

La production orale au primaire : réalités et perspectives

الإنتاج الشفوي في المدرسة الابتدائية، واقع و توقعات

Bouali Oumaima¹

Université Les Frères Mentouri Constantine 01

boualioumaima30@yahoo.fr

تاريخ الوصول 2020/11/26 القبول 2021/10/31 النشر على الخط 2021/00/0
Received 26/11/2020 Accepted 31/10/2021 Published online 00/00/2021

Résumé:

La compétence de communication orale est déterminante et cruciale dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. À l'école primaire algérienne, les nouveaux programmes lui accordent une grande importance dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Cependant, les pratiques interactives en classe ne nous semblent pas favoriser l'enseignement/apprentissage de la production orale. Notre étude est basée sur l'analyse des interactions verbales dans trois classes de primaire. Cette analyse montre que l'enseignement de la production orale n'est pas encore clair et très général ce qui se répercute négativement sur la production orale des apprenants et ne favorise pas le développement de leur compétence de communication orale.

Mots clés: Production orale, compétence de communication orale, acte de parole, interaction verbale

ملخص:

مهارات الاتصال الشفوي حاسمة في تعليم و تعلم اللغة الأجنبية. تعطي المدرسة الابتدائية الجزائرية أهمية كبيرة لها في البرامج الجديدة. و مع ذلك لا يبدو أن الممارسات التفاعلية تفضل تدريس و تعلم الإنتاج الشفهي. تعتمد دراستنا على تحليل التفاعلات اللفظية في ثلاث أقسام للتعليم الابتدائي. يوضح هذا التحليل أن تدريس الإنتاج الشفهي ليس واضحا بعد و عاما جدا مما يؤثر سلبا على الإنتاج الشفهي للمتعلمين و لا يعزز تنمية مهارات الاتصال الشفوي لديهم.

الكلمات المفتاحية: الإنتاج الشفوي، مهارات الاتصال، فعل الكلام، التفاعل اللفظي.

¹ auteur correspondant : Bouali Oumaima. E-mail : boualioumaima30@yahoo.fr

1. Introduction

L'oral est défini comme étant : « *une surface de projection, sorte d'attrape tout ; il a une force de multidimensionnalité et de polyvalence* » Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, 19-20 : 1998) puisqu'il apparaît dans toutes les activités en classe. Ces critères lui rendent flou et un mauvais objet d'enseignement spécialement lorsque les enseignants le réduit en une simple diction ou à l'élocution, c'est un mauvais objet lorsqu'il est considéré comme « *trop englobant, trop composite.* » (Idem)

L'oral est valorisé dans les nouveaux programmes officiels de FLE, deuxième génération, au primaire. Les instructions officielles mettent l'accent sur l'oral en renforçant les conditions communicatives favorisant la participation orale en classe de langue. Cette valorisation permet de développer les compétences langagières orales des apprenants ce qui leur permet par la suite de prendre la parole en cette langue.

Dans le cadre du secteur de l'Education nationale, et au début de chaque séquence, l'apprenant du primaire est invité à produire oralement en langue française. L'oral est devenu une des priorités dans l'apprentissage de la langue, l'objectif principal de l'enseignement de l'oral au primaire est que l'apprenant arrive à produire un énoncé oral cohérent dans un échange. Pour se faire, l'apprenant doit être en mesure de réaliser des actes de parole adéquats (sélectionnés dans le programme) aux situations d'échanges. La réalisation de ces actes de parole demande à l'apprenant d'être en mesure de :

- « *utiliser un lexique adéquat à la situation de communication,*
- *bien prononcer, avec une intonation adaptée à l'acte de parole choisi,*
- *respecter la grammaire,*
- *adopter une attitude correcte vis-à-vis de l'acte de parole et de la situation de communication.* » (Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire, 2016 : 60)

L'enseignement/apprentissage de l'oral est considéré comme une forme première de l'échange ou l'apprentissage de ce dernier se fait par réalisation d'actes de parole en suivant le cheminement suivant : « *mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, réemploi et reformulation* ». (idem)

Il est communément admis que produire oralement en français FLE et précisément au primaire ne semble pas aussi évidente pour les enseignants et pour les apprenants en même temps. Précisant que, l'observation des trois classes de 5^{ème} AP, montre que la production orale est une activité difficile et complexe ; les apprenants ne savent pas produire en français, ils se contentent de répéter les énoncés proposés par leurs enseignants. Ce constat nous a amené à poser la question suivante:

Les interactions verbales, en classe de langues, favorisent-elles la production orale ?

Il est important de préciser que la présente problématique est plus complexe qu'elle ne le paraît vu la nature complexe de la notion de l'oral ...

