

Reçu le : 15/06/2025 Accepté le : 03/09/2025 Publié le : 30/09/2025



L'évaluation des compétences orales en FLE à l'aune de l'altérité identitaire

The assessment of oral in FFL skills in light of identity alterity:

✍ BENSEKRANE Khadidja¹
khadidja.bensekrane@univ-relizane.dz
université de Mostaganem/ Algérie

✍ AMARA Abderrezak
abderrezak.amara@univ-mosta.dz
université de Mostaganem/ Algérie

ABSTRACT:

Learning a foreign language places the learner in a situation of double alterity—linguistic and identitarian. When speaking orally in French as a Foreign Language (FLE), they make room for another voice. In the classroom, they face the judgment of their teacher and peers. Assessment plays a predominant role in the acquisition of oral skills. In the Algerian context, learners avoid speaking in public for fear of being judged negatively. That is why, in this article, we have sought to establish the connection between assessment rubrics and their role in building learners' confidence. This is why we will conduct an analytical reading of the second –year secondary school textbook, and we will examine the oral expression instructions proposed through the prism of the rimbaldian notion « I is another»

Keywords: Assesment, identitarian alterity, oral skills, linguistic alterity, secondary school level.

RESUME:

L'apprentissage d'une langue étrangère place l'apprenant dans une situation de double altérité linguistique et identitaire. En s'exprimant oralement en FLE, il laisse entendre une autre voix. En classe, il est confronté au jugement de son enseignant et de ses pairs. L'évaluation joue un rôle prépotent dans l'appropriation des compétences orales. Dans le contexte algérien, les apprenants évitent de prendre la parole en public de crainte d'être jugé négativement. C'est pourquoi, nous avons tenté, dans le présent article d'établir le lien entre les grilles d'évaluation et leur rôle dans le mise en confiance des apprenants. C'est pourquoi, nous allons établir une lecture analytique dans le manuel de deuxième année secondaire, et nous allons interroger les consignes d'expression orale proposées à travers le prisme de la notion rimbaldienne « Je est un Autre »

Mots-clés : évaluation, altérité identitaire, compétences orale, altérité linguistique. cycle secondaire

1. Introduction

Les apprenants dans la classe de langue sont appelés à s'exprimer en une langue autre que leur langue maternelle. (Ausoni, Beacco, 2018) insistent sur le passage de l'impétrant de sa propre identité à une autre. En s'exprimant dans la langue de l'Autre, l'apprenant laisse place à une autre voie. L'évaluation des compétences orales en Français Langue Etrangère (FLE) est certainement un des défis majeurs de la didactique, néanmoins, il s'agit également d'un acte social et symbolique qui met en jeu l'apprenant. S'exprimer dans une langue autre, nous assujettit à la norme, au jugement, et met en jeu notre image de soi. Mais la formule d'Arthur Rimbaud, « Je est un autre », qui est considérablement reprise et explorée par la philosophie et la psychanalyse, incite à penser l'identité non pas comme une ipséité mais comme un devenir multiple, comme une construction « fendue » par l'altérité et par le regard de l'Autre. Ce croisement entre l'évaluation de l'oral en didactique du FLE et la question de l'identité clivée nous a semblé d'autant plus fécond.

L'enseignement de l'oral consiste un défi pour les enseignants des différents paliers à l'école algérienne. Plusieurs recherches ont souligné le déficit dans la production orale chez les élèves algériens « Les lacunes en expression orale se traduisent par une difficulté à formuler des phrases complexes, un lexique limité aux situations scolaires, une prononciation influencée par l'arabe dialectal, et une anxiété face à l'évaluation en continu » (Taghrit, 2017 : 147). Une évaluation centrée sur les critères linguistiques a un impact négatif sur les apprenants, Abdelkrim Bouguerra (2019 : 93) souligne que « L'échec en expression orale génère un sentiment d'incapacité qui alimente l'évitement des activités de parole, créant un mécanisme d'autodépréciation chez les apprenants algériens ».

