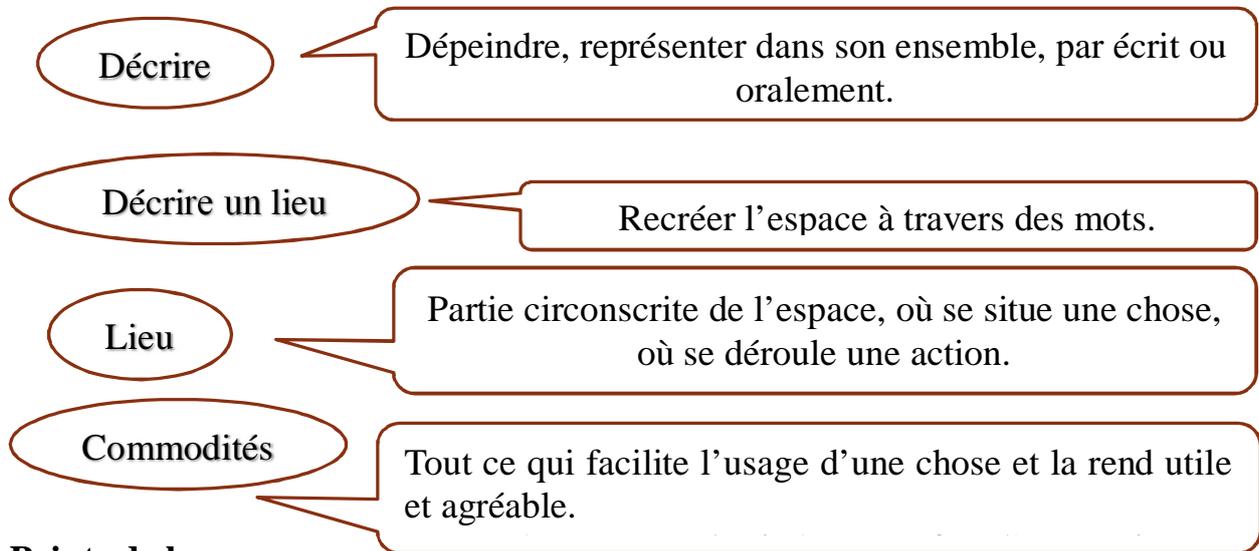
- . Décrire sa maison/sa chambre
- . Décrire son quartier/décrire sa ville

Introduction

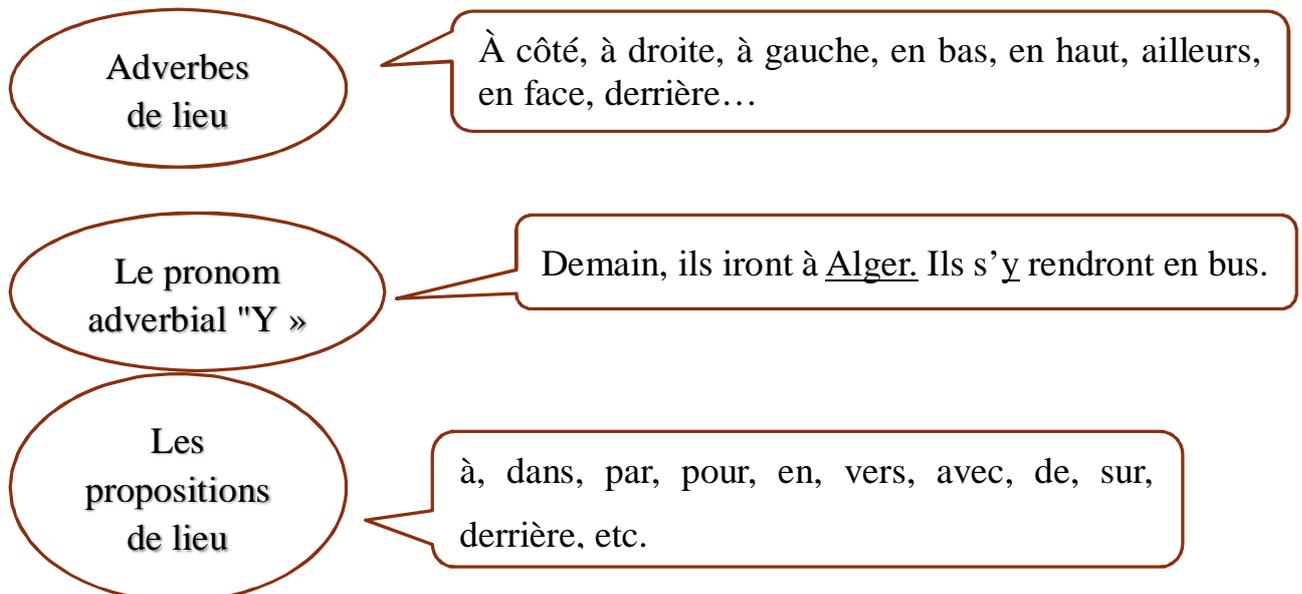
« Mais alors, comment dire le lieu, comment le décrire ou, si l'on préfère comment l'écrire? » (Lajarrige, 1993:115)

Eléments théoriques

Définitions



Points de langue



Les liaisons

Vous allez chez vos amis.