Notre questionnement s'articule donc autour des modalités des interactions verbales en classes et les obstacles que l'enseignant et l'apprenant rencontrent, lors de cette activité.

2. La méthodologie

En cohérence avec ces concepts, nous avons analysé les données d'une observation faite auprès de trois enseignantes, exerçant dans deux écoles primaires à Massinissa El-khroub wilaya de Constantine. Il s'agit de trois classes de 5^{ème} AP constituées entre 32 à 36 élèves pour chaque classe. La première enseignante E1 présente l'activité de production orale suivant le cheminement classique des activités constituant une séquence ; au début de la séquence après la compréhension de l'oral. La deuxième enseignante E2 présente la production orale après les points de langue. La dernière enseignante présente la production orale à la fin de la séquence. Il s'agit d'une production orale où les apprenants sont invités à donner leurs points de vue en présentant un métier. Nous allons cependant observer les enseignantes et les apprenants des trois classes en dégagant leurs conduites ainsi que leurs interventions.

Les trois enregistrements vidéo recueillis ont fait l'objet d'une transcription. Les conventions utilisées sont inspirées des travaux effectués par Robert Vion (1992 :265). Les enseignantes sont désignées par E1, le chiffre correspond à la classe désignée, les apprenants sont désignés par A1 ou le chiffre marque la position de l'apprenant dans chaque nouvelle intervention. L'analyse des corpus s'est effectuée à partir d'une grille d'analyses inspirée de celle proposée par Edvige Costanzo (apprendre.auf.org), où les critères ont été adaptés selon l'objectif de notre recherche. Pour faciliter notre analyse, nous avons considéré chaque intervention de l'enseignant ou de l'apprenant par un tour de parole (TP) afin de comprendre le rôle des deux partenaires (l'enseignant et l'apprenant) dans cette activité.

3. L'analyse

L'analyse quantitative nous a permis de mieux comprendre la mise en pratique de la production orale en classe de FLE au primaire. Nous nous sommes intéressés particulièrement aux paroles des apprenants pour mieux comprendre les tours de parole des apprenants et les obstacles qu'ils rencontrent. Nous avons aussi fait part des tours de parole des enseignants, à titre comparatif, afin de les comparer avec celles des apprenants. Nous avons eu les résultats suivants :

3.1. les tours de parole

En classe, les situations de communication sont contrôlées, dirigées par les enseignantes, elles ont la possibilité de poser les questions dont elles connaissent la réponse. L'enseignante est : *« l'initiateur des échanges, ce qui engendre la récurrence de structure ternaire question- réponse – réaction. »* (Sinclair et Coulthard, 1975, cités par Cicurel, 1985 : 14). Donc, les tours de parole sont structurés par le trio ; question- réponse – évaluation (c'est le schéma IRF). Le tour de parole commence par l'initiation de l'enseignant ; il pose des questions, suivie par la réponse de l'apprenant et enfin, un feedback de l'enseignant pour confirmer ou infirmer la réponse de ce dernier. L'enseignant confirme la réponse de l'apprenant par un regard, un sourire ou une récompense verbale : bien, très bien, excellent, ... (J-F Halte et Marielle Rispaïl 2005 :160). Cette organisation de tour de parole apparaît avec des questions qui demandent des réponses courtes ;

Exemple :

TP207-P2 : il utilise le pétrin '

TP208-A1 : euh madame non

TP209-P2 : non il utilise la pelle en bois '

TP210-A0 : madame madame madame

TP211-Ax : madame non

TP212-P2 : non :: il utilise les plateaux '

TP213-A0 : non

Avec les questions qui demandent des réponses longues, il y a deux modalités de tour de parole ; les apprenants répondent en produisant un mot ou des énoncés mal construits ;

Question $\Rightarrow$ Réponse $\Rightarrow$ Correction $\Rightarrow$ Proposition d'un énoncé

Exemple :

TP459-PH8-P1 : pourquoi'++ pourquoi' ++++ il est utile d'accord ++ pourquoi' hein + qu'est-ce qu'il fait le menuisier' ++ qu'est-ce qu'il' (en mimant)

TP460-A0: madame madame madame

TP461-A1: un beau meuble

TP462-P1: parce que très bien + il prépare + de + beaux + meubles :: qu'est-ce qu'on a vu dans le texte ++ parce que grâce à ce métier ++ comment ++ deviennent nos maisons

TP463-Ax1 : un beau euh ::

TP464-Ax2 : { un beau } maison

TP465-P1 : de belles maisons ++ oui il //em// (en mimant).

