

**UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY-MONTPELLIER III**  
Arts et Lettres, Langues et Sciences Humaines et Sociales  
ITIC – Institut des technosciences de l'information et de la communication

**DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY-MONTPELLIER III**

**Discipline : Sciences du Langage**

**Thèse présentée et soutenue publiquement par**

**Mohammed DAWLAT**

**L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ORALE DES  
APPRENANTS SAOUDIENS DU FRANCAIS LANGUE  
ETRANGÈRE : SPÉCIFICITÉS, ANALYSE,  
PROPOSITIONS DE FORMATION À DISTANCE**

**Sous la direction de Mme le Professeur Chantal CHARNET**

**Membres de jury :**

<b>Mme Mélissa BARKAT-DEFRADAS</b> , Chargée de recherche (C.N.R.S) Montpellier III.	(Examinatrice)
<b>M. Michèl BILLIÈRES</b> , Professeur, Université de Toulouse II.	(Rapporteur)
<b>Mme Chantal CHARNET</b> , Professeur, Université de Montpellier III.	(Directeur de recherche)
<b>Mme Nicole KOULAYAN</b> , Maître de Conférences HDR, Université de Toulouse II.	(Rapporteur)

**TOME I**

**Année universitaire 2010/2011**

|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|\_|

N° attribué par la bibliothèque

## *Dédicace*

*A mon père, Abdulaziz DAWLAT, qui m'a soutenu tout au long de ce parcours.*

*A ma mère, Aisha ALQAH'TANI, qui m'a donnée la vie et m'a appris à vivre librement.*

*A ma très chère épouse, Nourah ALNASARLLAH, la chance de ma vie et un amour infini.*

*A ma fille Shomoukhi.*

## Remerciements

*Je tiens à exprimer ma très profonde gratitude à ma directrice de thèse, Madame Chantal CHARNET qui a bien voulu diriger cette recherche avec autant de patience et de vigilance ainsi que mon admiration pour sa gentillesse avec ses doctorants.*

*Mes remerciements vont aussi à tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.*

*Un grand merci à son excellence Mr. l'Ambassadeur d'Arabie Saoudite à Paris Dr. Mohammed ALSHEKH et Mr l'attaché culturel Dr. Abdullah ALKATIB pour leur soutien sans faille et encouragement pendant la dernière durée de mes recherches.*

*Je remercie mes étudiants de l'université de Roi Abdulaziz à Jeddah ainsi que les enseignants Dr. Abdullah Alghamdi, de m'avoir ouvert son bureau, Dr. Hashim ALHebshi et Dr. Ahmad Tijani et la direction du département des langues européennes qui m'ont permis de concrétiser mes idées de recherches.*

*Je remercie vivement mon ami Dr. Hani Qotb pour les échanges que nous avons eus et les conseils prodigués ainsi que son aide si précieuse et sa patience pour les relectures.*

*Mes sincères remerciements vont aussi à mes amis, mes proches de près et de loin pour leur soutien sans faille et leurs encouragements.*

## **Table des matières**

<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>10</b>
<b>PREMIERE PARTIE.....</b>	<b>15</b>
<b>CHAPITRE I : LA COMPETENCE ORALE : COMPOSANTES ET DIMENSIONS.....</b>	<b>15</b>
<b>1 - Introduction.....</b>	<b>16</b>
<b>2- La notion de la compétence .....</b>	<b>16</b>
2-1 Les compétences générales .....	18
2-1-1 Le savoir .....	18
2-1-2 Aptitudes et savoir-faire.....	19
2-1-3 Le savoir-être .....	19
2-1-4 Le savoir-apprendre .....	20
<b>3- Les compétences communicatives.....</b>	<b>21</b>
<b>4 - La description du système oral du français.....</b>	<b>34</b>
4-1 La description du système phonologique .....	36
4-2 La phonétique corrective .....	39
4-3 La dimension prosodique du français .....	42
<b>5- La compétence orale : .....</b>	<b>51</b>
5-1 La compréhension orale : .....	51
5-2 La production orale : .....	59
<b>6- L'approche intégrative et collaborative de l'enseignement/apprentissage .....</b>	<b>64</b>
<b>7- Conclusion .....</b>	<b>65</b>
<b>CHAPITRE II : L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPETENCE ORALE DANS LES METHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE .....</b>	<b>66</b>
<b>1- Introduction.....</b>	<b>67</b>
<b>2- L'approche traditionnelle .....</b>	<b>67</b>
<b>3- La méthodologie directe .....</b>	<b>69</b>
3-1 L'intuition directe .....	70
3-2 L'intuition indirecte .....	71
3-3 L'intuition mentale.....	71
<b>4 - La méthodologie audio-orale (MAO) .....</b>	<b>72</b>
<b>5 - La Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV).....</b>	<b>74</b>
<b>6 - L'approche communicative .....</b>	<b>76</b>



6-1 Les jeux de rôle .....	85
6-2 La simulation .....	86
6-2-1 Le choix d'un lieu-thème .....	86
6-2-2 La durée de la simulation .....	86
6-2-3 Le déroulement des activités .....	87
6-2-4 Le nombre des participants.....	87
6-2-5 Le nombre d'intervenants.....	87
6-2-6 Les productions des apprenants .....	87
<b>7- L'approche actionnelle .....</b>	<b>88</b>
 <b>CHAPITRE III : L'EVALUATION DE L'ORAL EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE.....</b>	<b>92</b>
<b>1- Définitions de l'évaluation .....</b>	<b>93</b>
<b>2- Des éléments historiques sur l'évaluation .....</b>	<b>95</b>
<b>3 - Les spécificités de l'évaluation de l'oral .....</b>	<b>98</b>
<b>4 - Les types d'évaluation.....</b>	<b>101</b>
<b>5 - Les critères de l'évaluation de l'oral en FLE.....</b>	<b>105</b>
5-1 La validité .....	105
5-2 La fiabilité .....	105
5-3 La faisabilité.....	105
<b>6 - Les outils de l'évaluation de la <i>compétence orale</i> :.....</b>	<b>111</b>
6-1 Les outils de l'évaluation de la <i>compréhension orale</i> .....	111
6-2 Les outils de l'évaluation de la production orale .....	112
<b>7- Grille d'analyse d'une conversation.....</b>	<b>115</b>
7-1 Grille d'analyse d'évaluation initiale .....	115
7-2 L'évaluation continue.....	116
7-3 L'évaluation finale .....	118
<b>8- L'exposé oral.....</b>	<b>119</b>
<b>9- Conclusion .....</b>	<b>121</b>
 <b>SECONDE PARTIE .....</b>	<b>122</b>
 <b>CHAPITRE I : PLACE ET STATUT DU FRANÇAIS EN ARABIE SAOUDITE .....</b>	<b>122</b>
<b>1 - Aperçu historique de l'Arabie Saoudite :.....</b>	<b>123</b>
<b>2 - Présentation de l'Arabie Saoudite .....</b>	<b>124</b>
<b>3 - La situation linguistique en Arabie Saoudite .....</b>	<b>125</b>
<b>4 - L'Enseignement en Arabie Saoudite.....</b>	<b>127</b>

<b>5 - Les langues étrangères en Arabie Saoudite .....</b>	<b>127</b>
<b>6 - La place du français en Arabie Saoudite .....</b>	<b>128</b>
<b>7 - Les objectifs de l'enseignement de la langue française : .....</b>	<b>130</b>
<b>8 - Le programme du français et les méthodes utilisées dans le parcours universitaire : ..</b>	<b>130</b>
8-1 : 1 <sup>ère</sup> année universitaire .....	131
8-2 : 2 <sup>ème</sup> année universitaire .....	132
8-3 : 3 <sup>ème</sup> année universitaire .....	133
8-4 : 4 <sup>ème</sup> année universitaire .....	134
<b>9 - La formation des enseignants .....</b>	<b>136</b>
<b>10 - L'enseignement de l'oral .....</b>	<b>137</b>
10-1 Unité 1 : Expression orale .....	137
10-2 Unité1 : Compréhension orale .....	137
10-3 Unité 2 : Expression orale .....	138
10-4 Unité -2 : Compréhension orale .....	138
10-5 (Unité) Acquisition du langage .....	139
10-6 (Unité) Lecture dirigée .....	139
10-7 (Unité) Acquisition du langage 2 : .....	139
10-8 Lecture 1 et 2 .....	140
<b>11 - Le recueil des données de la recherche .....</b>	<b>140</b>
11-1 Le cadre de la collecte des données .....	141
11-1-1 Le lieu .....	141
11-1-2 Le temps .....	141
11-1-3 Les participants .....	141
11-1-3-1 Les apprenants .....	141
11-1-3-2 Les enseignants .....	142
11-1-4 Thèmes des échanges .....	143
<b>12- Traitement des données .....</b>	<b>143</b>
12-1 Visionnement des données .....	143
12-1-1 Séquentialisation des données .....	143
12-1-2 Transcription des données .....	144
<b>13- L'analyse linguistique des données .....</b>	<b>144</b>
 <b>CHAPITRE II : APPRECIER LA COMPETENCE ORALE DE CERTAINS APPRENANTS SAUDIENS.....</b>	
<b>145</b>	
<b>1 - La compétence orale chez les apprenants Saoudiens .....</b>	<b>146</b>
1-1 : Les apprenants ayant le niveau A1 .....	146
1-1-1 La compréhension orale des apprenants saoudiens ayant le niveau A1 .....	147
1-1-1-1 La compréhension des mots familiers .....	147
1-1-1-2 La compréhension des termes et des expressions courants .....	150
1-1-2 La production orale des apprenants ayant le niveau A1 .....	152
1-1-2-1 Expressions courantes et familières, présentation de soi-même, présentation de quelqu'un .....	152
1-2 Les apprenants ayant le niveau A2 .....	156

1-2-1 La compréhension orale des apprenants saoudiens ayant le niveau A2 .....	156
1-2-2 La production orale des apprenants ayant le niveau A2 .....	162
1-2-2-1 Prendre part à une conversation .....	162
1-2-2-2 s'exprimer en continu .....	165
1-3 les apprenants ayant le niveau B1 .....	169
1-3-1 La compréhension orale des apprenants saoudiens ayant le niveau B1 .....	169
1-3-2 La compétence de la production orale des apprenants du niveau B1 .....	172
1-3-2-1 La compétence de « <i>prendre part à une conversation</i> » du niveau B1 .....	173
1-3-2-2 La compétence de « <i>s'exprimer en continu</i> » de certains apprenants saoudiens.....	177
 <b>CHAPITRE III : ANALYSE D'ERREURS EN COMPETENCE ORALE DE CERTAINS APPRENANTS SAUDIENS .....</b>	<b>181</b>
<b>1- L'analyse contrastive.....</b>	<b>186</b>
<b>2- L'erreur et l'interlangue .....</b>	<b>188</b>
<b>3- L'analyse d'erreurs de Piaget (constructivisme) .....</b>	<b>190</b>
<b>4- Les erreurs de l'oral .....</b>	<b>191</b>
<b>5- L'Analyse des erreurs de la production orale des apprenants Saoudiens .....</b>	<b>192</b>
5-1- Les erreurs des apprenants saoudiens du niveau A1 .....	192
5-1-1- Erreurs lexicales des apprenants du niveau A1 .....	193
5-1-1-1 - Erreurs de sens.....	194
5-1-1-2- Erreur de forme.....	196
5-1-2- Les difficultés grammaticales des apprenants du niveau A1 .....	197
5-1-2-1- La difficulté morpho-syntaxique .....	198
5-1-3 Les erreurs phonético-phonologiques des apprenants du niveau A1 : .....	210
5-2- Les erreurs des apprenants saoudiens du niveau A2 : .....	215
5-2-1- Erreurs Lexicales A2 : .....	215
5-2-2 Les difficultés grammaticales des apprenants du niveau A2 .....	218
5-2-3- Les erreurs phonético-phonologiques des apprenants de niveau A2 : .....	224
5-3- Les erreurs des apprenants saoudiens du niveau B1 .....	229
5-3-1- Erreurs lexicales .....	229
5-3-2- Les erreurs grammaticales des apprenants du niveau B1 .....	232
5-3-3- Les erreurs phonético-phonologiques des apprenants du niveau B1 : .....	238
 <b>TROISIEME PARTIE .....</b>	<b>241</b>
 <b>CHAPITRE I : L'ENSEIGNEMENT/L'APPRENTISSAGE EN LIGNE DES LANGUES DANS LE CADRE DU CONTEXTE EDUCATIF SAUDIEN .....</b>	<b>241</b>
<b>1- La présence des TIC dans les milieux éducatifs.....</b>	<b>242</b>
<b>2- Les TIC et l'enseignement/apprentissage des langues .....</b>	<b>244</b>
2-1 L'autonomie de l'apprenant .....	245
2-2 L'individualisation de l'apprentissage.....	246
2-3 La richesse des ressources en ligne .....	247
2-4 La communication multimodale .....	250
2-5 Les interactions entre les différents acteurs.....	251

2-6 La motivation des apprenants .....	252
2-7 La centration sur l'apprenant.....	254
2-8 Le plurimédia du e-learning .....	255
<b>3- Les apports du e-learning dans l'enseignement/apprentissage des langues .....</b>	<b>257</b>
<b>4- La présence d'internet en Arabie Saoudite .....</b>	<b>261</b>
<b>5- L'enseignement à distance en Arabie Saoudite .....</b>	<b>265</b>
5-1 Les disciplines enseignées à distance à l'Université du Roi Abdel Aziz .....	276
5-2 L'enseignement à distance à l'Université du Roi Saoud à Riyad .....	277
<b>6- L'enseignement des langues à distance en Arabie Saoudite .....</b>	<b>284</b>
 <b>CHAPITRE II : UNE FORMATION INNOVANTE A DISTANCE AFIN D'AMELIORER LA COMPETENCE ORALE EN FRANÇAIS DANS LE CONTEXTE D'ARABIE SAOUDITE ...</b>	
<b>1- Le contexte de la formation .....</b>	<b>287</b>
<b>2- Le profil des apprenants.....</b>	<b>288</b>
<b>3- Les objectifs de la formation .....</b>	<b>294</b>
3-1 La dimension communicative .....	294
3-2 La dimension pédagogique .....	295
3-3 La dimension culturelle .....	296
<b>4- La collecte des ressources.....</b>	<b>296</b>
<b>5- Le dispositif de formation en ligne .....</b>	<b>300</b>
<b>6- La scénarisation de la formation.....</b>	<b>307</b>
<b>7- La préparation à la formation.....</b>	<b>309</b>
<b>8- Les activités de la compréhension orale .....</b>	<b>313</b>
<b>9- La lecture de certains textes.....</b>	<b>322</b>
<b>10- La production orale dans la formation .....</b>	<b>325</b>
<b>11- L'évaluation de la formation .....</b>	<b>333</b>
11-1 L'auto-évaluation de la compréhension orale .....	333
<b>12- L'évaluation générale de la compétence orale des apprenants saoudiens dans une formation à distance.....</b>	<b>345</b>
 <b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>347</b>
 <b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>352</b>

<b>SITOGRAFIE .....</b>	<b>366</b>
<b>LISTE DES FIGURES .....</b>	<b>369</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>371</b>

# Introduction générale

La didactique des langues et des cultures a connu, au cours de ces dernières décennies, une évolution remarquable. Les recherches dans ce domaine ont mis en évidence les dimensions interactives, culturelles, sociales, bref communicatives du langage.

Considérant la langue comme un moyen de communication et non pas un objet de connaissance, l'enseignement des langues se prête aujourd'hui aux approches et aux méthodes communicatives. Ces dernières ont comme principe l'utilisation de la langue dans son authenticité, la multiplication des rencontres, autrement dit, une forte exposition de l'apprenant à la réalité de la langue. Reste à savoir si les outils dont nous, enseignants de langue, sommes munis, sont adaptés à cette évolution. Hélas, il semble qu'en Arabie Saoudite, nous sommes en train de passer à côté de grands moyens pédagogiques notamment l'évaluation de la compétence orale et l'application des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Deux raisons nous ont poussé à l'utilisation pédagogique de l'évaluation de la compétence orale dans l'enseignement du français en Arabie.

La première est que les étudiants sont découragés par la manière dont ils apprennent le français. Cette manière leur donne très rarement la chance de s'exprimer en français parce que, après deux ans (quatre semestres) d'enseignement centré sur la langue, les étudiants veulent parler en français dans les cours de troisième et de quatrième année. Mais malheureusement, ils se heurtent à l'enseignement de la littérature et de la traduction. De plus, la plupart des professeurs ont tendance à s'adresser aux étudiants en arabe pour s'assurer qu'il n'y a aucun problème de compréhension chez eux. Ces derniers n'ont donc pas l'occasion de pratiquer leur français à l'université ou en dehors de celle-ci.

Quelques étudiants ont trouvé que la meilleure solution était de passer les vacances d'été en France pour pratiquer le français. En effet, nous avons observé, étant nous-même passé par cette étape, que les étudiants saoudiens sont très souvent incapables, de s'exprimer correctement lorsqu'ils se trouvent en France pour la première fois, de comprendre une chanson, un bulletin d'informations ou de demander un renseignement quelque part.

Certains nous ont affirmé que dans la méthode d'apprentissage, tout était facile mais une fois qu'ils se trouvaient en France, ils entendaient une langue "différente" de celle qu'ils avaient apprise à l'université. Cela prouve clairement que les difficultés venaient directement de l'enseignement qu'ils avaient suivi.

Tout cela nous a amené à réfléchir sur le choix d'autres matériels pour enseigner le français, surtout du niveau faux-débutants à l'avancé. Il faudrait donc introduire la compétence orale avec une évaluation pour motiver les étudiants, de soutenir leur attention et d'accroître ainsi l'efficacité de l'enseignement.

Nous avons cherché et nous n'avons pas trouvé facilement à mettre en place cet objectif, car regrouper des étudiants au sein de l'université et préciser mes points d'intérêts de recherche au près des enseignants, sous les formes et les composantes suivantes : (composante lexicale, composante grammaticale et composante phonético-phonologique),

Les objectifs visés, s'ils sont bien exploités par le professeur, devraient permettre de :

- rendre les étudiants capables de maîtriser d'une façon satisfaisante une langue réellement parlée et de développer leur compétence linguistique et communicative,
- motiver et encourager davantage les étudiants pour apprendre le français à l'orale,
- préparer les étudiants psychologiquement avant leur arrivée en France ou avant de rencontrer des Français pour leur montrer comment ils parlent,
- aider les étudiants à acquérir une aptitude à communiquer dans des situations réelles avec des Français en fonction des connaissances dont ils disposent.

La deuxième raison qui nous a encouragés de plus à travailler sur l'évaluation de la compétence orale avec nos étudiants, c'est la faiblesse de ces derniers dans la conversation orale. Pendant notre période d'enseignement au département de français, nous avons pu constater que la majorité des étudiants saoudiens ont une grande difficulté à l'oral. Lorsqu'ils parlent, ils commettent des erreurs de toutes sortes (lexicales, grammaticales, morphologiques et phonétiques...). Nous voulions absolument les aider parce que nous étions vraiment très inquiets pour eux.

A propos du plan de notre travail, nous allons le présenter, par souci de clarté, à travers trois grandes parties.

### **\* La première partie**

La première partie porte sur le cadrage théorique de la compétence orale avec ses composantes et dimensions en langue étrangère à la lumière de différents modèles théoriques ainsi l'enseignement de la compétence orale dans les méthodologies d'enseignement de français langue étrangère. Cette partie concerne le cadrage théorique qui comprend trois chapitres :

**Le premier chapitre** est consacré aux différentes dimensions de la compétence orale qui développe chez l'apprenant sa capacité de communiquer. De même, nous étudions le système oral du français avec ses trois dimensions phonétique, phonologique et prosodique.

**Le deuxième chapitre** est consacré à étudier l'enseignement de la compétence orale dans les méthodologies du FLE. Ce chapitre a pour but de suivre les développements méthodologiques qui ont marqué l'histoire de différentes approches pédagogiques. De l'approche traditionnelle jusqu'à l'approche actionnelle en passant par les approches directes, audiovisuelles, Structuro-globales audiovisuelles (SGAV) et communicatives.

**Le troisième chapitre** est consacré à l'évaluation comme démarche pédagogique importante visant à déterminer si la formation a réussi ou non à atteindre les objectifs fixés dans un cours de FLE. Nous soulignerons les différentes dimensions de l'évaluation (définitions, types, rôles, outils, critères, etc.). Dans ce contexte, nous accorderons une importance particulière à analyser les spécificités de l'évaluation de l'oral qui constitue le thème central de notre recherche.



### **\* La deuxième partie**

Cette partie porte sur notre étude de terrain qui a pour objectif de mieux comprendre les spécificités de la compétence orale chez les apprenants saoudiens. Cette partie se compose de trois chapitres :

**Le premier chapitre :** Nous étudions le contexte dans lequel se déroulent les formations de FLE en Arabie Saoudite. Dans un premier temps, nous aborderons la situation éducative saoudienne tout en mettant l'accent sur l'enseignement du FLE dans les universités saoudiennes qui proposent ce type de cours. Nous soulignerons également les objectifs des programmes de FLE adoptés par les responsables de l'enseignement supérieur notamment à l'université du Roi Abdel Aziz où la collecte du corpus se réalisera. Nous préciserons aussi les conditions du recueil des données (lieu, temps, participants, thèmes d'échange, etc...).

**Le deuxième chapitre :** Pour mieux analyser les données obtenues dans cette recherche, ce chapitre analyse les compétences communicatives orales chez les apprenants de notre corpus. En se basant sur les descripteurs du CECR (2000), nous essayerons de connaître le niveau oral des apprenants aussi bien à la compréhension qu'à la production. L'analyse de ces données nous permettra de déterminer les niveaux des apprenants (A1, A2 et B1). Nous détaillerons leurs compétences à travers des exemples tirés du corpus de notre recherche.

**Le troisième chapitre :** L'analyse du corpus a souligné la présence de certaines difficultés rencontrées par les apprenants saoudiens qui ont du mal à maîtriser la compétence orale. C'est pourquoi nous consacrerons ce chapitre à analyser les erreurs commises dans les différents échanges enregistrés. Pour ce faire, nous accorderons une importance particulière à étudier trois types d'erreurs, à savoir : erreurs lexicales, erreurs grammaticales et erreurs phonétiques.

### **La troisième partie**

Dans le cadre de cette partie, nous essayerons d'aller plus loin dans notre recherche en faisant d'appel aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pour améliorer la compétence orale chez les apprenants saoudiens. Cette partie comprend deux chapitres :

**Le premier chapitre** a pour but de souligner, d'une part, le rôle des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues en mettant l'accent sur leurs apports dans ce domaine. D'autre part, nous mettrons l'accent sur la présence des TIC dans les milieux éducatifs saoudiens. Il s'agit d'étudier le contexte saoudien dans l'enseignement/apprentissage du FLE en ligne.

**Le deuxième chapitre :** Face à l'absence des cours de FLE en ligne, nous avons pris l'initiative de proposer une formation de FLE à distance à l'attention de certains apprenants saoudiens. Cette formation vise à développer essentiellement la compétence orale chez les apprenants-cibles. Pour ce faire, nous avons élaboré un cours de FLE en ligne comprenant plusieurs activités (exercices interactifs, jeux de rôles, etc.). Ces activités seront analysées à la lumière des résultats obtenus par les apprenants tout en mettant en relief les différents modes d'évaluation adoptés pour évaluer leur compétence orale.

# **PREMIERE PARTIE**

## **Chapitre I : La compétence orale : composantes et dimensions**

## 1 - Introduction

Pour mieux comprendre les spécificités de la compétence orale des apprenants saoudiens, il nous paraît indispensable de souligner les différentes dimensions de la compétence orale. Celle-ci ne peut pas être traitée sans prendre en considération d'autres compétences. Il s'agit de compétences générales qui ont des répercussions sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ces compétences contribuent à développer chez les apprenants une capacité à communiquer : savoir, savoir socioculturel, aptitudes et savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Ensuite, nous aborderons la compétence de communication qui trouve ses origines avec l'émergence de l'approche communicative qui remonte aux années soixante-dix. Cette approche consiste à développer chez les apprenants d'une langue étrangère leur capacité à communiquer dans les différentes situations-cibles. Pour mieux comprendre cette compétence de communication, nous soulignerons ses différentes composantes (linguistique, socioculturelle, référentielle, stratégique, etc.). De telles composantes doivent être prises en compte par les enseignants lors de leur élaboration de différentes activités didactiques.

De même, nous nous intéressons à mettre en lumière les spécificités du système oral du français notamment le système phonologique, sa phonétique et sa prosodie qui constituent les dimensions principales de la compétence orale. Puis, nous analyserons la compétence orale qui sera abordée sous deux aspects principaux : la compréhension et la production. Celles-ci sont au premier rang des préoccupations de didacticiens intéressés par cette compétence orale qui occupe une place particulière dans notre recherche d'autant plus que nous travaillons sur la compétence orale chez les apprenants saoudiens.

## 2- La notion de la compétence

Il s'avère important de mettre en lumière la notion de compétence. Celle-ci concerne la capacité de l'individu à réaliser une tâche bien précise dans un domaine donné. La réalisation de cette tâche ne se limite pas à mettre en pratique certains savoir-faire mais elle incite l'apprenant à avoir recours à d'autres connaissances déjà acquises

dans différentes situations. De son côté, Hymes (1984) souligne la différence entre la compétence et la performance :

*« La compétence est définie comme ayant pour objet la connaissance tacite de la structure de la langue, c'est-à-dire un savoir qui n'est généralement ni conscient, ni inconscient, mais qui est nécessairement implicite dans ce que le locuteur-auditeur-idéal-peut exprimer (...) La performance est définie de la façon la plus explicite comme ayant à voir avec les processus que l'on nomme souvent encodage et décodage » (Hymes, 1984 : 24)*

La compétence constitue alors en un savoir-faire implicite tandis que la performance est sa manifestation explicite à partir de laquelle on peut juger le niveau de cette compétence. Le même auteur opte pour le terme « *compétence* » pour mettre en relief les capacités de l'individu dans un domaine donné. *« Du double point de vue de la recherche scientifique et des problèmes d'ordre pratique, nous devons traiter de la compétence linguistique et de communication entendue comme ensemble de capacités réelles des individus. Et pour ce sens, « compétence est le terme qui convient naturellement » (Ibidem : 87)*

Selon Hymes, la performance est un concept incontournable dans une théorie générale des manifestations culturelles. Il met la lumière sur deux visions de la performance :

*« Il y a le sens habituel de « performance-représentation » pour désigner des événements mis en scène et programmés ou ...spontanés. Et il y a le sens par lequel performance devient un attribut de tout comportement, dès lors que celui qui l'accomplit prend ou doit accepter la responsabilité d'être dans ce comportement » (Ibidem : 96)*

De son côté, Beacco (2007) met l'accent sur les différents aspects de la compétence :

*« On entend par compétence :*

- 1- Une faculté (ou capacité), donnée comme non acquise, et/ou un savoir acquis (dans le cas des langues, ce n'est pas la faculté de langage mais la compétence dans une langue donnée qui est à acquérir),*
- 2- Qui se manifeste de manière observable (comme savoir-faire),*

- 3- *Dans une activité décomposable en éléments (phrases, étapes, ...), impliquant la manipulation d'une matière ou d'un matériel, au moyen d'outils, et aboutissant à l'élaboration de produits,*
- 4- *Rapportée à un jugement sur l'aptitude à manifester régulièrement cette faculté et/ou ce savoir pour produire des objets conformes (impliquant donc une évaluation de conformité à un/des modèles(s) de référence),*
- 5- *et, de la sorte, transmissible parce qu'analysable. », (Beacco, 2007 :71-72)*

Dans le cadre de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères, la compétence constitue un élément-clé qui est placé au premier rang des préoccupations des travaux des didacticiens. Ceux-ci, à l'instar de Moirand (1990), Cornaire (1999), Cuq & Gruca (2003), accordent une importance particulière aux compétences communicatives dont la compétence orale fait partie. Mais avant de développer, ces compétences communicatives, il nous semble important de souligner d'autres compétences dites générales qui pourraient avoir une grande influence sur la compétence communicative. Ces compétences générales ont été mises en relief par *le Cadre Européen Commun de références (CECR, 2000)*

## **2-1 Les compétences générales**

Il s'agit de compétences que l'apprenant peut acquérir dans les différentes étapes au cours de ses formations et de ses expériences qu'il a déjà vécues. Le *CECR* indique quatre compétences générales principales que nous soulignerons brièvement :

### **2-1-1 Le savoir**

Ce type de compétences générales concerne trois catégories du savoir. Vient en premier lieu cette connaissance du monde qui se développe chez l'individu depuis son enfance. Dans ce contexte, l'éducation joue un rôle de premier plan dans le développement de cette compétence. Celle-ci regroupe à la fois la connaissance des lieux, institutions, organismes, personnes, objets, processus. « *La connaissance factuelle du ou des pays dans lesquels la langue en cours d'apprentissage est parlée est de première importance pour l'apprenant. Cela recouvre les principales données géographiques, démographiques, économiques et politiques* » (*CECR, 2000 : 82*). Ensuite, il faut tenir

compte du savoir socioculturel qui porte sur la connaissance de la société et de la culture des communautés. A ce stade, ce savoir-culturel peut regrouper la vie quotidienne (nourriture, congés légaux, horaires et habitudes de travail, etc.), les conditions de vie (niveaux de vie, conditions, couverture sociale, etc.), les relations interpersonnelles (relations au travail, relations entre générations, relations entre les sexes, etc.), valeurs, croyances et comportements (cultures régionales, religion, minorités, etc.), langage du corps, savoir-vivre (ponctualité, cadeaux, durée de la visite, etc.) et comportements rituels. A propos du troisième type de savoir, il concerne la prise de conscience interculturelle qui s'agit de la connaissance de l'autre (ses ressemblances et des ses différences). Une telle prise de conscience aide l'apprenant à se situer par rapport aux autres cultures dans leurs diversités.

### **2-1-2 Aptitudes et savoir-faire**

Il s'agit des aptitudes sociales (capacité de se conduire dans la vie quotidienne et avec les étrangers), des aptitudes de la vie quotidienne (capacité de mener efficacement les actes courants de la vie quotidienne (faire sa toilette, s'habiller, marcher, faire la cuisine, manger, etc.), des aptitudes techniques et professionnelles (capacité d'effectuer les actions mentales et physiques spécialisées exigées pour remplir les devoirs de sa tâche et des aptitudes propres aux loisirs (capacité d'effectuer des actes de loisir comme les arts (peinture, sculpture, musique, etc.), l'artisanat et le bricolage (tricot, broderie, tissage, vannerie, menuiserie, etc.) et les sports (sports d'équipe, athlétisme, course à pieds, escalade, natation, etc.)

### **2-1-3 Le savoir-être**

Ce type de savoir concerne les facteurs personnels liés à la personnalité de l'individu. Ces facteurs personnels pourraient être ses attitudes, ses motivations, ses valeurs, ses croyances, ses styles cognitifs, etc. Quant aux attitudes, elles concernent l'ouverture et l'intérêt de l'apprenant envers de nouvelles expériences, d'autres civilisations ainsi que sa volonté de situer son point de vue aux autres et sa capacité de prendre ses distances vis-à-vis des autres cultures. A propos des motivations de l'apprenant, elles peuvent être internes/externes, instrumentales/intégratives. Précisons aussi que le savoir-être regroupe des valeurs (l'éthique et la morale, etc.), les

croyances (religieuses, idéologiques, philosophiques, etc.), les styles cognitifs (convergent/divergent ; holistique/analytique/synthétique) et les traits de la personnalité (silencieux/bavard, entreprenant/timide, etc.). Il est à noter que ces facteurs personnels ont des répercussions, d'une part, sur les actes de communication de l'apprenant et d'autre part sur le développement de sa dimension interculturelle marquée par sa prise de conscience des autres.

#### **2-1-4 Le savoir-apprendre**

Il s'agit de la capacité de l'apprenant d'acquérir de nouvelles expériences tout en y prenant part, ce qui favorise le développement de ses connaissances antérieures. Cette compétence repose sur certaines composantes. D'abord, la conscience de la langue et de la communication contribue à sensibiliser l'apprenant aux connaissances et aux principes des langues dans la mesure où une nouvelle expérience peut être un enrichissement pour l'apprenant. En adoptant une telle vision, l'apprenant sera davantage capable d'apprendre une nouvelle langue. Ensuite, le savoir-apprendre est basé également sur la conscience et des aptitudes phonétiques qui permettent aux apprenants de distinguer et de produire des sons inconnus et des schémas prosodiques. De même, il faut prendre en considération une autre dimension du savoir-apprendre, il s'agit des aptitudes de l'apprenant à l'étude. Ces aptitudes donnent à l'apprenant la possibilité d'utiliser efficacement les occasions d'apprentissage, de rester attentif à l'information apportée, de saisir le but d'une tâche à accomplir, de coopérer efficacement au travail, d'utiliser activement de manière fréquente et précoce la langue étudiée, etc. Notons enfin les aptitudes heuristiques qui concernent la capacité de l'apprenant de s'accommoder d'une expérience nouvelle (des gens nouveaux, une langue nouvelle, de nouvelles manières de faire, etc.) et de mobiliser ses autres compétences (observation, interprétation de ce qui est observé, l'induction, la mémorisation, etc.) pour la situation d'apprentissage donnée.

La mise en relief de ces différentes compétences générales semble être nécessaire avant d'aborder les compétences communicatives. L'apprentissage d'une langue étrangère reste inséparable de ces compétences déjà mentionnées ci-dessus. L'apprenant met en pratique, lors de sa formation en langue étrangère, ses compétences pour exprimer son point de vue ou ses connaissances déjà acquises en langue



maternelle. De même, la pratique d'une langue donnée exige le recours des aptitudes (pratiques, sociales, professionnelles, techniques, quotidiennes) et d'autres savoirs qui sont nécessaires pour que les compétences communicatives des apprenants soient efficaces dans les différentes situations.

### 3- Les compétences communicatives

La notion de la compétence communicative date des années soixante-dix grâce aux travaux d'Hymes qui a publié un ouvrage intéressant sur cette notion et qui a été traduit en français sous le nom de *Vers la compétence de communication*. Pour préciser l'origine de la compétence de communication, Hymes note :

*« La notion de « compétence de compétence » trouve surtout son origine dans la convergence de deux courants distincts : la grammaire générative transformationnelle et l'ethnographie de la communication, le point commun étant une prise en considération des capacités des utilisateurs »* (Hymes, 1984 : 120)

Face à l'échec des méthodologies audio-visuelles et audio-orales notamment dans la préparation des apprenants à faire face à des situations hors du contexte scolaire notamment les situations réelles de la vie quotidienne. C'est pourquoi, certains didacticiens, à l'instar de Roulet (1973), s'attachent à déterminer les objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère :

*« Premièrement, il ne suffit pas d'être capable de comprendre et de construire des phrases grammaticales...Posséder une langue comme instrument de communication, c'est savoir utiliser les phrases appropriées à un contexte linguistique et à un contexte situationnel donné (ce qu'on appelle aujourd'hui avec Hymes la compétence)... Deuxièmement, posséder une langue comme instrument de communication, ce n'est pas seulement en maîtriser la fonction référentielle, mais aussi les fonctions expressives, phatique, conative, voire poétique. Enfin, pour pouvoir communiquer de manière satisfaisante dans une communauté linguistique, il ne suffit pas de connaître une langue pure, homogène, monolithique, il faut être capable au moins de comprendre, et si possible même d'utiliser, les différentes variétés de langues en usage dans la communauté en question »* (Roulet, 1973 : 22-23)

Dans le passage précédent, Roulet adresse ses critiques à l'ancienne approche qui se limite à enseigner la langue à travers deux dimensions seulement, lexicale et grammaticale. Une telle approche rend les apprenants incapables de faire face à des situations authentiques de la vie quotidienne. Une telle vision ne fait que préparer le terrain à l'émergence de la notion de la compétence de la communication. Widdowson présente un compte-rendu sur « La compétence de communication » où l'auteur note : « *Il semblerait que l'acquisition de la compétence de communication (qui est certainement le but de tout enseignement des langues)* » (Widdowson, 1976 : 39). Dans la même année, la notion de la compétence de communication fait son entrée officielle dans les milieux didactiques avec la publication du *Dictionnaire de didactique des langues* (Galisson & Coste, 1976<sup>1</sup>)

Les compétences communicatives occupent une place importante au sein des milieux didactiques notamment à partir des années soixante-dix en apportant d'importantes modifications dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Dans ce contexte, Coste (1980) souligne ce changement qui marque la didactique des langues :

« *L'arrivée massive de mots et de lexies qui, de besoin à acte, de pragmatique à autonomie, de statut à compétence de communication envahissent les textes* », par contre, « *structure a quelque peine à surnager, et il y a beau temps que les moments de la classe, de la présentation à l'explication ont sombré avec le déroulement de la leçon* » (Coste, 1980 : 26)

Quant à Heddesheimer (1978), il va dans le même sens en soulignant les changements qui marquent l'ascension de l'approche communicative au sein des milieux didactiques :

« *Dans cette approche, les mots-clés ne sont plus code, système, structure linguistique, mais discours, acte de parole, compétence de communication* ».

Pour souligner les objectifs de l'approche communicative, Cuq & Gruca (2003) précisent :

---

<sup>1</sup> Galisson R. & Coste, D. *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, 1976.