Les
enchaînements

Elle [l] habite au troisième [m] étage.

Activité N°1

1. Identifier l'adverbe de lieu dans les phrases suivantes

2. Construire des phrases personnelles avec les mêmes adverbes.

- La boîte est au-dessus du meuble, tu ne trouves jamais rien!
- Je suis appuyée contre le mur parce que j'ai des douleurs au ventre.
- L'herbe est toujours plus verte ailleurs que chez soi.
- Je vais dehors, j'ai reçu un appel.
- Il y a un magasin proche de chez toi?
- J'ai regardé autour mais je n'ai vu personne.
- Partout où je vais, il y a toujours un problème.

Les liens ci-dessous renvoient aux activités proposées

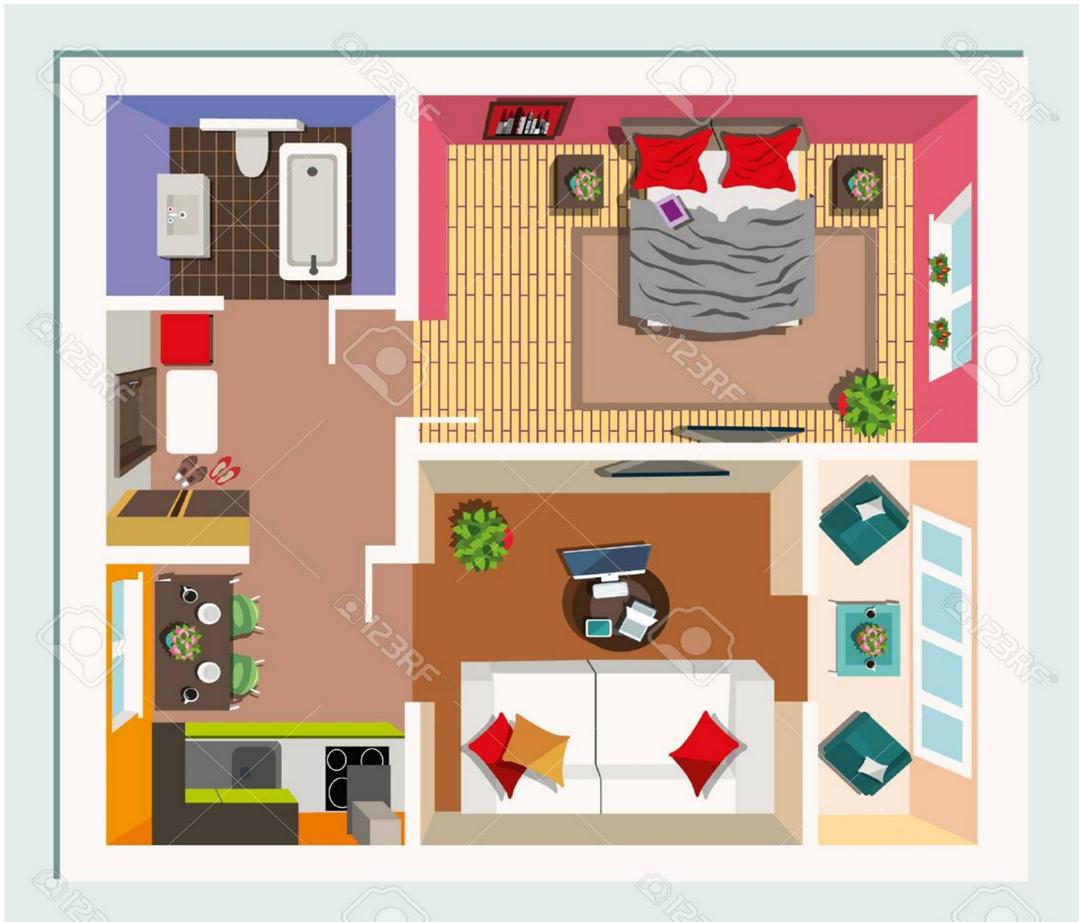
<https://www.colanguage.com/fr/les-adverbes-de-lieu#outline1> <https://français.lingolia.com/fr/grammaire/les-adverbes/les-différents-types-dadverbes#:~:text=Les%20adverbes%20sont%20des%20mots,le%20sens%20d'une%20phrase.&text=Il%20y%20a%20ainsi%2C%20entre,'affirmation%20et%20d'interrogation.>

Activité N°2

Observez le plan de l'appartement.¹

Montrez l'entrée. Puis trouvez le nom des pièces en posant des questions :

- Qu'est-ce qu'il y a en face?
- Quelle pièce est à gauche de l'entrée ? En face de la cuisine, qu'est-ce qu'il y a ?
- Quels meubles y-a-t-il dans la chambre ? Etc.



¹<https://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/description-appartement.html>

Activité N°3

- Décrivez cette chambre¹
- Enumérez les objets
- Précisez leurs endroits les uns par rapport aux autres. (Adverbes de lieu)
- Exemple: devant la fenêtre, il y a la commode.
- Regardez la vidéo (lien), et vérifiez votre description.