Dans le présent article, nous allons tenter d'établir le lien entre l'évaluation des compétences orales, plus précisément « la production orale », et la notion rimbaldivienne « je est un autre » en vue d'expliquer l'apport positif de la prise en compte de l'altérité en concevant les grilles d'évaluation de l'oral. Eu égard à l'exposition du sujet à l'altérité linguistique et identitaire en prenant la parole en langue étrangère, et étant donné que l'évaluation agit comme un facteur externe façonnant l'image de soi, la question capitale de cet article est la suivante : Quels sont les critères d'évaluation à privilégier par les enseignants dans le contexte algérien tout en prenant en compte la conception rimbaldivienne « je est un Autre » ? Cette notion qui peut contribuer à la construction ou la déconstruction de l'identité de l'apprenant. Nous allons donc interroger l'interdépendance complexe entre l'acte didactique d'évaluer l'oral et le processus psychique et social de construction identitaire en situation d'apprentissage d'une langue étrangère.

En réponse à cette problématique, et compte tenu du cadre théorique développé ci-dessous, nous pouvons émettre les hypothèses suivantes : Les pratiques d'évaluation de l'oral en FLE qui sont dans l'ensemble centrées sur la correction normative (concentration sur la norme grammaticale, orthographique, phonétique, etc.) et la performance sommative (classement, notation sanction) renforceraient chez l'apprenant une image négative de son "je" parlant. Elles le placeraient dans une situation d'altérité négative (celle de l'erreur, de l'impéritie) et renforceraient le sentiment d'anxiété et le refus de s'exprimer oralement. Par contre, des modalités d'évaluation de l'oral qui privilégient des critères plus pragmatiques (prosodie, posture etc.), et axées plus sur la communication authentique (prise en compte du contexte, de l'intention, de l'interaction) amèneraient l'apprenant à mieux gérer les tensions identitaires inhérentes à l'usage d'une langue étrangère et de devenir un locuteur plurilingue. Nous allons analyser les consignes relatives à la production de l'oral proposées dans le manuel scolaire du français de la deuxième année secondaire dans le but de dégager les

différentes marques de l'altérité présentes dans les exercices proposés par les concepteurs des nouveaux manuels et en vue de proposer des critères susceptibles d'être travaillés et appliqués en classe.

2. Le Je parlant, entre identité et altérité

L'origine de la formule frappante "Je est un autre" remonte à la correspondance du jeune poète Arthur Rimbaud, plus précisément dans une lettre adressée à Paul Demeny, datée de 1871. Cette lettre, souvent qualifiée de "lettre du Voyant", vient révolutionner la conception de l'identité. Dans cet article, nous ne pouvons reprendre toutes les recherches ayant traité la complexité de l'identité et l'altérité. C'est pourquoi, Nous évoquons quelques études comme (WHORF, 1956), (HAGEGE, 1985), (RICOEUR, 1990), (COSTE, MOORE, & ZARATE, 1998), qui soulignent que la langue façonne la pensée et révèle les différences culturelles. Elle structure la perception de l'Autre et interagit avec les identités en contexte plurilingues.

2.1 L'altérité en classe de langue

S'exprimer dans la langue d'autrui confronte forcément l'interlocuteur à l'altérité. Il est appelé à s'assimiler des mécanismes linguistiques, des références culturelles, des doctrines qui ne sont pas impérativement les siens. Cette situation de communication entraîne une forme de décentrement, une négociation permanente entre son identité première et l'identité nouvelle qui surgit dans la langue parlée, ici la langue étrangère. Le "Je" parlant FLE est stricto sensu un "autre" : il se sert d'autres vocables, d'autres phonèmes, adopte parfois d'autres intonations, voire d'autres "personnalités" linguistiques. Cette expérience, à double tranchant, peut amener l'apprenant à s'ouvrir sur le monde, et devenir une source d'enrichissement, mais aussi une cause de malaise, de sentiment de perte de contrôle, de division interne. L'apprenant a le sentiment d'étranger à lui-même lorsqu'il s'exprime en langue étrangère, déchiré entre le désir de s'exprimer d'une façon authentique et l'obligation de respecter des normes externes. En d'autres termes : « Le passage d'une langue à l'autre engage une métamorphose de l'être, on n'écrit pas seulement différemment, on devient l'autre » (Ausoni, 2018 : 45). Cet Autre se dissout avec l'identité du sujet parlant, une fois la langue étrangère maîtrisée. L'apprenant s'approprie les structures linguistiques de la langue étrangère comme le précise AUSONI : « Apprendre une langue, c'est accueillir en soi un étranger qui, peu à peu, cesse de l'être » (Ibid, 32). Daniel Coste, soutient cette idée en avançant que : « La compétence plurilingue implique une capacité à habiter plusieurs identités linguistiques sans conflit » (Coste, 2010 : 47).