*« Comme l'indique son appellation, l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Bien qu'elle recouvre des pratiques quelquefois fort différentes ou diversifiées à l'extrême comme le suggère sa souplesse, elle repose sur un consensus partagé en ce qui concerne l'appropriation d'une compétence de communication »* (Cuq & Gruca, 2003 : 244). Plusieurs travaux ont été menés sur la compétence communicative, citons ceux de Canale (1980) et de Moirand (1990)

Il nous semble important de mettre l'accent sur plusieurs conceptions de la compétence communicative. D'abord, il s'agit d'une conception sociale de cette compétence qui a été adoptée par certains didacticiens à l'instar d'Hymes :

*« Hymes désigne sous l'expression compétence de communication, la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social. Le processus de socialisation langagière consiste, pour partie, en l'acquisition progressive de cette compétence de communication qui complète nécessairement la compétence grammaticale du sujet apprenant. La compétence de communication suppose la maîtrise de codes et de variantes sociologiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres : elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatrices qui sont d'usage dans la communauté considérée »* (Galisson R. & Coste, D, « Dir », 1976 : 181)

Une telle conception prend en compte le contexte social de la communication qui ne déroule pas dans le vide mais avec des locuteurs qui ont leurs spécificités sociales et culturelles. Dans ce contexte, l'apprenant est considéré comme *« un enfant doit savoir de la parole au-delà des règles de grammaire et du dictionnaire pour devenir membre à part entière d'une communauté »* (Hymes, 1984 : 25). La prise en compte de la dimension sociale du discours et de l'utilisation des variétés linguistiques appropriées comme critère d'évaluation de la communication n'est qu'une conséquence directe de l'insistance sur l'importance de la dimension sociale de la compétence de communication. Abbou (1980) cette conception sociale de la compétence de communication :

*« Elle se manifeste par des capacités diverses et variables...à aborder les situations sociales- en leur diversité de cadre, impliquant attentes, prévisibilités, normes et règles, en*

*leur diversité de partenaires, impliquant fonctions, rôles, attitudes et rapports de force, en leur diversité d'interactions, impliquant stratégies et tactiques – à les interpréter et à y faire face grâce à l'élaboration et à l'innovation croissante de modèles communicationnels adaptables aux multiples sollicitations de la réalité sociale » (Abbou, A., 1980 : 13-14)*

Quant à la deuxième conception de la compétence de communication, c'est l'aspect pragmatique qui considère la langue comme emploi ou comme action. Selon Roulet (1976), la langue est considérée comme l'utilisation d'un savoir dans des situations authentiques. Bautier-Castaing va dans le même sens en mettant l'accent sur cet aspect :

*« La compétence de communication peut être définie comme l'aptitude, de la part du locuteur, à « comprendre » une situation d'échange linguistique et à y répondre – linguistiquement ou non – de façon appropriée. Comprendre est synonyme ici de conférer une signification, non seulement en termes référentiels, sémantiques, de contenu de message, mais aussi, peut être surtout en termes d'actes, d'activités illocutoire et perlocutoire de but » (Bautier-Castaing, 1983 : 87)*

Reste à souligner l'attitude de certains didacticiens qui optent pour une complémentarité entre la compétence linguistique et la compétence de communication :

- *« L'apprenant doit non seulement apprendre à construire et à comprendre des phrases correctes... mais aussi utiliser ces phrases de manière appropriée » (Widdowson, 1978 : 13)*

Mais cette complémentarité entre les deux aspects reste vague et anime le débat au sein des milieux didactiques. Elle est complètement rejetée, par exemple, Coste précise : *« Dès qu'on a affaire à une langue naturelle, la coexistence de deux compétences n'est pas de voisinage, mais d'imbrication » (Coste, 1978 : 26)*. Nous constatons que la conception de la compétence de communication ne fait pas l'unanimité au sein des milieux didactiques. Elle fait l'objet de glissements simplificateurs et réducteurs que souligne Coste. Ainsi, elle devient :

- Soit une « capacité à gérer efficacement des échanges oraux en situation de face à face », d'où l'abandon de l'enseignement des règles de grammaire ;
- Soit « une espèce de totalité unique » que détiennent seulement les natifs ;

- Soit une entité à part où l'on « sépare compétence de communication et compétence linguistique » en deux objectifs distincts.

Selon l'approche communicative, l'apprenant devient un acteur qui participe activement aux différentes activités de l'apprentissage dans la mesure où il y a des interactions entre les apprenants, ce qui favorise mieux la pratique de la langue visée. Notons aussi que l'apprentissage se déroule souvent sous forme de tâches en vue de laisser le champ libre à l'apprenant de s'exprimer tout au long des différentes étapes de la formation. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant est redéfini dans la mesure où il ne se limite pas à transmettre certaines connaissances en langue cible à ses apprenants. Mais il s'occupe plutôt d'organiser les différentes activités proposées, de gérer leur déroulement et d'évaluer les travaux d'apprenants et leur performance tout en restant conseiller et animateur.

L'approche communicative prend en considération un autre élément important qui marque le déroulement de ces activités. Il s'agit de la notion de besoin dans l'apprentissage des langues étrangères. Cette notion a vu le jour grâce aux travaux des spécialistes du Conseil de l'Europe qui ont élaboré *le Niveau Seuil*. Or, l'approche communicative ne suit plus la logique de la méthode traditionnelle qui consiste à enseigner un certain contenu (souvent grammatical et lexical) aux apprenants. Mais, elle part des besoins langagiers qui sont formulés en terme de fonctions langagières qui vont occuper une place importante dans les différents supports par rapport à la grammaire et au lexique. Prenons en compte aussi le recours aux documents authentiques dans les cours du FLE reflétant ainsi la réalité des situations de communication et des types d'échanges. L'approche communicative est distinguée par une autre orientation dans la conception de l'apprentissage :

*« En effet, le béhaviorisme est rejeté et remplacé par la psychologie cognitive qui met la participation de l'apprenant au cœur de son apprentissage, ce dernier étant considéré comme un processus actif et créateur dont le rythme dépend de l'individu, et qui instaure une pédagogie moins répétitive que celle instituée par la méthodologie SGAV. Dans cette conception, la pensée joue un rôle fondamental dans la découverte des règles qui permettent de produire de nouveaux énoncés et la mémoire à long terme intègre les nouvelles informations aux connaissances antérieures, qui constituent ce que l'on appelle*

*la connaissance ou l'encyclopédie de tout individu (théorie des schèmes) »*  
(Cuq & Gruca : 2003 : 247)

Une telle vision théorique a des répercussions sur la pratique pédagogique de l'enseignement/apprentissage du FLE. Ces répercussions interviennent dans les points suivants :

- A-** L'oral occupe une place importante dans les différentes activités notamment la simulation et les jeux de rôle qui ont pour objectif de créer un cadre de situations authentiques en langue-cible. Ces situations aident à avoir une participation maximale des apprenants.
- B-** La réhabilitation de l'écrit s'est réalisée dans le cadre de l'approche communicative notamment au cours des années 90 avec des méthodes comme celle d'*Espaces* (Capelle & Gidon : 1990-1991) qui accorde une importance particulière à développer la production écrite chez les apprenants.
- C-** Selon l'approche communicative, la compréhension globale est favorisée (Moirand, 1979) pour éviter la compréhension du mot-à-mot ou la traduction littérale souvent favorisée par les méthodes traditionnelles.
- D-** L'élaboration du matériel complémentaire a pour objectif de développer une compétence bien précise chez les apprenants tout en offrant des activités qui développent leur créativité à travers plusieurs activités dans la langue-cible.
- E-** Les méthodes de l'approche communicative mettent en relief des situations de la vie quotidienne auxquelles les apprenants feront face après leur formation. On constate l'omniprésence des documents médiatiques donnant ainsi une dimension culturelle de la langue-cible.

Quant aux composantes de la compétence de communication, elles sont analysées selon la conception perçue par chaque didacticien. Nous donnerons plusieurs visions des composantes de cette compétence.

De son côté, Coste (1978) propose un modèle de cinq composantes :

- A-** Une composante de maîtrise linguistique : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés ;
- B-** Une composante de maîtrise textuelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (agencements et enchaînements transphrastique, rhétorique et manifestation énonciative de l'argumentation) ;
- C-** Une composante de maîtrise référentielle : savoirs et savoir-faire touchant à des domaines d'expérience et de connaissance ;
- D-** Une composante de maîtrise relationnelle : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulations des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part ;
- E-** Une composante de maîtrise situationnelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter, dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usagers du langage »  
(Coste, 1978 : 27)

Dans cette analyse de Coste, nous remarquons deux éléments indispensables dans la communication *un savoir et un savoir-faire*. En effet, une telle analyse des composantes de la compétence de communication ne fait que reprendre la vision d'Hymes basée sur le savoir (connaissance) et compétence d'usage. Cette association entre savoir et savoir-faire montre la prise en compte d'une dimension pragmatique qui ne repose pas seulement sur un bagage formel et sur des facteurs psychologiques et sociaux. Notons que les facteurs sociaux sont bien représentés dans la mesure où les trois dernières composantes sont relatives au rapport du sujet avec son environnement physique, humain et institutionnel. Quant aux deux premières composantes, elles concernent l'aspect linguistique.

Il faut prendre en compte un autre modèle des composantes proposé par Abbou (1980). Ce dernier reconnaît l'importance de l'analyse de Coste, déjà mentionnée ci-dessus, de relier la linguistique aux autres secteurs du savoir. Mais, il lui reproche un certain flou au niveau des « constituants comme le situationnel, l'interactionnel et

l'argumentaire ». Abbou (1980) met en relief le modèle basé sur des aptitudes et des capacités langagières. Ce modèle repose sur les cinq composantes suivantes:

*«Par compétence linguistique, il faut entendre l'ensemble des aptitudes et des capacités langagières dont disposent les locuteurs-acteurs pour percevoir et interpréter des énoncés émis à leur intention et émettre des énoncés perceptibles et interprétables par d'autres locuteurs-acteurs. Y entrent donc des aspects proprement linguistiques, discursifs (...) et modalisants (...),*

*Par compétence socioculturelle, il faut entendre l'ensemble des aptitudes et des capacités dont disposent les locuteurs-acteurs interprètes pour relier des situations, des événements, des actes, des comportements à un ensemble de codes sociaux et de systèmes référentiels (...),*

*Par compétence logique sont désignées aptitudes et capacités à produire des ensembles discursifs interprétables, à les relier à des représentations et à des catégorisations du réel et à distinguer leurs bases conceptuelles, les modalités d'enchaînement et les procédures particulières qui assurent aux discours cohérence, progression et validité,*

*Par compétence argumentaire, on conviendra de l'ensemble des aptitudes et des capacités qui permettent de concevoir les opérations discursives en termes de rapports d'individus à des institutions, à des situations, à des besoins, à des projets, à des stratégies, à des tactiques,*

*Par compétence sémiotique, enfin, on pourrait admettre l'ensemble des capacités et des aptitudes donnant à l'individu les moyens de percevoir le caractère arbitraire, multi systématique et nécessairement mutable de signes d'expression sociale et des productions langagières. Elle se concrétise notamment par la compréhension et la pratique des opérations de production de conversation et de régénération du sens (...) »*  
(Abbou, 1980 :16)

La vision d'Abbou est marquée avant tout par le retour du locuteur au centre de son modèle. Abbou prend le soin de le qualifier de « *locuteur-acteur* » et « *locuteur-acteur-interprète* » pour mettre l'accent sur la communication conçue à la fois comme échange verbale, action et reconstruction du sens. Cette dimension pragmatique exclut tout caractère « *idéal* » du sujet parlant. Il s'agit d'un être social capable d'adaptation et



d'« *innovation* » constantes. C'est ainsi que toutes les composantes de la compétence de communication sont analysées en termes de « *capacités et aptitudes* » qui sont directement liées aux locuteurs.

De leur côté, Cuq et Gruca (2003) soulignent quatre composantes de la compétence de communication à savoir :

- A- Une composante linguistique** qui constitue l'élément le plus important dans la compétence communicative. Cette composante concerne la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc.
- B- Une composante sociolinguistique** qui porte sur la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue selon les différentes situations et l'intention de la communication.
- C- Une composante discursive** qui a pour mission d'assurer la cohésion et la cohérence du discours en respectant les données et les paramètres de la situation de communication.
- D- Une composante stratégique** qui permet à l'apprenant d'utiliser des stratégies verbales et non-verbales pour compenser les défaillances de la communication. Ces stratégies peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique.

Quant au *Cadre Européen Commun de Références* (CECR, 2000), il met l'accent sur trois composantes principales de la compétence de communication : compétences linguistiques, compétence sociolinguistiques et compétences pragmatiques. A propos de la compétence linguistique, elle regroupe cinq sous-compétences : compétence lexicale, compétence grammaticale, compétence sémantique, compétence phonologique et compétence orthographique. La compétence lexicale regroupe des éléments lexicaux (expressions et locutions, mots isolés et éléments grammaticaux appartenant à des classes fermées de mots. Concernant la compétence grammaticale, elle comprend l'organisation grammaticale (des éléments (morphèmes, racines, mots, etc.), des

catégories (nombre, genre, aspect, etc.), classes (conjugaisons, déclinaisons, classes ouvertes, etc.), Structures (mots, syntagmes, propositions, etc.) et relations (régimes, accord, etc.). Notons que la compétence sémantique concerne le sens des mots, la sémantique grammaticale du sens des catégories, structures, opérations et éléments grammaticaux. La compétence phonologique suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire (unités sonores de la langue et leur réalisation dans des contextes particuliers, traits phonétiques, composition phonétique des mots, phonétique des mots, etc.). Soulignons que la compétence orthographique suppose une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante. Reste à préciser que la compétence orthopédique concerne la production d'une prononciation correcte à partir de la forme écrite (connaissance des conventions orthographiques, capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions pour représenter la prononciation, implications des formes écrites notamment des signes de ponctuation et l'intonation.

Le CECR détaille le progrès de la capacité d'un apprenant à utiliser des ressources linguistiques dans le tableau suivant :

<b>Étendue linguistique générale</b>	
C2	Peut exploiter la maîtrise exhaustive et fiable d'une gamme très étendue de discours pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer et lever l'ambiguïté. Ne montre aucun signe de devoir réduire ce qu'il/elle veut dire
C1	Peut choisir la formulation appropriée dans un large répertoire de discours pour exprimer sans restriction ce qu'il/elle veut dire.
B1	Peut s'exprimer clairement et sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire. Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue

	<p>et problème ou d'une idée assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma. Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centre d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.</p>
A2	<p>Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication. Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d'information. Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc. Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues.</p>
A1	<p>Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.</p>

**Tableau 1: Étendue linguistique générale**

Concernant la compétence sociolinguistique, elle porte sur la connaissance et les habiletés nécessaires pour utiliser la langue cible dans sa dimension sociale. Pour traiter celle-ci, le CECR (2000) la subdivise en cinq aspects différents : marqueurs des relations sociales (usage et choix des salutations, choix des formes d'adresse, conventions de prise de parole et choix des exclamations), règles de politesse (politesse positive, politesse par défaut, impolitesse, etc.), expressions de la sagesse populaire, différences de registre, dialecte et accent.

Reste à souligner enfin la compétence pragmatique, elle s'intéresse à trois sous-compétences : Compétence discursive (connaissance de l'organisation des phrases, capacité de les maîtriser, capacité de gérer et de structurer le discours et le plan du texte), la compétence fonctionnelle (micro-fonctions et macro-fonctions) et la compétence schématique et de conception (l'utilisation des modèles d'interaction sociale : question/réponse, déclaration/accord-désaccord, offre/acceptation-refus, etc.). Vu que notre recherche s'intéresse à la compétence orale, nous soulignerons les échelles de descripteurs de l'aisance à l'oral proposées par le CECR (2000) :

<b>Aisance à l'oral</b>	
C2	Peut s'exprimer longuement dans un discours naturel et sans effort. Ne s'arrête que pour réfléchir au mot juste qui exprimera précisément sa pensée ou pour trouver un exemple approprié qui illustre l'explication
C1	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort ; seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.
B2	Peut communiquer avec spontanéité, montrant souvent une remarquable aisance et une facilité d'expression même dans des énoncés complexes assez longs. Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier bien

	qu'il/elle puisse hésiter en cherchant tournures et expressions, l'on remarque peu de longues pauses. Peut communiquer avec un degré d'aisance et de spontanéité qui rend tout à fait possible une interaction régulière avec des locuteurs natifs sans imposer d'effort de part ni d'autre.
B1	Peut s'exprimer avec une certaine aisance. Malgré quelques problèmes de formulation ayant pour conséquence pauses et impasses, est capable de continuer effectivement à parler sans aide. Peut discourir de manière compréhensible même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.
A2	Peut se faire comprendre dans une brève intervention, même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont très évidents. Peut construire des phrases sur des sujets familiers avec une aisance suffisante pour gérer des échanges courts et malgré des hésitations et des faux démarrages évidents.
A1	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.

**Tableau 2 : Aisance à l'oral**

Cette présentation de différentes approches de l'analyse de la compétence de communication a pour objectif, d'une part, de donner une vision globale de cette

compétence-clé dans l'enseignement/apprentissage du français. D'autre part, les différentes composantes de la compétence ont une grande influence sur la compétence orale. Pour développer la compétence orale chez les apprenants, il faut prendre en compte d'autres dimensions (référentielle, sociolinguistique, stratégique, etc.). Mais avant d'aborder en détail cette compétence orale, il nous semble de mettre l'accent sur les spécificités de l'oral du français.

## 4 - La description du système oral du français

Le français et l'arabe, dont il est question dans le travail, disposent de deux codes : l'un écrit, l'autre oral<sup>2</sup>. Tous les individus commencent tout d'abord à apprendre la forme orale de leur langue maternelle. L'influence de l'environnement extérieur est ici cruciale puisque cette acquisition se fait dans un contexte informel celui de la famille, et notamment à travers les interactions avec la mère. (Boisson-Bardies, B. 2005). C'est la raison pour laquelle l'enfant, quelle que soit sa langue, est en mesure de percevoir et de prononcer certains phonèmes voire certains mots avant de comprendre leurs significations. Pour un enfant dont la langue maternelle est le français, la compétence orale se développe inconsciemment grâce à ses interactions avec ses parents, frères, sœurs, amis de l'école, etc.

En revanche dans le contexte de *l'acquisition d'une langue étrangère*, nous pouvons l'acquérir dans des conditions très différentes. Selon l'âge, la manière, les objectifs et le degré d'achèvement de l'acquisition, nous pourrions également distinguer diverses formes d'ALE. Nous accordons d'ordinaire une grande importance au fait que la langue soit acquise avec ou sans enseignement, cela la distingue KLEIN, W (1989 : P.29-33), comme suit *l'acquisition non guidée d'une langue étrangère* qui désigne par la communication quotidienne, acquisition qui se développe naturellement, et sans intervention systématique pour guider le processus. Un exemple type est celui d'un travailleur portugais qui arrive en France sans connaître un mot de français, et qui construit sa connaissance du français par ses contacts (souvent relativement restreints) avec son environnement social. D'autre part, nous avons *l'acquisition guidée d'une*

---

<sup>2</sup> Notons que la plupart des quelque 6800 langues du monde ne dispose que d'un système oral. Seules 3% d'entre elles (i.e. 220 sur 6800) disposent d'un système écrit (Comrie, B., 2003, Atlas des langues : L'origine et le développement des langues dans le monde, Ed. Acropole Belfond. Paris.

**langue étrangère** qui désigne comme une tentative de domestiquer un processus naturel. Et c'est un cas particulièrement important dans la pratique. Cuq & Gruca (2005 : pp.154-155) soulignent les difficultés dans le décodage de l'oral pour les apprenants débutants en précisant :

*« Identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que l'on est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons de la langue étrangère. La perception auditive joue un rôle fondamental dans l'accès au sens et on ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir : elle évolue donc en cours d'apprentissage jusqu'à la maîtrise du système phonologique et le développement des compétences linguistiques et langagières ».*

Nous nous intéressons à mettre l'accent sur le système oral du français qui constitue la base théorique de notre recherche. Dans une tentative de proposer une définition du terme de l'oral, Guimbretière, E. (1996 : p.4) souligne :

*« L'oral, c'est cette partie de la langue qui devient parole, pour reprendre la distinction saussurienne, et qui s'actualise dans le sonore, mais aussi dans l'éphémère. Une image vient tout de suite à l'esprit, l'oral c'est ce dessin ou ces quelques lettres tracées sur le sable par une main et que le ressac de la vague va effacer progressivement. C'est aussi cette pensée en perpétuel devenir qui s'exprime, mais jamais tout à fait comme il le faudrait, ou comme elle le voudrait, qui revient sans cesse sur elle-même, qui n'en finit pas de se dire, qui part dans une direction mais qui revient sur ses pas, qui s'efforce de contenir tout ce qui afflue, tout ce que qu'elle voudrait dire mais qui ne s'exprimera jamais. Parce que ça n'est pas le bon moment, parce que c'est oublié avant même d'être dit».*

Dans le cadre de notre recherche, nous mettons en lumière les composantes du système de l'oral du français. Certes, la phonétique constitue la composante dans l'enseignement/apprentissage d'une langue mais il faut également tenir compte d'autres composantes qui ont une influence importante sur la compétence orale chez les apprenants. C'est pourquoi, nous nous intéressons à souligner brièvement trois composantes de l'oral du français qui serviront de base théorique à notre recherche : le système phonologique, la phonétique et la prosodie.

#### 4-1 La description du système phonologique

Un système phonologique est un système fermé de règles abstraites à base phonétique regroupant les phénomènes qui assurent le fonctionnement de la langue. La phonologie s'intéresse essentiellement à l'organisation des unités distinctives à partir desquelles s'élaborent les unités significatives. En 1935, Maurice Grammont a tenté, dans son *Traité de phonétique*, de proposer une définition de la phonologie : « *La phonologie est l'étude des sons du langage et de leur combinaison indépendamment des langues dans lesquelles ils peuvent entrer (...) La phonologie, les extrait des langues par analyse et les examine en eux-mêmes et pour eux-mêmes (...) Chacun de ses éléments que distingue l'analyse acoustique est un phénomène* » Ainsi, la compétence phonologique d'un apprenant renvoie à sa capacité à encoder et/ou à décoder les sons distinctifs d'une langue (i.e. les phonèmes) pour traiter les unités de signification.

Un système phonologique repose sur un vaste réseau d'oppositions binaires au plan des vocoïdes tout autant qu'au plan des contoïdes. « *Les langues ont un nombre variable de phonèmes ne dépassant pas 80 et se situant en général entre 30 et 50. Le français comporte 36 phonèmes répartis en 16 phonèmes vocaliques, 17 phonèmes consonantiques et 3 phonèmes appelés semi-consonnes (ou semi-voyelles). Si pour un natif il est aisé de savoir comment prononcer tel ou tel son, mot, groupe de mots etc., il est en revanche très difficile en langue étrangère d'intérioriser les règles de prononciation comme il est malaisé de comprendre tel ou tel fonctionnement grammatical*», (Grammont Maurice, 1939 : 9)

Le système vocalique français est particulièrement marqué par une certaine instabilité qui se manifeste par l'absence d'accord entre locuteurs à propos d'une ou de certaines oppositions. Les oppositions binaires des unités vocaliques sont nombreuses entre les sons [a] [ɑ] et [e], [ø] et [œ], [o] et [ɔ], [i] et [y]. On trouve ces oppositions dans des paires minimales comme *vie* et *vue* ou *pari* et *paru* (opposition entre [i] et [y], comme *rue* et *roue* ou *russe* et *rousse* (opposition entre [y] et [u], comme *fée* et *fait* ou *nez* et *naît* (opposition entre [e] et [ɛ]), etc.

D'autres oppositions sont instables comme par exemple la distinction entre le [ɑ] postérieur et long de *pâte* et le [a] central et bref de *patte* qui n'est plus pertinente que



pour un petit nombre de locuteurs et dans certains parlers (comme par exemple dans le français parlé de la région lyonnaise). Par contre, la majorité continue à distinguer *mal* de *mâle*. De la même façon, l'opposition entre [e] et [ɛ] est fluctuante : « *et* » et « *est* » sont souvent confondus. Prenons l'exemple de « *mais* », sa prononciation est différente selon la région. Il pourrait être prononcé [me] dans le sud de la France, mais également dans la région de Picardie et [mɛ] partout ailleurs, de même pour la prononciation des voyelles arrondies [o] et [ɔ] dans *saule* et *sol*.

De manière générale, chaque langue possède une grille d'oppositions phonologiques. Deux langues de la même famille pourraient avoir le même alphabet graphématique mais chacune d'elle a sa propre grille phonologique, c'est le cas par exemple du français et de l'anglais, où le graphème « i » peut se prononcer, en anglais, [i] comme dans « *little* » ou [aj] comme dans « *fire* » alors qu'en français sa réalisation sonore sera toujours [i] comme, par exemple, dans le mot « *lit* ». Ainsi si certaines langues partagent le même système d'écriture (mêmes lettres, même principe alphabétique...), les correspondances graphème-phonème peuvent largement différer, ce qui peut constituer, pour les apprenants étrangers, une difficulté supplémentaire. Au niveau sonore, c'est le système phonologique de la langue maternelle qui détermine les habitudes articulatoires des locuteurs. Quant aux voyelles du français, les oppositions reposent sur quatre traits articulatoires : (i) le lieu d'articulation (voyelle antérieure et postérieure), (ii) le degré d'aperture (voyelle ouverte, mi-ouverte, mi-fermée ou fermée), (iii) la labialité (voyelle arrondie ou non arrondie) et, (iv) la nasalité (voyelle orale ou nasale). Par ailleurs, le français est dit posséder un système d'articulation vocalique tendu, phénomène renvoyant à la tension musculaire des organes buccaux qui a une influence sur la qualité des vocoïdes (J. Vaissière, 2006).

Il est à préciser que les locuteurs arabophones ont parfois du mal à produire certains sons qui n'existent pas dans leur langue maternelle (arabe standard ou dialecte saoudien). Cet état de fait renvoie à la notion d'*interférence*. Selon laquelle le crible auditif d'un individu se cristallise autour de 10 ans ce qui rend difficile la reproduction des phonèmes qui n'existent pas dans sa langue maternelle :

*« De ce fait, l'individu va transférer en L2 les caractéristiques de L1, on parlera alors de transfert négatif ou d'interférence lorsque l'apprenant va se servir en L2 d'un élément de L1 qu'il croit identique alors que celui-ci est différent. On parlera d'interférence par exemple, lorsqu'un apprenant ne possédant pas le son /y/ dans sa langue, prononcera /u/ à la place de /y/, il lui substitue tout naturellement le son qui lui paraît le plus proche voire celui qu'il perçoit comme identique, celui qu'il a cru entendre. Bien évidemment, cela suppose que les deux sons, pour être assimilés, ont des caractéristiques communes, au plan acoustique et/ou articulatoire», (Guimbretière, E.,1996 : 17)*

La notion de transfert peut, en effet expliquer certaines des difficultés auxquelles les apprenants d'une langue étrangère sont confrontés, mais il nous semble important, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, de prendre en considération certains facteurs qui ont des répercussions importantes sur le processus d'apprentissage. Ces facteurs pourraient être la formation d'hypothèses et les connaissances préalables des apprenants. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, ces derniers sont amenés à construire un nouveau système phonique qui est certes différents par rapport à celui de leur langue maternelle. L'enseignant doit savoir situer l'étape dans laquelle se trouve l'apprenant lors de la construction de son système phonique.

*« Pour ce faire, une connaissance aussi parfaite que possible des caractéristiques du système phonique français doit permettre à l'enseignant de discerner très rapidement les manques soit en termes d'articulation soit en termes de discrimination acoustique, par exemple, de savoir, en un mot, à quel stade d'appropriation l'apprenant se situe. Tout est une question de diagnostic, l'enseignant doit savoir caractériser une difficulté de prononciation pour pouvoir lui apporter le remède adéquat », (Guimbretière, E.,1996 : 17)*

Repérer les points faibles, autrement dit les manques caractéristiques du système phonique chez des apprenants saoudiens est l'objectif principal de cette recherche afin de proposer des solutions et améliorer leur compétence orale en français.

## 4-2 La phonétique corrective

Cette composante s'intéresse à la description articulatoire des sons. Cette discipline pourrait aider l'enseignant dans un cours de langue étrangère à régler ses interventions selon les besoins des situations cibles, les phonèmes à produire et les caractéristiques de l'appareil phonatoire de ses apprenants. Quant à la description de l'appareil phonatoire, (Guimbretière, E., 1996 :13-14) précise :

*« L'appareil phonatoire se compose de plusieurs éléments : les poumons qui contiennent l'air et le propulsent vers l'extérieur, les cordes vocales qui vibrent sous l'action de l'air qui passe et enfin les différentes cavités qui vont servir de résonateurs et donner aux différents sons leur qualité acoustique. C'est notre cerveau qui commande de la vibration des cordes vocales et l'air passant dans le conduit enfermant les cordes vocales, conduit appelé glotte, va permettre et faciliter la phonation. Les termes utilisés peuvent parfois induire en erreur et c'est particulièrement vrai dans la dénomination des cordes vocales qui ne sont en rien des cordes mais des muscles »*

Les principaux résonateurs de l'appareil phonatoire sont la cavité pharyngale, la cavité buccale, la cavité labiale et la cavité nasale. Les propriétés acoustiques des voyelles dépendent de la force de ces résonateurs. La figure 3 suivante montre les principaux résonateurs de l'appareil phonatoire :

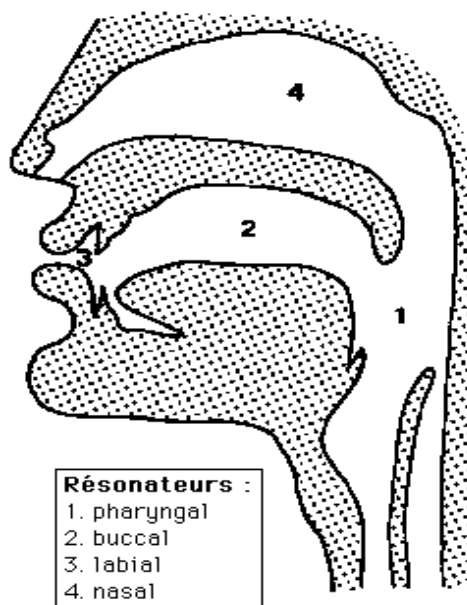
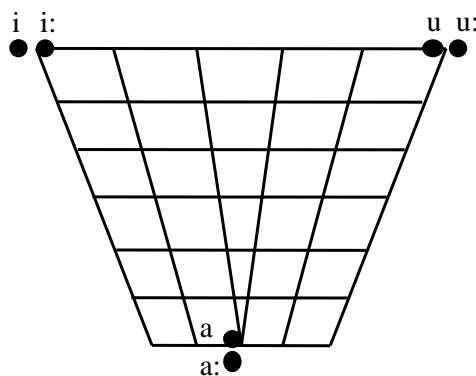


Figure 1 : Les principaux résonateurs de l'appareil phonatoire

La plus grande partie de la force initiatrice provient de l'expiration. L'air est chassé des poumons par une contraction musculaire en direction de la trachée. Il passe par le larynx où se trouvent les cordes vocales qui peuvent se rapprocher complètement ou partiellement afin de stopper le flux d'air et lui imposer des vibrations sonores. Pour la production des voyelles, les cordes vocales vibrent et découpent le flux d'air continu en bouffées d'air successives. Les voyelles sont toujours sonores et leur timbre, oral ou nasal, dépend de la forme du volume et du nombre de résonateurs intervenant dans leur production. La colonne d'air, modifiée ou non par l'action des cordes vocales passe ensuite par la cavité buccale ou encore à la fois dans la cavité buccale et les fosses nasales. La mobilité des organes de la cavité buccale permet de modifier la forme des résonateurs et ainsi de perturber les sons qui proviennent de la glotte.

Il est à noter également que l'articulation des voyelles s'appuie sur un triangle vocalique fondamental qui peut être représenté ainsi d'après Cohen, D. (1988) :



**Figure 2 : Système vocalique fondamental de trois voyelles du Sémitique ancien**

Nous savons que ces trois voyelles de base sont présentes dans toutes les langues du monde car elles se situent aux positions extrêmes dans tout système vocalique, ce qui rend leur perception optimale (Vallée. N., 1994). Lors de la prononciation du [i], la langue se trouve près de la voûte du palais. Elle est placée vers l'avant de la cavité buccale. La langue se déplacera vers l'arrière de la bouche en conservant la même hauteur pour articuler un [u] et les lèvres s'arrondiront. Pour la prononciation du [i], la prononciation du [a] conduit à un abaissement de la cavité buccale causé par l'abaissement de la langue et l'ouverture du maxillaire. Les sons [i] et [u], fermés,

s'opposent au sont [a], plus ouvert. Les voyelles [i] et [u] s'opposent sur les positions de la langue, antérieure pour [i] et postérieure pour [u]. Cette opposition de positions linguales tend à s'effacer entre le [a] et le [ɑ]. Entre les positions ouverte et fermée, antérieure et postérieure, des positions intermédiaires sont possibles : le [e] et le [o] sont un peu moins fermés que le [i] ou le [u] : ce sont les voyelles mi-fermées ; le [e] et le [ɛ] se trouvent dans une position moins ouverte que le [a] : ce sont les voyelles mi-ouvertes. Voici le tableau articulatoire et acoustique des voyelles :

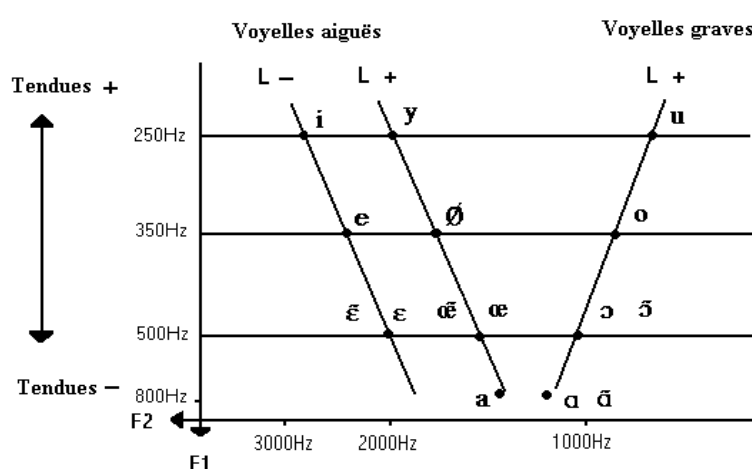


Figure 3 : Articulatoire et acoustique des voyelles du français

De son côté, (Guimbretière, E. 1996), se charge de mettre en relief les *trois traits fondamentaux* du système français, il s'agit de l'acuité, de la tension et de la labialité que l'enseignant doit prendre en compte. Dans ce contexte, elle souligne :

« Les trois traits dont nous avons fait mention, sont des traits qui sont directement opératoires auprès des élèves. De ce fait, les enseignants doivent posséder la capacité d'observation et d'interprétation des attitudes corporelles globales et pas seulement articulatoires et perceptives. Il y a, en effet, des attitudes qui renseignent presque autant que des connaissances théoriques ou plutôt qui sont tout aussi utiles dans un premier temps pour classer, au plan phonétique, tel ou tel apprenant » (Guimbretière, E. 1996 : 18-19)

Dans ce contexte, il s'avère indispensable d'aborder la notion de *contextes facilitants* proposée par Monique Callamand (1981). Cette notion concerne deux

éléments principaux : d'une part le classement de phonèmes selon leurs traits communs acoustique et articulatoire et d'autre part, la constatation des phonèmes qui pourraient être influencés par leur entourage dans la chaîne parlée. Une telle notion a des répercussions sur le plan didactique d'autant plus que certains didacticiens l'utilisent pour aider les apprenants dans leur production des phonèmes inconnus notamment au début de leur apprentissage.

À ce stade, Guimbretière, E, (1996) souligne la nécessité de faire acquérir aux apprenants les caractéristiques d'un système phonique spécialement ses spécificités qui le distinguent des autres systèmes :

*« Quelle que soit la personnalité de l'individu, celui-ci appartient à une communauté linguistique et cette appartenance est repérable dans toute son individualité à travers des traits phonétiques spécifiques. Il nous semble donc capital de faire acquérir en priorité les caractéristiques générales d'un phonétisme à travers ses spécificités avant d'entreprendre l'apprentissage des particularités de ce phonétisme ; et, dans plus ou moins grande adaptation et appropriation des spécificités, un travail de comparaison et de confrontation des deux systèmes en présence se met en place. C'est à travers les difficultés d'apprentissage que l'on fait apparaître les différences entre les deux systèmes et c'est ce qui déterminera le travail à effectuer »* (Guimbretière, E. 1996 : 20)

C'est ainsi que nous comptons procéder dans notre analyse du corpus pour déceler les différents obstacles qui empêchent les apprenants saoudiens d'améliorer leur compétence orale en français. Pour compléter cette présentation courte du système oral du français, il nous paraît indispensable de développer sa dimension prosodique.

#### **4-3 La dimension prosodique du français**

La prosodie s'intéresse à l'étude des phénomènes de l'accentuation et de l'intonation (variation de hauteur, de durée et d'intensité) qui permettent de véhiculer de l'information liée au sens telle que la mise en relief mais aussi la modalité syntaxique (i.e. l'assertion, l'interrogation, l'injonction, l'exclamation, etc.) *« L'assemblage des sons isolés pour obtenir un mot et des mots pour obtenir une chaîne parlée ne constitue pas seulement un simple alignement de phonèmes bien déterminé. Chaque mot polysyllabique présente une syllabe tonique, c'est-à-dire l'accent de mot. C'est, pour le français, en cas*

*normal la dernière syllabe prononcée du mot, ou mieux : sa voyelle. Si le mot, par dérivation ou composition devient plus long, ou en cas de groupe de mots (syntagmes), l'accent se déplace constamment vers la fin, on parle de l'accent de groupe». Nous détaillons ci-dessous les différents éléments de la prosodie.*

Quant aux accents, nous en distinguons trois principaux types :

- A) Accent démarcatif : il est placé en fin de mot ou de syntagme visant à délimiter les différentes unités d'un énoncé : ex : hier, j'ai vu **Jean**.
- B) Accent d'insistance : il assure en relief d'une unité.  
Ex : c'est **fantastique**. C'est **épouvantable**.
- C) L'accent contrastif : il souligne le choix d'une unité particulière par rapport aux autres. Ex : c'est **ma** maison.

Dans ce contexte, il faut tenir compte d'un autre concept, il s'agit de la mélodie qui concerne « *les changements de fréquences des vibrations des cordes vocales sont responsables de la perception des variations de hauteur, dont le déroulement crée la mélodie de la parole* » (LEON. P-R 2007 : 119). Pour représenter la mélodie d'un énoncé, beaucoup de phonéticiens se réfèrent à un modèle établi par l'anglais Kenneth Pike (1945). Ce modèle se base sur quatre niveaux :

- **Le premier niveau** : il concerne le niveau le plus bas où se termine la courbe mélodique correspondant à la fin de la phrase,
- **Le deuxième niveau** : il s'agit du niveau moyen de la voix pour marquer le point de départ d'un énoncé,
- **Le troisième niveau et le quatrième niveau** : ils reflètent la montée mélodique notamment dans une séquence de continuité. On peut avoir une continuité mineure ou une continuité majeure selon le degré de la dépendance des séquences entre elles,
- **Le quatrième niveau** marque la fin de la courbe mélodique.