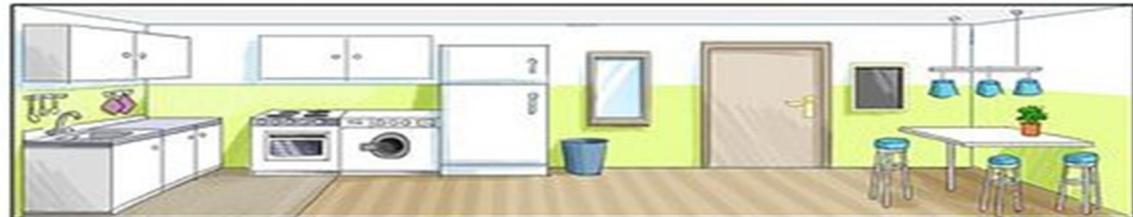
Décrivez votre chambre



¹<https://www.youtube.com/watch?v=yOFHMtaR-sc>

Activité N°4

Quelles sont les commodités disponibles dans les quatre espaces de cette maison ? Donnez le nom de chaque espace ensuite listez les commodités.



Activité N°5

Qu'est-ce qu'il y a dans ton quartier/ville et qu'est-ce qu'il n'y a pas?

Exemple: (Capelle & Guédon, 2009)

- Dans ma ville il y a un grand supermarché.

- Dans mon quartier il n'y a pas de fleuriste.

- Dans ma ville il n'y a pas de tramway.

- Dans mon quartier il y a un salon de coiffure. (Lajarrige, 1993)

A1

DÉCRIRE MA VILLE / MON QUARTIER

LES ENDROITS

Un quartier
 Un département, un arrondissement
 Le centre-ville
 La banlieue
 Un commerce, un magasin
 Un centre commercial
 Une école, un lycée, une université
 Une banque
 Un parc, un jardin
 Une église
 L'hôtel de ville, la mairie
 L'office du tourisme
 L'hôtel
 Le cinéma, le théâtre
 Une salle omnisports
 Un gymnase, une piscine
 La poste
 Un hôpital
 Un arrêt de bus
 Le métro / le tramway
 La gare
 La piste cyclable

LES ADJECTIFS

Grand(e)
 Petit(e)
 Tranquille, calme
 Bruyant(e)
 Beau / belle
 Agréable
 Animé(e)
 Joli(e)
 Moderne
 Dynamique
 Magnifique
 Résidentiel(le)

IL Y A + ARTICLE
 IL N'Y A PAS DE

LES MAGASINS

 LE SUPERMARCHÉ	 LA BOULANGERIE	 LE MARCHAND DE PRIMEURS
 L'ÉPICERIE	 LA BOUCHERIE	 LA BOUTIQUE
 LE FLEURISTE	 LE SALON DE COIFFURE	 LA PHARMACIE
 LE RESTAURANT	 LA PAPETERIE	 LE BUREAU DE TABAC
 LA QUINCAILLERIE	 LA LIBRAIRIE	 LA PARFUMERIE
 LE MAGASIN DE CHAUSSURES	 LE MARCHAND DE JOURNAUX	 LE MARCHAND DE GLACES

Carolina García Mora- Le Baobab Bleu www.lebaobabbleu.com

Activité N°6

DEL F A2 CECRL

Production orale

Épreuve en trois parties :

- entretien dirigé
- monologue suivi
- exercice en interaction

Consignes

Cette épreuve d'expression orale comporte 3 parties. Elle dure de 6 à 8 minutes. Vous disposez de 10 minutes de préparation pour les parties 2 et 3 le candidat dispose de 10 minutes de préparation. Pour ces deux parties, vous lui donnerez le choix entre deux sujets.

Entretien dirigé

1 minute 30 environ

Après avoir salué votre examinateur, vous vous présentez (vous parlez de vous, de votre famille, de votre profession, de vos goûts, etc.). L'examineur vous posera des questions complémentaires sur les mêmes sujets.

Monologue suivi

2 minutes environ

3 ou 4 minutes environ

Exercice en interaction

Deux sujets au choix, vous sont proposés par l'examineur.
Vous devez dialoguer avec l'examineur afin de résoudre une situation de la vie quotidienne. Vous montrez que vous êtes capable de saluer et d'utiliser des règles de politesse.

<i>Vous êtes ou aimeriez être membre d'une association. Laquelle et pourquoi ?</i>
<i>Vous décidez de changer votre vie quotidienne. Qu'est-ce que vous changez ?</i>
<i>Quelle est votre saison préférée. Expliquez pourquoi.</i>
<i>Vous préférez la ville ou la campagne? Expliquez pourquoi.</i>
<i>Vous retrouvez un(e) ami(e) d'enfance. Vous lui racontez les principaux événements de votre vie.</i>
<i>Parlez d'un professeur qui vous a marqué lorsque vous étiez au collège.</i>
<i>Vous préférez acheter vos produits au supermarché ou chez les petits commerçants près de chez vous ? Expliquez pourquoi.</i>
<i>Quel genre de magazines aimez-vous lire? Pourquoi?</i>
<i>Quel événement de l'année a marqué votre pays ? Décrivez-le et expliquez son importance.</i>
<i>Quel est votre livre préféré ? Dites pourquoi vous l'aimez.</i>

Exercice en interaction

3 ou 4 minutes environ

Sujet N°1

Un service pour la voisine

Votre voisine part en vacances. Vous acceptez de vous occuper de son chat et de ses plantes. Avant son départ, vous lui posez des questions sur :

- la nourriture pour le chat (quantité, nombre de fois par jour) ;
- l'eau des plantes (quantité, nombre de fois par semaine) ;
- ses vacances (destination, date de retour).