2.2 L'altérité dans les nouveaux programmes du secondaire:

Après une première lecture dans les textes officiels divulgués par le ministère de l'éducation nationale (MEN), nous avons relevé les points suivants ; selon les concepteurs des nouveaux programmes, l'enseignement et la maîtrise de la langue étrangère, en particulier le français constitue

Un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/ Altérité [...]. L'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect 'utilitaire' de l'aspect « culturel » (MEN, 2006 : 3).

L'école algérienne, à travers la réforme, brigue à développer, entre autres compétences, la compétence interculturelle. Les nouveaux programmes considèrent le français comme atout pour la

formation de citoyens responsables et actifs tout en développant l'esprit critique, le jugement. Pour réussir cette équation, l'enseignant doit tenir en compte du concept rimbaldeen ; En d'autres termes, La langue est une voie qui nous permet l'accès à la dimension culturelle, aux représentations et à la subjectivité de l'Autre. Sur le plan pédagogique, enseigner une langue, c'est aussi enseigner une vision du monde dissemblable, favorisant le recul et la décentration. Dans la même perspective, l'apprentissage d'une langue étrangère doit mener l'élève à se questionner sur sa propre identité (valeurs, règles), face à celles de l'Autre. L'enseignant doit pousser les apprenants à procéder à la comparaison culturelle, et à analyser les clichés et les stéréotypes. L'enseignement du français, à l'école algérienne a pour finalité :

-« La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.

- leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan plus spécifique

- La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.

- L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.» (MEN, 2006 : 4).

Pour aboutir à ces finalités assignées par les jonctions ministérielles, l'enseignant doit puiser son matériel pédagogique à partir de supports authentiques, pour préserver l'aspect culturel de la langue et préparer l'apprenant à confronter des situations de communication proches de la vie réelle.

3. La compétence orale en FLE

Travailler l'oral en classe de langue consiste un défi majeur pour l'enseignant ainsi que pour l'apprenant du français langue étrangère (FLE). (ZIANI, 2015) , (KACHER, 2017) (BOUKHEDIMI, 2021) ont évoqué l'enseignement/ apprentissage du français en contexte algérien ainsi que les difficultés inhérentes. Au cœur de l'apprentissage d'une langue étrangère, la compétence de communication orale occupe une place cruciale, bien que souvent confuse à enseigner et à évaluer. Définir cette compétence implique de dépasser une vision rudimentaire de la "parole" pour couvrir ses diverses facettes : La compétence orale en FLE ne se limite pas à la simple maîtrise de la production des énoncés grammaticalement corrects ; elle comprend un ensemble d'aptitudes. Selon les directives de la commission des programmes de la deuxième année secondaire, l'apprenant est censé être en mesure de :

Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

-Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, pour plaider une cause ou la discréditer, ou bien pour raconter des événements réels ou fictifs. (MEN, 2006 : 8).

D'une part, la compétence orale englobe la compréhension de l'oral, soit la capacité à comprendre des discours variés (conversations, annonces, exposés, médias) tout en prenant en compte le contexte et le niveau de l'apprenant. D'autre part, elle inclut la production orale, qui peut être en continu ou en situation de monologue (exposer, raconter.) ou en interaction (participer à une conversation, débattre, négocier). Au-delà de ces activités langagières, la compétence orale repose sur des aspects qualitatifs importants : linguistiques, pragmatiques, expressifs

Les objectifs généraux de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE sont donc divers. Il s'agit de doter les apprenants d'outils de communication efficaces et appropriés pour pouvoir les réinvestir dans des situations de la vie quotidienne. L'apprenant doit établir un équilibre entre le développement de la fluidité de son discours et celui de la correction linguistique, en tenant compte de la clarté de son message pour être compris par des locuteurs natifs ou non natifs.