Il est à préciser que la courbe mélodique du français se distingue par deux caractéristiques principales : la cohésion et la direction : « *La cohésion de la ligne mélodique est très importante en français, ainsi que la direction que doivent prendre les schémas mélodiques, progressivement montants ou progressivement descendants*»,

(Guimbretière, E. 1996 : 26). Cette notion de progression dans la courbe mélodique met en relief le mode de transition dans la parole produite en français :

« Dans la parole, au contraire, la voix ne s'arrête presque jamais sur une note : elle ne passe pas non plus d'une note à l'autre ; elle glisse tout le long de l'échelle musicale, monte et descend plus ou moins rapidement, mais toujours par degrés insensibles » Passy. P. (1980).

L'intonation porte sur la conduite vocale que le locuteur dirige en formant de sa voix une espèce d'arc parce qu'il la fait descendre ou monter entre 4 degrés de hauteur. Dans ce contexte, nous distinguons quatre modalités intonatives :

#### A) Énoncé déclaratif :

4	
3	ssé
2	Je suis pa- par la
1	maison

#### B) Énoncé impératif

4	Fer
3	mez
2	la
1	porte

#### C) Énoncé interrogatif

4	match ?
3	le
2	Regardes-tu
1	



#### D) Énoncé pourvu d'un marqueur grammatical interrogatif

4	
3	que
2	Est-ce                      tu joues ?
1	

Dans le cadre didactique, centre d'intérêt de notre recherche, beaucoup de phonéticiens accordent une importance particulière au modèle intonatif proposé par Pierre Delattre. Loin d'être exhaustif, ce modèle a été conçu à visée didactique dans le but de fournir aux enseignants un outil de référence sur l'intonation de la langue française. Ce modèle intonatif est fondé sur dix réalisations intonatives spécifiques à savoir : question, continuation majeure, implication, continuation mineure, écho, parenthèse, finalité, interrogation, commandement et exclamation. Guimbretière s'attache à mettre en relief les apports d'un tel modèle dans un contexte didactique :

*« Ce modèle ne concerne que les réalisations intonatives d'énoncés hors contexte et ne peut pas rendre compte de l'intonation en parole spontanée, ce qui est regrettable admettons-le, mais il permet à l'enseignant de comparer pour lui-même certaines des réalisations intonatives d'apprenants et ainsi d'opérer certaines corrections à partir du cadre et des repères fournis »* (Guimbretière : P.28)

Cette courte présentation du système oral du français a pour mission de souligner les repères théoriques principaux pour mener notre recherche sur certaines difficultés phonétiques qui empêchent les apprenants saoudiens d'améliorer leur compétence orale en français. Loin d'être exhaustive, cette présentation a tenté de mettre en lumière les trois composantes essentielles du système oral : sa phonologie, sa phonétique et sa prosodie. Pour chacune de ces composantes, nous avons souligné, sans entrer dans les détails, des principes de base pour avoir une vue générale sur les spécificités orales du français. Après avoir souligné les spécificités du système oral du français, nous analyserons la compétence orale sur deux axes principaux : la compréhension orale et la production orale. Il s'agit des deux aspects à travers lesquels l'apprenant peut montrer sa compétence orale.

Selon Billières (2009), dans une salle de classe, le professeur est confronté aux problèmes de prononciation de ses élèves. Face à ces difficultés, l'enseignant peut avoir deux attitudes. La première consiste à ne pas tenir compte des difficultés des élèves, le professeur ne pratique aucune correction car il considère qu'avoir un mauvais accent dans une langue étrangère ne constitue pas un obstacle majeur à la communication, de plus, avoir un accent dans une langue étrangère indique l'appartenance culturelle des sujets parlants. La deuxième attitude conduit l'enseignant à corriger les erreurs de prononciation des apprenants.

- Selon Majbour et Billières (2009), les erreurs de prononciation les plus fréquentes chez les élèves arabophones sont, entre autres:

Le [y] qui prononcé [u] ou [i],

le [p] qui est prononcé [b],

et le [v] qui devient [f].

Pour les corriger et les améliorer, il faut savoir avant tout qu'il est normal que les élèves qui commencent à apprendre une LE à partir de l'âge de 12 ans, rencontrent des difficultés d'ordre articulatoire. En effet à cet âge, la période critique étant passée (voir Lenneberg, 1960 pour cette notion), le crible phonologique et le système d'écoute est figé. Le système phonologique de la langue maternelle LM est bien acquis. Le crible phonologique : métaphore utilisée par Troubetzkoy et reprise en verbo-tonale pour expliquer l'origine des erreurs de prononciation en langue étrangère. L'enfant met environ 5 ans pour acquérir naturellement le système sonore de sa langue maternelle. Ce système se rigidifie au moment de la puberté. Dès lors, l'individu qui entend les sons d'une langue étrangère les perçoit sur la base du système de référence constitué par les sonorités de sa langue maternelle. Soit il ne les entend pas, soit il les interprète mal et les rapproche spontanément des sons « voisins » de la langue maternelle. Autrement dit, l'individu est phonologiquement sourd aux sons de l'autre langue. Il s'agit là d'un phénomène naturel concernant la plupart des personnes. Certains individus sont par chance dotés d'une excellente oreille mais ils constituent la minorité. L'élève n'arrive plus à identifier et à retenir de nouveaux sons comme le fait un enfant. De plus, la LE change l'habitude d'articulatoire d'une LM. L'élève prononce des nouveaux sons prévenants de la LE en se basant sur le système phonologique de la LM.

Si nous demandons à un élève arabophone de prononcer le [y] qui n'existe pas dans la langue arabe, l'élève essaie de prononcer le son le plus proche, le [u] ou le [i], ceux-ci ne lui demande aucun effort articulatoire particulier et les voyelles /i/ /u/ et /y/ ont en commun leur degré d'aperture ce qui les rend d'une certaine façon relativement proche. L'apprenant perçoit les sons du français sur la base du système sonore de la LM qui joue le rôle d'un véritable crible. Nous avons un problème de perception de l'apprenant, donc il faut rééduquer l'oreille, ce que la méthodologie verbo-tonale permet de faire. Le système verbo-tonal (on dit aussi méthode verbo-tonale) a été élaboré dans le courant des années 1950 par Petar Guberina (Guberina, P., et Roberge, C., 2003), Professeur de français à la Faculté des lettres de Zagreb (Yougoslavie, actuellement Croatie) et directeur de l'Institut de Phonétique de cette institution. Lors de ses recherches, Guberina avait observé que la hauteur d'un son exerce toujours une influence sur la façon dont il est perçu, tant par des mal entendants que par ses élèves apprenant le français. Il met progressivement au point une méthode de « rééducation de l'oreille » en utilisant systématiquement des stimuli de paroles présentées à des hauteurs (tonales) dites optimales pour leur bonne perception auditive. Les principes de base du système verbo-tonal sont :

- Si on prononce mal un son, c'est qu'on l'a mal entendu en raison notamment de l'influence du crible phonologique de la langue maternelle.
- la priorité doit toujours être accordée au rythme et à l'intonation qui sont les premiers éléments perçus et sont également indispensables pour une bonne production des énoncés en langue étrangère.
- le son est toujours le résultat d'un mouvement. C'est le corps tout entier qui est sollicité tant pour la perception que la production de la parole.
- la situation de communication, les facteurs non verbaux, la culture de l'apprenant ont également leur incidence pour la perception/reproduction des sonorités d'une langue étrangère.
- l'affectivité joue un rôle essentiel et doit être prise en compte.

La méthode verbo-tonale repose sur une méthodologie rigoureuse et propose plusieurs procédés de correction destinés à corriger une production sonore mal réalisée. C'est donc un puissant instrument de correction de la prononciation, à condition d'être utilisé par un professeur convenablement formé.

Exemple :

Le [y] est entendu par l'apprenant arabophone comme un [u] dans le mot [myr] qui est prononcé [mur]. Majbour (2009) cite également la consonne [p] qui est prononcé [b] par un apprenant arabophone dans le mot [pari] qui devient [bari]. Et le son [f] qui remplace le son [v] dans le mot [voiture] qui est prononcé [foiture] par l'apprenant arabophone.

Nous allons vérifier si cette méthode de phonétique corrective peut être appliquée chez les apprenants saoudiens et quelles difficultés ils peuvent rencontrer. Nous allons effectuer notre analyse à partir de trois niveaux différents de classe :

- **Niveau A1 : page 1-22 de l'annexe.**

- **Niveau A2 : pages 22- 64 de l'annexe.**

- **Niveau B1 : pages 64-109 de l'annexe.**

Les tableaux suivants mettent en regard les segments phonologiques (voyelles et consonnes) du français et de l'arabe (standard). Leur examen nous permette de prédire les difficultés auxquelles les apprenants arabophone du français langue étrangère vont se trouver confronter. En effet, selon la théorie du transfert, les segments inexistants ou rares en LE (cases grisées) seront communément remplacés par les segments les plus proches en LM ou donneront lieu à des erreurs fréquentes que nous illustrerons à l'aide de nos corpus dans le chapitre suivant.

<b>Français</b>	<b>Arabe standard</b>
[ɑ]	Non (sauf en contexte pharyngalisé)+ longueur.
[a]	Oui (+ longueur)
[e]	Non (sauf en contexte pharyngalisé). (+ longueur)
[ɛ]	Non (sauf en contexte pharyngalisé). (+ longueur)
[i ]	Oui (+ longueur)
[y]	Non
[u]	Oui (+ longueur)
[o]	Non (sauf en contexte pharyngalisé). (+ longueur)
[ɔ]	Non (sauf en contexte pharyngalisé). (+ longueur)
[ø]	Non
[œ]	Non
[ə]	Oui
[œ̃]	Non
[ɔ̃]	Non
[ɛ̃]	Non
[ã]	Non

**Tableau 3: Comparatif des voyelles du français et de l'arabe**

	Bilabial	Labio-dental	Interdental	Alvéolaire	Post-alvéolaire	Pharyngalisé	Palatal	Vélaire	Uvulaire	Pharyngale	Glottal
Occlusive	b			t d		tˤ dˤ		k	q		ʔ
Nasale	m			n							
Trille				r							
Fricative		f	θ ð	s z	ʃ ʒ	sˤ ðˤ			χ ʁ	ħ ʕ	h
Approximant	w						j				
Latérale				l							

**Tableau 4: Système consonantique de l'Arabe Standard Moderne  
(D'après A.S. Kaye, 1997:192)**

#### Classement d'après les lieux d'articulation

	Français et Arabe	Français seul	Arabe seul
Bi-labiales	[b] [m]	[p]	
Labio-dentales	[f]	[v]	
Apico-dentales	[t] [d] [n]		[θ] [ð]
Vibrante			[r]
Alvéolaires	[s] [ʃ] [z] [ʒ] [l]		
Palatales	[k]	[ɲ]	
Vélaires		[ŋ]	
Uvulaires	[ʁ]		[q] [χ]
Pharyngales			[ħ] [ʕ] [h]
Glottale			[ʔ]
Pharyngalisées			[tˤ] [dˤ] [sˤ] [ðˤ]

**Tableau 5: comparatif des consonnes du français et de l'arabe**

## 5- La compétence orale :

Il s'agit d'une compétence capitale dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère d'autant plus que certains apprenants peuvent prononcer certains mots ou produire des expressions avant même de connaître leur forme graphique. C'est la compétence qui permet aux apprenants de prendre contact avec leur entourage à travers la compréhension et la production de certains énoncés selon les situations d'échanges. Nous aborderons cette compétence en mettant l'accent sur la compréhension orale et la production orale.

### 5-1 La compréhension orale :

La compréhension orale est assez négligée par la méthodologie traditionnelle basée essentiellement sur l'enseignement de la grammaire et du lexique et ceci se fait au détriment des autres aspects de la langue cible. Mais avec l'approche communicative, la compréhension orale est devenue un but visé par les différentes méthodes et formations proposées.

*« La volonté de mettre les apprenants au contact de diverses formes orales, diverses situations de communication, de proposer diverses stratégies de compréhension, a entraîné des études approfondies dans le domaine. La compréhension de l'oral ne se limite plus à des activités de discrimination auditive et les procédures méthodologiques différencient bien la compréhension de l'expression tout en favorisant l'interaction des savoirs et des savoir-faire requis pour développer telle ou telle compétence » (Guq & Gruca, 2003 : 154)*

En abordant la compréhension orale, il nous paraît nécessaire de mettre l'accent sur la perception auditive qui permet à l'apprenant de découvrir la signification à travers une suite de sons. Notons que la perception auditive consiste à identifier la forme auditive du message, à percevoir les traits prosodiques et la segmentation des signes oraux et à reconnaître des unités de sens. *« La perception auditive joue un rôle fondamental dans l'accès au sens et on ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir : elle évolue donc en cours d'apprentissage jusqu'à la maîtrise du système phonologique et le développement des compétences linguistiques et langagières » (Ibidem : 155).* Pour développer la perception auditive chez les apprenants, certains exercices

d'écoute visent à reconnaître les voix de locuteurs, leur nombre, à repérer les pauses, à préciser leur intonation, etc. Il s'agit d'habituer, dans un premier temps, l'oreille de l'apprenant, à un système phonologique qui lui est étranger.

Dans ce contexte, il faut prendre en compte les types de discours qui ont une grande influence sur la compréhension orale des apprenants. Nous distinguons les situations de face à face dans lesquelles l'apprenant est bien impliqué. Dans de telles situations, l'ancrage de la situation de communication et la perception des variations intonatives favorisent la compréhension globale. Ces situations du face à face sont marquées par des éléments non-verbaux notamment la gestuelle qui aide l'apprenant à saisir le message émis par le locuteur. Quant aux autres documents, ils peuvent regrouper des documents audio et audiovisuels : discours oral spontané (conversation enregistrée dans un débat) préparé (interviews), écrit oralisé (informations) ou discours écrit pour être lu (conférences, récits, pièces de théâtre). Dans le cadre des documents audiovisuels, il faut prendre en considération la présence des éléments paralinguistiques.

Il est à préciser que la compréhension orale se fait selon les objectifs de ceux qui écoutent. Les individus n'écoutent pas la même chose de la même manière. Un apprenant écoute différemment son formateur que le journal à la télévision. De son côté, Elisabeth Lhote souligne certains objectifs d'écoute dans une situation d'apprentissage : écouter pour entendre, pour détecter, pour sélectionner, pour identifier, pour reconnaître, pour lever l'ambiguïté, pour synthétiser, pour juger et pour faire. De leur côté, Cuq & Gruca (2003) mettent en relief quatre types d'écoute :

- « - *L'écoute de veille, qui se déroule de manière inconsciente et qui ne vise pas la compréhension, mais un indice entendu peut attirer l'attention : par exemple, écouter la radio pendant qu'on fait autre chose ;*
- *L'écoute globale grâce à laquelle on découvre la signification générale du texte,*
- *L'écoute sélective : l'auditeur sait ce qu'il cherche, repère les moments où se trouvent les informations qu'il recherche et n'écoute quasiment que ces passages ;*
- *L'écoute détaillée qui consiste à reconstituer mot à mot le document. »* (Ibidem : 156)



Notons que les objectifs peuvent favoriser la motivation et déterminer le degré de focalisation de son attention. Quel que soit le type d'écoute, l'enseignant doit placer l'apprenant dans une situation d'écoute active. Celle-ci consiste à lui donner une tâche bien précise avant l'écoute du document. On peut le préparer à l'écoute par une discussion sur le thème ou les aspects culturels abordés, par des associations de mots ou d'idées à partir d'un mot donné, par l'analyse d'une photo. L'enseignant ne doit pas intervenir pour traduire ou expliquer le sens d'un terme, et ceci vise à développer la capacité de l'apprenant à repérer les indices et à inférer, c'est-à-dire à déduire la signification d'un mot à partir du contexte. Une telle démarche a pour finalité d'instaurer la confiance en soi et l'autonomie chez l'apprenant.

D'autres didacticiens du FLE s'intéressent à mettre en lumière des stratégies d'écoute. Cornaire (1998) distingue six stratégies d'écoute :

- L'utilisation des connaissances antérieures,
- L'utilisation de l'interférence,
- L'utilisation du contexte,
- L'utilisation de l'anticipation
- L'utilisation de l'analyse et du jugement critique
- L'utilisation de l'objection.

*« Le bon auditeur est celui qui sait adapter son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser, en détectant ses propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en œuvre de stratégie »* (Cornaire, 1998 : 60)

Selon Matthei (1988), en se basant sur son expérience linguistique et extralinguistique, l'apprenant peut trouver des points de repère qui l'aident dans son processus de compréhension. *« Après tout, nous entendons la parole comme une séquence de sons individuels qui s'enchaînent les uns derrière les autres comme les perles d'un collier »* (Matthei, 1988 : 23). Le même auteur note que les séquences de segments de sons à partir des indices contenus dans l'onde sonore à quoi viennent s'ajouter nos connaissances sur la manière dont le langage fonctionne. Les informations recueillies à partir de l'onde sonore forment une base sur laquelle nous construisons le message.

Précisons que des modèles de compréhension orale qui donnent des pistes pour décrire ce processus cognitif. Parmi ces modèles, nous en citons les plus connus : *le modèle sémasiologique et le modèle onomasiologique* (Gremmo & Holec, 1990 : pp 30-40). A propos du modèle sémasiologique, il consiste à partir du sens à la forme :

- D'abord, l'auteur isole la chaîne phonique du message et identifie les « sons » qui constituent cette chaîne (phrase de discrimination),
- Ensuite, il délimite les mots, groupes de mots et phrases que représentent ces sons (phase de segmentation),
- Puis, il associe un sens à ces mots, groupes et phrases (phase d'interprétation),
- Enfin, il construit la signification globale du message en « additionnant » les sens des mots, groupes de mots et phrases (phase de synthèse).

*« Ce type de modèle présente une conception linéaire du processus de compréhension et rend probablement compte de la démarche mise en œuvre par un auditeur peu expérimenté ou par un récepteur dans certaines circonstances (par exemple face à un document difficile dont il ne maîtrise pas les données globales »* (Cuq & Gruca, 2003 : 152)

Quant au modèle onomasiologique, il consiste à apprendre partir du sens à la forme, il peut décrire le processus de la compréhension orale ainsi :

- D'abord, l'auditeur établit des hypothèses sur le contenu du message en se fondant sur les connaissances dont il dispose (connaissances générales et spécifiques sur la situation de communication dans laquelle le message lui parvient : qui s'adresse à qui, avec quelles intentions probables, où, quand), et sur les informations qu'il tire de ce message au fur et à mesure de son déroulement. Ces hypothèses sémantiques s'établissent à différents niveaux : elles anticipent la signification du message aussi bien au niveau global du message tout entier. Ces hypothèses sémantiques sont associées à des attentes formelles concernant les formes linguistiques que prendra le contenu sémantique,
- En même temps, l'auditeur des hypothèses formelles fondées sur sa connaissance des structures des signifiants de la langue dans laquelle est encodé le message.

- Ensuite, l'auditeur procède à la vérification de ses hypothèses. Cette vérification se fait par une prise d'indices qui permet de confirmer ou infirmer ses attentes formelles et sémantiques ;
- La dernière phase du processus dépend du résultat de la vérification des hypothèses.

De tels modèles ont pour objectif de comprendre le processus de la compréhension orale. Il est difficile de privilégier un seul modèle mais les deux modèles peuvent intervenir à tour de rôle ou en fonction de l'individu et de sa culture.

Le *CECR* détaille la compétence orale chez les apprenants selon les six niveaux :

<b>Compréhension générale de l'oral</b>	
C2	Peut comprendre toute langue orale qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit
C2	Peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier. Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées.
B2	Peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se

	rencontrent normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre. Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.
B1	Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou natifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.
A2	Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins corrects à condition que la diction soit claire et le débit lent. Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale,

	emploi)
A1	Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.

**Tableau 6: Compréhension générale de l'oral**

Dans notre recherche sur la compréhension orale, nous nous intéressons à ses composantes. C'est vrai qu'elle fait des compétences communicatives, déjà mentionnées ci-dessus, donc elle a leurs caractéristiques mais nous nous demandons si elle a des composantes spécifiques. Pour analyser la compréhension de l'oral, il serait bon de comprendre le sens pour accomplir plusieurs actions : repérer, comprendre, identifier, réagir, etc.

« Si l'on considère que comprendre est une activité langagière comme l'est produire, si l'on perçoit même comprendre et produire de l'oral comme le recto-verso d'une même activité langagière, il est peut-être possible alors d'analyser la compréhension orale comme on le fait pour la production » (Verdelhan & Bourgade, 2002 : 145). Dans une situation de communication, le locuteur réalise *un acte de langage* (Austin, 1962). De son côté, Verdelhan-Bourgade (2002) note que le locuteur réalise aussi des actes de compréhension, une opération mentale, langagière, sociale et culturelle. Elle met en relief six catégories de ces actes :

- Les actes de repérage ;
- Les actes d'interfaces ;
- Les actes de dépassement du dit ;
- Les relations de relations ;
- Les actes de classement ;
- Les actes de création.

Le même auteur distingue aussi quatre champs généraux de compétences mises en œuvre lors de l'acte de la compréhension :

- Identifier la trame sonore et lui donner du sens ;
- Percevoir le déroulement de la communication et s'y adapter ;
- Se comporter face aux actes de langage élémentaire de la vie scolaire ;

- Comprendre les types de discours oraux.

Dans sa thèse, Mazourskaia (2006) propose un schéma des composantes de la compréhension orale. Son modèle est basé sur quatre compétences principales :

- ***Compétence de reconnaissance de la forme sonore***

Il s'agit de reconnaître des modèles phonétique, lexical, grammatical de la langue orale (composante linguistique) ainsi que de comprendre les différents types du discours et leur organisation selon les paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits (composante discursive) ;

- ***Compétence de compréhension/construction du sens***

Elle vise à comprendre l'énoncé en fonction de la situation de communication. Cette compétence implique le fonctionnement de tous les mécanismes de la compréhension orale et toutes les connaissances d'ordre linguistique et discursif ;

- ***Compétence de compréhension des réalités socioculturelles***

Il s'agit de reconnaître et comprendre des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et leurs institutions ;

- ***Compétence interactionnelle***

Elle concerne la réalisation de la compréhension orale dans des actes de compréhension à travers l'application de stratégies d'écoute d'après des stratégies d'écoute selon la situation, le but de l'interaction et les objectifs de celui qui écoute.

Une telle analyse des composantes de la compréhension orale nous fournit une vision plus claire sur cette compétence indispensable dans l'enseignement/apprentissage du FLE. De même, ces composantes nous aident également à mieux analyser plus loin notre corpus dans le but de mettre en lumière les difficultés des apprenants saoudiens dans la compréhension orale. Ceci nous donnera des pistes pour trouver des propositions didactiques en vue de remédier à ces difficultés.

## 5-2 La production orale :

La compétence orale ne se limite pas à la perception auditive et à la compréhension mais elle concerne aussi la production orale qui constitue le deuxième aspect de cette compétence communicative. Elle permet à l'apprenant de prendre part aux différentes conversations et dialogues dans les nombreuses situations de la vie quotidienne ou professionnelle. La production orale exige de la part de l'apprenant la mise en œuvre de ses connaissances lexicales, grammaticales, phonétiques, etc. en vue de prendre part oralement dans les différentes situations. L'enseignement de l'oral était un peu négligé depuis la décennie 1970 et à partir des années 1990, il revient sur la scène didactique où les nouvelles méthodes encouragent l'étude de la phonétique. D'où l'importance de faire connaître à l'apprenant les particularités du système oral du français déjà mentionné plus haut.

Cuq et Gruca (2003) souligne la maîtrise de la langue orale qui se reflète à travers l'habileté à parler de façon continue sans arrêt sur les mots et sans forcément utiliser ses formulations élaborées. Les mêmes auteurs notent la complexité de la production orale :

*« L'appropriation des conduites langagières orales est effectivement un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et qui ne se limite pas à la maîtrise des principales structures de la langue et des principaux actes de langage. L'Association entre le verbal et le gestuel, le trait émotionnel et l'implicite que véhicule l'oral et toutes les formes d'interaction sont autant de facteurs qui complexifient le domaine et peuvent être sources de blocage pour un étudiant étranger »* (Cuq & Gruca, 2003 : 173)

Pour participer oralement à une situation, les mêmes auteurs précisent que l'apprenant doit savoir reproduire des phonèmes, s'imprégner de l'enchaînement syllabique, produire une suite de sons formant un sens et exprimant une pensée, reproduire l'organisation rythmique, segmenter son discours en groupes de sens, restituer le modèle intonatif correspondant, etc. De telles démarches rendent difficile la maîtrise de la situation de parole notamment pour un apprenant débutant.

Le CECR (2000) propose plusieurs échelles sur l'interaction orale dont la production fait partie. Cette production orale peut concerner la conversation, discussion

informelle, discussions et réunions formelles, etc. Nous détaillerons ci-dessous les échelles concernant la conversation donnée par la production orale :

<b>Conversation</b>	
<b>C2</b>	Peut converser de façon confortable et appropriée sans qu'aucune limite linguistique ne vienne empêcher la conduite d'une vie personnelle et sociale accomplie.
<b>C1</b>	Peut utiliser la langue en société avec souplesse et efficacité, y compris dans un registre affectif, allusif ou humoristique
<b>B2</b>	Peut s'impliquer dans une conversation d'une certaine longueur sur le plupart des sujets d'intérêt général en y participant réellement, et ce même dans un environnement bruyant. Peut maintenir des relations avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter involontairement ou les obliger à se comporter autrement qu'ils ne le feraient avec un interlocuteur natif. Peut transmettre différents degrés d'émotion et souligner ce qui est important pour lui/elle dans un événement ou une expérience.
<b>B1</b>	Peut aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier. Peut suivre une conversation quotidienne si l'interlocuteur s'exprime clairement, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de faire répéter certains mots ou expression. Peut soutenir une conversation ou une discussion mais risque d'être quelquefois difficile à suivre lorsqu'il/elle essaie de formuler exactement ce qu'il/elle aimerait dire. Peut réagir à des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité et l'indifférence et



	peut les exprimer.
<b>A2</b>	<p>Peut établir un contact social : salutations et congé ; présentation ; remerciements. Peut généralement comprendre un discours standard clair, qui lui est adressé, sur un sujet familier, à condition de pouvoir faire répéter ou reformuler de temps à autre. Peut participer à de courtes conversations dans des contextes habituels sur des sujets généraux. Peut dire en termes simples comment il/elle va et remercier.</p> <p>Peut gérer de très courts échanges sociaux mais peut rarement soutenir une conversation de son propre chef bien qu'on puisse l'aider à comprendre si l'interlocuteur en prend la peine. Peut utiliser des formules de politesse simples et courantes pour s'adresser à quelqu'un ou le saluer. Peut faire et accepter une offre, une invitation et des excuses. Peut dire ce qu'il/elle aime ou non.</p>
<b>A1</b>	<p>Peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé. Peut demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir. Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, clairement et lentement par un interlocuteur compréhensif.</p>

**Tableau 7: Les échelles de la conversation selon le CECR (CECR, 2000 : 62)**

Pour développer cette compétence chez les apprenants, les enseignants ont recours à certaines activités didactiques dont les plus importantes sont le jeu de rôle et la simulation. Concernant le jeu de rôles, il s'agit d'une activité utilisée souvent au début de l'apprentissage (A1, A2). On propose aux apprenants des scénarios fonctionnels en

leur précisant la situation, les rôles de différents personnages et l'objectif à réaliser (demander des informations, faire un achat, inviter quelqu'un au téléphone, donner un conseil à un ami, etc.). Cette activité exige de la part des apprenants un certain niveau en langue-cible.

*« Lorsque les apprenants ont acquis un certain niveau, ils peuvent développer la matrice proposée, voire même s'en écarter à condition qu'ils respectent les données de la situation de communication et les interactions que ces modifications entraînent. D'une manière générale, la rigueur situationnelle limite la liberté d'expression afin de rester dans les limites du jeu de rôle. »* (Cuq & Gruca, 2003 : 176)

De même, il faut prendre en compte une activité de la production orale. Il s'agit de la simulation globale qui désigne toute construction imitant un système réel dans un domaine donné. Selon *le Dictionnaire de Didactique du Français* (2003), la simulation globale consiste à *« faire inventer par un groupe d'apprenants un univers de référence- par exemple un immeuble, un village, une île, un hôtel, un camp de vacances, un congrès international, une entreprise, etc.-, à animer cet univers de personnages en interaction et d'événements, et à stimuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers du discours, est susceptible de faire surgir : productions orales, pratiques d'écriture diverses allant de la phrase simple au texte long »* (Ibidem : 221)

À vrai dire, en appliquant cette activité dans une classe de langue, elle permet de :

- Susciter et maintenir la motivation des apprenants,
- Optimiser l'implication des apprenants dans les prises de parole,
- Gérer l'incontournable hétérogénéité d'un groupe-classe et individualiser l'apprentissage,
- Multiplier les moments de contact avec la langue et optimiser le temps de classe.

Notons que la simulation donne la possibilité d'améliorer leur compétence orale (compréhension/production) ainsi que d'autres compétences comme celles de l'échange d'idées, de la résolution de problèmes et leur savoir-faire argumentatif. Pour garantir

l'efficacité de cette activité, il semble indispensable de prendre en compte deux conditions :

*« La création de situation et la participation des étudiants en tant qu'acteurs jouant des rôles dans ces situations, dont ils ne connaissent pas l'issue finale. Elles peuvent être longues (on les appelle parfois « globales ») ou plus réduites, c'est-à-dire qu'elles peuvent s'étaler sur la durée d'un cours ou constituer des documents du cours » (Courtyllon, 2003 : 99)*

De son côté, Cali (2004) met en lumière quatre facteurs principaux de la simulation :

- **La richesse contextuelle**

Il s'agit de sélectionner et d'adapter les éléments contextuels de la documentation authentique produite dans le milieu cible. Ces éléments doivent être donnés aux apprenants sous forme d'un dossier documentaire précisant les objectifs de la simulation, la liste des participants, leurs rôles, fiches et articles sur les tâches à réaliser, etc.

- **La dimension fictionnelle**

Elle a pour objectif de déclencher la dynamique de jeu. Cette dimension protège l'identité réelle des apprenants tout en les libérant des contraintes institutionnelles,

- **La dynamique de résolution des tâches**

Au cours de la simulation, les apprenants font face à une situation donnée qui consiste à trouver une solution ou à surmonter une difficulté. Pour ce faire, les interactions entre les différents jouent un rôle de premier plan dans la résolution de ces difficultés posées dans un contexte donné. Celui-ci pourrait être une réunion de travail, une conférence, etc. *« En classe de langue, la pratique la mieux adaptée à l'exercice et à l'acquisition de ces savoir-faire est sans doute la simulation. En effet, elle seule met l'étudiant en situation de réaction immédiate, qui est la condition même de l'échange oral. Cette pratique doit être accompagnée d'exercices de synthèse et de mise en valeur des idées exprimées, car sans une capacité d'expression synthétique et efficace, il est difficile de bien réagir en situation ».*(Courtyllon, 2003 : 99)

## 6- L'approche intégrative et collaborative de l'enseignement/apprentissage

La simulation est basée avant tout sur l'idée de l'échange et de l'interaction entre les différents acteurs qui cherchent à développer, entre autre, leurs savoirs et savoir-faire dans le domaine ciblé. Dans ce contexte, la simulation est perçue comme une construction partagée et négociée tout en restant ouverte pour favoriser la créativité des participants.

Lors de l'organisation de la simulation, l'enseignant doit tenir compte de certains facteurs qui pourraient avoir des répercussions sur le déroulement de cette activité : l'hétérogénéité des niveaux des apprenants notamment celle de la compétence linguistique, le nombre des apprenants et le temps de l'apprentissage. L'hétérogénéité linguistique des apprenants pourrait entraver le bon déroulement de la simulation dans la mesure où certains apprenants, de faible niveau, ont du mal à assurer certaines tâches, ce qui empêche la réalisation des objectifs de la simulation. Quant au nombre des apprenants, il constitue un facteur-clé dans la simulation, celle-ci n'est pas réalisable avec un grand nombre (80 ou 100) ou avec de petits groupes (3 ou 5). Reste à noter que dans certaines formations de langues, le temps consacré à l'apprentissage ne permet pas d'organiser des simulations. C'est le cas souvent des formations intensives où l'enseignant dispose d'un temps limité pour atteindre des buts bien précis.

Quelle que soit l'activité proposée, elle doit maximiser la participation des apprenants dans la réalisation de leurs tâches authentiques. C'est la pratique de la langue qui constitue le meilleur moyen pour développer cet aspect de la compétence orale :

*« La maîtrise de la production est le résultat d'une pratique et qu'il faut donc multiplier les activités tout en favorisant en premier lieu le désir d'échange : pour que les échanges puissent s'engager, les déclencheurs des productions langagières, même s'ils sont proches de l'artifice dans une classe de langue, doivent motiver la parole et créer le besoin de parler et le vouloir dire. » ( Cuq & Gruca, 2003 :177-178).*

## 7- Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons essayé de mettre en lumière la compétence orale qui est au centre d'intérêt de notre recherche. Dans un premier temps, nous avons souligné les certaines compétences dites générales (le savoir, le savoir-être, le savoir-apprendre, etc.) De telles compétences ont une grande influence sur l'enseignement/apprentissage de la compétence orale chez les apprenants. En adoptant une approche communicative, nous avons analysé la compétence de communication qui regroupe la compétence orale. En analysant les bases de l'approche communication, nous avons mis en relief les différentes composantes de la compétence de communication (linguistique, socioculturelle, référentielle, etc.) Nous avons présenté la vision de plusieurs auteurs en vue d'avoir une vue globale de cette compétence.

Ensuite, nous avons abordé les spécificités du système oral de français notamment sa phonétique, sa phonologie et sa prosodie. La prise en compte de telles spécificités semble importante pour comprendre, plus loin dans notre recherche, les différentes difficultés des apprenants saoudiens dans leur maîtrise de la compétence orale en français. Quant à la compétence orale, nous l'avons analysée à partir de deux niveaux. Le premier concerne la compréhension orale qui concerne la perception auditive de différents sons par les apprenants. Selon certains didacticiens (Cuq & Gruca et Holec) proposent deux modèles pour comprendre le mécanisme du processus de la compréhension orale : modèle sémasiologique (de la forme au sens) et modèle onomasiologique (du sens à la forme). Notons la présence de plusieurs stratégies d'écoute selon les objectifs des auditeurs (écoute de veille, écoute globale, écoute sélective, etc.). Quant à la production orale, elle permet aux apprenants de prendre part en français aux différentes situations soit quotidiennes ou professionnelles. Pour poursuivre notre recherche sur la compétence orale, il nous paraît nécessaire de mettre en lumière les différentes approches didactiques visant à apprendre/enseigner la compétence orale dans les différents cours de langues.

## **Chapitre II : L'enseignement de la compétence orale dans les méthodologies d'enseignement du français langue étrangère**

## 1- Introduction

Dans le cadre de ce chapitre, nous nous attacherons à étudier les différentes approches de l'enseignement de l'oral. Cette étude méthodologique a pour objectif de mieux suivre et comprendre, d'une part, les développements de l'oral dans les différentes approches et, d'autre part, de cerner les nombreuses activités mises en œuvre afin de développer la compétence orale chez un public-cible. Pour ce faire, nous nous intéressons à étudier la présence de l'oral à partir de l'approche traditionnelle (transmissive) jusqu'à l'approche actionnelle en passant par les approches directes, audiovisuelle, Structuro-globale audiovisuelle (SGAV) et communicative. Pour chaque approche, nous soulignerons ses fondements théoriques tout en prenant en compte ses différentes stratégies qui permettent de développer les différentes composantes de l'oral dans un cours de FLE.

## 2- L'approche traditionnelle

L'approche traditionnelle a dominé la scène didactique des langues pendant de longues années. Cette approche est marquée avant tout par l'omniprésence de la grammaire et du lexique notamment dans l'enseignement de langues anciennes telles que le grec et le latin. L'acquisition de ces derniers demeurerait au cours des siècles l'objectif principal à atteindre dans toute formation de langue étrangère. A propos de l'approche traditionnelle, Cuq et Gruca (2005) soulignent : « *Il n'est pas facile de dresser un bilan succinct de la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues vivantes parce qu'elle s'étale sur plus de trois siècles, et qu'elle prend des formes variées au cours de son évolution.* » (Cuq et Gruca, 2005 : 254)

Sans entrer dans les différents détails de l'approche traditionnelle dite aussi transmissive, nous nous contentons de mettre en lumière ses caractéristiques principales à savoir : importance donnée à la grammaire, enseignement centré notamment à l'écrit et recours systématique à la traduction en vue de faciliter la compréhension des textes étudiés. D'après ces caractéristiques, nous constatons l'absence totale de l'oral dans toutes les activités proposées en classe de FLE suivant cette approche. Or, l'enseignant accorde une importance particulière à développer deux compétences principales chez ses apprenants : la compétence grammaticale et la

compétence lexicale. Ceci se fait au détriment d'autres compétences communicatives qui sont nécessaires dans un cours de langue étrangère notamment la compétence orale. C'est pourquoi, nous remarquons souvent que les apprenants, formés dans le cadre de cette approche, sont incapables de faire face aux différentes situations de communication surtout celles de la vie quotidienne (réserver un billet de train, demander le prix d'une chemise dans un magasin, etc.). Malheureusement, malgré les différentes limites de cette approche, elle est assez présente dans les cours de FLE dans plusieurs pays et notamment en Arabie Saoudite où certains enseignants adoptent encore cette approche pour mener des cours de FLE. Dans ce contexte, les enseignants saoudiens adoptent souvent l'approche traditionnelle qui prend en compte essentiellement le lexique et la grammaire dans le but de faciliter l'acquisition d'une langue étrangère. Pour mener leurs cours, ces enseignants sélectionnent certains textes souvent littéraires de grands écrivains français des 18<sup>ème</sup> et 19<sup>ème</sup> siècles. Ensuite, ils commencent à faire une traduction littérale de ces textes en donnant aux apprenants les équivalents des termes difficiles dans leur langue maternelle (arabe) Quant aux apprenants, ils constituent de longues listes de mots français traduits en arabe. A la fin, l'enseignant pourra aborder une notion grammaticale à partir du texte en question.

Dans cette démarche pédagogique, nous constatons clairement l'absence totale de toute activité orale dans le cours de FLE en faveur de l'écrit et de la grammaire. Notons également que cette approche traditionnelle est renforcée par le mode d'évaluation adoptée. Celui-ci s'intéresse principalement à évaluer les acquis lexicaux et grammaticaux chez les apprenants. Par conséquent, l'oral est sous-estimé, voire absent dans plusieurs activités de FLE en Arabie Saoudite. C'est pourquoi, beaucoup d'apprenants rencontrent des difficultés à faire face aux situations de communication orale notamment celles de la vie quotidienne. C'est le cas par exemple des apprenants saoudiens venant en France pour passer des stages ou suivre des formations dans une discipline spécifique donné. Or, ils se rendent compte du décalage linguistique qui se trouve entre leur niveau en langue cible et leurs échanges quotidiens. Ainsi, ils sont souvent amenés à suivre des cours de français dans des centres franco-saoudiens qui s'intéressent à développer leur compétence orale.