[L'examineur joue le rôle de la voisine]

Sujet N°2

À la pharmacie

Vous voulez des vitamines pour ne pas tomber malade cet hiver. Vous demandez conseil au pharmacien. Vous expliquez pourquoi et vous posez des questions sur la quantité et la durée du traitement.

[L'examineur joue le rôle du pharmacien]

Sujet N°3

Week-end au Mont Saint-Michel

Vous voulez visiter le Mont Saint-Michel. Pour réserver vous demandez des renseignements sur les programmes possibles (transport, dates, horaires, activités, prix et vêtements conseillés).

Le Mont Saint-Michel à pied

2 jours/ 1 nuit

9/10 juillet ou 27 /28

août Aller/ retour en car

1 guide pour la traversée du Mont. 1 petit-déjeuner et 1 dîner.

1 nuit à l'hôtel en chambre double ou simple.

chambre double : 113 euros

chambre simple : 137 euros

Départ : samedi 7h15

Retour : dimanche 22h

Vêtements : Short, petit sac à dos, chapeau, serviette.

De Paris au Mont Saint-Michel

Arrivée à Granville pour le petit-déjeuner. Temps libre pour la baignade.

Promenade le long d'une très belle plage. Marche de 2h30 environ.

Après-midi : visite du Mont Saint-Michel.

[L'examineur joue le rôle de l'employé(e)]

Sujet N°4

Dans un magasin

On vous a offert un vêtement qui ne vous convient pas. Vous allez au magasin pour l'échanger. Vous expliquez au vendeur/à la vendeuse ce qui ne va pas (couleur, taille...). Vous dites ce que vous voulez à la place.

(l'examineur joue le rôle du vendeur/ de la vendeuse)

Sujet N°5

Au théâtre

Vous invitez un(e) amie(e) à aller au théâtre. Vous lui proposez une pièce mais elle l'a déjà vue. Vous cherchez ensemble une pièce drôle.

[L'examineur joue le rôle de votre ami(e)]

Pièces	Thème	Résumé
«Si c'était à refaire»	La chirurgie esthétique	Dans la clinique du docteur Jouvence, les femmes se pressent pour se refaire le nez, la bouche, les seins etc.
“L'emmerdeur”	Un voisin trop présent	Un tueur professionnel n'arrive pas à accomplir sa mission à cause d'un voisin qui le suit partout.
“La fausse servante”	Pièce classique sur les jeux de la séduction, de l'amour	Une jeune fille se déguise en homme, puis en servante, pour connaître la vraie personnalité de son futur mari.
« Numéro complémentaire »	La différence de classes sociales	Des Français moyens gagnent une grosse somme au loto. Ils décident de faire de leur fille une princesse.

Sujet 6

Chez l'opticien

Vous voulez changer de lunettes et vous avez trouvé une publicité qui vous intéresse. Vous téléphonez à la boutique « Optique » pour demander des précisions, vous posez des questions sur les conditions de l'offre.

[L'examineur joue le rôle de l'opticien(ne)]

**UNE PAIRE ACHETÉE = UNE PAIRE
OFFERTE**

La boutique « Optique » vous offre deux paires de lunettes pour le prix d'une seule paire.

De plus, vous bénéficierez d'un chèque de 40 euros sur l'achat d'une paire de lunettes de soleil.

**Boutique optique 12 rue Bolivar 69000
Lyon**

**Ouvert du mardi au samedi de 9h30 à
12h30 – de 14h30 à 19h30**

Sujet 7

Au tennis

Vous voulez jouer au tennis. Vous mettez une annonce pour trouver un partenaire. Une personne répond à votre annonce : vous vous présentez, vous lui demandez depuis combien de temps il/elle joue et vous vous renseignez sur ses disponibilités pour jouer (jours et heures).

Sujet 8

Programme de télévision

Vous voulez regarder la télévision ce soir mais vous avez oublié d'acheter le programme TV. Vous téléphonez à une amie pour vous renseigner sur les différents programmes (émission, film, documentaire etc.). Vous lui posez des questions sur le contenu des émissions et les chaînes concernées.