Un autre objectif fondamental, souvent négligé, est d'inciter les apprenants à prendre la parole, même avec un bagage linguistique limité, et de réduire l'anxiété liée à la prise de parole devant un public. Néanmoins, l'aboutissement à ces objectifs se heurte à des défis didactiques spécifiques. Le caractère fugace et fugitif de la parole rend son enseignement, et son évaluation difficiles pour l'enseignant. L'inquiétude de commettre des erreurs et le blocage sont des entraves psychologiques importantes pour de nombreux apprenants, qui redoutent l'évaluation négative de l'enseignant et des pairs. Les interférences avec la langue maternelle consistent un point nécessitant un travail ciblé. Un autre obstacle confronte les enseignants en classe de langue, celui de proposer des situations authentiques pour une situation de communication qualifiée « *d'exolingue* » (BANGE, 1992).

4. Evaluer l'oral en FLE: défis persistants

Concevoir une évaluation valide, fiable et équitable n'est pas une tâche facile vu la complexité de la compétence orale (réception et production). « Le caractère éphémère de l'oral rend cette tâche compliquée pour les enseignants, ainsi, ils peinent à faire une évaluation valide, fiable et équitable. » (Schneuwly & Dolz, 2009 : 112). La fugacité de l'oral rend cette tâche ardue pour les enseignants, ainsi, ils peinent à faire une évaluation valide, fiable et équitable.

Sur le terrain, les enseignants sont confrontés à des contraintes majeures. L'évaluation de l'oral est chronophage. Les conditions matérielles, la formation insuffisante des évaluateurs peuvent également limiter les possibilités d'évaluation authentique, comme souligné par (AIT YALA-AOUCHICHE & BERKOUN, 2022), laissant les enseignants perplexes face à la complexité de la tâche. L'évaluation des compétences orales (compréhension et production) revêt un aspect particulièrement sensible et complexe de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Certes, l'approche par compétences valorise théoriquement la communication orale, mais, en classe, l'évaluation effective de l'oral n'a pas lieu à cause des contraintes rencontrées, comme le soulignent plusieurs études et témoignages d'enseignants (AIT YALA-AOUCHICHE & BERKOUN, 2022). L'oral, par nature fugace, pose des défis techniques (absence de trace, subjectivité) et méthodologiques (manque de critères clairs). Les enseignants manquent souvent d'outils pour évaluer de manière objective. Une évaluation subjective, négligeant le côté personnel de l'élève, et ignorant les aspects psychologiques, interculturels de ce dernier peut générer une forte inhibition ou anxiété. Ce point va renforcer le sentiment d'insécurité linguistique.

Face à ces challenges, il est indispensable d'aller au-delà d'un simple contrôle et rendre de l'évaluation un véritable moyen au service du développement de la compétence communicative orale et de la confiance en soi de l'apprenant, en admettant le côté d'altérité et de subjectivité intrinsèque à toute prise de parole. L'évaluation devrait ainsi tenter de devenir moins un tribunal où toute erreur est sanctionnée, qu'un outil au service de l'émancipation et de la construction d'une identité riche de son altérité linguistique et culturelle.

5. Analyse des consignes de production orale

Nous allons, dans le volet pratique, faire une lecture analytique des consignes proposées dans le manuel de deuxième année secondaire, tout en essayant de relever les indices de l'altérité à relever et à évaluer dans le manuel scolaire. Notre choix est porté sur les expressions orales proposées dans le manuel de la deuxième année vu la place qu'occupe ce support pédagogique pour les enseignants et les apprenants. Nous allons tenter d'établir le lien étroit entre une simple activité de l'oral et l'altérité linguistique et identitaire.

Le manuel scolaire consiste une représentation du programme officiel. C'est le support pédagogique le plus utilisé vu sa disponibilité pour les enseignants, les apprenants et les parents. Il est organisé en projets didactiques au nombre de quatre, chacun est réparti en séquences d'enseignement portant sur des objets d'étude visant des intentions communicatives diverses. Chaque séquence comporte des activités de compréhension, de langue sous forme d'exercices d'acquisition et de consolidation, d'expression, de recherche, en plus d'activités complémentaires et des activités créatrices. Tout au long de l'année scolaire, l'apprenant est appelé à produire différents types de discours, les activités d'expression orale portent sur l'exposé oral, le débat et le récit. Pour chaque objet d'étude, Nous allons analyser deux pour éviter la répétition des mêmes points.