### 3- La méthodologie directe

A propos de la méthodologie directe, nous allons mettre en lumière quelques repères historiques afin de mieux comprendre le statut de l'oral dans cette approche pédagogique. Celle-ci remonte à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle où la France cherchait à s'ouvrir davantage sur l'étranger. La société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, culturels et touristiques qui s'accéléraient à cette époque. L'évolution des besoins d'apprentissage a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé « *pratique* » qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication. Puren (1998) s'intéresse à mettre en relief les différents facteurs qui ont donné naissance à cette méthodologie: « *des nouveaux besoins et des nouvelles attentes sociales, insuffisance et inadéquation des résultats obtenus par la méthodologie existante, définition de nouveaux objectifs, élaboration d'une nouvelle méthodologie.* » (Puren, 1988 : 98)

Il est à préciser que la méthodologie directe a été élaborée en réaction à la méthode grammaire traduction. Elle a réussi à remplacer la fonction formative de la langue par la fonction pratique et utilitaire. La langue est considérée comme un moyen de communication et la priorité est accordée alors à l'oral. L'écrit, considéré comme le prolongement de l'oral, est développé dans un second temps. C'est pourquoi, les méthodes directes ont privilégié l'oral et son enseignement comme le soulignent Cuq et Gruca (2005) :

« *En ce début de siècle, face à l'extension du commerce et de l'industrie se répand fortement l'idée que le but principal de l'enseignement des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire, et que leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire.* » (Cuq & Gruca, 2005 : 256). A cela, s'ajoute le fait que la seconde moitié du 19<sup>ème</sup> siècle a révélé la nécessité d'apprendre des langues à des fins pratiques et mis en évidence les lacunes d'un enseignement traditionnel basé sur la grammaire comme fondement d'apprentissage.

Alors comme le recours à la langue maternelle, source des interférences, est déconseillé, la traduction interlinguale est aussi exclue. C'est donc sans la traduction que

l'apprenant reproduira ce qu'il a assimilé. Pour encourager l'apprenant à faire de l'association de la forme et du sens sans le truchement de la langue maternelle, les méthodologues directs recommandent le recours aux procédés intuitifs : expression corporelle, supports iconiques, association du connu et de l'inconnu. L'intuition est le procédé qui consiste à partir des choses concrètes pour arriver aux idées abstraites, qui va du particulier pour aboutir au général. Les formes de l'intuition de la méthode directe sont :

### **3-1 L'intuition directe**

Le professeur commence par enseigner à ses apprenants le nom des choses et des êtres qui se trouvent dans l'environnement immédiat, c'est-à-dire dans la classe comme le livre, la porte, l'élève, un garçon, une fille, etc. C'est l'apprentissage de l'oral concret. Des tournures syntaxiques toujours à la troisième personne servent à introduire l'oral comme par exemple : « *Qu'est-ce que c'est ?* », « *C'est...* », « *Voilà un...* » etc. En montrant un objet ou en accomplissant une action, le professeur propose simultanément un énoncé dans la langue étrangère. Comme cet exercice dans le guide pédagogique de *Cours de langue et de civilisation françaises* (p.136) :

« *Prendre une série d'actions connues ou la phrase du bas de la p. 150 et faire dire :*

- *J'irai au tableau ; quand je serai allé au tableau, je prendrai la craie ; quand je l'aurai prise, j'écirai mon nom ; quand j'aurai écrit mon nom, je le lirai ; quand je l'aurai lu, je l'effacerai...*
- *Tu écriras une lettre ; quand tu l'auras écrite, tu la mettras dans l'enveloppe ; quand tu l'auras mise dans l'enveloppe, tu colleras le timbre ; etc. ».*

La démarche est fondée sur le principe de la transparence du langage et d'assimilation du signifié au référent. Nous abordons un objet, nous mimons une scène et nous donnons simultanément l'équivalent verbal. L'acquisition se fait par association des mots et des phrases avec leur signification par référence à la situation. Alors, nous établissons une relation immédiate entre les choses et la langue sans passer par la langue maternelle. Il y a une volonté de mettre la langue étrangère en relation non avec une autre langue mais avec un référent situationnel.

Mais, Coste (1970) conteste cette approche en notant « *Cette démarche conduit à considérer et à présenter la langue étrangère comme une série de signifiants dont le*

*signifié serait à équivaloir exactement aux signifiants de la langue maternelle puisque le signifié serait identique et inaltérable...On peut se demander si la méthode directe n'encourage pas d'autant plus la traduction qu'elle n'y fait appel. » (Coste, 1970 : 9). Alors c'est une « fausse traduction».*

### **3-2 L'intuition indirecte**

L'intuition directe trouve nécessairement ses limites dans la classe. Comme elle ne peut se suffire à elle-même, elle doit être complétée par l'intuition indirecte. Donc, à un niveau plus avancé, on passe à des réalités qui ne sont pas présentes dans la classe mais qu'on peut mimer aisément.

### **3-3 L'intuition mentale**

L'image, figée par définition, n'a qu'une portée limitée. Le procédé de l'intuition mentale repose sur l'association d'idées. Pour accéder au sens, l'apprenant est encouragé à faire une association entre la forme et le sens du mot. Cette intuition porte essentiellement sur les notions abstraites (les sentiments, les idées, etc) La théorie qui est à la base de ce procédé est l'associationnisme. Cette théorie est basée, selon Germain (1993 : 128) sur *« l'association de la forme et du sens, c'est-à-dire association du nom et de la chose (ou une image de la chose et du geste) et associations d'idées, c'est-à-dire des unités abstraites inconnues avec l'oral déjà connu. Ce serait le psychologue allemand Felix Franke qui, dans un ouvrage écrit en 1884, aurait fourni les justifications théoriques d'une approche monolingue en langue seconde, fondée sur le principe d'une association directe entre la forme linguistique et la signification à transmettre (d'après Richards et Rodgers, 1986, p.9) »*

Dans un cours de FLE, la méthodologie directe a le mérite de mieux développer la compétence orale chez les apprenants dans la mesure où l'oral sert à la fois comme outil facilitant l'accès au sens visé et les échanges en classe. Soulignons que cette méthodologie est souvent utilisée par des enseignants de français qui maîtrisent la langue maternelle de leur public. Personnellement, nous avons déjà vécu cette expérience lors de nos premiers contacts avec la langue étrangère. Lors d'un stage, notre enseignant français qui ne parlait pas notre langue maternelle (l'arabe) avait souvent recours à la méthodologie directe dans le but de nous faciliter la compréhension de certains termes sans passer par la langue maternelle. Il utilisait des gestes, mimes,

regard, dessins, schémas, etc. pour comprendre le sens visé. Certes, il était parfois difficile de suivre la même démarche pour expliquer certains termes comme « *logique, spirituel, légitime, etc.* » mais la plupart des apprenants finissaient souvent par comprendre le sens voulu.

#### 4 - La méthodologie audio-orale (MAO)

Dans le cadre de notre recherche, il est important de souligner la méthodologie « audio-orale » (MAO) Développée depuis les années 40 au cours de la deuxième guerre mondiale, cette méthodologie a pour but de répondre aux besoins de l'armée américaine notamment à la formation des personnes parlant d'autres langues que l'anglais. Dans le cadre de cette approche audio-orale, la répétition et l'automatisation sont des concepts primordiaux puisque nous sommes dans un monde de modèles sonores et des situations sans forcément en rapports contextuels avec les apprenants. À ce niveau, le rapprochement et l'analogie par rapport à qui est déjà acquis rappelle les anciennes méthodes d'apprentissage de traduction.

Précisons que la méthodologie audio-orale s'appuie sur la psychologie behavioriste développée par Skinner. Selon cette théorie, l'enseignement/apprentissage de la langue se fait par « conditionnement », par développement de « réflexes, de « mécanismes ». L'acquisition d'une langue se fait par imitation selon le schéma stimulus-réaction-renforcement. Il faut faire acquérir à l'apprenant un ensemble d'habitudes linguistiques qui, fixées et automatisées au moyen de la répétition et de la mémorisation, fonctionnent comme des automatismes. Transféré en didactique des langues, le schéma skinnérien donne la démarche suivante: le stimuli sera donné par les patterns, la réaction de l'élève (production ou réception) constitue la réponse. Le renforcement consiste en la réponse du professeur suivi d'une « batterie d'exercices » appelés « structuraux » destinés à la fixation de la structure grammaticale. Cette dernière phase a pour rôle de renforcer les liens associatifs établis entre le stimulus et la réponse, d'assurer une meilleure répétition de la forme correcte. Il faut rapprocher le plus possible la réponse du stimulus. Les réponses déclenchées par les stimulus étaient supposées devenir des réflexes, des « habitudes inconscientes ». Ceci a pour conséquence d'entraîner la disparition de toute activité réflexive.

A propos de l'apprentissage behavioriste des langues étrangères, certains spécialistes, à l'instar de Rivers (1964), soulignent que cet apprentissage se base essentiellement sur un processus mécanique de formation d'habitudes. Selon eux, ce type d'apprentissage donne la possibilité de développer certaines compétences langagières chez l'apprenant. C'est le cas notamment des exercices structuraux très utilisés en cours de langue où l'appréciation donnée par l'enseignant assure le renforcement aux réponses fournies par l'apprenant.

L'apprentissage d'une langue étrangère doit aussi faire l'objet d'un surapprentissage (overlearning). « *Il est utile de savoir comment une langue fonctionne, mais ce savoir n'est d'aucun secours tant qu'on n'a pas pratiqué et sur-pratiqué les formes jusqu'on puisse les employer sans effort...l'apprentissage d'une langue est un surapprentissage tout le reste ne sert à rien.* », (Bloomfield, 1942)

D'un point de vue linguistique, la méthode audio-orale s'appuyait principalement sur les travaux d'analyse distributionnelle des disciples de Bloomfield. Ce type d'analyse considérait la langue dans ses deux axes: syntagmatique et paradigmatic. Dans ce contexte, on se demande quelles sont les conséquences de ces théories sur la place de l'enseignement de l'oral dans cette méthodologie?

Le but de la méthodologie audio-orale est de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle l'enseignant vise les quatre habiletés afin d'aider ses apprenants à communiquer dans la vie quotidienne. Cependant, nous continuons à accorder la priorité à l'oral. Les partisans de cette méthodologie ont tendance à concevoir la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée. Cette approche nie la conception universaliste de la langue en considérant que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique. Selon cette méthodologie, la signification n'occupe pas une place prioritaire en langue étrangère. C'est pourquoi le vocabulaire est relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle sont considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère; afin de les éviter, il est recommandé d'utiliser la langue

étrangère en classe. Selon Puren (1988), cette méthodologie a eu une influence limitée en France parce qu'aucun cours audio-oral n'a été publié ni pour l'enseignement du FLE ni pour celui des langues vivantes étrangères en milieu scolaire.

## 5 - La Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV)

A la fin de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales alors que le français se sent menacé. La France a décidé alors de renforcer son implantation dans les colonies, de restaurer son prestige à l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais. La France va faire ainsi de l'enseignement du FLE une affaire d'État. C'est pourquoi, le Ministère de l'Éducation Nationale a mis sur pied une Commission chargée de mettre au point "*le français élémentaire*" (rebaptisé plus tard *Français Fondamental*), conçu comme une gradation grammaticale et lexicale élaborée à partir de l'analyse de la langue parlée. C'est le linguiste G. Gougenheim et le pédagogue P. Rivenc (1959) entre autres, qui furent chargés de cette mission en vue de faciliter l'apprentissage et la diffusion du français.

Dans ce contexte, il s'avère important de préciser que le structuralisme américain a eu une influence sur la méthodologie SGAV d'autant plus que la langue est perçue comme un moyen de communication orale. C'est pourquoi, la parole en situation occupe une place importante dans les cours adoptant la SGAV où toute structure s'exerce par des moyens verbaux et non-verbaux (rythme, intonation, gestuelle, etc.) L'adjectif « globale » rend compte de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale. Celle-ci se base avant tout sur un dialogue qui constitue le noyau dur de tout échange réalisé dans le cadre de cette méthodologie.

Selon Puren (1988 : 284), la méthodologie audio-visuelle est définie comme étant « *cette méthodologie dominante en France dans les années 1960 et 1970, et dont la cohérence est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son* ». Cette définition nous indique que la période des années 60 et 70 était une période marquée par une certaine accélération de la science technique et notamment par la naissance des théories cognitivistes qui vont valoriser le système sensoriel ainsi que son activation et implication dans le monde de l'enseignement en général et dans l'enseignement des langues en particulier.

Il ne serait pas sans importance de signaler que dans le cadre des méthodes SGAV (Structuro-Global Audio-Visuel), le langage humain se trouve défini comme étant « *un moyen d'expression et de communication socialisé* » (Rivenc, 1974 : 24) L'apprentissage individualisé d'une langue se trouve donc chez Rivenc. Concernant ce concept d'*individualisation de l'apprentissage*, Rivenc précise : « *Nous entendons par « individualisé » toute méthode qui tend à privilégier le plus possible un ou plusieurs des traits fondamentaux ci-après :*

- 1- *Apprentissage réel et actif,*
- 2- *Fixation par chaque apprenant des objectifs prioritaires de son action d'apprentissage en collaboration avec les animateurs de son programme, en tenant compte de son niveau de départ, de ses possibilités, de ses goûts, et de sa conception personnelle des échanges linguistiques,*
- 3- *La fixation de ces objectifs personnalisés suppose des évaluations lucides des possibilités réelles du sujet, un autocontrôle permanent des acquisitions, et une réévaluation continue des objectifs à atteindre en fonction des résultats réellement obtenus,*
- 4- *L'apprentissage se fera tantôt seul, chez soi ou au centre de langues, et tantôt en groupe. Cette nouvelle méthodologie de l'apprentissage partiellement autonome suppose une alternance entre travail individuel et travail collectif » (Idem)*

De leur côté, Cuq et Gruca (2005) soulignent qu'une leçon SGAV est marquée par des phases successives appelées *les moments de la classe*. Ces derniers se présentent ainsi :

- A-** *Une phase de présentation du dialogue* accompagné des images ayant pour objectif la compréhension globale de la situation,
- B-** *Une phase d'explication* vise à reprendre le dialogue séquence par séquence pour expliquer les éléments nouveaux,
- C-** *Une phase de répétition* avec correction phonétique,
- D-** *Une phase d'exploitation* des éléments nouvellement appris par cœur dans des situations de communication,
- E-** *Une phase de transposition* a pour but d'amener l'élève à réutiliser les éléments acquis

Plusieurs manuels de FLE ont été réalisés dans le cadre cette méthodologie. Nous pouvons citer à titre d'exemple, *Voix et Images de France 1<sup>er</sup> degré*, *Voix et Images de*

*France 2<sup>ème</sup> degré* (CREDIF (1962-1964) et *Méthode audiovisuelle de français* (Guberina & Rivenc, 1962-1971). Dans le cadre de ces manuels, les apprenants sont amenés à « *imaginer plusieurs possibilités d'échange sur une même image du dialogue, puis sur les images de transposition, et du discours rapporté qui va leur permettre de prendre une certaine distance par rapport au dialogue de base en les incitant à raconter les images de la leçon, puis à rapporter le dialogue à la troisième personne.* », (Cuq & Gruca, 2003 : 243)

A partir des années 1970, la méthodologie SGAV est devenue la cible de plusieurs critiques. Certains didacticiens lui reprochent son rôle de carcan qui écarte toute expression libre et interdit le recours aux expressions courtes. D'autres spécialistes (Portine, 2009) soulignent l'aspect artificiel de la communication orale. D'où vient le recours aux documents dits « authentiques » permettant de réaliser des échanges réels entre les apprenants. C'est ainsi que l'approche communicative commence à voir le jour dans les milieux didactiques.

## 6 - L'approche communicative

Cette approche s'est améliorée en France à partir des années 1970 en s'opposant à la méthodologie audio-orale et à la méthodologie audio-visuelle. Elle apparaît lorsque l'on remet en cause l'approche situationnelle et la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky qui était en pleine apogée. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considèrerait pas comme une méthodologie à part entière. Quoique Chomsky ait beaucoup critiqué les méthodes audio-orale et situationnelle, sa linguistique n'est pas directement la source de l'approche communicative. En effet, c'est la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans *Le Niveau Seuil* (1976) qui a en définitive donné naissance à l'approche communicative.

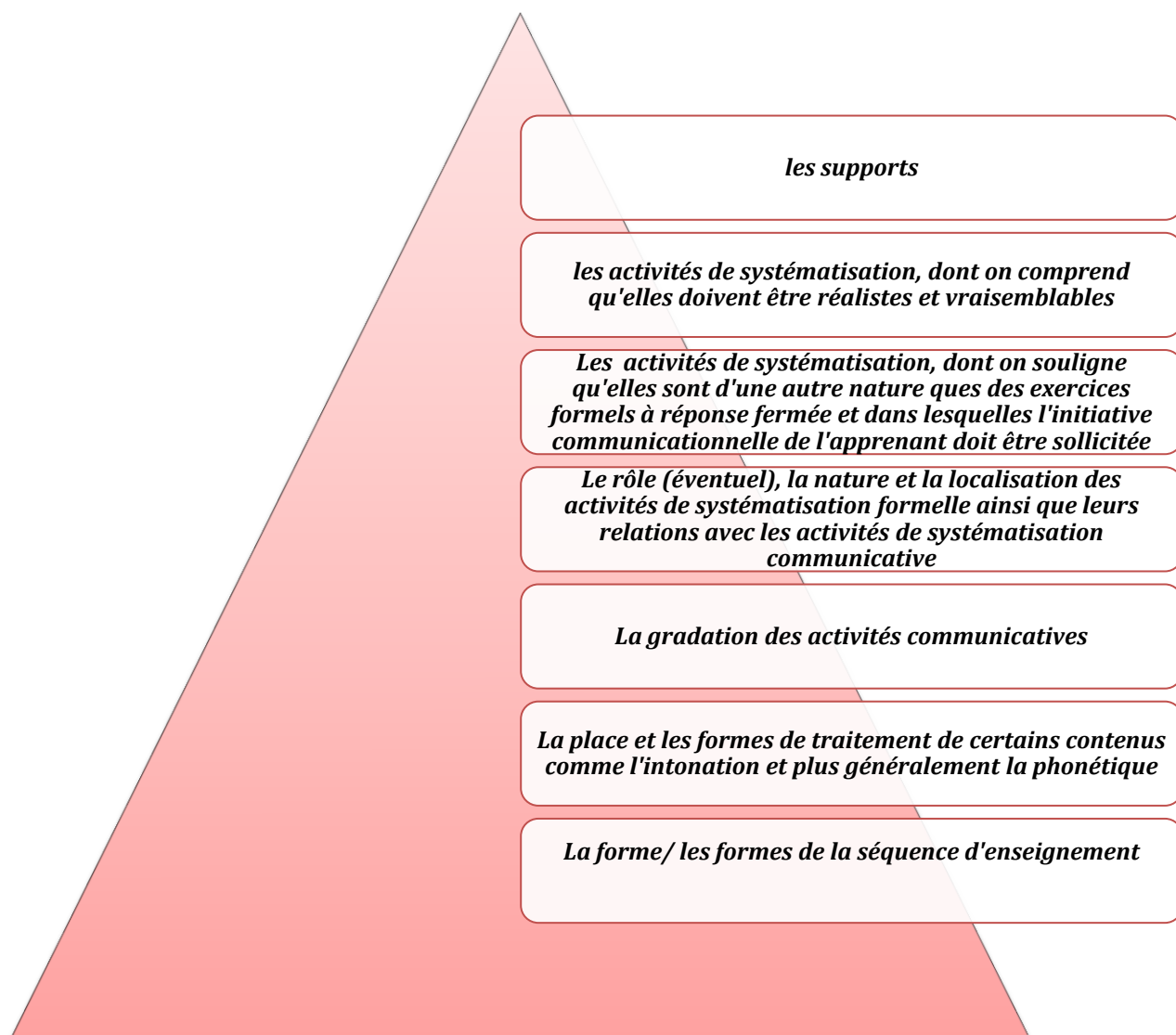
« *On sait que cette profonde réorientation des enseignements de langue se fonde sur une nouvelle conception des langues, de la connaissance des langues et qu'elle se présente comme une constellation de concepts comme : discursivité, négociation du sens, compétence pragmatique, appropriée, action verbale ...* » Beacco J.-C. (2007 : 56) Cette citation résume le principe fondamental des approches dites « *communicatives* » ; d'un point de vue épistémologique, il s'agit d'une conception récente dans l'histoire des idées.



De plus, il est question d'une modification de la « façon de faire », puisque l'accent va être mis, comme nous allons le voir, sur une activité didactique mettant plus en avant les apprenants.

Au cours des années 70, les didacticiens ont eu tendance à mettre en place une approche ayant pour but de solliciter les adultes à apprendre des langues autres que leurs langues respectives. De son côté, Puren précise : *« l'approche dite « communicative » s'est élaborée ... à une époque marquée intellectuellement par le thème de la révolution de l'information et de la communication. La trace de l'idéologie communicationnelle se retrouve particulièrement dans les cours qui ont voulu systématiser cette approche, dit « tout communicatifs », dans lesquels la communication en langue étrangère tend à la fois à être le seul objectif et le seul moyen utilisé pour l'atteindre »*, (Puren, 2007 : 4)

Selon le même auteur (Idem : 58), l'approche communicative représente malgré tout des indications opérationnelles qui se présentent dans le schéma suivant:



**Figure 4: Représentation de l'approche communicative selon Puren. L. Babault, S. (2007)**

En réalité, l'approche communicative ne se limite ni à l'intériorisation des règles ni à des instruments pratiques et théoriques du langage humain (*Skill*), mais la mise en contexte des connaissances acquises (*Ability*) permet de développer les compétences communicatives chez l'apprenant. Née autour d'années 1970, l'approche communicative est destinée aux francophones qui ont des difficultés dans des situations professionnelles ou aux non francophones qui veulent se spécialiser dans un domaine précis (publics spécifiques)

L'approche communicative, dans son principe, comme les actes de parole suit une ligne assez sociale. Autrement dit, elle emprunte à la conception pragmatique cette

dimension sociale du langage humain ainsi que la valorisation du rôle de l'apprenant dans le contexte d'apprentissage. Ainsi, au lieu d'être un actant passif et réceptif dans l'acte d'apprentissage, l'apprenant devient un actant productif et actif qui se met en scène pour produire et agir. Ceci implique donc, naturellement, d'autres paramètres de l'apprentissage, comme l'appareil cognitif, le gestuel en action, l'application instantanée des règles et donc leur assimilation, etc.

C'est ainsi que dans les années 70 et 80, va surgir au sein de la didactique du FLE un plaidoyer pour « *l'authentique* », pour un enseignement plus attentif à la parole, aux diversités des « façons de parler », aux divers registres de langue et donc pour l'usage de matériels plus adaptés aux fonctionnements réels de la parole. Loin des dialogues fabriqués représentant une langue peu naturelle et trop éloignée de l'authentique communication entre français utilisés par la première génération de la didactique moderne. Dans un souci de vraisemblance, les nouvelles méthodes d'enseignement vont prendre un parti pris d'authenticité du point de vue de la langue et du point de vue culturel, avec l'utilisation dans les documents de travail présentés aux apprenants de mots tronqués, d'usage familial ou de structures propres au français parlé. « *Au travers des diverses propositions de traitement en classe de FLE, on peut observer ce qu'on retrouve dans l'ensemble des traitements pédagogiques de documents authentiques, une double préoccupation : la préoccupation linguistique et la préoccupation culturelle, étroitement associées.* », (Boyer, Butzbach et Pendanx, 2001 : 34)

La nature même des documents de travail s'est métamorphosée au profit de documents plus réalistes et authentiques, c'est-à-dire non fabriqués à des fins pédagogiques tels que des pages de publicité, des bandes dessinées, des articles de presse ou encore les petites annonces offrant des textes bruts et une authenticité de contenu au plus près de la manière réelle de communiquer des français. Le recours au « *fabriqué* » est bien entendu inévitable voire même souhaitable en début d'apprentissage mais doit rester secondaire. Ces documents dits « *authentiques* » permettent de traiter simultanément langue et culture-civilisation tout en réduisant l'approche de la langue étrangère à la simple acquisition de formes linguistiques nouvelles. Pour résumer, Boyer, Butzbach et Pendanx (2001) concluent ainsi : « *Ces précautions étant prises, et sans faire une religion du « véridique », il n'en reste pas moins*

*qu'en prônant le recours à des discours véritablement (ou fictivement) ancrés dans un échange langagier où sont impliqués des individus et non des personnages totalement désincarnés produisant une parole également désincarnée, [...] la didactique s'est donné les moyens d'une redécouverte de la notion de communication comme notion centrale dans un dispositif d'enseignement /apprentissage du FLE conséquent. » (Boyer, Butzbach et Pendanx, 2001 : 36)*

Cette « *notion de communication* » est actuellement au centre de la didactique du FLE. Celle-ci s'accorde à définir des objectifs et des contenus de communication visant à **communiquer en français** et non plus seulement à enseigner le français à travers des outils purement linguistiques. L'approche communicative repose donc sur ces nouvelles considérations sur la communication et sur ce que communiquer suppose. Comme le constate (P. Charaudeau, 1992 : 7-10) : « *Le mot n'est pas une valeur sûre dont le sens serait fixé une fois pour toutes dans le dictionnaire. Au contraire, il n'accède à l'existence et ne vit que **dans et par** le contexte particulier qui le suscite (...) Le mot n'a pas un sens. Il contribue à faire-sens dans un contexte situationnel (...) ce sont les circonstances situationnelles qui produisent la signification et non le mot. (...) Le langage (...) est le lieu de représentation de ces pratiques psychosociales (...) Tout acte de langage est le fait d'un individu particulier qui est à la fois sujet collectif et sujet individuel* »

On constate que l'accent est mis davantage sur l'implicite dans toute situation de communication tout en prenant en compte les contraintes déterminantes dans la communication, qu'il n'est plus possible de négliger dans le cadre de la didactique du FLE. « *Dès lors tout énoncé relève, d'une façon plus ou moins évidente, plus ou moins volontaire, plus ou moins élaborée, d'une stratégie qui vise à adapter les objectifs de communication aux diverses contraintes du cadre, situationnel/contractuel.* » (Boyer, Butzbach et Pendanx, 2001 : 45)

Le message n'est plus considéré comme un simple énoncé produit par un simple émetteur visant un destinataire mais comme un moyen d'agir sur les destinataires à travers le moyen de normes sociales, culturelles et selon la situation de communication, le tout étant de savoir quelle est la stratégie la plus efficace pour arriver à ce but. Ceci appliqué au sein de la didactique du FLE, on comprendra aisément que le but de

l'approche communicative est d'enseigner aux apprenants non seulement des outils linguistiques de base requis pour maîtriser une langue mais en plus de cela des normes et des codes indispensables à toute situation de communication afin d'être capables de « déchiffrer » tout énoncé ou message auquel ils seront confrontés.

Cette notion de « *compétence de communication* », autrement dit ce savoir-faire langagier et communicationnel assez complexe, clé de voûte de l'approche communicative, vise à « *reconstituer l'ensemble des codes et des sous-codes, des règles, des rites, des normes socioculturelles, des rôles qui interviennent et font la communication, qui sont acquis selon des apprentissages successifs [...] et qui déterminent la production des actes langagiers et l'évaluation de ceux-ci.* », (In A. Abbou 1980 : 10)

Boyer, Butzbach et Pendanx, (2001 : 48-51) répertorient ces compétences au nombre de cinq :

- Une compétence **sémiotique ou sémiolinguistique** : concernant la langue mais aussi d'autres éléments qui lui sont associés comme la gestualité, les mimiques à l'oral ou la graphie, la ponctuation à l'écrit,
- Une compétence **référentielle** : concernant les représentations de l'univers auquel renvoie telle ou telle langue,
- Une compétence **discursive-textuelle** : concernant les représentations et la maîtrise de la mise en discours, des fonctionnements textuels qui permettent de construire des énoncés (cohésions interphrastiques, etc.),
- Une compétence **sociopragmatique** : concernant les normes et les savoir-faire pragmatiques tels que les comportements langagiers à tenir dans telle ou telle situation, en face de tel interlocuteur : une maîtrise relationnelle face aux échanges interpersonnels,

- Une compétence **ethno-socioculturelle** : concernant la maîtrise des connaissances, des représentations collectives, des implicites plus ou moins codés, des mythologies, d'un certain patrimoine historique et culturel indispensables à l'utilisation de certaines pratiques langagières comme l'humour par exemple ou les jeux de mots.

Soulignons que l'approche communicative met l'accent sur l'oral comme un facteur-clé dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La pédagogie attribuée à l'oral ne va donc pas être la même que celle de l'écrit qui est aujourd'hui plus axée sur la lecture, sur l'étude des différents types de discours et leurs enjeux. En plus de toutes ces notions d'« authenticité », de « communication », d'« acte de parole », la pédagogie du FLE doit prendre en compte également d'autres critères tels que les apprenants (leurs besoins, leurs intérêts, leurs caractéristiques sociales, culturelles, leurs expériences, etc.), les matériels utilisés (documents de travail aux activités variées, documents sonores, etc. qui prennent leurs racines dans la réalité sociale, politique et culturelle de la langue enseignée, tout cela afin de favoriser l'implication des apprenants et les encourager à communiquer.

Cette approche n'étant pas toujours perçue très favorablement par certains enseignants qui, ayant connu la méthodologie des années 1960 et la didactique communicative, ressentent un certain malaise en se demandant s'il existe vraiment une réelle capacité de communication sans de bonnes bases en compétences linguistiques. Sont critiquées également les faiblesses en matière de phonétique et de grammaire, cette dernière étant souvent mal perçue et donc mal réutilisée donnant lieu à une langue instable et provisoire.

Tenant de faire un bon compromis et de tirer les conséquences méthodologiques de l'approche communicative, le tout, pour R. Richterich, est non seulement ***d'apprendre à communiquer*** mais aussi ***d'apprendre à apprendre***, d'être capable de faire face à l'imprévisible, de le prévoir, de savoir improviser autant chez les apprenants

que pour l'enseignant et de savoir exploiter l'imprévu. Concernant *l'enseignement fonctionnel du FLE*, il convient de distinguer les deux notions de *français instrumental* et *français fonctionnel* en usage dans la didactique du FLE :

- Le **français instrumental** en tant qu'instrument d'accès à un certain type d'information en général écrite vise à acquérir une compétence de communication minimale avec un but immédiat et donc forcément limité au moyen de textes authentiques porteurs d'intérêt pour le public concerné ;
- Le **français fonctionnel**, qui vise un public proche de professionnels et spécialisés se définit en tant qu'enseignement linguistique spécialisé (scientifique /technique) mais à la différence du français instrumental, il est de plus en plus investi par l'approche communicative dans le sens où on donne accès aux apprenants à des échanges langagiers dans la société française et où on fixe les objectifs de communication en fonction de leurs besoins langagiers.

Le terme d'*enseignement fonctionnel du FLE* fait référence à tout public visé par un enseignement ayant des objectifs précis avec la nécessité de centrer l'enseignement sur l'apprenant et d'identifier le plus exactement possible ses besoins. C'est dans cette perspective que le *Niveau-seuil* a été élaboré dans les années 70. Il s'agit d'un outil destiné aux enseignants de FLE et aux responsables des programmes de langues et auteurs de cours et méthodes, avec pour but la mise en œuvre d'enseignements fonctionnels du FLE qui satisferaient les besoins de communication d'un public spécifique. Qualifié de « *matériel brut* », il s'agit de répertoires ouverts mais non exhaustifs élaborés selon les publics d'apprenants visés et selon les domaines de l'activité langagière qui les concernent. Il s'agit pour les utilisateurs de sélectionner dans les contenus ce qui leur est nécessaire selon les compétences de communication requises.

Critiqués pour leur manque d'indications sur les situations de communication dans lesquelles sont employés les énoncés, on peut se demander également sur quelles bases et critères sont choisis ces énoncés. Néanmoins, comme l'indiquent Boyer, Butzbach et Pendanx : « *Le Niveau-seuil peut avoir (et a sûrement) une influence importante sur l'élaboration d'ensembles et de dossiers pour la classe de FLE ainsi que sur les pratiques pédagogiques proposées aux enseignants. Il peut contribuer efficacement à la mise en œuvre de programmes/d'opérations d'enseignement fonctionnel du français* », (Boyer, Butzbach et Pendanx, 2001 : 67)

L'approche communicative et le choix de l'authentique, entre autres, ont également joué sur l'émergence de nouvelles pratiques et théories sur l'accès au sens en langue étrangère qui subissent une autre évolution. Par exemple, la compréhension orale demande de mieux évaluer et cerner la réalité des phénomènes de perception et de réception de la langue. « *L'acte de compréhension est un acte de nature multidimensionnelle* », (Garabédian, 1981: 173)

Dans le cadre de l'approche communicative, on distingue le système oral de la langue de celui de l'écrit comme étant un système autonome régi par ses propres lois et caractérisé tant par le **discours** que la **situation de communication** dans laquelle il est émis. Les mêmes auteurs (2001 : 88-89) énumèrent ces facteurs comme ceci :

- Les composantes physiques et visuelles de la situation de communication,
- Le discours syntaxique propre : répétitions, ruptures, hésitations, etc.,
- Les unités significatives linguistiques et extralinguistiques : accents, intonations, rythmes, pauses, etc.,
- Les facteurs sonores porteurs de sens : les qualités de voix, les bruits externes, les interférences, etc.

Dans les divers types de messages oraux, on constate un certains nombres d'invariants situationnels comme le temps d'émission, le temps de réponse, la proximité ou l'éloignement du récepteur... certains messages oraux se réalisent même en l'absence de contact des locuteurs.

La plupart des méthodes d'enseignement du français langue étrangère privilégient un type de message, celui de la conversation dans lequel il y a échange et contact immédiat entre les interlocuteurs. Les matériels et documents de travail utilisés



favorisent les enregistrements sonores et les typologies de documents oraux bruts, spontanés qui restituent le discours oral dans toute sa complexité ouvrant la voie à des travaux de compréhension de plus en plus diversifiés. La plupart de ces documents présentent des traits communs, propres à l'oral ayant des fonctions syntaxiques et sémantiques variées. Plusieurs documents présentent également des objectifs précis de développement de l'attention auditive sur des faits spécifiques de l'oralité. Grâce à toutes les recherches menées sur l'oral dans le cadre des approches communicatives, on peut donc constater une importante évolution des documents oraux de travail dans la didactique du FLE qui permettent de familiariser l'oreille avec le français oral authentique et ceci dès les débuts de l'apprentissage.

Il est à préciser que les cours de FLE adoptant l'approche communicative accordent une importance particulière à développer la compétence orale chez les apprenants. Pour ce faire, les enseignants sont amenés à mettre en place des activités visant la compréhension et la production orale au cours de la formation suivie. Quel que soit le niveau des cours de FLE, l'objectif général consiste à laisser le champ libre aux apprenants pour qu'ils puissent s'exprimer sur eux-mêmes, leurs familles, leurs loisirs, leurs activités quotidiennes, leurs projets, etc. C'est pourquoi, deux activités communicatives jouent un rôle important dans le développement de la compétence orale :

### **6-1 Les jeux de rôle**

Selon le Dictionnaire de Didactique du Français (DDF) (2003 : 142), le jeu de rôle est « *un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous ses trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique* ». En fait, Le jeu de rôle permet de responsabiliser l'apprenant tout en lui permettant de participer à une activité communicative avec ses pairs. Parmi les différents jeux de rôle en cours de FLE, nous citons ceux qui favorisent la compétence orale chez les apprenants :

- « *Vous voulez passer des vacances au Japon. Vous vous rendez dans une agence de voyage pour demander des informations sur les voyages organisés* » ;

- « *Vous venez d'avoir votre licence en Sciences du langage en Arabie Saoudite et vous voulez poursuivre vos études en France. Vous téléphonez au secrétariat de l'Université*

*de Montpellier III pour vous renseigner sur les différents diplômes proposés, leurs programmes, leurs débouchés, etc. » ;*

*- « Vous allez dans un restaurant avec votre ami. Vous discutez avec le serveur pour connaître les différentes spécialités proposées. » ;*

*- « Vous voulez passer le jour de l'an à Paris. Vous téléphonez à un hôtel pour réserver une chambre. ».*

Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant consiste à fournir aux apprenants le lexique nécessaire, proposer des idées sur les différents échanges, corriger leur production (phonétique, grammaticale, etc.)

## **6-2 La simulation**

La simulation concerne un jeu de rôle développé dans lequel les apprenants sont incités à recréer un univers calqué sur le monde réel. Il s'agit de faire acquérir aux apprenants certaines compétences qui peuvent être communicatives, culturelles, discursives et grammaticales. Plusieurs travaux ont été menés sur les différentes dimensions de la simulation dans un cours de FLE. Nous pouvons citer ceux de Debyser F. & Yaiche F. (1986), Care J.-M. et Debyser, F. (1996), Yaiche, F. (1996). Ces auteurs se mettent d'accord sur le respect de certains critères afin que la simulation puisse atteindre ses objectifs. Ces critères concernent les éléments suivants :

### **6-2-1 Le choix d'un lieu-thème**

Il s'agit de choisir un univers dans lequel les apprenants vont agir au cours de la simulation. De son côté, Yaiche (1996) distingue trois types de lieux-thèmes :

- Des lieux-thèmes fixes : île, village, immeuble, etc.
- Des lieux-thèmes itinérants : expédition, etc.
- Des lieux-thèmes mixtes : cirque, croisière,
- Des lieux-thèmes avec objectifs précis (c'est le cas du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) : c'est le cas de l'entreprise par exemple.

### **6-2-2 La durée de la simulation**

Elle peut durer environ 40 heures qui sont réparties ainsi :

- 5h : établir le lieu-thème (emplacement géographique, nom, environnement, etc.)

- 5h : construire les identités fictives (nom du personnage, caractère, aspect physique, etc.)
- 20h : animer les différentes activités de la simulation (histoires, interactions, etc.)
- 10h : introduire des histoires et des événements (anniversaire, problèmes familiaux, etc.).

Il est à noter que cette répartition de la durée pourrait être modifiée ou réduite en vue de prendre en compte les spécificités de la formation proposée dans un milieu scolaire.