[L'examineur joue le rôle de l'ami(e)]

Chaînes	Horaires	
TF1	20h50- 23h15	<u>Divertissement</u> « Le certif. » : trois générations passent un ancien examen. Les grands-pères seront-ils meilleurs que leurs petits-enfants ?
France 2	20h50- 23h	<u>Film</u> « Le fabuleux destin d'Amélie Poulain » (film de Jean-Pierre Jeunet, 2000) : A Montmartre, une jeune femme solitaire

		découvre l'amour et la vie au contact de personnages originaux.
France 3	20h55- 23h10	<u>Sport</u> Football Nantes-Lyon.
Arte	20h45- 21h30	<u>Documentaire</u> Après la fermeture d'une usine d'anciens salariés ont changé de vie.
M6	20h50- 2250	<u>Magazine</u> « Je remplace ma mère » : une petite fille s'occupe de ses quatre petites sœurs, âgées de 15 mois à 6 ans.

Sujet 9

La promenade du chien

Vous promenez votre chien comme tous les soirs. Vous rencontrez un autre promeneur qui possède un chien. Vous présentez votre animal (nom, âge, couleur), puis vous interrogez l'autre personne pour connaître son chien.

[L'examineur joue le rôle de l'autre promeneur]

Sujet 10

Dans une boutique de cadeaux

Vous voulez acheter un cadeau pour la fête des mères. En vous aidant de la liste suivante vous décrivez à la vendeuse les goûts de votre mère, vous vous renseignez sur les prix, vous choisissez un cadeau et vous payez.

[L'examineur joue le rôle de la vendeuse]

- CD audio « La vie en rose » : 14 €
- DVD « Le goût des autres » : 21 €
- Bouquet de fleurs (roses blanches / roses jaunes): 12 €
- Boîte de chocolats : 19 €
- Bijou fantaisie) : 45 €
- Vêtement (foulard en soie) : 58 €
- Parfum (Poison de Christian Dior) : 63 €

Activité DELF Niveau A2 CECRL¹

Ayant été examinatrice des tests de TFI (Test de Français International) avec ETS Global, nous avons tendance à proposer à nos étudiants des tests internationaux, nous faisons de même avec les tests de DELF, et de DALF, pour les activités d'écoute et de compréhension de l'oral les exemples sont nombreux, tels des annonces publicitaires, des débats, une pièce de théâtre, un entretien...

Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur trois ou quatre courts documents enregistrés ayant trait à des situations de la vie quotidienne.

(2 écoutes)

Durée maximale des documents : 5 minutes

Les audios² sont disponibles sur le lien ci-dessous.

Consignes

*Vous allez entendre 3 enregistrements,
correspondant à 3 documents différents.*

Pour chaque document, vous aurez :

- 30 secondes pour lire les questions ;*
- une première écoute, puis 30 secondes de pause pour commencer à répondre aux questions ;*

¹<file:///D:/Oral%20L1/exemple-2-sujet-complet-delf-a2-tous-publics-3.pdf>

²<https://www.youtube.com/watch?v=x4XuLJbGewE>

- une deuxième écoute, puis 30 secondes de pause pour compléter vos réponses.

Répondez aux questions en cochant () la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.

Exercice1

3 points

Répondez aux questions en cochant () la bonne réponse.

1 point par réponse

1. À qui s'adresse cette annonce ?
 - À des artistes.
 - À des spectateurs.
 - À des musiciens.

2. Le concert commencera :
 - à partir de 18h30.
 - partir de 19h30.
 - à 21 h.

3. Le concert est gratuit pour tout le monde.
 - Vrai.
 - Faux.
 - On ne sait pas.

Exercice2

10 points

Répondez aux questions en cochant () la bonne réponse.

2 points par réponse

Vous entendez ce message sur votre répondeur téléphonique.

1. Le colis que vous avez commandé est arrivé.
 - Vrai.
 - Faux.
 - On ne sait pas.

2. Le colis est disponible :
- le 24 octobre.
 - jusqu'au 24 octobre.
 - à partir du 24 octobre.
3. La boutique « Bellissime » se trouve :
- 213, rue du commerce.
 - 231, rue du commerce.
 - 23, rue du commerce.
4. La boutique ferme à :
- 19h30.
 - 18h30.
 - 17h30.
5. Quel jour la boutique est-elle fermée?

Exercice3

12 points

Vrai ? Faux ? On ne sait pas ? Cochez la case correspondante.

2 points par réponse

	Vrai	Faux	On ne sait pas
1. Le message s'adresse à Madame Bardot.			
2. Un nouveau chéquier est arrivé.			
3. La cliente ne peut pas avoir son chéquier avant 8 jours.			
4. La banque est ouverte à l'heure du déjeuner.			
5. La Banque Internationale est fermée le samedi.			
6. La cliente peut recevoir son chéquier à son domicile.			

4. Activités interculturelles

Enseigner l'oral n'est guère une tâche aisée, l'apprendre l'est encore moins. Utiliser l'aspect culturel de la langue française pour faciliter son apprentissage est une pratique désormais courante, mais est-elle pour autant efficace ? Dans le cadre du présent cours, nous avons sélectionné une série d'activités que nous avons soumises à nos étudiants. Une évaluation est effectuée après chaque présentation. Chaque activité passe par les étapes suivantes :

- Proposition de l'activité (par l'enseignant),
- préparation, mémorisation,
- présentation,
- évaluation.
- Les activités proposées renvoient à des thèmes en relation directe avec la langue française et la France et sa culture :
 - Les monuments de Paris, (histoire et architecture...). Les étudiants choisissent un monument de Paris, ensuite ils résument les informations portant sur ce monument, les mémorisent pour enfin les présenter oralement devant leurs camarades.
 - Fiche de lecture (orale) d'un roman, (biographie de l'auteur, personnages, résumé...)
 - Le journal intime, (écriture du quotidien, description des actions, des lieux...)
 - Les expressions idiomatiques, (comparaison, métaphore...) - La gastronomie française, (Histoire, ingrédients, préparation...)