Ce tour de parole est suivi par un autre tour mais avec une autre modalité ;

Proposition $\Longrightarrow$ répétition $\Longrightarrow$ correction.

Exemple :

TP500-PH4-TP1-P2 : alors que pensez-vous de ce métier'+++ on va dire + je pense hein ++ je pense que le métier de l'enseignant/ hein/ est noble pourquoi'

TP501-Ax : parce qu'il apprend aux élèves

TP502-P2 : on répète apprend ++ parce qu'il++ qu'est-ce qu'on a dit' (en mimant le verbe)

TP503-Ax : madame réfléchir

TP504-P2 : non +++ il éduque les petits enfants éduque il éduque (elle écrit la phrase au

tableau)+ il éduque les petits enfants++ et forme quoi' (en écrivant la deuxième phrase) ++ et forme +++ forme quoi' les esprits +++ d'accord ++ [yourhadi el oukoul] ++ il forme éduque les petits enfant on éduque c'est l'éducation d'accord' ++

TP504-PR*1-P2 : reprends (en désignant un apprenant) l'enseignant.

Le tableau suivant présente les modalités des interactions dans les trois classes ;

Tableau 1

Modalités d'interaction/classes	Schéma IRF	Schéma répétition des énoncés et correction	Nombre de tours de parole
Classe 1	57 (6.99%)	762 (93.49%)	815
Classe 2	79 (14.08%)	482 (85.91%)	561
Classe 3	120 (36.92%)	205 (63.07)	325

L'analyse nous a montrée que les tours de parole sont gérés, orientés et corrigés par l'enseignante. Dans cette activité, le schéma IRF introduit et invite l'apprenant à prendre la parole, cette prise de parole est organisée ensuite autour de correction des propos de l'apprenant qui peut être suivie ou non d'une évaluation. Pour la production orale, les tours de parole suivent plus le schéma de répétition ; l'énoncé, proposé par l'enseignante ou par l'apprenant, est répété plusieurs fois. Donc, la communication orale est réduite en correction des propos répétés par l'apprenant. Le reste des tours de parole est des explications que l'enseignante apporte à ses apprenants.

En production orale, les tours de parole sont réduits en simples répétitions de propos par l'apprenant avec la(es) correction de l'enseignant. Cette modalité est moins fréquente dans la dernière classe. Lorsque les apprenants sont préparés avant la production orale ils sont plus producteurs que récepteurs.

Exemples :

TP204-P1 : des meubles ++ ou bien de beaux meubles (elle désigne un autre apprenant)

TP205-A3 : il fabrique :: euh ::

TP206-P1 : des

TP207-A3 : des meubles

TP208-A4 : il fabrique + des meubles

TP209-A5 : il {fabrique} des meubles

TP210-P1 : fabrique

TP211-A5 : fa-b-ri-que + des meubles

TP212-A6 : il fabrique ++ des meubles

3.2. Interventions de l'enseignant

Dans une production orale, l'objet d'étude et le moyen de communication sont ciblés en même temps. Pour notre analyse, il s'agit de présenter un métier et le dire en français, les enseignantes se trouvent dans différentes situations et différents contextes ce qui leur donne l'occasion de jouer plusieurs rôles en essayant de s'adapter aux réponses de leurs apprenants. (M.Matthey, 2003 :80)

Voici les interventions marquées dans cette activité

Tableau 2 : modalités d'intervention des enseignantes

Enseignantes	Hétéro-correction	L'apprenant s'auto-corrige	Les autres apprenants corrigent	Nombre de correction
Enseignant1	190 (82.25%)	05 (2.16%)	36 (15.58%)	231
Enseignant2	128 (80.50%)	11(6.91%)	20 (12.57%)	159
Enseignant3	39 (67.24%)	10 (17.24%)	09 (15.51%)	58

Face aux obstacles rencontrés, les enseignantes interviennent pour corriger l'énoncé des apprenants. Comme le montre les résultats, les enseignantes, des deux premières classes (82.25% et 80.50%) interviennent et corrigent plus que l'enseignante de la dernière classe (67.84%). le taux de l'autocorrection est de 17.24% pour la dernière classe comparativement à celle de la première (2.16%) et la deuxième classe (6.91%). ces résultats nous montrent que les apprenants, des deux premières classes, ne possèdent pas encore les structures ou le lexique nécessaire pour pouvoir prendre la parole ; « *il ne peut y avoir communication si les structures de la langue étrangère n'ont pas été conceptualisées.* » (Hawkins 1993, cité par Frédéric Bablon, 2004 : 55). Les apprenants de la dernière classe produisent oralement après les activités de points de langue ce qui leur donne la

possibilité de s'autocorriger et diminuent l'intervention de l'enseignante ; La construction des savoirs et savoir-faire se fait durant toute la séquence.