### **6-2-3 Le déroulement des activités**

Le mode de travail varie d'une simulation à l'autre selon les activités visées de la formation. Or, la simulation pourrait comprendre des travaux individuels ou collectifs. C'est à l'enseignant de gérer les différentes pauses pour sortir de la fiction et éviter tout dérapage produit au cours de la simulation.

### **6-2-4 Le nombre des participants**

Le nombre des acteurs impliqués dans une simulation peut varier selon sa nature dans la mesure où elle peut avoir un ou plusieurs groupes. Dans certaines simulations, on constate la présence de beaucoup d'apprenants impliqués dans cette activité communicative. C'était le cas de la simulation de l'immeuble parisien organisé grâce à 250 étudiants de différents pays reliés par Internet. Ce type de simulation exige de la part de l'enseignant une bonne organisation dans le but de mieux gérer les interventions de différents groupes.

### **6-2-5 Le nombre d'intervenants**

On peut avoir un seul ou plusieurs enseignants appartenant à des disciplines différentes selon la simulation proposée.

### **6-2-6 Les productions des apprenants**

Dans un cours de FLE, le développement de la compétence orale est prioritaire dans une simulation dans la mesure où son objectif principal consiste à préparer les apprenants à faire face à des situations de communication qu'ils vont affronter

ultérieurement dans leurs échanges quotidiens. Mais les apprenants pourraient être amenés, dans certaines simulations, à réaliser des productions écrites telles que des lettres, des rapports, des publicités, etc.

Reste à noter que ces deux activités communicatives (jeux de rôle et simulation) sont très importantes dans un cours de FLE ayant pour but de développer la compétence orale chez les apprenants. Lors de notre recherche sur le terrain, nous avons constaté que ces deux pratiques didactiques sont peu exploitées, voire négligées dans les cours de FLE en Arabie Saoudite. Les enseignants se contentent souvent d'organiser certains dialogues dits traditionnels qui permettent de réaliser des échanges bidirectionnels. L'absence de ces activités ne favorise pas le développement de la compétence orale chez les apprenants saoudiens (voir l'analyse de notre corpus dans la deuxième partie de notre recherche).

## 7- L'approche actionnelle

Soulignons que le mot « active » revoie directement au mot « action » et donc à tout un héritage des sciences humaines. En effet, les domaines de la philosophie, de la pragmatique et de la cognition ont contribué à une méthodologie de l'action. Selon Maingueneau (1991 : 70) : *« Du sociologue au logicien les préoccupations pragmatiques traversent l'ensemble des recherches qui ont affaire au sens et à la communication. On voit ainsi souvent la pragmatique déborder le cadre du discours pour devenir une théorie générale de l'action humaine »*

Puren (1988) définit la méthodologie active comme étant « une *méthodologie préconisée par les instructions officielles des 2 septembre 1925, 30 septembre 1938 et le 1<sup>ère</sup> décembre 1950 et d'usage général dans l'enseignement scolaire français des LVE depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960* », Apportant de l'importance pour l'activité de l'élève, l'approche actionnelle emprunte, certes, des principes à d'autres approches dans le domaine de l'enseignement. En plus d'intégration de la notion d'activité, l'approche active privilégie l'apprentissage des cultures car langue ne va pas sans culture.

Ayant comme objectif de rendre les élèves les plus actifs possible, l'approche active enrichit l'activité d'apprentissage par des vocabulaires quotidiens et donc plus proches de la vie quotidienne des apprenants. Ainsi, elle met l'accent par le même principe sur la culture quotidienne et donc au contexte réel auquel les apprenants pourraient être affecté. Et par conséquent la concentration va être dans son cadre naturellement la vie de tous les jours de l'apprenant. Concernant la grammaire qu'elle utilise, l'approche active introduit dans son cadre une grammaire inductive.

Les origines de cette approche remontent au 19<sup>ème</sup> siècle où le philosophe américain John Dewey (1859-1952), lance le principe « *Learning by doing* » (Apprendre en faisant) dans les milieux éducatifs. Ce principe constitue le point de départ de la pédagogie active appelée aussi la pédagogie du projet. Selon lui, les apprenants ne doivent pas se contenter de recevoir les connaissances données par leur enseignant mais ils doivent réaliser des expériences réelles dans le cadre de leur vie sociale. Objectif : préparer les apprenants à faire face à des situations réelles tout en les mettant en contact avec leur contexte social. Au seuil du 21<sup>ème</sup> siècle, l'approche actionnelle occupe le devant de la scène dans le monde didactique des langues. Elle s'intéresse à la notion de la tâche réalisée dans le cadre d'un projet global. Une telle approche a le mérite de favoriser les interactions et les échanges entre les apprenants.

C'est le *Cadre Européen Commun de Références (CECR, 2001)* qui pose les bases théoriques de cette approche « *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* », (CECR, 2001) En fait, le passage précédent extrait du CECR annonce la naissance d'une nouvelle approche dans la didactique des langues-cultures étrangères.

Dans le cadre de l'approche actionnelle, la tâche occupe une place importante à tel point qu'elle constitue le noyau dur de cette approche d'apprentissage. Il s'avère important de souligner les différentes définitions de la tâche avant de mettre l'accent sur son rôle dans la perspective actionnelle. Le CECR (2001) propose une définition de la

tâche où l'accent est davantage mis sur les relations étroites entre l'apprenant et sa réalité sociale. Il précise : « *est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère, de préparer en groupe un journal de classe* » (CECR, 2001)

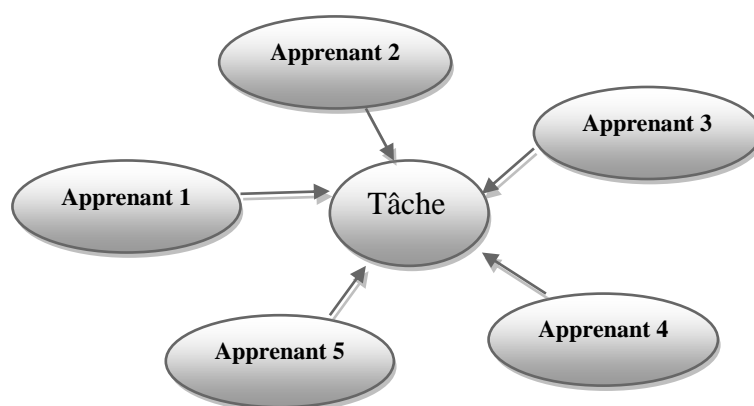
Dans cette définition, la vision de la tâche ne se limite plus aux objectifs langagiers ou communicatifs, les rédacteurs du CECR soulignent l'intérêt accordé à la tâche comme un agir social. Ce dernier mobilise toutes les compétences de l'individu pour atteindre un but, réaliser un objectif, résoudre un problème, etc. Dans ce contexte, il est à préciser que l'accomplissement d'une tâche dépend de deux facteurs principaux : les compétences dont dispose l'apprenant et la complexité de la tâche demandée. Ainsi, *Le Guide de l'utilisation du CECR* (2002) distingue trois catégories de tâches au cours desquelles l'apprenant de langue étrangère participe :

- A- les tâches « cibles », « de répétition » ou « proches de la vie réelle »**  
elles sont sélectionnées selon les besoins de l'apprenant hors du contexte de l'apprentissage,
- B- les tâches de communication pédagogique**  
elles émanent de la réalité sociale et les apprenants participent à des jeux de l'utilisation de la langue,
- C- Les tâches de pré-communication pédagogique**  
elles sont basées sur des exercices spécifiques sur la manipulation décontextualisée des formes.

Soulignons également que l'approche actionnelle est marquée par le changement du rôle de l'apprenant qui ne se contente plus d'apprendre des règles de grammaire et du lexique ou de développer certaines compétences communicatives. Mais, il devient *un acteur social* qui agit avec ses pairs en société. Charnet, (2004) défend cette vision en précisant « *Les apprenants sont des êtres sociaux à part entière dont il ne faut pas nier les différentes caractéristiques et en particulier les niveaux, profils et compétences qu'il faut prendre en compte, pour les intégrer dans la réalisation de l'activité*», Une telle approche

visent alors à faire évoluer les tâches d'apprentissage orientées essentiellement vers la communication pour préparer l'apprenant à vivre et travailler dans un pays étranger. Alors, il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre mais d'agir avec lui. Cette perspective adoptée par le CECR vise essentiellement à développer la mobilité et l'intégration des professionnels dans l'espace européen.

Dans un cours de FLE, l'approche actionnelle ne fait que responsabiliser les apprenants tout en les rendant les acteurs principaux impliqués dans la réalisation d'une tâche donnée. Celle-ci constitue désormais le noyau dur de toute formation dite active comme le montre le schéma suivant :



**Figure 5 : Les interactions entre les apprenants au cours de la réalisation d'une tâche donnée**

Au cours de la réalisation de la tâche demandée, les apprenants sont amenés à interagir aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. C'est justement grâce à ces interactions que les apprenants sont capables de mieux développer leur compréhension et leur production orales en français. C'est la tâche qui crée un contexte quasi authentique permettant de favoriser les échanges entre les apprenants.

## **Chapitre III : L'évaluation de l'oral en français langue étrangère**



Dans ce chapitre, nous mettrons l'accent sur l'évaluation de l'oral qui occupe une place centrale dans notre recherche. Dans un premier temps, nous accordons une importance particulière à définir la notion de l'évaluation.

La question de l'évaluation de la compétence orale est un point développé dans la littérature propre à la didactique du français langue étrangère. Nous constatons la présence de plusieurs travaux réalisés sur ce sujet (Noizet (G), Caverni (J.C) (1978), S. Bolton (1987), Scallon (G) (1988), Tagliante (1991, 2005), D. Lussier (1992).

## 1- Définitions de l'évaluation

Le dictionnaire de didactique de français langues étrangère et seconde définit « *l'évaluation des apprentissages* » comme « *une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ* ». Quatre étapes sont appréciées :

- 1) l'intention : elle détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche (le choix de la mesure et des tâches d'évaluations à présenter aux élèves pour juger de leur performance langagière), les moments d'évaluation, les types de décision à prendre ;
- 2) la mesure : elle comprend le recueil de données par le biais d'observation, d'appréciation et de résultats de mesure, et par l'organisation et l'analyse des données et leur interprétation circonstancielle en vue de tirer des significations pertinentes ;
- 3) le jugement : il permet d'apprécier toutes les informations recueillies et de juger de la situation de l'élève dans certains domaines de son développement et de sa performance langagière compte tenu des buts et des objectifs de l'évaluation. Cette étape permet aussi de déterminer la valeur des instruments de mesure utilisée ou des observations recueillies. Juger, c'est en quelque sorte se positionner à partir d'un ensemble de renseignements que l'intuition et l'arbitraire ne peuvent fournir ;
- 4) la décision : elle vise d'abord à rétroagir quant au cheminement ultérieur des élèves et à la progression des apprentissages (DDF, 2003 : 90).

En fait, tout test de langue est une forme d'évaluation mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (par exemple, les listes de contrôle en évaluation continue ; l'observation informelle de l'enseignement) qui ne sauraient être considérées comme des tests. Dans ce contexte, il s'avère important de souligner la différence entre une évaluation et un contrôle. Or, l'évaluation est un terme plus large que le contrôle. Ce dernier est une forme d'évaluation mais, dans un programme de langue, la compétence de l'apprenant n'est pas la seule chose évaluée. Il faut prendre en compte d'autres éléments comme la rentabilité de certains matériels pédagogiques ou méthodes, le type et la qualité du discours effectivement produit, la satisfaction de l'enseignant et celle de l'apprenant et l'efficacité de l'enseignement, etc.

De leur côté, Noizet, G. Caverni, J-C. (1978) soulignent la dimension normative de l'évaluation qu'ils définissent comme « *l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un (ou plusieurs) critère (s) quels que soient par ailleurs ce (s) critère (s) et l'objet du jugement* » ; Selon cette définition, l'acte d'évaluation traduit absolument la présence de deux données principales : l'objet de jugement, appelé aussi « le référent »<sup>3</sup>. Le référent relève du domaine du réel et le référé relève du domaine de l'idéal. Autrement dit, dans un acte d'évaluation, on a affaire à deux mondes différents : le monde du concret et le monde de l'abstrait. La comparaison entre les données émanant de ces deux mondes nous permet de porter un jugement concernant la valeur de ce qui est évalué.

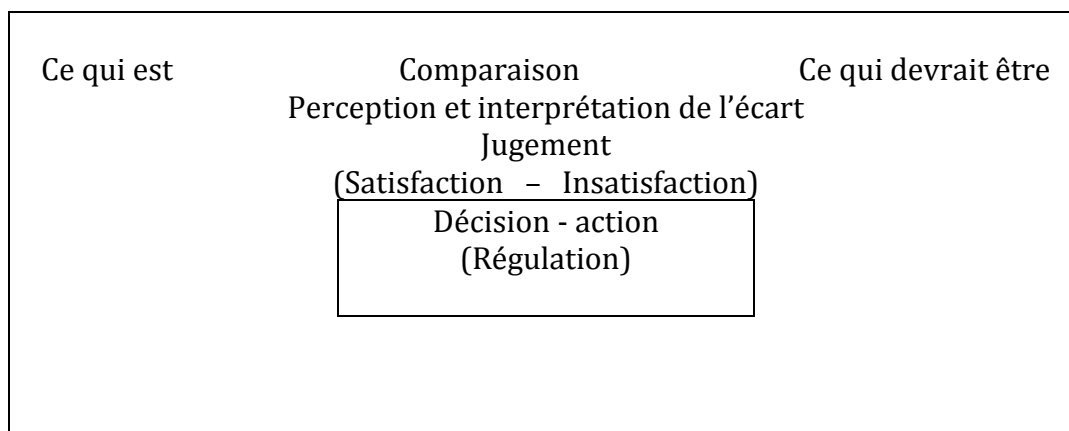
Cette idée de comparaison entre le référé et le référent a été évoquée par Scallon au sujet, non pas de la définition de l'acte d'évaluation, mais lors de la présentation des éléments composant cet acte ; ceci en disant à ce propos :

*« L'acte d'évaluation comporte au départ une comparaison (...) entre deux termes : « Ce qui est » d'une part et « ce qui est devrait être » d'autre part, le « ce qui » est c'est le domaine de l'observation, tangible (...) le « c'est qui devrait être » est une représentation que la personne qui évalue se fait de ce qui est attendu : ce serait modèle de référence. Le résultat ou produit de la comparaison entre « ce qui est » et « ce qui devrait être » est un écart perçu*

---

<sup>3</sup> « on pourra appeler référer l'ensemble des normes ou critères qui serviront à l'objet à évaluer ; le référé, ce qui sera retenu de cet objet à travers cette lecture » Ch. HADJI L'évaluation, règle du jeu, Paris, E.S.F, 1995, p.25.

ou construit par la personne qui évalue et auquel elle réagit plus au moins émotionnellement selon son degré d'engagement personnel », (SCALLON, 1988 : 25).



**Figure 6: Les composantes de l'acte de l'évaluation, 1988, SCALLON, G.**

En effet, dans son ouvrage, « *l'évaluation, règle de jeu* », C. Hadji (1995) aborde la relation établie, par l'évaluateur, entre le référé et le référent, non pas en termes de comparaison, comme dans le cas de Scallon mais en termes de confrontation entre ces deux données. Pour ce chercheur, « *l'évaluation est l'acte par lequel on formule un jugement de valeur sur un objet déterminé (un individu, situation, action projet par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données qui sont mises en rapport :*

- Des données qui sont de l'ordre du fait. Et qui concernent l'objet réel à évaluer ;
- Des données qui sont de l'ordre idéal et concernent des attentes, des intentions ou des projets s'appliquant au même objet. (Hadji, C. 1995 : 25)

Hadji (1995) propose une autre définition qui, par sa profondeur, attribue à cet acte un sens un peu particulier, ceci en avançant précisant « *L'évaluation est une lecture de la réalité à la lumière d'une grille de référence* ». (Hadji, C. 1995 : 148)

## 2- Des éléments historiques sur l'évaluation

Nous nous attachons à souligner certains travaux anglo-saxons réalisés sur l'évaluation. Aux Etats-Unis, des chercheurs américains ont décrit les différentes composantes de l'action d'évaluation. C'est le cas de Pelletier L. (1979) qui souligne les différents développements de l'action d'évaluation :

- a. *La première période qui débute au tournant du siècle et se prologue vers les années 1920-1930 et que l'on nomme « testing period » Cette période est caractérisée par l'intention de remplacer les mesures subjectives, individuelles et aléatoires en usage dans les établissements scolaires par les tests d'intelligences et de rendement ;*
- b. *Une deuxième période, qui est mal distinguée de la première, elle est nommée « measurement period », où le concept de mesure vient nuancer ce que le concept de test pouvait avoir limité ;*
- c. *Une troisième période appelée « évaluation période » commence vers 1930. L'évaluation remplace partiellement le mot « mesurément » ou s'accouple avec lui pour élargir les perspectives de la mesure » Pelletier L. (1979 : 9)*

Soulignons également les travaux de Bloom qui a défini l'objectif pédagogique ou d'enseignement en termes de comportements. Selon lui, l'apprenant doit être capable de réaliser certaines tâches au terme de son apprentissage. Dominicé P. (1985) note : « *« Avec B. Bloom et ses collègues, une importante étape a été franchie. Désormais l'évaluation va être axée sur des questions relatives. Dans une première phase, il s'est avéré nécessaire de clarifier les objectifs à évaluer en termes de comportements. Tout objectif descriptif d'un comportement prévu devait trouver place dans une classification, celle-ci était aussi impartiale que possible ».* Dominicé P. (1985 : 52)

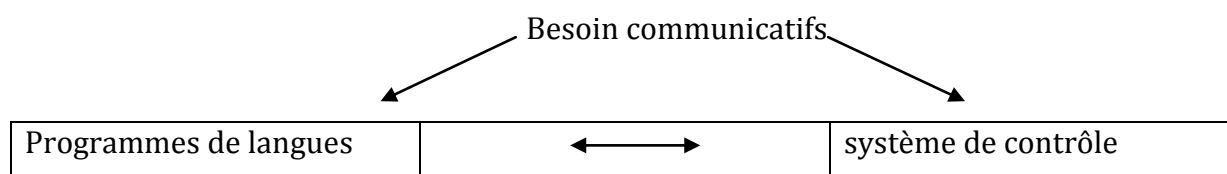
Dans ce contexte, il nous semble important de souligner la taxonomie de Bloom. Il s'agit d'un modèle pédagogique ayant pour but d'aider les enseignants dans leurs démarches pédagogiques. Ce modèle regroupe les éléments suivants : connaissances, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation. De leur côté, G. Noizet et J.P. Caverni commentent le modèle pédagogique de B. BLOOM en précisant : « *le mérite de la taxonomie de B. BLOOM est d'avoir fourni un cadre de référence à partir duquel les connaissances visées par l'enseignement peuvent être définies en termes d'objectifs comportementaux et évaluer en conséquence ».*

Dans le contexte francophone, des travaux ont été effectués par des chercheurs français. Citons les travaux d'Agazi (1967) qui souligne la préparation des mesures visant à éviter toute subjectivité dans l'acte d'évaluation : « *on a entrepris une recherche*

*approfondie et on a commencé à élaborer des mesures objectifs sur la base d'enquêtes précises et rigoureuses, dénuées de tout caractère subjective et soumises à des vérifications et des confrontations* ». d'Agazi (1967 : 18)

Sachant qu'il faut organiser l'évaluation de la compétence orale par un contrôle dans des situations de communication réelle, c'est-à-dire dans des situations où la participation des apprenants est significative, Bolton (1991, p.34) souligne que la méthode de construction de tests doit prendre en considération les objectifs de l'apprentissage ainsi que les facteurs qui dominent/influent sur le comportement langagier. « *Les points de vue purement linguistiques ne jouent qu'un rôle secondaire, dans la mesure où il s'agit d'abord de définir le contenu que l'apprenant doit exprimer et ensuite de fixer comment – avec quels moyens formels- il doit le faire. Les objectifs d'apprentissage ne se déduisent plus de la langue en tant que système, sous forme de liste de vocabulaire et de structures grammaticales, mais des besoins communicatifs des apprenants* » (Idem, p.35)

Bolton montre aussi ce qu'il a montré Scallon (1988) auparavant, un « *triangle de cursus* » (citation empruntée à B.J. Carroll) : la détermination des objectifs aide à la fixation des contenus d'un test.



**Figure 7 : triangle de cursus**

Aussi, Bolton (1991 : 42), a mis en avant le critère d'authenticité. Celle-ci ne concerne pas seulement les documents utilisés mais aussi les épreuves dont l'exécution doit provoquer un comportement proche de la réalité. Pour les niveaux débutant et faux débutant, il n'est pas vraiment facile de trouver des documents authentiques (étant donné la complexité du lexique et des structures grammaticales des textes utilisés.

Pourtant, leur utilisation et l'organisation d'épreuves proches de situations effectives sont possibles. Les textes peuvent être adaptés au niveau des apprenants.

Ensuite tout dépend de l'information que les apprenants recherchent dans les dits documents. Les questions peuvent être simples, questions fermées, de types QCM. L'évaluation doit avoir un caractère communicatif dans la mesure où elle doit motiver les apprenants. A ce propos, Bolton (1991 : 46) cite Harrison (1981) : « *Un type de test ne devient pas communicatif parce qu'on lui donne une teinture de réalité ; il est communicatif par l'usage qu'on en fait et si l'on ne peut s'en servir à des fins de communication, il ne saurait être un test communicatif* ».

L'apprenant doit être motivé par un objectif communicatif. Cet objectif lui fait « prêter l'oreille », choisir l'information la plus importante pour lui. Le mécanisme d'anticipation se déclenchera si l'apprenant sait pourquoi il écoute, S. Bolton, en se basant sur des méthodes d'évaluation anglo-saxonnes, affirme qu'au niveau débutant, l'évaluateur peut donner des questions avant l'écoute, tandis qu'au niveau avancé les questions viennent après l'écoute. Certes, cette démarche est justifiée par les connaissances des apprenants. Mais, même, au niveau avancé, l'apprenant peut recevoir une consigne contenant les questions avant d'écouter un document. Cette consigne, par conséquent, doit avoir un caractère communicatif.

### 3 - Les spécificités de l'évaluation de l'oral

Il est nécessaire de préciser que l'évaluation de l'oral est un acte assez difficile pour l'enseignant. Ce dernier doit prendre en compte ses spécificités. D'abord, la pratique de l'oral est transversale à toutes les situations. Or, la communication orale touche toutes les situations familiales et professionnelles de la vie quotidienne de l'apprenant. La pratique de l'écrit se fait dans des situations plus spécifiques par rapport à celles de l'oral. C'est pourquoi, il est important de préparer l'apprenant de FLE à faire face à différentes situations de communication orale. Notons aussi que l'oral est difficile à observer et complexe à analyser dans la mesure où il faut prendre en compte plusieurs paramètres lors de l'analyse d'un énoncé oral : les éléments sémantiques et syntaxiques, l'intonation, la prosodie, les variations de débit, les pauses, etc.

Il nous semble important de préciser que la complexité de l'oral est due au fait que l'évaluation de l'oral nécessite la prise en compte de l'ensemble des comportements verbaux et non verbaux du sujet parlant. La production orale est liée à la fois à la voix, au

corps, aux aspects psychologiques et affectifs et aux habitudes culturelles. Parfois, certains apprenants timides n'osent pas tout dire alors que d'autres ont tendance à se mettre en avant sans avoir véritablement quelque chose à dire. Soulignons aussi une autre spécificité de l'expression orale. Il s'agit de prendre en compte les relations entre l'expression orale et les pratiques sociales de référence des apprenants de FLE. Certains enseignants trouvent parfois les pratiques orales agressives au niveau d'intensité (ils parlent à haute voix), de débit (ils parlent vite) et de distances proxémiques (par exemple, des apprenants arabophones ou africains parlent de près).

Précisons aussi que l'oral ne laisse pas de traces pour aider l'enseignant à évaluer la performance de l'apprenant. L'évaluation de l'oral nécessite un enregistrement audio ou audiovisuel pour que les productions verbales soient bien évaluées par l'enseignant. C'est pourquoi, ce dernier a besoin d'avoir un magnétophone pour pouvoir analyser et évaluer la performance orale de l'apprenant. Si l'écriture permet de réaliser une mise à distance entre la production des apprenants et l'évaluation de l'enseignant, une telle situation n'est pas possible à l'oral dans la mesure où l'apprenant ne peut pas modifier sa production orale mais seulement la corriger.

L'évaluation de l'oral exige beaucoup de temps à la fois dans la classe et dans le travail personnel de l'enseignant. Il est possible d'évaluer la production écrite des apprenants au même moment. Par contre, l'oral exige une évaluation individuelle pour chaque apprenant en vue de déterminer sa performance dans les différentes situations de communication. Celles-ci peuvent être des exposés, des jeux de rôle, des simulations, des dialogues, des entretiens, etc. Notons aussi que l'évaluation de l'oral ne se limite pas à la production orale mais il faut aussi prendre en considération l'écoute ou la compréhension orale des apprenants en FLE.

Nous constatons aussi que le fonctionnement de l'oral est souvent méconnu par une bonne partie d'enseignants de FLE notamment à l'étranger. Ces enseignants jugent la production orale des apprenants selon les normes de l'écrit, ce qui ne prend pas en compte les différentes variations. Dans les classes de FLE, certains enseignants ont tendance à juger la production des apprenants en disant « *C'est de l'oral* ». Un tel jugement constitue comme un frein au développement de la compétence de l'oral des

apprenants. C'est pourquoi, les apprenants sont amenés à suivre les normes de l'écrit dans leur communication orale. Reste à noter la dernière spécificité de l'évaluation de l'oral qui concerne le manque d'indicateurs permettant aux enseignants de juger la performance orale des apprenants en FLE. D'où vient la nécessité de trouver une norme objective en vue de mieux évaluer les différentes dimensions de la compétence orale chez les apprenants.

Malgré ces différentes difficultés de l'évaluation de l'oral en FLE, celle-ci constitue une composante importante dans l'enseignement/apprentissage du FLE. En fait, la maîtrise de l'oral est l'un des indicateurs importants reflétant la compétence communicative chez les apprenants. Une meilleure évaluation de l'oral permet aux enseignants de prendre compte des points faibles dans la performance des apprenants pour y remédier dans les différentes activités proposées. Nous avons souligné plus haut que l'évaluation de la compétence orale chez les apprenants est souvent un jugement dépréciatif. Or, chaque apprenant doit adopter son discours selon les différentes contraintes de la situation communicative sans suivre les normes de l'écrit déjà déterminées à l'avance. Il s'agit de mener une réflexion objective sur la norme à l'oral en FLE, autrement dit l'enseignant et l'apprenant de FLE doivent se poser la question suivante « *Qu'est-ce que bien parler ?* » De son côté, Garcia-Debanc (1999) souligne les relations étroites entre l'évaluation objective et le concept de l'étayage selon lequel l'enseignant peut aider ses apprenants à dire ou à faire ce qu'ils ne peuvent pas faire seuls.

Notons également qu'une évaluation normative de l'oral est importante pour aider les enseignants à élaborer des programmes et des enseignements efficaces permettant de réaliser les objectifs de la formation suivie. « *Une évaluation précise est également nécessaire pour organiser une régulation proactive, c'est-à-dire pour mettre en place par avance des activités permettant de construire un certain nombre de compétences orales* » (Garcia-Debanc, 1999) C'est pourquoi, l'enseignant de FLE s'attache, au début de la formation, à évaluer le niveau la compétence orale des apprenants afin de leur proposer des activités à réaliser. Reste à souligner que l'évaluation de l'oral est nécessaire pour les apprenants en vue de connaître leur progression. L'enseignant devrait discuter avec eux des différents critères d'évaluation en fonction des différentes



situations de production orale. Vu les spécificités et l'importance de l'évaluation de l'oral, il s'avère important de détailler les différents types d'évaluation et de déterminer des critères et des outils permettant d'évaluer la compétence orale chez les apprenants de manière à la fois normative et efficace.

#### 4 - Les types d'évaluation

Selon la littérature de l'évaluation, nous distinguons plusieurs types d'évaluation dont chacun met l'accent sur un aspect particulier de l'apprentissage. De leur côté, Cuq et Gruca (2005) soulignent trois types principaux de l'évaluation. D'abord, il s'agit de *l'évaluation sommative* qui se déroule à la fin de l'action pédagogique visant à contrôler les acquis de la formation.

« Elle fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, certifiant l'état de cette formation. Ce type d'évaluation est donc celui que l'on pratique lors des examens ou des attestations de niveau ; c'est pourquoi, on caractérise souvent cette évaluation de *certificative* ou de *normative*, car les résultats permettent de situer un apprenant par rapport à une norme et/ou en vue d'un classement », (Cuq et Gruca, 2005 : 210)

Il s'agit de l'évaluation la plus pratiquée dans la majorité des situations éducatives en vue de respecter les contraintes institutionnelles qui exigent souvent l'attribution de certificats aux apprenants au terme de la formation. Ensuite *l'évaluation formative* s'intéresse principalement au processus continu de la formation dans le but d'avoir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. Il est à souligner que l'évaluation formative a pour objectif de permettre à l'enseignant de revoir sa formation et de la réorganiser afin de prendre en compte les besoins d'apprenants et certaines contraintes fonctionnelles et institutionnelles. L'évaluation formative permet également d'individualiser des méthodes d'apprentissage selon les spécificités d'apprenants. Quant à *l'évaluation prospective*, elle donne la possibilité à l'enseignant de prévoir les compétences communicatives ultérieures de l'apprenant. Nous trouvons souvent ce type d'évaluation dans les concours d'entrée ou dans les tests d'orientation scolaire. Nous constatons que l'enseignant ne se contente pas de mettre en

pratique un seul type d'évaluation mais il utilise les trois types selon les besoins de chaque étape de l'évaluation qui pourrait être initiale, continue ou finale.

Quant au CECR (2000), il consacre un chapitre entier à l'évaluation étant donné que celle-ci occupe une place primordiale dans l'apprentissage. Il distingue essentiellement treize types d'évaluation :

1	<i>Évaluation du savoir</i>	<i>Évaluation de la capacité</i>
2	<i>Évaluation normative</i>	<i>Évaluation critériée</i>
3	<i>Maîtrise</i>	<i>Continuum ou suivi</i>
4	<i>Évaluation continue</i>	<i>Évaluation ponctuelle</i>
5	<i>Évaluation formative</i>	<i>Évaluation sommative</i>
6	<i>Évaluation directe</i>	<i>Évaluation indirecte</i>
7	<i>Évaluation de la performance</i>	<i>Évaluation des connaissances</i>
8	<i>Évaluation subjective</i>	<i>Évaluation objective</i>
9	<i>Évaluation sur une échelle</i>	<i>Évaluation sur une liste de contrôle</i>
10	<i>Jugement fondé sur l'impression</i>	<i>Jugement guidé</i>
11	<i>Évaluation holistique ou globale</i>	<i>Évaluation analytique</i>
12	<i>Évaluation par série</i>	<i>Évaluation par catégorie</i>
13	<i>Évaluation mutuelle</i>	<i>Auto-évaluation</i>

**Tableau 8 : Les types d'évaluation selon le CECR (2000)**

*L'évaluation du savoir s'intéresse principalement au contenu enseigné au cours de la formation tandis que l'évaluation de la capacité concerne la performance de l'apprenant au monde réel. « Les professeurs s'intéressent plus particulièrement à l'évaluation du savoir qui leur renvoie un feed-back sur leur enseignement. Les employeurs, l'administration scolaire et les apprenants adultes tendent à s'intéresser plus à l'évaluation de la capacité (ou performance) : c'est l'évaluation du produit, de ce qu'un sujet peut effectivement faire. L'avantage de l'évaluation du savoir réside dans le fait qu'elle est proche de l'expérience de l'apprenant. L'avantage de l'évaluation de la capacité est de permettre à chacun de se situer car les résultats ont une totale lisibilité » (CECR, 2000 : 139)*

A propos de *l'évaluation normative*, elle a pour objectif de classer les apprenants les uns par rapport aux autres. Ce type d'évaluation est souvent mis en application dans les tests de placement qui servent à constituer des classes. Quant à *l'évaluation critériée*, elle a pour fonction d'évaluer l'apprenant en fonction de ses propres compétences dans le domaine visé sans prendre en compte celles de ses pairs. Concernant *la maîtrise*, il s'agit d'une approche qui met en relief une « norme minimale de compétence » visant à distinguer entre les apprenants capables et d'autres non capables de maîtriser les compétences ciblées.

Il est à souligner aussi que *l'évaluation continue* est réalisée, soit par l'enseignant soit par l'apprenant, au cours de l'évaluation dont la note finale reflète le niveau de l'apprenant tout au long de l'année. Quant à *l'évaluation ponctuelle*, elle est basée sur l'attribution de notes ou la prise de décisions effectuées à la suite d'un examen. Dans ce contexte, l'enseignant s'intéresse avant tout à évaluer la performance de l'apprenant à un moment et un lieu précis. La particularité principale de l'évaluation continue consiste dans le fait qu'elle est conçue comme partie intégrante de la formation. L'évaluation continue peut prendre plusieurs formes : questionnaires, grilles, etc.

Le CECR (2000) met en relief deux autres types d'évaluation, déjà mentionnées, à savoir l'évaluation sommative et l'évaluation formative. Il s'agit de deux types les plus suivis dans les milieux éducatifs. *L'évaluation formative* est basée sur un processus qui permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts. L'évaluation formative est souvent utilisée au sens large afin d'y inclure l'information non quantifiable fournie par des entretiens et des interrogations. *L'évaluation sommative*, c'est celle qui pose les notes à la fin du cours aux apprenants ou bien un rang de niveau. Aussi, elle peut être décrite comme une évaluation normative, ponctuelle et teste le savoir.

Aussi au CECR (2000), deux évaluations : l'évaluation directe et l'évaluation indirecte, qui sont bien claires au niveau d'évaluation, *l'évaluation directe*, c'est évaluer le candidat sur ce qu'il est train de faire. Tandit que *l'évaluation indirecte*, c'est l'utilisation du test, généralement utilisé dans l'écrit et souvent les potentialités.

D'un autre côté, *l'évaluation de la performance*, c'est ce qui oblige l'apprenant à faire un résumé de discours à l'oral ou à l'écrit. Tendant que *l'évaluation des connaissances*, c'est ce qui oblige l'apprenant à répondre à des questions de types différents afin d'apporter la preuve de l'étendue de sa connaissance de la langue et du contrôle qu'il en a, (Idem : 2000).

Quant à *l'évaluation subjective*, elle porte sur le jugement donné sur la qualité de la performance tandis que *l'évaluation objective* exige le recours à un test indirect qui exige une seule réponse correcte. C'est le cas des exercices de QCM (Question de Choix Multiple) souvent utilisés dans les cours de français langue étrangère.

En continuant les types d'évaluation, nous avons aussi *l'évaluation sur une échelle* qui constitue à placer quelqu'un à un niveau donné sur une échelle qui est constituée de plusieurs. Et *l'évaluation sur une liste de contrôle* se consiste à juger quelqu'un selon une liste de points censés être pertinents pour un niveau ou un module donné. (Idem : 143)

D'autre part, *le jugement fondé sur l'impression*, c'est un jugement entièrement subjectif fondé sur l'observation de la performance de l'apprenant en classe, sans aucune référence à des critères particuliers relatifs à une évaluation spécifique.

*Jugement guidé*, on constate que c'est autour du jugement dans lequel on réduit la subjectivité propre à l'examineur en ajoutant à la simple impression une évaluation consciente en relation à des critères spécifiques. (Idem : 143)

Ensuite, *l'évaluation holistique* amène vers un jugement synthétique en général. Aussi les aspects différents sont mesurés spontanément par l'examineur. D'ailleurs, *l'évaluation analytique* considère séparément les aspects différents. (Idem : 144)

*L'évaluation par catégorie* amène sur une seule tâche (qui peut, bien évidemment, proposer des activités différentes afin de faire produire des discours différents) (Idem : 144). Et à partir de laquelle la performance est évaluée en fonction des catégories d'une grille d'évaluation : ainsi l'approche analytique esquissée comme on l'a vu dans l'évaluation analytique. Lorsque *l'évaluation par série*, on peut marquer habituellement

de manière générale sur une échelle de 0 à 3 ou de 1 à 5 par exemple une série de tâches catégorisées/ différenciées (*il s'agit souvent de jeux de rôles entre apprenants ou avec l'enseignant*). (Idem : 144)

Reste à noter que le CECR (2000) précise que *l'évaluation mutuelle* concerne le jugement décidé par l'enseignant ou l'examineur tandis que *l'auto-évaluation* porte sur le jugement qu'on décide par soi même d'une compétence acquise. Soulignons aussi que l'auto-évaluation pourrait concerner également la possibilité donnée aux apprenants de s'évaluer à travers des exercices interactifs qui permettent à ces derniers d'avancer dans la formation selon leur rythme tout en respectant leur niveau dans le domaine visé.

## 5 - Les critères de l'évaluation de l'oral en FLE

Dans une formation de FLE, l'enseignant doit se référer à des critères objectifs qui peuvent lui indiquer le niveau atteint par les apprenants soit en cours soit à la fin de la formation. Depuis 2000, les milieux didactiques des langues prennent en compte les critères élaborés dans le Cadre Européen Commun de Références (2000). Ce dernier souligne l'importance de prendre en compte trois critères principaux quel que soit le type d'évaluation :

### 5-1 La validité

Tout test est considéré comme valide lorsqu'il démontre que l'information recueillie reflète la compétence des apprenants en question,

### 5-2 La fiabilité

Il s'agit de la mesure selon laquelle on retrouve le même classement des apprenants dans deux passations des mêmes épreuves. Ce critère permet de vérifier l'exactitude des décisions prises en fonction d'une norme.

### 5-3 La faisabilité

Ce critère est essentiel dans toute formation de langue d'autant plus que les enseignants disposent d'un temps limité pour évaluer la compétence orale des apprenants. Or, ils ne sont pas en mesure d'évaluer toutes les performances. C'est pourquoi, le CECR tente de proposer des éléments de références et non un outil de pratique d'évaluation.