Le but de ces activités est d'améliorer chez l'étudiant sa compétence langagière à travers la culture et d'installer chez lui, en même temps, une compétence culturelle. La consigne est la même pour toutes les activités : préparation, mémorisation et présentation.

Tout au long des séances d'oral nous essayons autant que faire se peut, d'initier nos étudiants à la présentation de leurs travaux sous forme d'exposés. Nous insistons, entre autres, sur certains éléments comme la voix qui doit être assez élevée, il est à noter qu'à cause du sentiment d'insécurité linguistique, les étudiants sont incapables de contrôler le stress qui affecte négativement leur voix, et pas seulement, il est apparent sur l'ensemble du corps. Le regard est aussi très important, il faut regarder les personnes qui sont en face afin de leur transmettre ce sentiment de confiance en soi. Nous pouvons aussi citer la position du corps, le gestuel et la mimique, éléments pouvant amener un plus à la présentation.

4.1 Activité 1:

Les monuments de Paris

Cette activité consiste à travailler sur un des monuments de Paris : La Tour Eiffel, L'Arc de Triomphe, Le Louvre, Sacré Cœur, Notre Dame de Paris, etc. L'étudiant était appelé à sélectionner les informations les plus pertinentes par rapport à l'histoire du monument et à son architecture, entre autres. Il devait ensuite essayer de mémoriser ces informations afin de les exposer devant ses camarades. L'objectif en est double voire triple, en premier lieu, l'étudiant apprend à sélectionner des informations sur un sujet précis, en second lieu, il entraîne sa mémoire non pas à apprendre par cœur ces informations mais plutôt à les retenir consciemment, en dernier lieu l'étudiant s'exerce à présenter son sujet devant un auditoire familier.

4.2. Activité 2.

Fiche de lecture (orale) d'un roman

La lecture est un outil d'apprentissage, de découverte et d'évasion. Lire c'est voyager. À travers le livre, le lecteur découvre l'histoire des lieux et des époques et leur culture, « *La lecture est partie prenante de la culture.* » (Fabre & Ballesio, 2007 : 20). L'étudiant améliore son niveau de langue à travers la lecture. Aussi faudrait-il qu'il lise. Avant de commencer cette activité, nous avons demandé à nos étudiants quels étaient les livres en français qu'ils ont déjà lus. La majorité des étudiants n'ont jamais lu de livres en français. Les étudiants choisissent un roman qu'ils n'ont jamais lu, le lisent et préparent une fiche de lecture et la présentent oralement. Ils peuvent éventuellement utiliser une affiche pour s'orienter pendant leur exposé. La fiche contient, entre autre la biographie de l'auteur, les personnages et le résumé. Les étudiants travaillent en général sur des romans d'auteurs français ou des romans traduits en français, (Les misérables d'Hugo, La sorcière de Portobello de Coelho, Le vieil homme et la mer d'Hemingway...)

4.3 Activité 3.

Le journal intime

Le journal intime est une pratique scripturale destinée à soi. Il s'agit de relater les événements de sa journée, c'est une écriture du quotidien, une description des actions, des lieux..., tout en se confiant à ce cher journal. Nous proposons cette activité afin d'habituer les étudiants à organiser leurs activités quotidiennes sous forme d'actions, et à bien conjuguer les verbes qui forment ces actions et à raconter leur journée. « (...) *Le journal intime est donc une mode. Il est, parmi beaucoup d'autres, un fait de civilisation qui définit notre époque, et qui concerne chacun d'entre nous, intimiste ou non. Il n'est pas vain*

de s'interroger sur ses chances d'avenir. C'est bien un genre, car il a une histoire et une signification, liées à un certain état de la société. » (Girard, 1965 :103)

Nous avons expliqué aux étudiants ce qui leur était demandé dans cette activité. Ils devaient d'abord écrire les événements de leur journée dans une langue correcte, ensuite les raconter devant leurs camarades. Le but étant d'améliorer leur niveau en langue à travers la conjugaison des verbes.

4.4. Activité 4.

La gastronomie française

La gastronomie étant un des aspects culturels d'un pays, nous avons proposé à nos étudiants de présenter un plat français (histoire, ingrédients, préparation...). Le but étant d'améliorer la compétence langagière à travers l'aspect culturel. Le principe est le même que pour les activités précédentes : préparation, mémorisation puis présentation.