3.3. interventions des apprenants

Nous avons remarqué que les propositions ou les phrases utilisées, pour l'activité de production orale, se présentent en deux manières ; l'apprenant propose un énoncé ou il répète un énoncé. Pour faciliter l'analyse nous avons pris chaque intervention de l'apprenant comme un énoncé ; ainsi une seule phrase, un mot ou même un paragraphe est pris en considération. Nous avons même comptabilisé les énoncés proposés par l'apprenant mais repris et corrigés par l'enseignante. Le tableau suivant présente les modalités d'interventions des apprenants dans les trois classes :

Tableau 3 : modalités d'interventions des apprenants.

Classes	Enoncés proposés par l'apprenant	Enoncés proposés par l'enseignant	Prise de parole constituée par répétition des énoncés	TP
Classe 1	30 (4.17%)	42 (5.8%)	262 (36.43%)	719
Classe 2	66 (12.53%)	70 (13.35%)	112 (21.37%)	524
Classe 3	50 (15.38%)	41 (12.61%)	45 (13.84%)	325

Dans cette activité, le nombre d'énoncés proposés est différent d'une classe à une autre. Cette différence est due au nombre de métiers à décrire, proposé par l'enseignante ou choisi par les apprenants mais surtout, c'est dû à la capacité des apprenants à produire eux même des énoncés ou à répéter ces derniers proposés par l'enseignante.

Toute fois, les énoncés proposés par les enseignantes sont beaucoup plus élevés par rapport à ceux proposés par les apprenants, dans les deux premières classes. Les apprenants répètent les énoncés proposés par leurs enseignantes plus qu'ils produisent. Autrement dit, les enseignantes produisent à la place des apprenants, ces derniers ne font que répéter. Au contexte scolaire,

l'enseignant a le monopole de la parole, il indique le type d'échange à effectuer ; en proposant des phrases complètes, correctes et bien prononcées. Ajoutant que l'enseignant a seul la possibilité de poser des questions, il est toujours l'initiateur des échanges (Cicurel, 1985 : 17). L'apprenant limite ses interventions puisque sa compétence linguistique est aussi limitée. En plus, la prise de parole n'est pas libre, l'apprenant doit fournir la phrase que l'enseignant aime entendre : « *le monde de fonctionnement de la parole est préréglé.* » (ibidem:16).

3.4. Types d'obstacles :

Les obstacles rencontrés lors de la production orale sont multiples et nombreux, nous nous sommes concentré sur les obstacles linguistiques pour comprendre et préciser l'obstacle le plus répondu ensuite les associés avec le type d'intervention des enseignantes ;

Dans notre corpus nous avons compté les obstacles suivants :

Tableau 8

Classes	Obstacles liés à la phonologie	Obstacles liés au vocabulaire	Obstacles liés aux structures	Obstacles liés à la syntaxe	Obstacles rencontrés
Classe 1	62 (26.83%)	80 (34.63%)	42 (18.18%)	47 (20.34%)	231
Classe 2	23 (14.46%)	42 (26.41%)	50 (31.44%)	44 (27.67%)	159
Classe 3	08 (13.79%)	10 (17.24%)	18 (31.03%)	22 (37.93%)	58

Les apprenants de la première classe rencontrent plus d'obstacles que les autres des deux autres classes ce qui constitue (32.12%) des tours de parole comparativement à la deuxième classe (30.34%) et la dernière classe avec (17.84%). ajoutant que les obstacles les plus répandus dans la première classe (34.63%) sont ceux liés au vocabulaire. les apprenants de la deuxième classe ont rencontrés des obstacles liés plus aux structures. les apprenants de la dernière classe ont montré des difficultés concernant la syntaxe. ces résultats nous montrent que les apprenants préparés à la production orale rencontrent moins d'obstacles comparativement aux autres apprenants, ils ont les structures qu'il faut pour produire oralement ; ils étaient préparés durant toute la séquence. En fait,

présenter les nouveaux acquis sous plusieurs formes favorise la mémorisation progressive et conduit à une maturation. (Elisabeth Guimbretière, 2013 : 78).