A partir des descripteurs élaborés par les experts, certains didacticiens de FLE ont proposé des récapitulatifs permettant aux enseignants d'évaluer les différentes compétences communicatives de leurs apprenants. C'est le cas de Veltcheff et Hilton (2003) qui proposent des récapitulatifs par niveau et par compétence. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à mettre l'accent sur ceux qui concernent la compétence orale :

<b>Comprendre</b>	
<b>Écouter</b>	
A1	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
A2	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.
B1	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
B2	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une

	argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.
C1	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort
C2	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que soit dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier

**Tableau 9 : Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation (CECR, 2000 : 26-27)**

A propos de la production orale en FLE, les deux auteurs mettent l'accent sur les compétences suivantes selon les six niveaux du CECR :

<b>Parler</b>	
<b>Prendre part à une conversation</b>	
<b>A1</b>	Je peux communiquer, de manière simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.
<b>A2</b>	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles qui ne demandent qu'un échange d'informations simple et

	direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.
<b>B1</b>	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple, famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
<b>B2</b>	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.
<b>C1</b>	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.
<b>C2</b>	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi



	très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
--	--

**Tableau 10 : Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation (Idem)**

<b>Parler</b>	
<b>S'exprimer oralement en continu</b>	
<b>A1</b>	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.
<b>A2</b>	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente
<b>B1</b>	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
<b>B2</b>	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet

	d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
<b>C1</b>	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes et intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points de vue et en terminant mon intervention de façon appropriée.
<b>C2</b>	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.

**Tableau 11 : Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation (Idem)**

Notons aussi que le CECR (2000) souligne la nécessité de prendre en compte certains aspects lors de l'évaluation de différentes compétences communicatives. A propos de l'évaluation de l'oral, les experts du CECR soulignent les quatorze catégories suivantes qualitatives :

- 1- Les stratégies de prise de parole
- 2- Les stratégies de coopération
- 3- La demande de clarification
- 4- L'aisance
- 5- La souplesse
- 6- La cohérence
- 7- La précision
- 8- La compétence sociolinguistique
- 9- Le domaine général
- 10- L'étendue du vocabulaire
- 11- L'exactitude grammaticale
- 12- Le contrôle du vocabulaire
- 13- Le développement thématique
- 14- Le contrôle phonologique.

Il est important de préciser que la prise en compte de toutes ces catégories par les examinateurs est dans la pratique difficile lors de l'évaluation de l'oral. C'est pourquoi, nous recommandons aux enseignants de sélectionner au maximum les cinq ou six catégories les plus pertinentes selon les objectifs visés de la formation suivie.

## 6 - Les outils de l'évaluation de la *compétence orale* :

A partir de ce cadre théorique de l'évaluation de l'oral, notre étude s'intéresse à mettre en lumière les différents outils utilisés pour l'évaluation de la compétence orale chez les apprenants. Dans ce contexte, il semble nécessaire de distinguer deux catégories principales d'évaluation :

### **6-1 Les outils de l'évaluation de la *compréhension orale***

Cette catégorie est marquée souvent par des exercices dits « fermés » visant à déterminer le niveau de la compréhension orale chez les apprenants. Ces derniers sont incités à fournir des réponses bien précises face aux questions posées. Nous trouvons plusieurs types d'exercices portant sur la compréhension orale et c'est à l'enseignant d'en choisir ceux qui répondent le mieux aux besoins de la formation. Parmi ces exercices, nous citons :

- Le questionnaire à choix multiples (QCM)
- Les questions fermées
- Le texte lacunaire ou à trous,
- Le test de closure
- Le test d'appariement
- Le test de classement
- Le puzzle,

Pour réaliser ces exercices, l'apprenant écoute seul ou en groupe le document proposé par l'enseignant et répond ensuite aux questions proposées. A partir du même document audio ou audiovisuel, l'enseignant est alors capable de proposer plusieurs exercices visant à évaluer la compétence orale chez les apprenants.

## **6-2 Les outils de l'évaluation de la production orale**

La production orale est marquée par deux spécificités principales. D'une part, elle met en jeu des aspects particuliers du savoir-être comme la timidité qui pourrait empêcher certains apprenants de s'exprimer dans les différentes situations. D'autre part, la production orale constitue une vraie difficulté dans la réalité quotidienne de l'évaluateur d'autant plus que ce dernier ne dispose pas beaucoup de temps pour évaluer les différents aspects de la production orale. C'est pourquoi, l'évaluateur est souvent amené à donner une note globale sur la performance de l'apprenant. D'où la nécessité d'affiner les différents aspects de l'expression orale. Voici d'abord une présentation résumée de la production orale (Veltcheff & Hilton, 2003 : 125) pour les six niveaux :

<b>Parler : production orale générale</b>	
C2	Peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, sans calques avec la langue maternelle, avec une structure logique efficace, qui aide le destinataire à remarquer les points importants
C1	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents.
	Peut faire une description et une présentation détaillée sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
A2	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non reliées entre elles.
A1	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

**Tableau 12 : La production orale selon Veltcheff & Hilton, 2003**

De leur côté, Cuq et Gruca (2005) soulignent l'importance de prendre en compte certains critères lors de l'évaluation de la production orale de l'apprenant : « *Dans tous*

*les cas, et quel que soit le niveau, la phonétique joue un rôle important : la prononciation, l'intonation, le rythme et la fluidité de la parole sont des facteurs clés pour évaluer le discours oral ; pour tester le niveau-seuil de la compétence communicative, le jeu de rôle, qui se déroule sur l'interaction candidat/jury, est de plus en plus répandu » (Cuq & Gruca, 2005 : 210)*

Face aux différentes difficultés de l'évaluation de la production orale, beaucoup de didacticiens ont élaboré plusieurs grilles d'évaluation ayant pour but d'aider l'enseignant à prendre en compte les différents aspects de cette composante communicative. Dans ce contexte, nous nous intéressons à souligner certaines grilles d'évaluation selon l'activité orale visée.

## 7- Grille d'analyse d'une conversation

<b>Descriptif qualitatif</b>	<b>Dispositif d'évaluation possible</b>
Temps d'intervention	Un apprenant chronomètre les interventions d'un autre apprenant
Adéquation à la situation proposée : respect des consignes et attitude gestuelle	Un ou des apprenants cochent une liste préétablie de critères en oui/non
Equilibre entre la correction linguistique et l'intelligibilité	Soit le professeur observe, même brièvement, soit l'apprenant travaille à partir d'un enregistrement
Etendue (précision plus ou moins grande des moyens linguistiques)	Idem
Cohérence et structuration du discours	Idem
Effet produit sur l'auditoire	Un ou deux apprenants cochent une liste préétablie de critères en oui/non
Efficacité	Idem
Aisance (débit, hauteur, hésitations ou non, prononciation et accent)	Soit le professeur observe, même brièvement, soit l'apprenant travaille à partir d'un enregistrement
Interaction : stratégies de prise de parole et de coopération	Idem
Adéquation sociolinguistique	Idem

**Tableau 13 : Grille d'analyse selon Veltcheff & Hilton (2003 : 129)**

### 7-1 Grille d'analyse d'évaluation initiale

Dans le cadre d'une évaluation initiale, l'enseignant a deux possibilités pour évaluer le niveau d'un grand effectif d'apprenants avant la formation. Soit il fait enregistrer les réponses d'apprenants sur une cassette, soit il peut réaliser des entretiens individuels de cinq minutes. Pour l'entretien individuel, l'enseignant peut appliquer la grille d'évaluation suivante :

<b>Grille d'évaluation</b>	
<b>* Compétence communicative</b>	
- Compréhension des sujets abordés et adéquation des réponses	0 1 2 3 4
- Capacité à prendre position et à augmenter	0 1 2 3
- Prise de risque	0 1
<b>* Compétence linguistique</b>	
- Correction phonétique	0 1 2
- Morphosyntaxe	0 1 2 3 4 5
- Lexique	0 1 2 3

Lors de cette évaluation initiale, l'enseignant peut poser les questions suivantes :

<b>Questions</b>
- Comment vous appelez-vous ?
- Pour quelle raisons voulez-vous approfondir vos connaissances en français ?
- Si vous aviez à estimer votre compétence en français, que diriez-vous ? Comment la décririez-vous ?
- Quelles sont vos aspirations dans la vie ?
- Quelles relations entretenez-vous avec la France ou le monde francophone ?
- Est-ce que vous êtes souvent de bonne humeur ?
- Dans vos relations avec les autres, qu'est-ce que vous ennue le plus ?
- Quelles idées vous inspire la couverture de ce magazine français ?

**Tableau 14 : Grille d'analyse selon Veltcheff & Hilton (2003 : 130)**

## 7-2 L'évaluation continue

Lors de la formation, l'enseignant peut proposer aux apprenants de réaliser des jeux de rôle sur des thèmes différents. Au cours de cette activité, l'enseignant doit observer à la fois le groupe et chacun des personnages. C'est pourquoi, la grille d'analyse utilisée doit prendre en compte ces deux éléments. C'est le cas de la grille d'évaluation suivante :



## **Fiche d'évaluation**

### **Le groupe : adéquation à la situation proposée**

- Le nombre de personnes est respecté \* Oui \* Non
- Le lieu est respecté \* Oui \* Non
- La situation est respectée \* Oui \* Non
- Les rapports entre les personnages sont respectés \* Oui \* Non
- La chronologie imposée est respectée \* Oui \* Non
- Le ton imposé est respecté \* Oui \* Non
- Capacité d'adaptation \* Oui \* Non
- Les personnages sont solidaires et interviennent à propos \* Oui \* Non

### **Chaque personnage**

#### **- Attitude physique**

Regarde \* la personne à qui il s'adresse

\* Le professeur

\* Les spectateurs

- La gestuelle est adaptée \* Oui \* Non
- Les mimiques sont adaptées \* Oui \* Non
- l'intonation est adaptée \* Oui \* Non

#### **Implication verbale**

- intervient au moment opportun \* Oui \* Non
- comprend ce qu'on lui dit et réagit \* à tout \* peu \* pas du tout
- parle \* avec un débit adapté
  - \* avec un débit trop rapide
  - \* avec une totale spontanéité
  - \* avec de rares hésitations
  - \* avec de nombreuses hésitations
  - \* sans aucune hésitation
  - \* avec un débit trop lent
  - \* avec spontanéité
  - \* trop fort
  - \* trop bas

* assez fort	
- S'exprime avec un lexique approprié	* Oui * Non
- Hésite et s'arrête quand il ne connaît pas le mot	* Oui * Non
- Ne connaît pas le mot français	* Oui * Non
- A utilisé des mots inadéquats. Exemples :.....	
- A utilisé des tournures inadéquates (syntaxe, morphosyntaxe) Exemples :.....	
<b>Implication personnelle</b>	
- Prend des risques	* Oui * Non
- Est très réactif par rapport à la situation	* Oui * Non
- Joue contre son camp (si vous avez deux équipes)	* Oui * Non
- S'implique avec plaisir	* Oui * Non

Tableau 15 : Fiche d'évaluation (Veltcheff & Hilton, 2003 : )

### 7-3 L'évaluation finale

Dans le cadre d'une évaluation finale de l'oral, nous recommandons à l'enseignant de proposer plusieurs activités orales qui peuvent changer selon le niveau visé. Il y a des activités orales adoptées par les examinateurs du DALF et DELF :

Unités du DELF-DALF	Type d'oral demandé
<b>DELF</b>	
<b>A1</b> : Expression générale	Entretien ou jeu de rôles avec un jury sur un sujet de la vie quotidienne
<b>A2</b> : expression des sentiments et des idées	Présentation et défense d'un point de vue à partir d'un sujet simple et précis face à un interlocuteur.
<b>A3</b> : Compréhension et expression écrites	Analyse du contenu d'un document simple
<b>A6</b> : civilisation française et francophone	Expression personnelle dans une perspective comparatiste, entretien avec le jury
<b>DALF</b>	
<b>B4</b> : compréhension et expression orales en langue spécialisée	Synthèse orale d'un ensemble de documents (d'un total de 700 mots environ) dans un domaine correspondant à la spécialité choisie par le candidat.

Tableau 16 : Évaluation finale

## 8- L'exposé oral

Une des activités de l'évaluation de l'oral est l'exposé qui permet à l'apprenant de présenter pendant quelques minutes. L'enseignant peut proposer aux apprenants d'aborder des sujets comme le travail de la femme, l'université au 21<sup>ème</sup> siècle, le rôle d'Internet au sein de la société, etc. Lors de l'évaluation de l'exposé, l'enseignant devrait prendre en compte les aspects suivants :

<b>Grille d'évaluation</b>	
<b>* Capacité à communiquer</b>	<b>9 points</b>
- Sujet de la discussion bien délimitée et immédiatement compréhensible	3
- Clarté et précision du contenu (capacité à présenter, décrire, etc.)	3
- Capacité à répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (apporter des précisions)	3
<b>* Compétence linguistique</b>	<b>9 points</b>
- Compétence phonétique et prosodique, fluidité	3
- Compétence morphosyntaxique	3
- Compétence lexicale	3
<b>* Originalité de l'expression (« prime de risque »)</b>	

Tableau 17 : Évaluation d'exposé

## 9- Conclusion

Voilà donc, nous avons essayé, à travers ce chapitre, de mieux comprendre la notion de l'évaluation dans les cours de FLE. Dans un premier temps, nous avons mis l'accent sur les différentes définitions proposées par les spécialistes en évaluation en vue de cerner ses nombreuses dimensions. Ensuite, nous avons détaillé les différents types d'évaluation (sommativ, formative, diagnostique, etc.) qu'utilisent les enseignants dans leurs formations. De même, nous avons abordé l'évaluation en cours de FLE notamment celle des quatre compétences communicatives traditionnelles (compréhension orale et écrite & production orale et écrite). Au cours de cette étude, nous nous sommes référés aux descripteurs élaborés par le CECR (2000) qui constitue la référence principale dans l'enseignement/apprentissage des cours de langue. Notons aussi que nous avons détaillé les différents outils pour l'évaluation de chaque compétence communicative visant à aider les enseignants à évaluer les performances de leurs apprenants. Lors de cette présentation, nous avons accordé une importance particulière à donner des exemples en vue d'illustrer les différentes idées mentionnées. Reste à souligner que cette analyse n'est qu'une étape préparatoire ayant pour but de nous préparer à évaluer la compétence orale chez les apprenants saoudiens qui est notre objectif principal. Nous entamerons cette évaluation dans la deuxième partie de notre thèse qui sera consacrée à analyser les compétences et les erreurs chez les apprenants saoudiens.

## **SECONDE PARTIE**

### **Chapitre I : Place et statut du Français en Arabie Saoudite**

Dans ce chapitre, nous mettrons en lumière l'aperçu historique et linguistique en Arabie Saoudite. Ensuite, nous aborderons aussi l'enseignement en général et plus particulièrement celui des langues étrangères. Étant donné que nous nous intéressons à la compétence orale, nous accorderons une importance particulière à souligner la place de la langue française ainsi que les méthodologies suivies avec des exemples tirés des cours proposés.

## 1 - Aperçu historique de l'Arabie Saoudite :

La formation du Royaume d'Arabie Saoudite est passée par plusieurs étapes à savoir :

*1- La création du premier État saoudien au XVIII<sup>e</sup> siècle.*

*2- La création du deuxième État saoudien au XIX<sup>e</sup> siècle.*

*3- La création du troisième État en 1902 [l'État actuel].*

La troisième étape est la plus récente est celle qui nous intéresse puisqu'elle fut l'œuvre d'Abdul Aziz Bin Abdul Rahman Al-Saoud né en 1880, fondateur de la dynastie régnante. Après plusieurs changements de situations, il a réussi à unifier les royaumes du Nadjd et du Hedjaz en 1926 et à prendre la Mecque et Djedda en 1932, date à laquelle la Grande-Bretagne proclame la naissance du Royaume d'Arabie Saoudite. Depuis les héritiers d'Al Saoud se succèdent sur le trône (AL-Balawi.E, 2000).

## 2 - Présentation de l'Arabie Saoudite

Le Royaume d'Arabie Saoudite est un pays du Proche-Orient qui occupe la plus grande partie de la péninsule arabique. Il est limité au nord par la Jordanie, l'Irak et le Koweït, à l'est par le Golfe Arabo-persique et le Qatar, au sud-est par les Émirats Arabes Unis et le sultanat d'Oman, au sud par la république du Yémen et enfin à l'ouest par la mer rouge et le Golfe d'Aqaba.

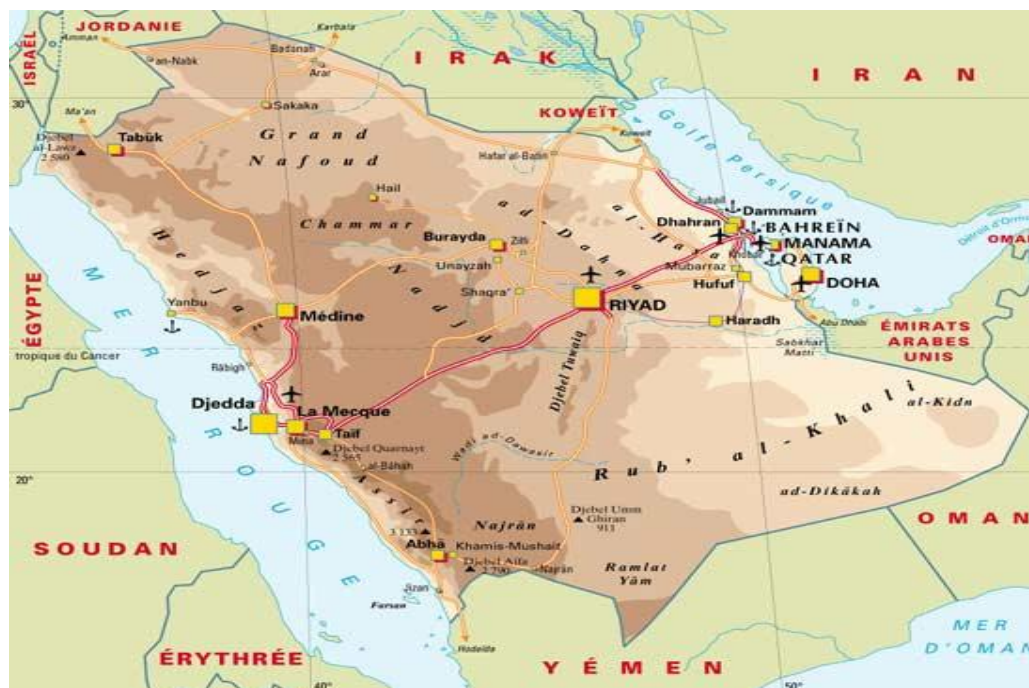


Figure 8 : Carte d'Arabie Saoudite<sup>4</sup>

L'Arabie Saoudite a une superficie estimée à 240,000,000 Km<sup>2</sup> (quatre fois la France). Selon le Recensement Général de la Population<sup>5</sup>, on compte environ 27 millions d'habitants, (16 millions des Saoudiens et 6 millions de différentes nationalités) Les principales villes saoudiennes sont : Riyad (la capitale et la plus grande ville du Royaume) la Mecque, la Médine (hauts lieux saints chez les musulmans), Djeddah (deuxième grande ville au bord de la Mer rouge), Dammam, Dahran (ville des raffineries pétrolières) et Altaïf. L'Arabie est divisée en 6 régions principales. A propos du climat, il varie selon les régions. Le long de la plaine côtière occidentale, il est chaud et humide, à l'intérieur du pays, il est sec et humide, et les pluies sont rares.

<sup>4</sup>- Carte d'Arabie Saoudite : <http://eur.i1.yimg.com/eur.yimg.com/i/fr/enc/jpeg/cartes/ac202f0.jpeg>

<sup>5</sup>- Wikipédia : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Arabie\\_saoudite](http://fr.wikipedia.org/wiki/Arabie_saoudite)

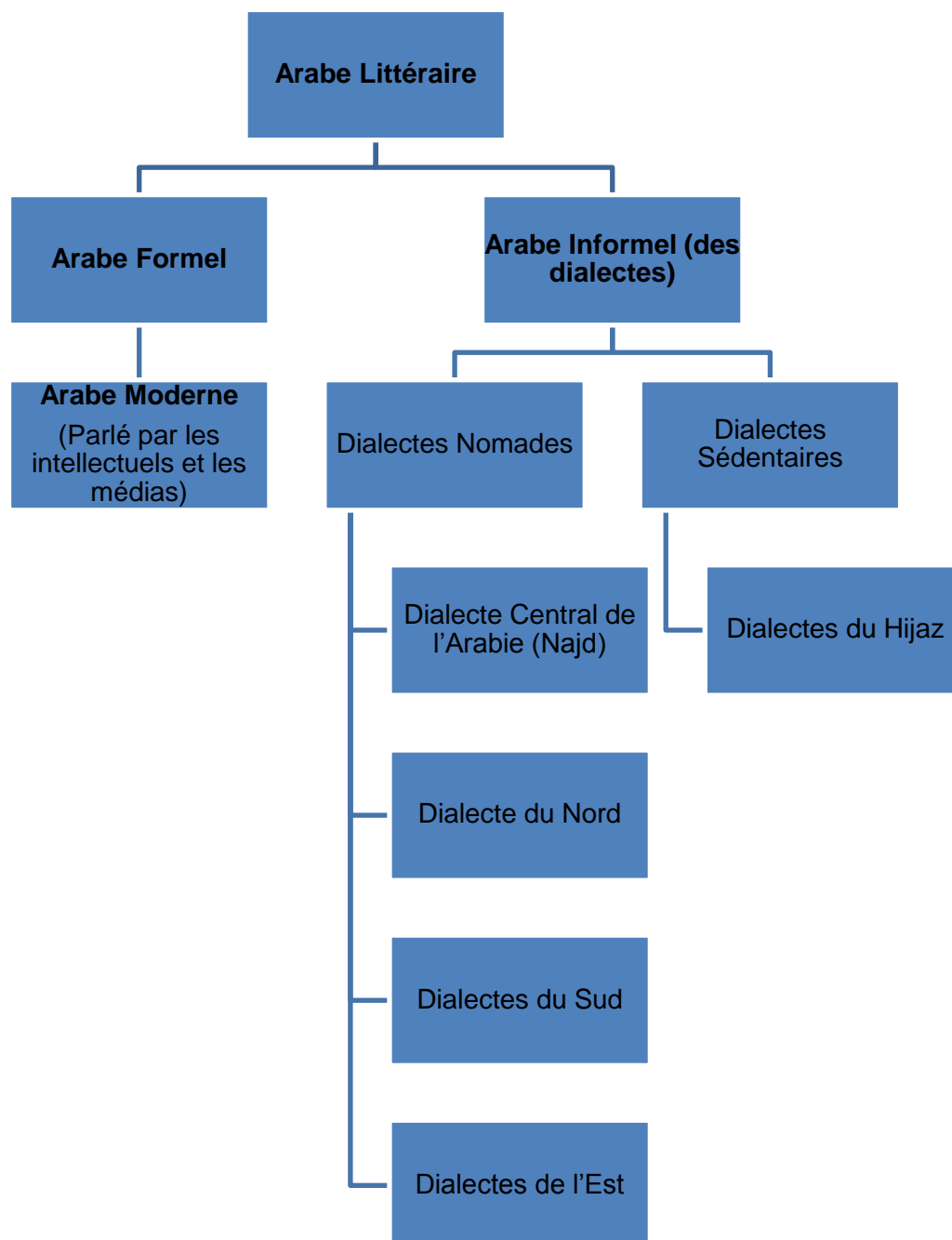


### 3 - La situation linguistique en Arabie Saoudite

La situation linguistique est la suivante en Arabie : la langue arabe est la langue officielle et nationale, elle est parlée dans tout le Royaume d'autant plus que c'est la langue du Coran, Livre Sacré en Islam. Les Saoudiens parlent des variétés dialectales de cet arabe essentiellement à l'oral. Toutes les langues arabes du pays (à l'exception de l'arabe classique) connaissent des variantes dialectales locales. Si l'on fait exception des étrangers, on peut affirmer qu'il n'existe pas de véritables langues minoritaires en Arabie Saoudite, compte tenu qu'aucune des langues arabes autochtones, toutes orales, n'est majoritaire et que, de toute façon, l'arabe classique sert d'unique langue écrite. D'autres langues sont parlées en Arabie saoudite mais seulement parce qu'il y a beaucoup d'étrangers, parmi ces langues, on trouvera l'hindi et l'ourdou, le philippin, le bengali, l'anglais, le français et l'allemand.

Il est à préciser que la situation sociolinguistique en Arabie Saoudite est marquée par la présence, d'autre part, des langues formelles (arabe classique et arabe moderne) et d'autre part, langues informelles (dialectes). Chaque région du Royaume a sa spécificité dialectale. Pourtant, ces dialectes se ressemblent les uns des autres sans qu'il y ait un cas d'incompréhension dans les communications, du fait qu'ils découlent de l'arabe littéraire. A ce propos, E. Albalawi précise : « *Il s'agit bien d'une situation diglossique, car il y a opposition entre deux situations linguistiques : l'une formelle et l'autre non formelle* » (Albalawi. E, 2000 :12). Pour éclairer le terme diglossique, nous pouvons proprement le décrire par (Ferguson, 1959), qui est l'un des premiers à avoir développé et défini la diglossie de façon systématique dans l'un de ces articles « Diglossia » paru dans la revue *Word*. Il a essayé de définir ce type de contact de langues à travers plusieurs situations précises et parmi ces situations celles des pays arabes, dans lesquelles coexistent arabe littéraire et arabe dialectal, ainsi comme disait (Ferguson, 1959), « *la diglossie est un terme qui permet de caractériser les situations de communication de sociétés qui recourent à deux codes distincts (deux variétés de langues ou deux langues) pour les échanges quotidiens* ».

Par la suite, nous avons trouvé qu'il y a un point de vue distinctif au niveau de la diversité dialectale de l'arabe en Arabie Saoudite. Nous présentons un schéma indiquant ces divisions dialectales :



**Figure 9 : Schéma indiquant la diversité dialectale de l'Arabe en Arabie Saoudite, d'après DAWLAT : 2004, mémoire de DEA**

## 4 - L'Enseignement en Arabie Saoudite

Nous aborderons de manière générale l'enseignement en Arabie Saoudite pour déterminer les niveaux des apprenants saoudiens que nous visons dans notre thème de recherche, à savoir la compétence orale. En principe, les élèves saoudiens commencent à apprendre la langue arabe à l'âge de 6 ans au cycle primaire. D'autres élèves commencent à apprendre à partir de l'âge de 4 ans dans les écoles coraniques et privées. Ensuite, dans le cycle intermédiaire (le collège), au lycée, dans les instituts, les grandes écoles, dans les universités, la langue arabe est la langue véhiculaire et principale d'enseignement/apprentissage. Selon la politique de l'enseignement de l'Arabie Saoudite :

*« Le fondement est que la langue arabe est la langue de l'enseignement pour toutes les disciplines et à tous les niveaux, excepté s'il y a un impératif qui impose l'usage d'une autre langue ».*<sup>6</sup>

Il s'avère important de souligner que le système éducatif saoudien est, en général, caractérisé par trois aspects essentiels :

1) La pédagogie transmissive basée sur la récitation et la répétition qui sont les démarches pédagogiques les plus suivies. L'apprentissage par cœur est renforcé par l'apprentissage et la récitation des versets coraniques. On privilégie ainsi dès l'enfance, la capacité de mémorisation et de récitation au détriment de la réflexion.

2) L'écrit et la lecture sont des éléments essentiels dans le système éducatif.

## 5 - Les langues étrangères en Arabie Saoudite

Il est intéressant de souligner la présence des langues étrangères telles que l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol, l'italien, etc. A titre d'exemple, nous soulignons ce passage tiré du Ministère de l'éducation nationale (1985) la politique de l'enseignement en Arabie Saoudite :

*« Munir les étudiants à côté de leur langue d'origine d'une autre langue parmi les langues vivantes pour qu'ils puissent acquérir les sciences, les connaissances, les arts et les*

---

<sup>6</sup> **Ministère de l'Education nationale (1985)**, *Politique de l'enseignement en Arabie Saoudite*, Imprimerie Nationale, Riyadh N°. 24 : politique de l'enseignement en Arabie Saoudite.

*inventions utiles. Œuvrer pour transmettre nos sciences, nos connaissances aux autres sociétés, contribuer à divulguer l'Islam et à servir l'humanité »<sup>7</sup>.*

D'autre part, en Arabie Saoudite, il n'existe qu'une seule langue étrangère enseignée dans les écoles publiques, à savoir la langue anglaise. Cela dit, elle a un caractère complémentaire de l'enseignement, elle est enseignée à titre obligatoire à partir du cycle intermédiaire (au collège).

L'importance de ces langues étrangères varie en fonction du rôle qu'elles occupent, soit dans la société saoudienne, soit à travers le monde. Par exemple, l'anglais constitue la première langue étrangère d'autant plus que le royaume est la première réserve mondiale du pétrole. Il a de multiples relations économiques avec plusieurs pays étrangers et les transactions se déroulent souvent en anglais. A cela s'ajoute la présence des étrangers qui utilisent l'anglais dans leur communication avec les autochtones. C'est pourquoi, le ministère de l'information saoudien a créé une chaîne dont les programmes sont souvent diffusés en anglais avec peu d'émissions en français.

## 6 - La place du français en Arabie Saoudite

Parmi les différentes langues étrangères, le français se positionne au deuxième rang, après l'anglais. À propos de son intégration dans l'enseignement, Albalawi écrit :

*« Cette langue était intégrée dans l'enseignement public jusqu'en 1971, date de sa suppression des écoles publiques par un décret ministériel » (Albalawi. E, 2000:75)*

Au début des années quatre-vingt, l'enseignement du français a connu un développement considérable en Arabie. En fait, le progrès remarquable réalisé dans les domaines de la communication et des transports, de même que l'enchevêtrement des relations économiques et politiques entre les États et l'interdépendance accrue dans ce domaine, ont rendu impératif l'enseignement des langues étrangères en tant que moyen efficace pour le développement économique, scientifique et culturel et pour les contacts civilisationnels entre les États et les peuples du monde entier. Dans le cas de ce pays, les langues étrangères revêtent une importance particulière en raison, d'abord, à cause du

---

<sup>7</sup> **Ministère de l'éducation nationale (1985)**, *Politique de l'enseignement en Arabie Saoudite*, Imprimerie Nationale, Riyadh N°. 50 : politique de l'enseignement en Arabie Saoudite.

rôle que l'Arabie Saoudite joue au service de l'Islam et auprès des musulmans, mais aussi en raison de sa place importante en tant que puissance économique et politique sur les plans arabes, musulmans et internationaux. La nécessité d'un enseignement des langues vivantes plus intensif s'est fait alors sentir.

Quant au français, il est enseigné à l'Université Roi Abdulaziz de Djeddah, à l'Université Roi Saoud de Riyad, à l'institut militaire des langues et dans certaines écoles privées. En outre, il est utilisé dans certains secteurs publics et privés.

En réalité, cet enseignement a des finalités du point de vue de la coopération entre la France et l'Arabie. De ce fait, le Ministère Saoudien de l'Enseignement Supérieur avait signé plusieurs accords de coopération entre les universités saoudiennes et leurs homologues français. Ces accords s'inscrivent dans la continuité de la visite du Président de la République Française en Arabie Saoudite le 13 janvier 2008, au cours de laquelle un accord général avait été signé. Ils démontrent la volonté des deux pays de développer la coopération universitaire et de recherche, et de développer les échanges d'expertise. Grâce à ces accords :

- Le Génomole d'Evry élaborera avec l'Université du Roi Saoud de Riyad (King Saoud University- KSU) des projets conjoints, en particulier dans les domaines des cellules souches et de la chimie pharmaceutique. Le Génomole et l'Université du Roi Saoud développeront un parc technologique dans l'enceinte de cette dernière ;
- H.E.C. et l'Université du Roi Saoud de Riyad (King Saoud University- KSU) vont coopérer afin de favoriser la venue d'étudiants saoudiens à HEC, créer une chaire de management HEC-KSU et développer un diplôme conjoint HEC-KSU à Riyad.

Depuis 2 ans, l'Université Roi Abdulaziz de Djeddah et celle de Riyad octroient annuellement quatre-vingt bourses aux étudiants saoudiens de programme du français. Ces derniers séjournent un an en France en vue de parfaire leurs connaissances en français et pratiquer la langue-cible. En outre, les salles de la faculté des langues à l'université Roi Saoud de Riyad disposent de tableaux interactifs, de matériel technologique et de connexion à Internet. Ces outils favorisent l'enseignement des TIC et rend, par la suite, l'apprenant autonome dans son apprentissage. Nous développerons cet aspect dans la 3<sup>ème</sup> partie de notre recherche.

## 7 - Les objectifs de l'enseignement de la langue française :

Il est important de souligner les objectifs, de l'enseignement de la langue française en Arabie Saoudite sur les plans économique, politique, juridique et sociologique. Pour ce faire, nous nous référons aux objectifs fixés par la direction de la section de la langue français à L'université du Roi Abdel Aziz <sup>8</sup> :

- 1) Permettre à l'étudiant de maîtriser le français et de développer ses compétences orale et écrite qui le rendent capable d'accomplir toute profession dans le secteur public ou privé, dont l'adhésion exige la connaissance de la langue,
- 2) S'entraîner sur la traduction du et vers le français, dans tous les domaines : littéraire, scientifique, culturel et journalisme, en vue de préparer la spécialisation en interprétariat,
- 3) Donner à l'étudiant un aperçu convenable de la culture française, dans ses différents aspects : quotidiens, littéraires et historiques, de manière qu'il en tire profit comme une civilisation vivante et contemporaine,
- 4) Former l'étudiant en vue de poursuivre les études supérieures et les recherches en français ou toute autre spécialisation exigeant une connaissance du français si la nécessité le demande, telle que la formation scientifique ou professionnelle dans le futur.
- 5) Apprendre la philologie et la littérature des langues européennes depuis le début de l'époque moderne et jusqu'à ce jour.
- 6) Étudier les langues européennes : les sons, la grammaire et la morphologie. Étudier la linguistique en général et la liaison entre la langue et son enseignement comme première et deuxième langue.

## 8 - Le programme du français et les méthodes utilisées dans le parcours universitaire :

Dans ce contexte, nous allons mettre l'accent essentiellement sur le programme de formation qui a été élaboré par l'équipe pédagogique de la section française à l'Université Roi Abdel Aziz. Ce programme est constitué de huit semestres, soit quatre années universitaires. Il se compose de 44 unités qui se répartissent en huit semestres. Les différentes matières sont organisées ainsi :

---

<sup>8</sup> -section des langues européennes :

[http://art.kau.edu.sa/content.aspx?Site\\_ID=12506&lng=AR&cid=59386&URL=www.kau.edu.sa](http://art.kau.edu.sa/content.aspx?Site_ID=12506&lng=AR&cid=59386&URL=www.kau.edu.sa)

**8-1 : 1<sup>ère</sup> année universitaire****Premier semestre**

<b>Unité d'enseignement</b>	<b>Description de l'unité</b>	<b>Code</b>	<b>Heures par semaine</b>
101	1- Langue anglaise 1	ELCA	3
101	2- Culture islamique 1	ISLS	2
101	3- Langue Arabe 1	ARAB	3
100	4- Informatique	CPIT	3
114	5- Économie	ECON	2
114	6- Mathématique	MATH	2
<b>Le nombre d'heures par semestre</b>			<b>Totale : 15</b>

Tableau 18 : Programme de langue française 1<sup>er</sup> semestre**Deuxième semestre**

<b>Unité d'enseignement</b>	<b>Description de l'unité</b>	<b>Code</b>	<b>Heures par semaine</b>
102	7- Langue anglaise 2	ELCA	3
101	8- Compétences de réflexion et de recherche scientifique	IS	3
101	9- Compétences de communication	ARAB	3
115	10- Économie	ECON	2
115	11- Statistique	STAT	2
<b>Le nombre d'heures par semestre</b>			<b>Totale : 13</b>

Tableau 19 : Programme de langue française 2<sup>ème</sup> semestre

## 8-2 : 2<sup>ème</sup> année universitaire

### Troisième semestre

Unité d'enseignement	Description de l'unité	Code	Heures par semaine
211	12- Expression orale 1	FR	3
223	13- Compréhension orale 1	FR	3
231	14- Expression écrite 1	FR	3
243	15- Grammaire 1	FR	3
201	16- Culture islamique 2	ISLS	2
201	17- Langue Arabe 1	ARAB	2
Le nombre d'heures par semestre			Totale : 17

Tableau 20 : Programme de langue française 3<sup>ème</sup> semestre

### Quatrième semestre

Unité d'enseignement	Description de l'unité	Code	Heures par semaine
212	18- Expression orale 2	FR	3
222	19- Compréhension orale 2	FR	3
232	20- Expression écrite 2	FR	3
242	21- Grammaire 2	FR	3
301	22- Culture islamique 3	ISLS	2
---	-----	---	-
Le nombre d'heures par semestre			Totale : 14

Tableau 21 : Programme de langue française 4<sup>ème</sup> semestre



### 8-3 : 3<sup>ème</sup> année universitaire

#### Cinquième semestre

Unité d'enseignement	Description de l'unité	Code	Heures par semaine
313	23- Acquisition du langage 1	FR	3
323	24- Lecture dirigée	FR	3
333	25- Écrit (TD)	FR	3
343	26- Syntaxe avancée	FR	3
401	27- Culture islamique 4	ISLS	2
101	28- Initiation au mangement public	PAD	3
Le nombre d'heures par semestre			Totale : 17

Tableau 22 : Programme de langue française 5<sup>ème</sup> semestre

#### Sixième semestre

Unité d'enseignement	Description de l'unité	Code	Heures par semaine
212	29- Lecture 1	FR	3
314	30- Acquisition du langage 2	FR	3
315	31- Le français pratique	FR	3
324	32- Résumé	FR	3
351	33- Introduction à la linguistique	FR	3
353	34- La Méthodologie de recherche	FR	3
Le nombre d'heures par semestre			Totale : 18

Tableau 23 : Programme de langue française 6<sup>ème</sup> semestre

#### 8-4 : 4<sup>ème</sup> année universitaire

##### Septième semestre

Unité d'enseignement	Description de l'unité	Code	Heures par semaine
452	35- Analyse de textes	FR	3
461	36- Initiation à la littérature française	FR	3
462	37- La civilisation franco-arabe « étude comparative »	FR	3
471	38- Initiation à la traduction	FR	3
215	39- Lecture 2	FR	3
482	40- Formation pratique 1	FR	3
Le nombre d'heures par semestre			Totale : 18

Tableau 24 : Programme de langue français 7<sup>ème</sup> semestre

##### Huitième semestre

Unité d'enseignement	Description de l'unité	Code	Heures par semaine
463	41- Littérature française et francophone	FR	3
472	42- Traduction de textes contemporains	FR	3
473	43- Traduction assistée par ordinateur	FR	3
483	44- Formation pratique 2	FR	3
Le nombre d'heures par semestre			Totale : 12

Tableau 25 : Programme de langue française 8<sup>ème</sup> semestre

Quant à la méthode utilisée, il s'agit d'un manuel intitulé *Reflets niveau 1 et 2* DOLLEZ. C., PONS. S., (2002). Cette méthode a été adoptée comme support pédagogique au sein de la section française en 2003. Avant cette date, la méthode *Le nouveau sans frontière 1 et 2* était enseignée. Ce manuel existe depuis la création de la section française, il est utilisé pendant le troisième et le quatrième semestre. Nous devons signaler l'absence totale des supports audiovisuels à tous les niveaux.