4.5. Activité 5.

Les expressions idiomatiques

Le choix de cette activité émane de l'intérêt que suscitent les expressions idiomatiques dans la contextualisation de la langue lors de son apprentissage. L'apport à la fois culturel et pédagogique de l'expression idiomatique fait d'elle un outil pertinent. « *C'est Roland Barthes qui en employant l'expression « pli de langage » l'a définie comme « une sorte de verset, de refrain, de cantilation » (Diaz, 1983 : 38).*

Nous avons proposé à nos étudiants une série d'expressions idiomatiques (cidessous), et nous leur avons demandé, dans un premier temps, quel en était

le sens sans leur proposer des réponses éventuelles, et dans un second temps des propositions leur ont été proposées.

- Avoir le cœur sur la main (a. être malade, b. s'ennuyer, c. être généreux, d. donner ces organes.)

- Poser un lapin (a. être végétarien, b. adorer les femmes, c. avoir beaucoup d'enfants, d. ne pas venir à un rendez-vous.)

- Tomber dans les pommes (a. s'évanouir, b. détester quelqu'un, c. aimer le cidre, d. être ironique.)

- Se lever du pied gauche (a. se réveiller à l'heure, b. avoir de la chance, c. être de mauvaise humeur, d. faire du sport.)

Conclusion

Enseigner l'oral n'est guère une tâche facile et l'enseignant de l'oral se doit d'être un *super* enseignant pour pouvoir mener à bien sa *mission* qui consiste à inviter les étudiants à s'extérioriser dans une langue qui n'est pas la leur. Une langue qui est de moins en moins maîtrisée par nos étudiants, une langue qui fait *peur*, entraînant dans son sillage insécurité linguistique, représentations négatives, échec linguistique...

Dans le présent cours, celui de la compréhension et de l'expression orale, un cours que nous avons toujours pris en charge et dans lequel nous essayons d'innover pour faciliter, aux étudiants l'accès à la langue française. Nous avons voulu sortir de la trajectoire classique du cours d'oral en proposant une visée sociolinguistique devenue incontournable de nos jours. Exploiter des concepts tels la norme, le contexte, la variation, les représentations... ne peut que renforcer les stratégies d'enseignement et amener les étudiants à appréhender la langue française.

De même, nous avons opté pour des activités interculturelles. Exploiter la culture pour améliorer l'oral chez les étudiants de la langue étrangère est l'une des issues adoptées par les didacticiens et les pédagogues. Seulement et dans le contexte de notre module la compétence langagière des étudiants est au-dessous du niveau requis en 1^{ère} A Licence de Français. La compétence langagière ne s'améliore pas tant que l'étudiant n'est pas pris en charge individuellement. La compétence culturelle ne garantit pas la compétence langagière, La compétence culturelle ne survit pas à la compétence langagière. Il faut maîtriser une langue avant de prétendre à sa culture.

Nous estimons que l'étudiant qui s'inscrit en 1^{année} licence de français se doit d'avoir non pas un certain niveau de langue mais plutôt un niveau certain. En effet, ce que nous remarquons c'est que les étudiants du niveau A1 et moins ne font pas de progrès significatif pendant le premier semestre. Ceux des niveaux A2, B1 et B2 améliorent leurs compétences culturelles à travers les activités proposées, parce qu'ils ont déjà une compétence langagière. Les résultats du contrôle finale le confirment. Le problème persiste donc, chose qui nous amène à nous remettre en cause en tant qu'enseignante de l'oral. Enseignons-nous l'oral dans nos classes ? Non. Ce que nous essayons de faire c'est plutôt corriger l'étudiant quand il prononce mal ou quand il fait des erreurs, quand il n'arrive pas à parler correctement, et encore. Est-ce que nous nous assurons qu'il a bien assimilé la correction que nous lui avons proposée ? Est-ce qu'il y a un suivi par rapport au niveau de langue ? Est-ce qu'il y a un test de niveau au début de l'année et un autre à la fin ? Est-ce qu'il y a une coordination entre les enseignants de l'oral ? Est-ce qu'il y a une relève l'année suivante ?

Nous clôturons notre cours avec cette citation qui incite à trouver le problème et de le traiter selon les normes requises. « *Les maux de grammaire*

se soignent par la grammaire, les fautes d'orthographe par l'exercice de l'orthographe, la peur de lire par la lecture, celle de ne pas comprendre par l'immersion dans le texte, et l'habitude de ne pas réfléchir par le calme renfort d'une raison strictement limité à l'objet qui nous occupe, ici, maintenant, dans cette classe, pendant cette heure de cours, tant que nous y sommes. » Daniel Pennac (2007)