Dans le premier projet, les concepteurs proposent quatre activités dont l'objet d'étude et le discours objectivé. La première consigne figure sur la page 19 « Utilisez un dictionnaire pour définir oralement, à l'intention de vos camarades, les notions suivantes : air, temps, climat, etc. ». Une consigne aussi simple, représente des aspects de l'altérité très significatifs. De prime abord, l'élève en s'exprimant en langue étrangère, expérimente l'altérité linguistique. De plus, en transposant les définitions proposées par le dictionnaire, il devient « le transporteur savant » différent de soi-même. Le « Je », l'élève, est un « Autre », le dictionnaire. Il y a une double énonciation. L'évaluation doit pouvoir gérer cette dualité. La consigne incite l'apprenant de 2^{ème} année secondaire à consulter le dictionnaire de la langue française, langue étrangère en vue de chercher la définition des concepts sus-cités, pour passer ensuite à la reformulation avec des propos personnels. L'évaluation doit inclure des critères qui encouragent la prise de parole comme la gestion des feed-back, capacité de reformuler pour se faire comprendre. L'élève est appelé à répondre à ces questions : ai-je restitué exactement les définitions du dictionnaire (risque de dépersonnalisation ou ai-je essayé de m'approprier ce savoir en fournissant des exemples personnels ?

Une deuxième activité à la page (21-22) demande à l'apprenant d'élaborer un exposé oral à l'intention de ses camarades, cette fois-ci, elle est accompagnée d'une fiche technique pour aider l'élève à accomplir cette tâche :

Travail de recherche : Collectez un maximum de renseignements, d'informations scientifiques ou techniques ensuite exposez oralement à vos camarades le fruit de votre recherche tout en expliquant. Voici une fiche technique pour vous aider

a- Présenter un sujet oralement face à un auditoire :

- Donner des informations
- Donner des explications
- Faciliter la compréhension

b- Avant l'exposé :

- Se documenter : essayer de trouver différents documents sur le sujet ; les lire ; prendre des notes
- Ordonner les informations recueillies et structurer le tout selon un plan défini à l'avance

- Préparer quelques illustrations si le sujet s'y prête.
- Commenter certains passages si le sujet s'y prête aussi

c- Pendant l'exposé :

- Prendre la parole en public.
- Inscrire au tableau les titres et les intertitres.
- Articuler, parler suffisamment fort et lentement.
- Changer de ton, marquer des temps d'arrêt, pour maintenir l'intérêt de l'auditoire.
- Reformuler à chaque fois de manière rapide ce qui semble essentiel.
- Etre clair et simple : phrases courtes, vocabulaire simplifié. »

Cette fiche fournit des critères majoritairement méthodologiques (se documenter, prendre des notes, etc.) à prendre en compte lors de la préparation de l'exposé oral. Nous avons soulevé les points suivants, Cette consigne révèle une tension entre l'exigence scolaire normative et la réalité identitaire plurielle des apprenants, en d'autres termes, l'élève s'approprie des savoirs produits dans une langue qui lui est étrangère, la collecte d'informations scientifiques et techniques implique le recours à des ressources essentiellement francophones, en ignorant les ressources disponibles dans la langue maternelle. L'apprenant est censé s'exprimer comme un locuteur natif en occultant sa propre identité. Aucune mention n'est faite de la possibilité d'utiliser la langue arabe comme tremplin par exemple définir un terme technique ou donner le synonyme en langue maternelle. Il est possible d'enrichir cette fiche des critères tels que l'Autorisation des mots-clés dans d'autres langues (ex.: un glossaire bilingue pour les termes techniques), l'Acception des emprunts linguistiques (ex.: "En arabe, on dit '...' pour expliquer ce concept"), l'encouragement des comparaisons interlangues (ex.: "Ce terme scientifique vient du grec..."). L'enseignant peut tolérer l'emploi de plusieurs supports pour faciliter la compréhension et aider les élèves ayant des difficultés à s'exprimer en public. D'autres critères peuvent être intégrés ; l'apprenant peut inclure des savoirs locaux ou traditionnels, comparer les approches culturelles, varier les références et ne pas se limiter à des sources francophones comme décrit dans la consigne. Un débat ou un questionnement ouvert peut être prévu après l'exposé, demander aux autres élèves de réagir en expliquant autrement ce qui a été avancé par leur camarade. Cette consigne dissimule une tension identitaire derrière sa simplicité. Nous avons constaté un paradoxe entre la demande de faire une recherche dans des ressources en langue étrangère, tâche qui nécessite une compétence assez bonne pour pouvoir lire, prendre notes, résumer, reformuler et exposer, pour ensuite demander à l'interlocuteur de parler lentement et fort, critère qui témoigne de la compétence limitée des auditeurs et de l'interlocuteur puisqu'il fait partie du même groupe classe.