Ensuite, à partir de la troisième année, l'apprenant n'a plus de manuel. C'est l'enseignant qui détermine le sujet d'étude. Pourtant, l'adoption d'une méthode bien étudiée au niveau didactique faciliterait la tâche de l'enseignant dans la classe et encouragerait les étudiants. Par contre, *Le Nouveau Sans Frontière* n'a pas une très bonne image. Le quart des étudiants interrogés sur la qualité de cette méthode ont manifesté leur mécontentement. Ils souhaitent un vrai changement dans le programme et le remplacement par une autre méthode qui répond à leurs besoins.

Quant à la méthode *Reflets*, elle est pratiquée au cours des deux premiers semestres de deuxième année universitaire c'est-à-dire au troisième et au quatrième semestre. Elle est destinée aux adultes et aux grands adolescents. Ensuite, les enseignants de la section française commencent à utiliser la méthode *Connexion 1 et 2*. Merieux. R., Loiseau. Y., (2004). Le choix de cette dernière méthode a été utilisé selon les recommandations du Cadre Européen Commun de Référence (CECR, 2000). Ses auteurs ont pris soin de rendre le matériel attrayant et motivant grâce à la diversité de différentes ressources utilisées : textes, enregistrements, illustrations, etc. Pouvons-nous cependant estimer qu'elle serait bien adaptée aux apprenants saoudiens ayant une culture et civilisation différentes de celles de la France ?

Il paraît important de dire, avant de répondre à cette question, qu'adapter l'enseignement aux besoins de l'apprenant, c'est faire de la compétence communicative un objet prioritaire par rapport à la compétence linguistique. Il en ressort donc que cette dernière compétence acquise est positionnée au second plan, si bien que la progression de l'enseignement n'est plus déterminée par rapport à la spécificité de la matière enseignée, mais en fonction des besoins et de l'intérêt de l'apprenant.

Pour conclure, comme cette méthode est enseignée dans les deux premiers semestres de deuxième année universitaire. Tout enseignant a le choix, dans les six derniers semestres, de déterminer le sujet d'étude, selon les matières concernées (linguistique, sémantique, grammaire de texte, culture comparée, traduction, etc.). Cela signifie l'absence d'une politique commune des méthodes au sein du département.

## 9 - La formation des enseignants

Il est important de souligner que dans le département de français, les enseignants de français n'ont pas, en général, une formation pédagogique et méthodologique suffisante avant d'assurer les différentes charges d'enseignement. Un grand nombre d'entre eux ont une formation littéraire et les enseignants français sont en général des jeunes qui ont fait leur service militaire à l'étranger et leur présence est occasionnelle. Cela explique le recul du français au sein du département.

A vrai dire, le département de français souffre d'un manque d'enseignants. A cause de ce manque, les enseignants ont un emploi du temps assez chargé, ce qui peut affecter leur motivation. Malheureusement, il n'y a pas de formation pour les futurs enseignants de français en Arabie. Les futurs enseignants saoudiens se forment actuellement en France. Mais leur nombre est trop faible.

En ce qui concerne l'enseignement du français oral, il est important de mettre en évidence quelques aspects théoriques de l'apprentissage de l'oral pour démontrer les objectifs et leurs contenus pour chaque unité enseignée à l'Université Roi Abulaziz à Djeddah, où se situe notre terrain de recherche.

## 10 - L'enseignement de l'oral

Avant d'aller plus loin, nous allons expliciter quelques repères théoriques qui remettent en lumière notre point de vue. Selon Goffman, l'enseignement de l'oral « *met en question l'enseignement dans sa classe et l'amène à modifier ses pratiques. Car faire entrer l'apprenant dans une tâche langagière, c'est réguler son action pour qu'il se fasse élaborer des représentations spécifique de la classe et de l'école sans oublier la dimension des faces et des postures qui en découlent* », (Goffman, 1974). Nous allons expliciter une description de chaque unité enseignée à l'oral. Voici les matières qui sont enseignées à l'Université Roi Abdulaziz à Djeddah, au département des langues européennes, section française : comme suit :

### 10-1 Unité 1 : Expression orale

Dans le cadre de cette unité, les enseignants utilisent un manuel qui s'appelle *Reflets* (Dollez, C. & Pons, S., 2002). Les activités de cette unité se déroulent dans un laboratoire de langue dans le but d'amener les apprenants à certains objectifs :

1. Écouter et comprendre une situation de communication au moyen d'un texte ou d'un dialogue,
2. S'habituer au rythme de la parole en français,
3. Acquérir l'intonation et la prononciation de l'alphabet et des règles phonétiques,
4. Apprendre certaines structures linguistiques permettant d'exprimer des actes de paroles.
5. Faire des jeux de rôles (jouer des rôles dans des situations de communication particulières avec l'intonation adéquate).
6. Acquérir les compétences communicatives suivantes:
  - Épeler – compter.
  - Saluer, employer des formules de politesse.

### 10-2 Unité1 : Compréhension orale

Le cours a pour objectif d'apprendre aux étudiants non francophones à lire et à prononcer le français à travers les textes d'une méthode pour étrangers adultes. Il s'agit de leur apprendre la prononciation correcte, le vocabulaire, la compréhension de textes simples et la réponse aux questions posées sur la lecture. (Idem, 2002). Leurs objectifs :

- Savoir saluer,
- Se présenter,
- Exprimer ses goûts et ses préférences, ses sympathies,
- Exprimer son accord ou le désaccord,
- Savoir décrire une personne...

### **10-3 Unité 2 : Expression orale**

Les étudiants savent déjà s'exprimer à travers de petites phrases simples. Le professeur aura toujours recours au matériel pédagogique proposé par la méthode *Reflets* sous forme d'exercices d'écoute et d'exercices de répétition orale au laboratoire où l'étudiant essaiera de mieux prononcer et de mieux former ses phrases. Leurs objectifs :

- Acquérir plus de compétences de communication orale à l'aide d'exercices oraux en classe et au laboratoire (suite du cours 211). Correction phonétique.
- Dialogues et jeux de rôles de la Méthode.
- Faire des exercices en classe ou au laboratoire.
- Accélérer le rythme de la correction phonétique et de l'expression orale libre.
- Acquérir de la compétence communicative.

### **10-4 Unité -2 : Compréhension orale**

L'étudiant(e), à ce stade, sait lire et prononcer. Aussi ses lectures sont assez évoluées du point de vue du vocabulaire, de la grammaire et de la structure des phrases. Les textes de lecture appartiendront toujours à une Méthode pour apprendre le Français aux adultes. Leurs objectifs :

1. Lire et comprendre un texte.
2. Lire à haute voix (intonation).
3. Repérer l'organisation d'un récit, temps, lieux, personnages.
4. Repérer l'ordre de succession des actions.
5. Enrichir son vocabulaire.

### **10-5 (Unité) Acquisition du langage**

Ce cours aura pour but plus de développement de l'expression orale à travers des conversations dirigées sur différents sujets, à partir d'un lexique donné. Le professeur et les étudiants participeront à cette conversation. Les fautes seront relevées puis reprises et corrigées par le professeur. Leurs objectifs :

- Acquérir les facultés de « bien parler »,
- S'exprimer clairement devant un groupe de gens
- Savoir former des idées, les enchaîner logiquement et arriver au but en exprimant l'avis qu'il a l'intention de communiquer, à travers des discours ou des exposés oraux.

### **10-6 (Unité) Lecture dirigée**

A travers ce cours, l'étudiant sera amené à bien comprendre le texte lu et à savoir exprimer l'essentiel de son contenu. Le cours consiste en une lecture de textes que l'étudiant aura à analyser oralement et par écrit, ce qui activera et développera sa capacité langagière par l'expression orale et écrite. Ce module sera composé de textes choisis en vers ou en prose et lus à haute voix. L'étudiant aura un dossier de lecture formé de fiches où il rédigera des notions sur l'auteur, sur son œuvre et sur le genre du texte. Il analysera la structure du texte et en fera le commentaire du fond et de la forme. Leurs objectifs :

- Analyse et commentaire d'un questionnaire (à la télé, par ex.),
- Parler d'un personnage célèbre en indiquant ses qualités et ses défauts,
- Parler du football en Arabie, des musées, du théâtre...
- Étudier une œuvre littéraire (en français facile)
- Indiquer la nature et la structure du texte.
- Repérer l'organisation d'un récit (le début, les péripéties, les diverses actions, les lieux, les temps et la fin).
- Repérer les personnages et comprendre leur rôle

### **10-7 (Unité) Acquisition du langage 2 :**

L'objectif de ce cours aura pour but plus de développement de l'expression orale à travers des conversations dirigées sur différents sujets, à partir d'un lexique donné. Le

professeur et les étudiants participeront à cette conversation. Les fautes seront relevées puis reprises et corrigées par le professeur.

A ce stade l'étudiant est censé acquérir les facultés de « bien parler », de s'exprimer clairement devant un groupe de gens sans perdre ses moyens, se tromper ou hésiter. L'apprenant doit savoir former des idées, les enchaîner logiquement et arriver au but en exprimant l'avis qu'il a l'intention de communiquer, à travers des discours ou des exposés oraux, sans lire ses notes /un document. Toutefois, il peut avoir sous les yeux un aide mémoire ou une fiche avec points tirés du *Guide de pratique de la communication* (Chamberlai. A., & Steele. R., 2003).

### **10-8 Lecture 1 et 2**

A propos de deux unités mentionnées, celles de lecture, leur objectif est d'améliorer la lecture de manière générale sur les différents thèmes de la vie quotidienne. L'enseignant a la possibilité de choisir le texte selon les besoins langagiers des apprenants. Ces derniers peuvent lire des textes tirés des journaux, des articles scientifiques, sociaux, culturels, médicaux, économiques, politiques pour remédier aux différentes lacunes langagières chez les apprenants saoudiens, etc.

## **11 - Le recueil des données de la recherche**

Dans le cadre de notre recherche, nous avons besoin de données réelles en vue de mieux évaluer la compétence orale chez les apprenants saoudiens. Pour ce faire, nous avons opté pour la réalisation des enregistrements audiovisuels de certaines conversations réalisées par des apprenants saoudiens. Le choix d'enregistrements audiovisuels est du fait qu'il permet d'analyser les différentes dimensions de la compétence orale (lexicale, grammaticale et phonétique) et également de rendre possible l'observation du comportement interactionnel des apprenants engagés dans les différents échanges (Traservo, V., 1998).



## **11-1 Le cadre de la collecte des données**

### **11-1-1 Le lieu**

A propos du cadre de recueil des données, les enregistrements audiovisuels ont été réalisés à l'Université Roi Abdel Aziz, faculté des lettres et sciences humaines, précisément au département des langues européennes, section française. Il fallait prendre contact avec la direction du département pour avoir leur accord avant de partir réaliser le corpus visé. C'est pourquoi, nous devons expliquer l'importance de notre recherche qui pourrait avoir des retombées positives sur le déroulement des activités de formation au sein de ce département. Le choix de ce cadre est motivé par la présence des apprenants qui suivent des formations assurées par des enseignants majoritairement saoudiens. Il est à préciser que le lieu choisi conditionne les échanges produits entre les participants dans la mesure où ils sont souvent amenés à parler en français en vue de réaliser les différentes activités proposées.

### **11-1-2 Le temps**

L'enregistrement du corpus s'est effectué au cours du mois de février 2005. Précisons que nous avons réalisé ce corpus lors du deuxième semestre de l'année universitaire. L'enregistrement a duré près de trois mois couvrant ainsi plusieurs activités orales réalisées par les différents participants. Au terme de cette durée, nous avons pu avoir sept heures d'enregistrements audiovisuels.

### **11-1-3 Les participants**

Quant aux participants à ce corpus, nous distinguons deux catégories principales :

#### 11-1-3-1 Les apprenants

Les apprenants suivent des formations différentes selon leurs niveaux universitaires :

1<sup>ère</sup> année universitaire

2<sup>ème</sup> année universitaire

3<sup>ème</sup> année universitaire

4<sup>ème</sup> année universitaire

Notons que la moyenne d'âge des apprenants est de 23 ans. Ils sont tous de nationalité saoudienne. Il est important de souligner la séparation entre filles et garçons dans le département des langues européennes. C'est pourquoi, nous étions amenés à réaliser le corpus avec les garçons en vue de respecter les contraintes imposées par l'administration de l'université. Ces apprenants ont tous l'arabe comme langue maternelle tandis que l'anglais est leur première langue étrangère. Par conséquent, ils ont tous commencé à apprendre le français à partir du cycle universitaire. Une telle situation linguistique justifie en grande partie les difficultés rencontrées par ces apprenants au cours de l'apprentissage du français en général et lors des activités orales en particulier.

#### 11-1-3-2 Les enseignants

Dans le cadre du corpus recueilli, deux enseignants ont participé aux différents échanges réalisés avec les apprenants. L'un est saoudien tandis que l'autre est soudanais. Ces deux enseignants ont fait leurs études doctorales en France sur la didactique des langues. Notons aussi qu'ils maîtrisent la langue maternelle des apprenants (arabe). La maîtrise de la langue maternelle des apprenants facilite parfois la compréhension de certains termes français dans la mesure où les enseignants ont recours parfois à la traduction en vue de débloquent certaines situations de communication. Il est à noter que ces enseignants accordent une importance particulière à développer les différentes compétences communicatives des apprenants en leur proposant plusieurs activités visant à leur permettre de s'exprimer sur plusieurs thèmes de la vie quotidienne (sport, loisirs, études, famille, etc.)

Lors du recueil des données, les enseignants jouent un rôle important au cours de différentes activités orales enregistrées. Leur rôle consiste à :

- Proposer le thème de discussion,
- Poser des questions,
- Animer le débat, reformuler les questions,
- Fournir des termes adéquats,
- Corriger la production des apprenants,
- Motiver les apprenants à participer.

Dans le chapitre suivant, nous mettrons l'accent sur ces différents rôles à travers les exemples qui seront analysés pour mieux comprendre les spécificités de la compétence orale des apprenants saoudiens (voir Partie II, chapitres 2 et 3).

#### **11-1-4 Thèmes des échanges**

Pour développer la compétence orale des apprenants, les enseignants ont mené plusieurs discussions sur des thèmes qui pourraient les intéresser : sport, famille, voyages à l'étranger, loisirs, etc.) Notons que le choix du thème abordé est fondamental d'autant plus qu'il permet de rendre les apprenants mieux impliqués dans les différents échanges tout en les préparant à faire face aux différentes situations de communication.

## **12- Traitement des données**

### **12-1 Visionnement des données**

Pour traiter les données recueillies, nous avons commencé à visionner à maintes reprises les enregistrements audiovisuels dans le but de trouver des pistes d'analyse de la compétence orale des apprenants saoudiens. Cette analyse a permis de distinguer trois niveaux en FLE du public cible selon le CECR (2000) :

- Le Niveau A1 comprend quinze séquences,
- Le Niveau A2 contient dix-sept séquences,
- Le Niveau B1 regroupe dix-sept séquences.

C'est pourquoi, nous avons classé les données obtenues en prenant en compte les trois niveaux mentionnés ci-dessus.

#### **12-1-1 Séquentialisation des données**

La deuxième étape du traitement des données concerne la séquentialisation des interactions dans le but de faciliter l'analyse des échanges produits. Soulignons que cette séquentialisation concerne, d'une part, les actes de parole proposés (se présenter, raconter une activité, parler des loisirs, etc.) D'autre part, la séquentialisation prend en compte les participants impliqués dans les échanges produits. Or, certaines séquences

concernent l'enseignant et un seul apprenant tandis que d'autres séquences sont marquées par la présence de l'ensemble des apprenants dans les interactions.

### **12-1-2 Transcription des données**

Pour mieux préparer l'analyse des données, il s'avère important de transcrire les différents échanges produits entre les participants (enseignants/apprenants). Pour ce faire, nous avons adopté la convention de transcription de Schegloff (2000) (voir annexe).

## **13- L'analyse linguistique des données**

Après la transcription des données du corpus, nous avons procédé à l'analyse des spécificités de la compétence orale des apprenants concernés à travers les différentes séquences transcrites. Cette analyse est marquée par un double objectif. D'une part, il s'agit de mieux cerner les nombreux aspects permettant aux apprenants de comprendre et produire les différentes situations de communication orale. Pour ce faire, nous nous référons aux descripteurs du CECR (2000) pour évaluer la compétence orale chez le public cible. D'autre part, cette analyse vise à déterminer les difficultés empêchant les apprenants de répondre aux besoins du contexte d'échanges. C'est pourquoi, le chapitre 3 sera consacré à identifier les erreurs produites par les apprenants. Notre analyse prend en considération trois catégories principales d'erreurs : erreurs lexicales, erreurs grammaticales et erreurs phonétiques. Cette analyse de la compétence orale n'est qu'une étape primordiale avant de proposer une proposition didactique sur la compétence orale à distance. Cette proposition didactique vise à remédier aux erreurs produites tout en développant la compétence orale chez les apprenants saoudiens (voir partie III). Celle-ci se divise en deux parties principales. La première partie a pour but de souligner la compétence orale des apprenants sélectionnés. Autrement dit, il s'agit de savoir ce qu'ils peuvent dire et faire en français. Pour ce faire, nous nous référons aux descripteurs du CECR. Quant à la deuxième partie de notre analyse, elle vise essentiellement à étudier les erreurs récurrentes qui entravent le développement de la compétence orale. Dans ce contexte, nous nous intéressons principalement aux erreurs lexicales, grammaticales et phonétiques. Celles-ci seront à la fois expliquées et détaillées à l'aide des exemples tirés de notre corpus.

## **Chapitre II : Apprécier la compétence orale de certains apprenants Saoudiens**

Notre analyse se compose de deux parties essentielles. La première partie a pour but d'analyser les compétences communicatives notamment celles de la compréhension et de la production orales chez les différents apprenants du corpus. La deuxième partie vise à étudier les différentes erreurs auxquelles sont confrontés les apprenants Saoudiens au cours de nombreuses situations communicatives orales. Les deux parties ont pour objectifs de déterminer les compétences et les erreurs chez les apprenants Saoudiens en vue d'élaborer des propositions didactiques adéquates. Celles-ci remédient aux erreurs rencontrées tout en améliorant leur compétence à l'oral.

## 1 - La compétence orale chez les apprenants Saoudiens

En analysant les données recueillies au terme de notre enquête, il nous semble nécessaire de mettre l'accent sur les différentes compétences orales récurrentes des apprenants concernés. Pour ce faire, nous nous basons sur les critères du *Cadre Européen Commun de Références* (CECR, 2000) pour chaque niveau analysé. Ces descripteurs nous permettent de déterminer le niveau de différents apprenants participant à notre corpus ainsi que les différentes tâches communicatives réalisées à l'oral. En examinant ces données, nous nous rendons compte que les apprenants concernés ont trois niveaux principaux:

- **Niveau A1** : 1-22 de l'annexe
- **Niveau A2** : 22- 64 de l'annexe
- **Niveau B1** : 64-109 de l'annexe

Pour chaque niveau, nous préciserons les différentes tâches communicatives que l'apprenant peut réaliser à l'oral. Il s'agit de mettre l'accent sur les aspects positifs qui marquent la compétence orale des apprenants concernés. Lors de cette analyse, nous citerons des extraits indiquant les compétences communicatives en question avant de les analyser.

### 1-1 : Les apprenants ayant le niveau A1

On considère que la première catégorie analysée du corpus a le niveau A1 selon le CECR. L'apprenant de ce niveau est considéré comme un *utilisateur élémentaire* qui

possède des compétences communicatives assez limitées. Il s'agit d'un apprenant qui *« 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 question. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif »* (CECR, 2000 : 25) Dans ce contexte, nous nous intéressons essentiellement à analyser la compréhension et la production orales chez les apprenants saoudiens concernés.

### **1-1-1 La compréhension orale des apprenants saoudiens ayant le niveau A1**

Concernant la compétence orale, thème central de notre recherche, le CECR souligne ci-dessous les différents descripteurs de la compréhension orale du niveau A1. L'utilisateur de ce niveau peut *« comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement. »* (Idem : 26) Nous détaillerons la compétence de la compréhension orale des apprenants à partir de différents exemples tirés du corpus en soulignant les compétences communicatives suivantes :

#### 1-1-1-1 La compréhension des mots familiers

Dans le cadre de l'analyse, nous constatons que certains apprenants se sont montrés capables de comprendre certains mots familiers lors de différentes situations de la communication orale. Nous en citons à titre d'exemple le passage suivant :

- 1- P : Vous restez à la maison, vous sortez↑
- 2- Etu 1 : aa :h (.) à la maison↓
- 3- P : ∇Ehem∇ vous restez à la maison,
- 4- Etu 1 : et-[à la maison↓
- 5- P : & et qu'est-ce que, qu'est ce que vous faites à la
- 6- maison pendant le week-end↑
- 7- Etu : regarde (.) la telvisioun↓
- 8- P : ah↑vous regardez la télévision, alors vous vous
- 9- regardez

- 10- la télévision ΔpendantΔlongtemps ↑ ou  
 11- Etu : ∇pet∇(.) petit,  
 12- P : pendant une heure par exemple, deux heures  
 13- Etu : [une heure une ↓  
 14- P : une heure en  
 15- Etu : [une heure

(CD 2. Séquence 1. 1 Bader : 1)

Dans l'exemple précédent, nous remarquons que l'apprenant a réussi à comprendre la question de son enseignant grâce à la présence de certains termes qui sont familiers dans les milieux saoudiens notamment les termes « *télévison* » et le « *week-end* ». Notons aussi le rôle joué par l'interférence positive entre les deux langues (arabe et français) d'autant plus que les apprenants saoudiens utilisent les deux termes dans leurs échanges quotidiens.

*« Les didacticiens (...) ont comparé les systèmes des langues en présence dans les contextes d'enseignement/apprentissage, afin d'identifier les similitudes et les différences, posant par hypothèse que celles-ci favorisent l'apprentissage (transfert) ou la cause essentielle des fautes (interférences). Les relations entre langue maternelle et langue étrangère sont celles de frontières linguistiques hétérogènes les unes aux autres et qui structurent différemment le champ de l'expérience humaine »* (Dictionnaire de Didactique de Français, 2003 : 139)

En fait, l'interférence constitue un transfert reflétant les similitudes entre la langue maternelle des apprenants (l'arabe) et la langue-cible (le français). Ce transfert ne fait que faciliter la compréhension orale au cours de cette conversation. Il convient également de mettre l'accent sur le rôle joué par le non-verbal pour faciliter la compréhension entre des locuteurs ayant un niveau débutant dans une langue donnée. Il s'agit d'utiliser des gestes et des mimes en vue de rendre le terme utilisé plus accessible pour le destinataire. Une telle démarche pédagogique fait partie de la méthodologie directe qui consiste à *« utiliser dès le début de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant d'une part sur les éléments du non-verbal de la communication comme les mimiques et les gestes, et, d'autre part, sur les dessins, les*



*images, et surtout l'environnement immédiat de la classe. On apprend ainsi à l'élève à nommer directement les choses qui l'entourent et les actions qu'il voit faire et, au cours de cette étape, il acquiert oralement les mots concrets » (Cuq & Gruca, 2003 : 256).*

C'est pourquoi, au cours de l'extrait mentionné ci-dessus, l'enseignant a recours parfois au non verbal notamment aux gestes pour expliquer un terme ou un mot qui pourrait être difficile pour les apprenants du niveau A1. C'est le cas du terme « *longtemps* » qui a été expliqué grâce à un geste de main utilisé par l'enseignant comme le montre la copie d'écran suivante :



**Figure 10: Geste de main utilisé par l'enseignant pour niveau A1**

Il est à souligner que la compréhension des termes familiers est assez récurrente dans le corpus. C'est le cas également du passage suivant :

- 12- P:et (.) qu'est-ce vous préférez voir à la télévision↓  
 13- Etu : (.) la le match↓  
 14- P : A : ↑ match, match de quoi ↑football, ou tennis  
 15- ou basket ↑  
 16- Etu : la football↓  
 17- P : le football en général eh↓vous êtes sportif↑(.)  
 18- Vous faites du sport↑vous▽(.) vous jouez au football par exemple.  
 19- Etu : jouez au tennis↓  
 20- P : Ah vous↑vous jouez au tennis ↑  
 21- Etu : Voui▽  
 22- P : Très bien↑

- 23- tennis de table ou  
 24- Etu : oui de table ↓  
 25- P : vous jouez bien ou (.) comme ci comme ça ↑  
 26- Etu : comme ci comme ça ↓  
 27- P : ∇comme ci comme ça ∇so vous n'êtes pas un bon joueur  
 28- alors enh. (.) Quoi ka ka les matchs pour les  
 29- matchs de football, vous avez (.) une équipe préférée ↑  
 30- club préféré (.) ∇Vous regardez comme ça ∇  
 31- (-) ∇Fariq ∇ (équipe)  
 32- P : Ehen ↓  
 33- Etu : (-) ∇saoudiens ∇  
 34- P : ah ↑al jam3aa (l'université) il y a une bonne équipe ↑  
 35- Etu : oui ↓  
 36- P : alors c'est très bien. ↓

(CD 2. Séquence 1.2 Mishari p.2)

Dans l'exemple précédent, nous remarquons l'omniprésence des termes familiers chez les apprenants. C'est le cas des termes « *Tennis, match et football* » qui ont rendu la situation de communication assez compréhensible pour l'apprenant malgré son faible niveau en langue-cible. Notons également la présence du terme (*équipe*) qui n'est pas compréhensible/accessible pour l'étudiant considéré comme *utilisateur élémentaire* selon le CECR. Face à cette erreur de compréhension, l'enseignant est dans l'obligation de recourir à la langue maternelle de l'apprenant (l'arabe) en traduisant « *équipe* » (*Fariq* en arabe).

#### 1-1-1-2 La compréhension des termes et des expressions courants

Nous poursuivons l'analyse en soulignant l'exemple suivant concernant la compréhension des termes et des expressions courantes chez les apprenants du niveau A1 :

- 25- P : et pour les fil:ms (.) vous préférez des fil:ms (.)  
 26- américains: films américains okey ↑  
 27- Etu : [ou français ↓  
 28- P : à bon des films français aussi ↑  
 29- Etu : TV5 ↓  
 30- P : ah tv5 enh ↑

- 31- Etu : oui↓
- 32- P : alors(.) le dernier film que vous avez vu, c'est quoi↑
- 33- vous vous rappelez le nom du film
- 34- Etu : non↓
- 35- P : non, (.) et vous préférez en général les films
- 36- français ou les films américains↑
- 37- Etu : américains
- 38- P : eh↑ les films américains, et pour les films américains
- 39- Bon il y a des films d'action :, des films de
- 40- sciences fiction : (.) qu'est-ce que vous préférez↑
- 41- Etu : action↓
- 42- P : ah↑ les films d'action comme comme la plupart des
- 43- jeunes, les films d'action↓
- 44- Etu : [d'action
- 45- P : à part à part les films (.)A : les émissions de
- 46- variété où il y a des Chansons : musique etc, votre
- 47- chanteur préféré c'est qui↑
- 48- Etu : pardon↑
- 49- P : votre chanteur préféré, chanteur saoudien préféré, (.) saoudiens
- 50- je dis bien enh!
- 51- Etu : (-)
- 52- P : c'est mohamed abdou : ou :↑
- 53- Etu : rashed
- 54- P : ah↑, rashed el majed enh
- 55- Etu : oui (rire)
- 56- P : et puis↑
- 57- Etu : mohamed abdou
- 58- P : mohamed abdou aussi ∇ parce que tout le monde aime mohamed abdou∇.

(CD 2. Séquence 1.3 Abdullah : p4)

L'exemple précédent est marqué par l'usage de certains termes familiers comme « *films et musique* » qui sont très accessibles pour les apprenants débutants saoudiens. Par contre, l'apprenant s'est montré incapable de comprendre les termes « *chanteur préféré* ». Cette incompréhension a amené l'enseignant à donner un exemple de certains chanteurs saoudiens connus par l'apprenant. Il s'avère important de souligner le rôle positif d'exemples dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères :

« En didactique des langues comme en lexicologie, on appelle exemple une phrase, un fragment d'énoncé ou un texte qui sert à expliquer, illustrer, prouver, préciser, éclaircir, compléter les informations données concernant le sens et l'emploi d'un mot, d'une unité de signification ou d'une règle de grammaire. Les exemples servent de modèles. » (DDF, 2003 : 94)

Dans cette situation de communication, les noms des chanteurs cités ont permis de réussir à surmonter cette erreur d'incompréhension. C'est pourquoi, l'apprenant a fini par comprendre la question de l'enseignant en précisant son chanteur préféré à savoir *Rashed*.

### **1-1-2 La production orale des apprenants ayant le niveau A1**

Selon le CECR, *l'utilisateur élémentaire* maîtrise deux compétences de production orale. La première concerne la participation à une conversation où l'utilisateur peut « *communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions* » (CECR, 2000 : 26), Nous détaillerons ci-dessous cette compétence de production orale à travers des exemples du corpus. La production orale concerne les sous-compétences suivantes :

#### 1-1-2-1 Expressions courantes et familières, présentation de soi-même, présentation de quelqu'un

Dans le cadre de ces sous-compétences communicatives, des apprenants ont réussi à utiliser dans les différents échanges des expressions courantes et familières ayant pour but de répondre aux besoins des interlocuteurs impliqués dans la situation de communication. C'est le cas d'un échange réalisé entre les apprenants :

- 1- Etu 1 : quel est votre nom ↑
- 2- Etu 2 : je m'appelle abdullah
- 3- Etu 1: et là ↑ (inaudible)
- 4- Etu 3 : e: (.) je m'appelle Mishari
- 5- Etu 2 : Qu'est-ce que vous préfère comme voiture ↑
- 6- Etu 1 : voiture ↑ (.) et la BMW, et la BMW

- 7- Etu 2 : et vous monsieur↑
- 8- Etu 3 : e: (-) Lexus (marque de voiture)
- 9- Etu 1 : tu bréfère (.) le week-end↑
- 10- Etu 2: Pardon↑

(CD2. Séquence 1. S 1discussion.: p 17)

En analysant le passage précédent, nous constatons que certains apprenants saoudiens sont capables de produire des phrases simples ou d'utiliser des expressions familières. C'est le cas des questions suivantes « *quel est votre nom*↑ » et « *Qu'est-ce que vous préfère comme voiture* ↑ » Certains apprenants sont capables, malgré leur bagage lexical assez limité, de faire une présentation d'eux même ou bien de présenter quelqu'un. « L'apprenant 1 » a aussi pu poser une question simple et compréhensible à ses camarades en classe. C'est la raison pour laquelle il encourage ses collègues à s'exprimer et crée l'ambiance favorable à produire quelques phrases faciles.

Nous relevons aussi un autre exemple qui nous montre le même niveau des apprenants saoudiens en compréhension orale :

- 15- Etu 1: oui↑ (4) tu as quel âge↑
- 16- Etu 2 : j'ai: 24 ans

(CD2. Séquence 1. S 1discussion : P.18)

Dans cet exemple, nous constatons que l'étudiant 1 a réussi à formuler une question simple répondant à la situation de communication. C'est le cas également de l'exemple suivant :

- 24- Etu 2 : qu'est-ce que vous faites ce soir↑
- 25- Etu 3 : je re:garde la télévision , je: vais la mer

(Idem : p18)

Dans le passage précédent, nous remarquons que l'apprenant s'intéresse à poser une question familière au niveau de son interlocuteur. L'apprenant peut se débrouiller avec des énoncés particulièrement réduits et isolés pour communiquer dans ces situations. Dans l'extrait suivant, nous constatons que les apprenants saoudiens peuvent s'exprimer

verbalement sur un thème donné qui s'accorde avec leur niveau en langue étrangère. Dans les phrases suivantes, les apprenants arrivent, malgré certaines erreurs syntaxiques, à parler de leur sport préféré :

- 46-Etu 3 : quel sport est ce que (.) vous vous faites ↑  
47-Etu 2 : e:h la natation, a:m et la (.) football  
48-Etu 3 : ∇la football∇

(CD2. Séquence 1. Discussion 1 : 19)

Nous constatons alors que les apprenants ont montré leur capacité à produire des énoncés simples pour parler de leur sport. En prononçant des mots simples mais sans pouvoir construire des phrases complètes. À propos de la compétence lexicale, les apprenants du niveau A1 « *possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.* » (CECR, 2000 : 88)

Nous remarquons que les apprenants ont une compétence grammaticale basée sur « *un contrôle limité de structure syntaxique et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire conservé.* » (CECR, 2000 : 90) Voici un exemple de cette compétence grammaticale :

- 24-Etu 2 : qu'est-ce que vous faites ce soir ↑  
25-Etu 3 : je re:garde la télévision , je: vais la mer  
26-Etu 5 : Qu'est ce que (.) vous faites d'aujourd'hui  
27-Etu 1 : eh: je vais à , je vais la les , je suis libre je  
28- suis libre ben, après je vais(.)la de les amis

(CD2. Séquence 1. Discussion 1 : 18)

Dans l'extrait précédent, nous remarquons que les Etu 2 et Etu 5 ont réussi à construire des phrases simples qui sont grammaticalement correctes en suivant la construction grammaticale suivante : Sujet+ Verbe+ Complément d'objet. C'est le cas des phrases : *qu'est-ce que vous faites ce soir ?*, *je regarde la télévision*. C'est également le cas pour le passage suivant entre l'enseignant et un apprenant ayant le niveau A1. Ce passage porte sur les chaînes de télévision préférées par les apprenants :

- 15- P : Δoh la laΔ ↑ et vous avez une chaîne préférée ↑ (.) ça

- 16- veut dire est-ce que c'est MBC : ou : (.) la chaîne  
 17- saoudienne↑  
 18- Etu : [j'aime j'aime : non, j'aime la musique↓  
 19- P : a:h↑ la musique  
 20- Etu : [∇j'aime la movie∇

(CD 2. Séquence 1. 3 Abdullah : p.3-4)

L'apprenant a réussi non seulement à comprendre la question de l'enseignant, mais il a pu aussi produire une phrase correcte en appliquant la construction grammaticale déjà mentionnée ci-dessus. À partir de cette construction, l'apprenant indique qu'il aime regarder à la télévision : « *j'aime la musique* », « *j'aime la movie* » Cette construction syntaxique montre une certaine compétence grammaticale chez les apprenants de cette catégorie.

À partir de ces exemples analysés ci-dessus, nous pouvons constater certains aspects de la compétence orale des apprenants du niveau A1 ayant « *une prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.* (CECR, 2000 : 92). Il est nécessaire de noter que les erreurs lexicales, morphosyntaxiques et phonétiques seront analysées plus loin dans notre recherche.

## 1-2 Les apprenants ayant le niveau A2

En poursuivant l'analyse du corpus, nous constatons que trois apprenants (Khaldine, Hicham et Awad) ont le niveau A2 selon le CECR. Selon ce dernier, l'apprenant de ce niveau est considéré comme un *utilisateur élémentaire* qui possède des compétences communicatives un peu limitées. Il s'agit d'un apprenant qui « *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.* » (CECR, 2000 : 25) Dans le cadre de ce niveau, nous soulignerons d'abord leur compétence de la compréhension orale avant de traiter celle de la production orale.