Références Bibliographiques

- Amokrane, S., & Cortier, C. (2018). Oral et oralité : perspectives didactiques, anthropologiques ou. *Actions didactiques*, 6-16.
- Arbach, N. (2018). Les fondements épistémologiques de la linguistique des corpus oraux. *Action Didactique*, 31-54.
- Barrier, G., & Pignier, N. (2002). *Sémiotiques non verbales et modèles de spatialité*. Limoges: Presses Univ. Limoges.
- Baylon, C. (2003). *Sociolinguistique, société, langue et discours*. Paris: Nathan.
- Bedjaoui, N. (2016). Constantine: Université de Constantine.
- Bedjaoui, N. (2020). Sétif: Université de Sétif.
- Boucherit, A. (2002). Norme, représentation, idéal, imaginaire linguistique ? . *Houdebine- Gravaud, Anne.-Marie. (éd): L'imaginaire linguistique*, 25-30.
- Bourse, M., & Palierne, F. (2006). *L'entretien. Mode d'emploi*. Paris: Hobsons.
- Boutaud, J.-J. (1999). *Sémiotique et communication: Du signe au sens*. Paris: L'Harmattan.
- Boyer, H. (1996). Lausanne: BELACHAUX-NIESTLE.
- Boyer, H. (1996). *Sociolinguistique: Sociolinguistique, Territoire et objets*. Lausanne/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Boyer, H. (201). L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. *Boyer, H. (2001)*. 333-340.
- Caillies, S. (2009). Descriptions de 300 expressions idiomatiques : familiarité, connaissance de leur signification, plausibilité littérale, « décomposabilité » et « prédictibilité ». *Caillies, Stéphanie*. «463-508.
- Calvet, L.-J. (1993). *La Sociolinguistique*. Paris: Puf.

- Calvet, L.-J., & Dumont, P. (1999). Paris: L'Harmattan.
- Capelle, G., & Guédon, P. (2009). *Le nouveau taxi 1. Guide pédagogique*. Paris: Hachette.
- Caron, J. (2008). *Précis de psycholinguistique*. Paris: PUF.
- Castelloti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques.
- CECRL. (2001).
- CECRL. (2001). *CECRL*.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg: Strasbourg.
- Couture, G. (2012). *Le rôle des marques d'accord orales dans la catégorisation grammaticale des noms en français*. Université du Québec: Montréal.
- Daghé, S. A., & Guernier, M.-C. (2018). *L'enseignement par compétences en français : des textes légaux à l'épreuve du terrain*. Bruxelles: Presses universitaires de Namur.
- Delorme, A., & Flückiger, M. (2003). *Perception et réalité: Introduction à la psychologie des perceptions*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Détrie, C., Siblot, P., & Verine, B. (2001). *DETRIE, C., SIBLOTerms et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*. Paris: éd Honore Champion.
- Diaz, O. (1983). Les expressions idiomatiques. In: Communication et langages . *Communication et langages*, 38-48.
- Doise, W., & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales, Paris, Delachaux & Niestlé*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Ducrot, O., & Schaeffer, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.

- Enghels, R. (2007). *Les modalités de perception visuelle et auditive*. Berlin: de Gruyter. .
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Paris: Peter Lang.
- Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*. Paris: OPHRYS.
- Guérin, E. (2011). Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire. *Le français aujourd'hui*, 139-144. .
- Guittet, A. (2008). *L'entretien. Techniques et pratiques*. Baume-les-Dames: Armand Colin.
- Halté, J.-F., & Rispaïl, M. (2005). *L'oral dans la classe: compétences, enseignement, activités*. Paris: L'Harmattan.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales, Paris, éd Presse universitaires de France*. Paris: éd Presse universitaires de France.
- Kerbat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction, Paris, Armand Colin*. Paris: Armand Colin.
- Lajarrige, J. (1993). *Ecrire et décrire le lieu*. Clermont-Ferrand: Université Blaise-Pascal Clermont-Ferrand II, Centre de recherche sur les littératures modernes et contemporaines, Clermont-Ferrand.
- Mailhot, J. (1969). Les rapports entre la langue et la culture . *Meta : journal des traducteurs* , 200-206.200-206.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectifs spécifiques*. Paris: Hachette.
- Markova, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Paris: éd Presses universitaires de France.
- Marquer, P. (1994). La compréhension des expressions idiomatiques. *L'année psychologique*, 625-656.

- Matlin, M. (2001). *La cognition: Une introduction à la psychologie cognitive*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Mebiane-Akono, P. (2009). *De la Linguistique aux Sciences du Langage : Évolution théorique d'une discipline*. Paris: L'Harmattan.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Moreau, M.-L. (1997). *Sociolinguistique, concepts de base*. Liège: Mardaga.
- Paul, T. J. (1975). Le statut pédagogique de l'oral. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 57-74.
- Rabatel, A. (2004). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon: Presses Universitaires Lyon.
- Richard, D.-G. (2011). *Dictionnaire d'expressions idiomatiques*. Paris: Lulu.com.
- Richterich, R., & Chancerel, J.-L. (1995). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Paris: Hatier.
- Roussiau, N., & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales: état des lieux et perspectives*. Sprimont: Mardaga.
- Svensson, M.-H. (2004). *Critères de figement L'identification des expressions figées en français contemporain*. Umeå: Institutionen för moderna språk Universitet.
- Tétart, J.-P. (1975). Le statut pédagogique de l'oral. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 57-74.
- Traverso, V. (2007). *L'analyse des conversations*. Paris: éd Armand Colin.
- Véronique, C., & Py, B. (2002). *La notion de compétence en langue*. Lyon: ENS Editions.
- Zarat, G. (1997). *Les représentations en didactique des langues*. ENS Editions. Lyon: ENS Editions.