Le deuxième projet porte sur le discours argumentatif, plus particulièrement le débat. Toutes les activités proposées appellent les élèves à simuler un débat en classe sur différents thèmes d'« actualité » comme le nucléaire, le développement durable. Ce projet comporte seulement deux activités portant sur l'expression de l'oral, une troisième est suggérée au cours du premier projet alors qu'il n'y a pas de lien entre le discours objectif et le discours argumentatif, nous avons opté pour l'analyse d'une seule activité portant sur la débat de crainte de réitérer les mêmes remarques :

« Organiser un débat

- La classe est divisée en deux groupes, avec pour chaque groupe un rapporteur désigné, chacun des deux groupes doit prendre en charge un thème et doit l'expliquer aux autres.
- Le débat est dirigé par le professeur : chaque groupe discute, met au point sa stratégie explicative. En plus du rapporteur, le professeur peut donner la parole aux autres élèves.

- Un ou deux élèves essaient de récapituler ce qui a été dit ou essaient d'en résumer les grandes lignes.

Thèmes éventuels :

- Expliquez pourquoi certains apprécient la musique classique (groupe 1)
- Expliquez pourquoi d'autres détestent ce genre de musique (groupe 2)
- Expliquez pourquoi certains préfèrent la vie à la campagne.
- Expliquez pourquoi d'autres préfèrent la vie en ville.
- Expliquez pourquoi pour certains l'industrie est importante.
- Expliquez pourquoi pour certains l'agriculture est primordiale. », p.28

Après une première lecture de la consigne, notre attention est attirée par les thèmes proposés qui ne reflètent pas la réalité sociolinguistique algérienne, la musique classique, la campagne et la ville ainsi que l'industrie et l'agriculture (alors que l'Algérie dépend du marché des hydrocarbures). Répartir la classe en deux groupes distincts défendant deux thèses contradictoires peut générer des stéréotypes, l'enseignant garde toujours de statut de l'arbitre, de directeur. Ce rôle implique une évaluation basée sur la correction linguistique plus que sur la pertinence des arguments. Le débat est un objet d'étude propice pour créer un espace de valorisation de l'Autre, des pluralités et des divergences de points de vue. Un troisième groupe peut être créé en vue de réconcilier les goûts et les opinions pour valider la complexité identitaire. L'enseignant se focalise sur la richesse des arguments avancés, autrement dit, juger la qualité des exemples et la structuration des idées. Les antagonistes sont tenus de respecter les règles du débat, réagir aux interventions des autres. Un dernier élément à mettre en valeur : l'apprenant défend-il le point de vue de son groupe même s'il n'est pas d'accord, est-ce qu'il réussit à convaincre les membres de son groupe et ceux du groupe opposé ? Enfin, L'enseignant peut proposer d'autres thèmes qui se rapportent à la vie quotidienne comme par exemple le rai ou le chaâbi.

Au cours du troisième projet intitulé : présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, nous avons relevé deux activités de production orale ayant pour thématique le récit, « Racontez votre lever ! (Ponctuez votre récit par une gestuelle expressive) » P132, « Racontez une séance de travail en groupe, ou une activité de votre choix » P134. Des consignes aussi neutres peuvent dissimuler des aspects importants de l'altérité. Nous nous limitons à l'analyse de la première consigne eu égard sa richesse et sa globalité. L'élève ne se contente pas de décrire sa routine, il joue son propre rôle devant un public. Il est à la fois narrateur et acteur de son récit, ce qui crée un décalage entre son moi réel et son moi représenté. Les gestes expressifs ne sont pas spontanés, ils renforcent l'idée que le « je » est un personnage. L'apprenant n'est pas obligé de raconter sa propre histoire, il l'adapte pour correspondre aux attentes de son public. A tous ces facteurs, s'ajoute la langue étrangère qui crée une tension entre le moi qui pense en arabe ou en kabyle et le moi public qui s'exprime en français.