Les activités langagières proposées avant la production orale permettent aux apprenants de maîtriser les outils de langue nécessaires pour mieux produire oralement : « *mettre les élèves à la fois dans des situations de communication qui soient plausibles et significatives pour eux, tout en leur donnant des outils pour mieux les maîtriser.* » (Dolz et Schneuwly, 1998 : 93)

4. Conclusion

L'enseignement de l'oral continue à se révéler difficile, les enseignantes n'arrivent pas à dépasser un niveau très général, peu systématique par rapport aux productions des apprenants. (Dolz et Schneuwly, 1998 : 75)

Les obstacles rencontrés dans l'activité de production orale sont multiples et variés : manque de vocabulaire, difficultés de prononciation et de perception, manque de structures syntaxique. La production orale est un moment d'évaluation ; l'apprenant évalue sa propre capacité à produire en situation : « *la mise en œuvre de ces savoir-faire est pour l'apprenant une constante évaluation de sa compétence langagière : une évaluation des transferts qu'il devient apte à effectuer.* » (Elisabeth Guimbretière, 2013 : 80). Si l'apprenant n'a pas été préparé convenablement et suffisamment, la production orale perdra son principe et l'apprenant sera mis en situation d'interaction réduite à une simple répétition d'énoncés. C'est ce que Elisabeth Guimbretière désigne par « les simulations atomisées ».

Nous avons aussi constaté que la présentation de la production orale, avant de préparer l'apprenant et avant de lui doter de matériaux nécessaires, laisse apparaître les mêmes rapports traditionnels entre l'enseignant et l'apprenant, un rapport d'autorité unilatéral où l'enseignant possède le savoir et l'apprenant ne sait rien. Dans ce cas, l'apprenant ignore les mécanismes et les ressources qui lui permettent d'être au centre du processus d'apprentissage et d'acquérir des compétences de communication.

Nous reconnaissons que l'oral n'est pas une tâche aisée, c'est un produit mal défini et difficile à caractériser ; si l'objectif n'est pas clairement défini, l'apprenant sera placé dans une situation de chercheur sans se rendre compte de ce qu'il devrait chercher exactement. (Gaonac'h, 1991 : 193). La production orale est le moment et le lieu d'investir les savoirs et les outils appropriés dans une activité réelle de communication langagière : « *la production finale : lieu*

d'intégration des savoirs construits et des outils appropriés. » (Dolz et Schneuwly, 1998 : 112). Lorsque les apprenants produisent après les activités langagières, ils apprennent les savoirs et les outils nécessaires à la production. Cette manière d'enseigner la production orale, permettra à l'enseignant de préciser les critères pour une évaluation certificative. Des critères qui portent sur les dimensions d'une communication optimale ; la production orale est « *un révélateur des apprentissages effectués.* » (ibidem : 113)

Les activités langagières proposées avant la production orale permettent aux apprenants de maîtriser les outils de langue nécessaires pour mieux produire oralement : « *mettre les élèves à la fois dans des situations de communication qui soient plausibles et significatives pour eux, tout en leur donnant des outils pour mieux les maîtriser.* » (Dolz et Schneuwly , 1998 : 93).

Par ailleurs, la construction des savoirs et savoir-faire se fait durant toute la séquence, avant ou pendant cette dernière, les apprenants ne seront pas en mesure de réaliser à l'oral ou même à l'écrit ce qu'ils sont entrain de l'apprendre. (Jean-Yves Rochex, 2002 : 16)

Bibliographie :

1. Bablon. F., 2004. « Enseigner une langue étrangère à l'école ». Paris, Edition Hachette Education. p 55.
2. Cicurel. F., 1985. « Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue ». CLE international. Paris. p14-16-17
3. Dolz. Joaquim, Schneuwly Bernard., De Pietro. Jean-François et al, 1998. « Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école ». Paris. ESF D.I. édition. p 19-20-73-93-95-112-113
4. Halte.J-F., Rispail. M., 2005, « l'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités ». Édition L'Harmattan. p160
5. Gaonac'h. D, 1991. « Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère ». Hatier/Didier, Crédif. p193.
6. Groupe français d'éducation nouvelle, Préface de Jean-Yves Rochex, 2002. « Réussir en langues : Un savoir à construire », Chronique sociale, Lyon. P16
7. Guimbretière. E, 2013. « Phonétique et enseignement de l'oral ». Didier/ Hatier. p78-80
8. Matthey.M., 2003. « Apprentissage d'une langue et interaction verbale ». Édition Peter Lang. p80
9. Ministère de l'Education Nationale. 2016. Document d'accompagnement du programme de français 5^{ème} année primaire. ONPS. p 60
10. Vion.R, 1992. « La communication verbale ». Paris, Hachette Supérieur. p 265

Webographie :

1. Edvige Costanzo et Paola Bertocchini, (2008) observer une classe de langues. URL : [apprendre.auf.org > opera > 16-BF-outils-formations-opera > OBSER](http://apprendre.auf.org/opera/16-BF-outils-formations-opera/OBSER). Consulté le 5 mai 2020.