6. Conclusion

L'enseignement de l'oral constitue une tâche ardue pour l'enseignant ainsi que pour l'apprenant. L'apprentissage et l'appropriation de la langue étrangère met le sujet en situation de conflit entre son identité et l'identité de l'Autre. Lors de notre recherche, nous avons analysé les activités orales proposées dans le manuel de deuxième année secondaire pour attirer l'attention à la complexité de la tâche demandée aux apprenants malgré son apparence. Cette analyse montre comment une consigne apparemment « neutre » révèle des enjeux de pouvoir linguistique et appelle

à la refonte des pratiques pour intégrer l'altérité comme fondement pédagogique. La dissonance identitaire est un obstacle majeur à l'expression orale en FLE. Nous avons estimé que cela entrave le développement de cette compétence importante dans le parcours des élèves. Le système éducatif algérien se trouve dans l'urgence de repenser les approches pédagogiques et les critères d'évaluation de l'oral en vue de reconnaître l'altérité linguistique comme une ressource et non comme un handicap, accepter les identités plurielles et transformer le conflit identitaire en levier d'apprentissage.

Réduire l'évaluation de la compétence orale au respect des règles grammaticales, lexicales et phonétiques met l'apprenant dans une situation d'insécurité linguistique. Il évite la participation aux activités d'expression orale. Il est évident que la prise de parole est supportée par d'autres facteurs tels la gestuelle, l'intonation et la posture. Ces derniers apportent un soutien psychologique important. C'est pourquoi, il est recommandé de former les enseignants à enseigner et évaluer la compétence orale en tenant compte de ses multiples composantes. La notion rimbaldienne « je est un Autre » peut avoir un apport positif pour les deux acteurs dans la classe de langue.

Références bibliographiques

- Ait Yala-Aouchiche, O. & Berkoun, Z. (2022). "Les défis de l'évaluation de l'oral". *Pratiques et Didactiques*, 01(1), 72-6.
- Ausoni, a. (2018). *Mémoires d'outre-langue, l'écriture translingue de soi*. Genève: SLATKINE.
- Bange, P. (1992). "A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)". *AILE*, 1-24.
- Beacco, J. C. (2018). *Les dimensions culturelles des enseignements de langues, des mots aux discours*. Paris: Hachette éducation.
- Bouguerra, A. (2019). *Didactique du FLE en contexte algérien: entre réformes et résistances*. Alger: Casbah.
- Boukhedimi, S. (2021). *L'enseignement de l'oral en FLE en Algérie : obstacles et pistes de remédiation. Thèse de doctorat*. Université d'Oran.
- Boumous, A. & Betaouaf, R. (2019). *Français deuxième année secondaire*. Alger: Office des publications scolaires (OPS).
- Coste, D. (2010). "Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue". *Revue Internationale d'Education de Sèvres*(52), 45-54.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1998). *compétence plurilingue et pluriculturelle, langues vivantes, éducation au plurilinguisme*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Hagege, C. (1985). *L'Homme de paroles, contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris: Fayard.
- Kacher, S. (2017). "Didactique du FLE en Algérie : pratiques enseignantes et compétence orale". *TDFLE*(70), 45-62.
- Ministère de l'Education Nationale. (2006). *Curriculum de français, deuxième année secondaire, toutes les filières*. Alger: Office National des Publications Scolaires.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre, L'ordre philosophique*. Paris: Seuil.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Bruxelles: De Boeck.
- Taghrit, S. (2017). "Compétences communicationnelles en FLE chez les lycéens algériens: Analyse des obstacles". *Synergies Algérie*(23), 145-156.
- Whorf, B-L. (1956). *Language, Thought, and Reality: selected writings of Benjamin Lee WHORF*. J-B.Caroll.

- Ziani, M. (2015). "Impact des représentations sociolinguistiques sur la pratique de l'oral en FLE en Algérie". *Synergies Algérie*, 89-104.