### 1-2-1 La compréhension orale des apprenants saoudiens ayant le niveau A2

Le CECR souligne les différents descripteurs de la compréhension orale du niveau A2. L'utilisateur de ce niveau peut « *comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple, moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.* » (CECR, 2000 : 26) On peut constater la compétence de la compréhension orale dans l'exemple suivant concernant l'apprenant Khalden. Celui-ci participe à un dialogue avec son enseignant sur ses activités au cours du week-end :

- 1- P : pour pour vous khalden (.) ça se passe comment ↑
- 2- Etu : jeudi parti à Djedda deux deux heures j'arrive
- 3- à Medina à cinq heures cinq heures et (.)assez assez avec
- 4- mon famille (7) après (5) après je vais à je vais de mon
- 5- ami après (.) j'ai dîné avec mon ami a barlé avec mon ami ,
- 6- après j'ai dormi le:(6)
- 7- P : Ah le jeudi alors ↑
- 8- Etu : oui
- 9- P : ça commence alors
- 10- Etu : oui
- 11- P : ∇le jeudi∇ qu'est-ce que vous faites ↑



12- Etu : jeudi (-)  
 13- P : parce que Medina c'est une petite ville par rapport à  
 14- Djedda n'est-ce pas↑  
 15- Enquêteur : tout à l'heure il a parlé de de mercredi  
 16- n'est-ce pas↑  
 17- P : A oui↑de mercredi il a dit après les cours il part à  
 18- médine et: il a raconté ce qui ce qu'il fait le le le  
 19- mercredi soir (.)mais le jeudi matin ↑  
 20- Etu : le jeudi matin (9) je prendre petit-déjeuner  
 21- P : ihm  
 22- Etu : après (-) assis avec ma famille à parler avec le  
 23- course (.) après je  
 24- P : [et ils vous posent des questions sur l'université, les  
 25- études, etc.  
 26- Etu : [oui  
 27- (7) après je vais visiter à à mon grand-père mon oncle  
 28- P : ah↑vous rendez visite  
 29- Etu : à mon oncle (inaudible)  
 30- P : Vihim Vc'est bienV  
 31- Etu : et ap  
 32- P : [vous avez beaucoup d'amis Vlà-basV vous avez beaucoup  
 33- d'amis à: à Médine↑  
 34- Etu : oui (6) après j'ai déjeuné avec mon ami, assis  
 35- parler (.) après je vais à la maison eh (8) je je vais à  
 36- internet  
 37- P : mmm  
 38- Etu : après dormi(-)le va le vendredi  
 39- P : mmm  
 40- Etu : je vais (.) au mosque à mosque  
 41- P : à la mosquée  
 42- Etu : à la mosquée pour el joumouha (5) la (inaudible) le  
 43- le nuit  
 44- P : mmm  
 45- Etu : à 9 heure à à partir à Medina  
 46- P : mmm, vous quittez Médine pour  
 47- Etu : oui  
 48- P : mm  
 49- Etu : J'a j'arrive à Djedda onze heures  
 50- P : à 11 heures enh

51- Etu : oui

(CD2. Séquence 2. Khalden 2-1-1 : p30)

Dans le passage précédent, nous remarquons que l'apprenant concerné se montre capable de comprendre de petites phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées dans un milieu d'environnement habituel. Malgré la présence de certaines erreurs lexicales, syntaxiques et phonétiques qui seront détaillées plus loin dans notre analyse, nous observons que cet apprenant a réussi à comprendre notamment les différentes questions posées par l'enseignant :

- 1- pour pour vous khalden (.) ça se passe comment ↑,
- 2- - ∇le jeudi∇ qu'est-ce que vous faites ↑,
- 3- [vous avez beaucoup d'amis ∇là-bas∇ vous avez beaucoup d'amis à: à
- 4- Médine↑
- 5- oui mais mais mais le trajet Médine Djedda c'est c'est en combien
- 6- d'heures lorsque vous faites ce trajet ↑

(CD2. Séquence 2. Khalden2-1-1 : P. 30-31)

Face à ces questions, l'apprenant a saisi leurs sens en se contentant de prononcer des mots simples ou des expressions courtes qui montrent sa compréhension. Le cas de « *Oui* » qui a été répété quatre fois pour répondre aux différentes questions posées par l'enseignant. Certes, il s'agit des réponses assez courtes de la part de l'apprenant mais elles permettent à ce dernier de mener un dialogue simple avec l'enseignant. Parfois, l'apprenant arrive à aller plus loin dans ses réponses en utilisant des phrases courtes comme : « *j'ai parlé avec mon ami* », « *je prendre petit-déjeuner* », « *après je vais visiter à mon grand-père mon oncle* »

En poursuivons cette analyse, nous rendons compte du fait que les apprenants du niveau A2 sont capables parfois de comprendre plusieurs énoncés produits par leur interlocuteur. C'est le cas de l'exemple suivant où l'enseignant travaille au Centre franco-saoudien :

- 90- P : dans la semaine généralement le samedi le lundi et le
- 91- mercredi je vais au centre franco-saoudien parce que je
- 92- donne des cours de français là-bas de 18 heures à 22

93- heures enh donc trois fois par semaine mais le dimanche et  
 94- le mardi je reste chez moi enh, je fais des traductions  
 95- donc ma semaine est chargée enh ∇chargée∇ même le week-end  
 96- enh même le week-end, je continue à faire des traductions  
 97- Etu 1 : il y a beaucoup de (.) de étudiants ↑  
 98- P : d'étudiants ↑ enfin of: je ne dis pas beaucoup enh mais  
 99- ça va, le nombre est satisfaisant et (-) ils sont sérieux,  
 100- ils sont motivés, ils parlent bien enh ils travaillent  
 101- bien enh ∇ils travaillent bien enh ∇

(CD2. Séquence2. Discussion 2-3 : 27)

Dans l'exemple précédent, l'enseignant explique à ses apprenants ses différentes activités : donner des cours de français, faire de la traduction, etc. L'Etu 1 a compris l'explication de son interlocuteur en lui posant une question bien précise sur le nombre d'étudiants qui assistent aux cours au centre franco-saoudien. Dans ce contexte, il est à souligner que l'utilisateur d'une langue réalise plusieurs activités de réception orale où il reçoit et traite un message produit par son interlocuteur. L'utilisateur peut écouter pour comprendre l'information globale, une information particulière, une information détaillée, etc. A propos de la réception orale des apprenants A2, le CECR (2000) souligne que l'utilisateur peut :

*« Comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, l'information personnelle et familiale de base, achat, géographie locale, emploi), (...) comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent » (CECR, 2000 : 55)*

Les apprenants ont pu comprendre certains détails de la vie familiale de leur enseignant qui précise :

117- l'aînée c'est une fille, le numéro un, le numéro deux, et  
 118- le numéro trois, ce sont des filles enh  
 119- Etu 1 : [fnuméro quatre belle hen garçon  
 120- P : numéro quatre c'est le le le garçon, pour moi je me  
 121- disais deux filles ça va, madame disait non je voudrais  
 122- un garçon etc, troisième troisième c'était une fille,  
 123- j'ai dit ça suffit, elle a dit non non je cherche un  
 124- garçon un garçon, et finalement elle a eu un^garçon et et  
 125- puis on a arrêté hen

126- Etu 1 : les enfants (-)  
 127- Etu 3 : [barlent français  
 128- Etu 1 : &parlent français  
 129- P : non nonnon ↑malheureusement malheureusement, ils ne  
 130- parlent par français, bon ils connaissent quelques mots  
 131- quelques phrases en français, ils ont essayé d'apprendre  
 132- le français seuls à travers l'ordinateur, les cd etc, en  
 133- le suivant la télévision, parce que je je je regarde  
 134- souvent la des chaînes françaises  
 135- Etu 1 : [TV5

(CD2. Séquence2. Discussion 2-3 : 28)

Nous constatons que l'enseignant donne à ses interlocuteurs certains détails concernant sa famille notamment ses enfants. Dans un premier temps, il utilise le terme « *ainée* » mais il se rend compte que ce terme pourrait ne pas être compréhensible par ses apprenants. C'est pourquoi, il a reformulé par les expressions suivantes : « *l'enfant numéro un, le numéro deux, le numéro trois* ». Ces termes sont plus accessibles pour que les apprenants puissent comprendre les différents énoncés produits par leur l'enseignant. Nous devons remarquer que cette référence à la vie familiale de l'enseignant rend les apprenants plus concentrés d'autant plus qu'il s'agit d'une discussion informelle avec l'enseignant.

Il s'avère important de préciser que la compétence de compréhension orale est nécessaire pour permettre aux apprenants d'établir un contact social avec leur interlocuteur. L'apprenant « *peut établir un contact social : salutations et congé ; présentations ; remerciements. Peut généralement comprendre un discours standard clair, qui lui est adressé, sur un sujet familier, à condition de pouvoir faire répéter ou reformuler de temps à autre. Peut participer à de courtes conversations dans des contextes habituels sur des sujets généraux. Peut dire en termes simples comment il/elle va et remercier* » (CECR, 2000 : 62)

C'est pourquoi, les apprenants saoudiens du Niveau A2 ont réussi à comprendre des dialogues simples lors de leurs échanges avec leur enseignant. Prenons par exemple le passage suivant où un apprenant répond à certaines questions sur son séjour à Paris :

148 - P : qu'est-ce que vous avez visité à paris par exemple,  
 149- est-ce que vous êtes allés à la Tour Eiffel, est ce que  
 150- vous êtes allés (.) visiter un musée  
 151- Etu 3 : Vouï musée▽  
 152- Etu 4 : musée de Louvre  
 153- P : A:h↑  
 154- Etu 4 : oui  
 155- P : Ouf△c'est énorme enh△  
 156- Etu 4 : oui avec mes amis  
 157- P : mm mm  
 158- Etu 4 : Candin (Canadien) Chinwa (Chinois)  
 159- P : mm mm↑  
 160- P : et et et vous vous vous avez passé longtemps↑ dans la  
 161- musée  
 162- Etu 4 : non (-) deux heures  
 163- P : vous êtes restés là-bas deux heures enh↑  
 164- Etu 4 : oui  
 165- P : deux heures c'est pas suffisant  
 166- Etu 1 : (inaudible)

(CD2. Séquence2. Discussion 2-3 : 29)

Dans ce passage, nous remarquons que les apprenants ont réussi à participer à une conversation, certes simple mais elle exige un certain niveau de compréhension orale. Leur participation exige, dans un premier temps, la compréhension des questions posées par leur enseignant : « *Qu'est-ce que vous avez visité à Paris par exemple, est-ce que vous êtes allés à la Tour Eiffel, est ce que, vous êtes allés (.) visiter un musée* », La compréhension de ces questions se fait à travers la reprise de certains termes utilisés par l'enseignant comme celui de « *musée* » qui a été répété deux fois par les étudiants 3 et 4. En se basant sur les descripteurs du CECR (2000), nous avons montré à travers différents exemples analysés la compétence de la compréhension orale chez les apprenants saoudiens ayant le niveau A2. Notons également que la compréhension est une condition nécessaire pour pouvoir s'exprimer dans les différentes situations. Nous développerons ci-dessous la production orale chez les apprenants ayant le niveau A2.

## 1-2-2 La production orale des apprenants ayant le niveau A2

S'exprimer est la deuxième composante de la compétence orale qui permet à l'apprenant de participer aux différentes situations de communication. Lorsque les apprenants ont atteint certains niveaux en langue cible, leur production leur permet de réutiliser leurs acquisitions langagières « *Après une phrase de perception, l'approche communicative préconise le réinvestissement et la rétention par l'intermédiaire de canevas de jeux de rôle qui placent les apprenants au niveau et au centre de la communication, leur permettent de réemployer leurs acquisitions suite aux exploitations des dialogues et d'individualiser, dans une certaine mesure, leurs productions.* » (Cuq & Gruca, 2003 : 182)

À propos de la production orale chez les apprenants du niveau A2, nous nous référons aux descripteurs du CECR (2000) qui décrit les différentes productions orales de l'utilisateur A2. Celles-ci se distinguent par des sous-compétences orales comme :

### 1-2-2-1 Prendre part à une conversation

Concernant cette sous-compétence, elle est détaillée ainsi : « *l'utilisateur élémentaire de ce niveau peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.* (CECR, 2000 : 26) Nous trouvons plusieurs exemples qui montrent cette sous-compétence chez les apprenants saoudiens de notre corpus. C'est le cas de cet échange entre l'enseignant et l'apprenant. Ce dernier se présente :

- 6- Etu : je m'appelle Mazen, a: j'habite à Djedda quartier
- 7- (.) Essamer
- 8- P : mm
- 9- Etu : A: j'ai Fanta Fanta :zan
- 10- P : vingt ans enh
- 11- Etu : Fanta
- 12- P : mm
- 13- Etu : e: (5) je préfère (.) a: a : la langue français
- 14- P : A:h vous aimez la langue française enh↑
- 15- Etu mm
- 16- P : A ben c'est très bien et vous êtes allé en France
- 17- cette année non

18-       Etu : oui  
 19-       P : vous étiez où vous êtes allé dans à quelle ville<sup>↑</sup> en  
 20-       France  
 21-       Etu : à (.) à Dijon  
 22-       P : A: Dijon (.) Dijon c'est une c'est dans quelle région  
 23-       en France<sup>↑</sup>  
 24-       Etu : A (-)  
 25-       P : vous connaissez la région<sup>∇</sup>(-) la Bourgogne  
 26-       Etu : (-) A: oui Dijon Bour Bourgogne  
 27-       P : et la Bourgogne oui <sup>∇</sup>a oui<sup>∇</sup>, c'est une belle ville<sup>↑</sup>  
 28-       Dijon comme ville elle est joli<sup>↑</sup> Dijon  
 29-       Etu : oui  
 30-       P : parlez-moi un peu de Dijon, qu'est ce que vous avez  
 31-       aimé à Dijon  
 32-       Etu : Dijon (.) pas grand ville  
 33-       P : ce n'est pas une grande ville enh, une petite ville enh  
 34-       Etu : non comme Paris  
 35-       P : A oui<sup>↑</sup> sûrement c'est pas comme Paris enh  
 36-       Etu a: a: (7) j'ai j'ai habite à à Cambous (campus)  
 37-       P : ihm  
 38-       Etu : à Dijon  
 39-       P : oui  
 40-       Etu : e: (-)  
 41-       P : et il y avait beaucoup d'étudiants<sup>↑</sup>  
 42-       Etu : <sup>∇</sup>oui beaucoup en campus<sup>∇</sup>  
 43-       P : de quelle nationalité en général  
 44-       Etu : a :a: anglais  
 45-       P : Ah des anglais, il y avait des anglais ehen  
 46-       Etu : germany  
 47-       P : A des allemands  
 48-       Etu : des allemands oui oui et des Etats-Unis  
 49-       P : Ah des américains oui  
 50-       Etu : oui  
 51-       P : anglais allemand américains oui  
 52-       Etu : <sup>f</sup>toutes<sup>f</sup>  
 53-       P : toutes les toutes toutes (rire) toutes les nationalités  
 54-       enh  
 55-       Etu : <sup>f</sup>toute la nationalité<sup>f</sup>  
 56-       P : voilà (inaudible) différentes nationalités (.) et est  
 57-       ce est ce que vous avez pu faire des lier ou nouer des

- 58- amitiés avec des  
59- Etu : oui

(CD3 séquence 3-3 Mazen : p52)

Dans cet échange, l'apprenant se montre capable de se présenter en produisant des phrases à l'oral qui sont à la fois courtes et simples : « *je m'appelle Mazen* », « *j'habite à Djedda quartier(.) Essamer* », « *je préfère (.) a : a : la langue français* », « *j'ai j'ai habite à à Cambous* » L'apprenant a réussi à produire oralement des énoncés simples. Certes, ces derniers sont parfois marqués par des erreurs lexicales ou syntaxiques mais ils restent compréhensibles pour l'interlocuteur cible.

Voici un autre exemple d'un apprenant du niveau A2. Il s'agit d'un échange entre l'enseignant et l'apprenant sur le quartier et la description du logement :

- 1- P : ça c'est c'est bien enh et Awad↑ (.) alors vous vous  
2- habitez ici à Djedda enh↑  
3- Etu : oui  
4- P : alors quel quartier↑  
5- Etu : quartier (.) j'habite quartier Ennahda  
6- P : Ennahda c'est loin de l'université↑  
7- P : oui (.) trente minutes  
8- P : à trente minutes↑ et : (.) généralement pour venir vous  
9- prenez l'auto- route ou : ↑  
10- Etu : oui  
11- P : et vous conduisez vite ou : doucement↑  
12- Etu : doucement  
13- P : Ah ∇ pas évident A oui ∇ ça c'est sage enh ça c'est sage  
14- Etu : [mm  
15- P : et vous habitez (.) une villa ou (.) ↑  
16- Etu : oui j'habite une villa  
17- P : une villa une grande villa ou une petite villa  
18- Etu 1 : grande  
19- P : une grande villa enh  
20- Etu : mm  
21- P : deux étages, une villa de deux étages↑  
22- Etu : trois étages



- 23- P : trois étages *mashallah* ça c'est une grande villa (.)  
 24- alors décrivez nous votre villa, comment elle est↑  
 25- Etu : mm m (-)  
 26- P : qu'est ce qu'il y a au rez-de-chaussée par exemple  
 27- Etu : il y a un salon  
 28- P : un salon  
 29- Etu : trois chambres  
 30- P : oui  
 31- Etu : une cuisine

(CD3 séquence 3-2 Awad : p50)

Nous remarquons que l'apprenant concerné a réussi, d'une part, à comprendre les questions posées par l'enseignant et, d'autre part, il a pu fournir des réponses simples et courtes à son interlocuteur. C'est le cas des énoncés suivants : « *j'habite quartier Ennahda* », « *oui j'habite une villa* », « *il y a un salon* ». Dans les trois phrases précédentes, nous constatons que l'apprenant a respecté les principes essentiels de la construction syntaxique du groupe verbal (Sujet + verbe + complément d'objet). Il est vrai que les phrases mentionnées ci-dessus sont parfois marquées par l'absence de certaines prépositions « *au* » et « *dans* », mais cette absence prépositionnelle n'a pas empêché l'énonciateur de passer des messages simples et accessibles visant à répondre aux besoins de la situation de communication.

#### 1-2-2-2 s'exprimer en continu

À propos de la deuxième compétence de la production orale, il s'agit de « *s'exprimer oralement en continu* » dans la mesure où l'utilisateur élémentaire est capable d'« *utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente* » (CECR : 2000 – 26)

Citons l'exemple suivant où un apprenant explique comment il passe son week-end :

- 1- P : pour pour vous khalden (.) ça se passe comment ↑  
 2- Etu : jeudi parti à Djedda de(.)dehors j'arrive à Medina à  
 3- cinq heures cinq heures et (.)assez assez avec mon famillier  
 4- après après je vais à je vais de mon ami après (.) j'ai dîné  
 5- avec mon ami a barlé avec mon ami , après j'ai dormi le:

6- P : Ah le jeudi alors ↑

7- Etu : oui

(CD2. Séquence 2. Khalden2-1-1 : p. 30)

Dans cet exemple, nous remarquons que l'apprenant a pu, malgré la présence de certaines erreurs lexicales et phonétiques, produire en continu certains énoncés « *parti à Djedda, j'arrive à Medina, je vais de mon ami après* » Il s'avère important de souligner les relations étroites entre la compétence de la production orale et d'autres compétences qui aident l'apprenant à produire des énoncés oraux répondant aux besoins des situations de communication. Parmi ces compétences, nous citons à titre d'exemple la compétence lexicale qui fournit à l'apprenant le bagage lexical nécessaire pour construire des phrases. Le CECR (2000) distingue deux niveaux de la compétence lexicale chez l'apprenant du niveau A2.

D'une part, nous trouvons un apprenant qui « *peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d'information. Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc. Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues.* » (CECR, 2000 : 87)

Malgré la présence de certaines difficultés syntaxiques, l'extrait suivant souligne la compétence lexicale de certains apprenants du niveau A2:

3- Etu 2 : J'ai pris (.) je prende petit déjeuner (inaudible)

4- aujourd'hui ou ou ou

5- Etu 1 : >aujourd'hui aujourd'hui<

6- Etu 2 : ∇aujourd'hui∇ après après le course je vais prendre

7- petit déjeuner

8- Etu 1 : à l'université ou

9- Etu 2 : non

10- Etu 1 : à la maison ↑

11- Etu 2 : à la maison oui

- 12- Etu 1 : Vouï oui▽  
 13- Etu 3 : après:midi↑  
 14- Etu 2 : avant le midi  
 15- Etu 3 : c'est pas vrai&  
 16- Etu 2 : c'est vrai  
 17- Etu 4 : Monsieur Hichem↑ tu tu parles d'autres language  
 18- parce que à Makka au mois d'el Hajj il ya beaucoup  
 19- personnes différentes nationalités  
 20- Etu 2 : c'est bonne question ça , mais↑ je parle quatre  
 21- langues  
 22- P : Δ quatre langues↑Δ

(CD2. Séquence2. Discussion 2-3 : 24-25)

Dans le passage précédent, nous constatons que les quatre apprenants ont réussi à construire, grâce à leur compétence lexicale, certaines phrases orales : (*après le course je vais prendre le petit déjeuner*) et (*à Makka au mois d'el Hajj il ya beaucoup personnes différentes nationalités*). Certes, ce sont des phrases courtes mais elles restent compréhensibles pour les destinataires visés. Cette compétence lexicale se reflète à travers l'utilisation des termes comme « *petit-déjeuner, prendre, maison, université*, etc. » Précisons qu'il s'agit d'une compétence assez limitée mais elle pourrait être suffisante pour faire face à certaines situations de communication.

D'autre part, certains apprenants ont un niveau plus élevé en compétence lexicale dans la mesure où l'utilisateur « *possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.* » (CECR, 2000 : 87) Pour montrer cette compétence lexicale, citons à titre d'exemple le passage suivant :

- 55- Etu 5 : les habitants Tabouk (.)très sympathiques

(CD2. Séquence 2. discussion 2.1 : 23)

Dans la phrase précédente, l'apprenant a réussi à exprimer son point de vue en utilisant certains termes comme « *les habitants* » et « *sympathiques* » C'est vrai que la construction morphosyntaxique de la phrase n'est pas correcte mais la présence de deux

termes mentionnés ci-dessus arrive à véhiculer un message à l'interlocuteur. Il est à noter que la compétence grammaticale de ce niveau aide l'utilisateur concerné à « *utiliser des structures simples correctement, mais ils pourraient commettre encore systématiquement des erreurs élémentaires, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant, le sens général reste clair.* » (CECR, 2000 : 90)

Finalement, nous décrivons brièvement la compétence phonétique chez l'apprenant saoudien ayant ce niveau qui « *dispose généralement d'une prononciation suffisante et claire pour être comprise malgré un net accent étranger, mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.* » (CECR, 2000 : 92). Voici un échange réalisé entre les apprenants montrant leur niveau en compétence phonétique :

- 1- Etu 1 : A: qu'est ce que tu as (.) qu'est ce que tu as (.)
- 2- tu fais a a:a après le course
- 3- Etu 2 : J'ai pris (.) je prende petit déjeuner (inaudible)
- 4- aujourd'hui ou ou ou
- 5- Etu 1 : >aujourd'hui aujourd'hui<
- 6- Etu 2 : ∇aujourd'hui∇ après après le course je vais prendre
- 7- petit déjeuner
- 8- Etu 1 : à l'université ou
- 9- Etu 2 : non
- 10- Etu 1 : à la maison↑
- 11- Etu 2 : à la maison oui
- 12- Etu 1 : ∇oui oui∇
- 13- Etu 3 : après:midi↑
- 14- Etu 2 : avant le midi
- 15- Etu 3 : f c'est pas vrai f
- 16- Etu 2 : c'est vrai
- 17- Etu 4 : Monsieur Hichem↑ tu tu parles d'autres language
- 18- parce que à Makka au mois d'el Hajj il ya beaucoup
- 19- personnes différentes nationalités

(CD2. Séquence2. Discussion 2-3 : 24)

Dans le passage précédent, nous constatons que les apprenants montrent une certaine compétence phonétique, lexicale et syntaxique suffisantes pour que les phrases prononcées soient comprises par leurs interlocuteurs. Parfois certains apprenants ont

tendance à répéter certains termes comme «*après*» et «*aujourd'hui*» comme nous l'avons vu dans l'exemple cité ci-dessus.

Voilà donc certains exemples analysés qui reflètent la compétence de la compréhension et la production orales chez certains apprenants saoudiens du niveau A2. Ces derniers se montrent capables de comprendre et de produire certains énoncés oraux dans plusieurs situations de communication. Certes, il s'agit de compétences assez limitées dans la mesure où les apprenants ont du mal à exprimer clairement leurs points de vue sur le thème en question. C'est pourquoi, ils ont recours à la construction de phrases simples et courtes qui sont proches du sens visé et contiennent certaines erreurs.

### **1-3 les apprenants ayant le niveau B1**

En poursuivant l'analyse des données recueillies lors de notre enquête, nous avons constaté la présence de certains apprenants ayant le niveau B1 selon le CECR (2000) Ce dernier considère les apprenants de ce niveau comme *utilisateur indépendant*, c'est-à-dire que l'apprenant peut se débrouiller tout seul dans une situation d'interaction soit en voyage ou dans un magasin, etc. Cet utilisateur est capable de produire des phrases courtes et simples qui sont suffisantes pour répondre aux besoins de la situation de communication. Dans le cadre de notre analyse, nous étudions les différents aspects de la compétence orale chez les apprenants saoudiens ayant le niveau B1 notamment leur compétence de la compréhension et de la production orales.

#### **1-3-1 La compréhension orale des apprenants saoudiens ayant le niveau B1**

Concernant la compétence orale de l'utilisateur indépendant, le CECR souligne les différents descripteurs de la compréhension orale du niveau B1, l'utilisateur de ce niveau peut « *comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.* (CECR, 2000 : 26)

On peut constater la compétence de la compréhension orale dans l'exemple suivant concernant l'apprenant Abdulaziz. Celui-ci participe à un dialogue avec son enseignant sur son voyage en France et sur ce qu'il a découvert lors de son séjour :

- 131 P : est ce que tu es déjà allé en France  
132 Etu 1 : oui  
133 P : combien de fois  
134 Etu 1 : A: seulement une fois  
135 P : [une fois enh]  
136 Etu 1 : une fois  
137 P : où exactement  
138 Etu 1 : à Dijon, j'étais à Dijon  
139 P : tu es parti d'ici de Djeddah ou de Riyad  
140 Etu 1 : non de Djedda  
141 P : [de Djedda]  
142 Etu 1 : l'année dernière  
143 P : et c'était comment  
144 Etu 1 : elle était très bien  
145 P : tu étais à quel niveau  
146 Etu 1 : A: j'étais à cinquième niveau  
147 P : le cinquième  
148 Etu 1 : le cinquième  
149 P : c'est très bien, et comment tu trouves la France  
150 Etu 1 : la France c'est un a: la France c'est un (3)  
151 c'est un pays très e: vraiment c'est c'est un pays  
152 magnifique, j'ai jamais vu une culture (culture) ou une  
153 tradition comme ça ↑*illhamdou lillah yaani*↑ (c'est à  
154 dire Dieu merci) il y a une grande différence et un  
155 autre lecture culture et tradition totalement changé  
156 yaani  
157 P : et tu es resté combien de temps en France  
158 Etu 1 : j'ai resté là-bas j'ai passé: un mois  
159 un mois un mois complètement complète  
160 P : est ce que tu as visité autres villes que Besançon  
161 a: Dijon  
162 Etu 1 : [oui en fait oui on a visité Lyon et Annecy  
163 aussi on a visité Genève Genève et les Alpes aussi

(CD 4 séquence 13 le prof et Abdulaziz : P 92-93)

Dans le passage précédent, nous remarquons que l'apprenant a réussi à comprendre toutes les questions posées par son enseignant. Ce dernier n'a besoin ni de répéter ni de reformuler sa question pour que celle-ci soit comprise par l'apprenant. Voici un autre exemple sur la compréhension orale chez les apprenants ayant le niveau B1 :

- 1- P : On commence par qui, qui était en France cet été, qui
- 2- est allé en France cet été↑
- 3- Etu : Mazen
- 4- P : personne↑
- 5- Etu : (tous les étudiants répondent au même temps, ils
- 6- donnent les noms de ceux qui étaient partis en France)
- 7- P : personne, personne, ceux qui étaient en France, A: oui
- 8- Fahd alors vous étiez en France↑
- 9- Etu : oui
- 10- P : vous êtes^allé où à Besançon où
- 11- Etu : à Besançon
- 12- P : à Besançon, vous étiez avec qui
- 13- Etu : avec Adel et Mohammed
- 14- P : ihm
- 15- Etu : Abdul Aziz
- 16- P : oui,
- 17- Etu : (-)
- 18- P : et vous étiez tous dans la même classe ou: dans
- 19- différentes classes↑
- 20- Etu : A: Naief même classe que moi
- 21- P : ∇même classe∇, c'est-à-dire (.) deux d'entre vous
- 22- étaient dans la même classe↑
- 23- Etu : [Naief
- 24- P : vous et Naief enh, ensemble enh
- 25- Etu : mm
- 26- P : >c'est c'est quel< c'était quel niveau↑
- 27- Etu : Ah: élémentaire doux
- 28- P : élémentaire deux, et ça s'est bien passé↑
- 29- Etu : oui
- 30- P : et: c'était c'était difficile pour vous ou:
- 31- Etu : A: bien, ∇en tout∇
- 32- P : ça s'est bien passé enh
- 33- Etu : im
- 34- P : et il il y avait beaucoup de nationalités dans la

- 35- classe ou:↑  
 36- Etu : oui beaucoup différents  
 37- P : non différentes nationalités  
 38- Etu : oui  
 39- P : par exemple  
 40- Etu : [A sou  
 41- P : il y avait des saoudiens  
 42- Etu : oui sudanese  
 43- P : des sou soudanais ehen  
 44- Etu : soudanais, chinwa (chinois)  
 45- P : A : des chinois  
 46- Eru : oui  
 47- P : alors des garçons ou des filles  
 48- Etu : eh: garçons avec filles  
 49- P : des garçons et des filles  
 50- Etu : im  
 51- P : la majorité était des des garçons ou des filles, la  
 52- majorité↑  
 53- Etu : garçons et  
 54- P : oui les deux donc des soudanais, saoudiens, chinois

(CD 4 séquence 1 Fahd et Prof : P. 64.65.66)

Dans ce passage, l'apprenant parle avec son enseignant de son séjour à Besançon où il a suivi un stage linguistique en présence d'autres personnes de diverses nationalités. Cet apprenant s'est montré capable de comprendre les différents énoncés de son interlocuteur. Ce dernier posait souvent des questions telles que « *et vous étiez tous dans la même classe ?* », « *c'était quel niveau ?* », « *c'était c'était difficile pour vous ?* », « *il y avait des saoudiens ?* », etc.

### **1-3-2 La compétence de la production orale des apprenants du niveau B1**

À propos de la production orale chez les apprenants saoudiens du niveau B1, nous nous référons également aux auteurs du CECR (2000) qui précisent les potentialités orales de l'utilisateur B1. Celles-ci se distinguent par deux compétences orales principales : *prendre part à une conversation* et *s'exprimer oralement en continu*.



### 1-3-2-1 La compétence de « *prendre part à une conversation* » du niveau B 1

Dans ce cas l'utilisateur peut « *faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).* (CECR, 2000 :26)

Nous constatons que les apprenants ont la capacité de participer à des situations de communications en répondant aux nombreuses questions de leurs partenaires. Ils peuvent produire des énoncés oraux qui répondent aux besoins de ses interlocuteurs. C'est le cas de l'extrait suivant où les apprenants racontent leur séjour France avec un style à la fois simple et clair :

- 1- Etu 3 : vous avez resté (.) pour un autre stage ou:
- 2- Etu 2 : oui, j'ai continué
- 3- Etu 3 : dans la même université enh
- 4- Etu 2 : oui, mais autre niveau
- 5- Etu 3 : mais autre, c'est quel niveau
- 6- Etu 2 : trois
- 7- Etu 3 : c'est le trois enh
- 8- Etu 2 : oui
- 9- Etu 3 : élémentaire 3
- 10- Etu 2 : ihm
- 11- Etu 3 : et et: puis (.) vous avez visité le Belgique, le
- 12- Corse
- 13- Etu 2 : j'ai visité le: (.) visite vous visitez
- 14- Etu 3 : c'est la deuxiè c'est c'est la deuxième foyage
- 15- en France enh↑
- 16- Etu 2 : oui
- 17- Etu 3 : pourquoi
- 18- Etu 2 : >oui oui<
- 19- Etu 3 : la première (.) vous avez visi visité la
- 20- Etu 2 : [Dijon
- 21- Etu 3 : la Dijon la mêm:e
- 22- Etu 2 : [VA ouiV
- 23- Etu 3 : &la même région enh
- 24- Etu 2 : oui oui
- 25- Etu 3 : vous aimez ben Dijon↑

26- Etu 2 : beaucoup  
 27- Etu 3 : ▽beaucoup▽ et à Paris (-) qu'est ce que vous  
 28- pense vous vous pensez pour Paris c'est quoi  
 29- Etu 2 : [aussi mais: aussi aussi les (.) les gens j'ai  
 30- connu bien, des des gens vivent (.) quelque chose là-bas  
 31- comme ça ▽quelque chose j'aime▽  
 32- Etu 3 : mm pour le Lovre (le Louvre), moussée (musée),  
 33- Etu 2 : oui je  
 34- Etu 3 : qu'est ce que vous ▽faisez▽ qu'est ce que vous  
 35- voyez  
 36- Etu 2 : je je e: je vois (.) beaucoup le (-)  
 37- Etu 3 : [est ce que vous fisitez la la la grande égli la  
 38- grande galerie  
 39- Etu 2 : non  
 40- Etu 3 : pour voir la Monaliza Monalizer  
 41- Etu 2 : non  
 42- Etu 3 : ihm  
 43- Etu 2 : [parce que je n'ai pas attemps  
 44- Etu 3 : enh  
 45- Etu 2 : parce que je n'aime pas attemps  
 46- Etu 3 : ou ces deux mois  
 47- Etu 2 : enh  
 48- Etu 3 : combien de jours vous restez là↑  
 49- Etu 2 : baris↑ (Paris)  
 50- Etu 3 : à Baris oui  
 51- Etu 2 : Baris ▽peut être▽ un un jour un jour  
 52- Etu 3 : un jour↑  
 53- Etu 2 : oui  
 54- Etu 3 : mm c'est:  
 55- Etu 2 : [la autre groupe (.) Dijon et:  
 56- Etu 3 : [les autres (incompréhensible)  
 57- Etu 2 : Dijon, Annecy, Metz, Belgium  
 58- Etu 3 : vous allez rester la Nice à Nice  
 59- Etu 2 : à Nice visite seulement visite  
 60- Etu 3 : [ihim très  
 61- Etu 2 : à Nice Metz e: Metz  
 62- Etu 3 : [très belle plage enh  
 63- Etu 2 : oui Metz sud France (.) Belgium (-)  
 64- Etu 3 : le autre  
 65- Etu 2 : le le toute

- 66- Etu 3 : vous étiez seul enh↑
- 67- Etu 2 : oui, avec mon ami mais mais moi je (.) la
- 68- nationalité
- 69- Etu 3 : Ahah pas saoudien↑
- 70- Etu 2 : oui, pas saoudien, seulement moi saoudien so im
- 71- Etu 3 : [vous êtes le seul arabe↑
- 72- Etu 2 : oui seul seul arabe
- 73- Etu 3 : ahah

(CD 4 séquence 5 Ziyad le prof et Mosleh : P. 76.77.78)

Nous constatons que les trois apprenants ont réussi à mener une conversation relativement longue sur leur séjour en France. Ils sont capables de donner des détails sur leur voyage (la France et la Belgique), les villes, les lieux touristiques, etc. Dans ce contexte, il s'avère important de préciser que ce sont des étudiants qui ont pris l'initiative de poser des questions selon le déroulement de la conversation. Certes, cet échange est marqué par certaines erreurs mais dans l'ensemble il reflète le niveau de la compétence de la production orale chez les apprenants notamment celle de la participation à une conversation. Voici un autre exemple montrant la compétence des apprenants pour participer à une conversation :

- 1- P : Apparemment il y a Abdil Aziz il était: im, il a fait
- 2- une partie de ses études à l'université Roi Roi Saoud
- 3- à Riyad, alors tu nous racontes un peu
- 4- Etu 1 : ∇d'accord∇, en fait: j'ai commencé mes études
- 5- françaises: à Erriyad à l'université Roi Saoud e: après
- 6- deux ans je me suis venu m'installer à Djedda ici, à
- 7- l'université Roi Abdul Aziz, et: en fait (.) je trouve
- 8- qu'il y a (.) e: quelques différentes a: entre les deux
- 9- universités e:
- 10- P : quels niveaux, tu parles de de de l'enseignement, ou
- 11- des étudiants, ou de l'environnement, de l'ambiance
- 12- Etu 1 : A: en fait les étudiants et: et l'enseignant
- 13- P : les enseignants
- 14- Etu 1 : les enseignants oui, il y a *yaani* (c'est-à-
- 15- dire), il y a il y a une différence: on peut dire (.)
- 16- dans les les méthodes, A: il y a il y a beaucoup plus il
- 17- y a plus de: règlement là-bas à Riyad, A:le niveau est:
- 18- (.) mieux que ici ∇et c'est tout∇

19- Etu 2 : le niveau général ou le niveau des d'étudiants  
 20- ou le niveau quoi↑  
 21- Etu 1 : le niveau des des étudiants  
 22- Etu 2 : le niveau des étudiants  
 23- Etu 1 : [le niveau des étudiants oui  
 24- Etu 2 : là-bas  
 25- Etu 1 : &là-bas oui, ils sont plus forts que ici  
 26- *yaani*(c'est-à-dire)  
 27- Etu 2 : A: pour l'habitude  
 28- (rire des autres étudiants)  
 29- P : A : Djedda (.)est moins fort que: Riyad, quelles  
 30- sont les différences  
 31- Etu 1 : précise-moi *yaani*  
 32- P : essaye de *yaani* d'en parler un peu↓  
 33- Etu 1 : s'il y a des questions (.) je vais répondre  
 34- Etu 2 : des questions des questions des questions  
 35- Etu 1 : j'ai parlé en général *yaani* (-)  
 36- P : est ce que tu veux dire par rapport au au aux  
 37- matières c'est-à-dire des cours, est ce que tu trouves  
 38- que, c'est ce qu'on voit en Arabie A : à Djedda et  
 39- c'est ce qu'on c'est ce qu'on étudie à Djedda  
 40- Etu 1 : mm  
 41- P : et: (.) au niveau de méthodes est ce que tu préfères  
 42- le méthode qu'on enseigne à Riyad↑  
 43- Etu 1 : oui  
 44- P : [plus ce qu'ici  
 45- Etu 1 : en fait: (.) à Riyad A: (4) depuis depuis le  
 46- première la première année année ou le premier semestre  
 47- A: on a on a apprè appris, e: six six méthodes six  
 48- medules, e: (modules) ce sont les, e: lecture l'écriture  
 49- et : (.) compréhension orale oui, e: il y a aussi  
 50- vocabulaire et grammaire, chaque semestre dans deux ans,  
 51- chaque semestre a: a une une module module de c: de  
 52- six six modules, ∇si ça c'est clair ou je ne sais pas,  
 53- ∇ça marche∇

(CD 4 séquence 13 le prof et Abdul Aziz : P. 88.89)

Dans le passage précédent, l'apprenant a répondu aux questions de ses interlocuteurs en mettant l'accent notamment sur la différence des études de français

entre Ryiad et Djeddah. Il a parlé des méthodes proposées, des modules enseignés, etc. Il est vrai que cet apprenant a parfois des difficultés pour exprimer son point de vue. Ces difficultés se manifestent à travers l'alternance codique qui concerne le recours ponctuel et inconscient à la langue maternelle. C'est le cas par exemple du terme « *yanni* » qui signifie en arabe « *c'est-à-dire* » car il cherche à trouver les mots appropriés pour exprimer son point de vue sur le thème abordé. Dans l'exemple précédent, l'apprenant a pu quand même exprimer son opinion sur la différence du système de l'enseignement du français entre les deux universités saoudiennes à Riyad et à Djeddah : « il y a il y a beaucoup plus il y a plus de : règlement là-bas à Riyad, A : le niveau est : (.) mieux que ici ∇ et c'est tout ∇ ». Certes, on constate certaines hésitations (*il y a il y a une différence*) (*dans les les méthode*) qui est due à une insécurité linguistique chez l'apprenant.

#### 1-3-2-2 La compétence de « s'exprimer en continu » de certains apprenants saoudiens

À propos de la deuxième compétence de la production orale où il s'agit de « *s'exprimer oralement en continu* » l'utilisateur indépendant est capable de « *s'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.* » (CECR, 2000 : 26)

Concernant la compétence lexicale, l'apprenant saoudien ayant le niveau B1 *possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne comme la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.* (CECR : 2000 : 88). Voici un exemple où les apprenants soulignent des détails sur l'enseignement de français à Riyad :

90-P : quelle quelle méthode vou ils enseignent à Riyad

91-Etu 1 : en fait il y a : une méthode s'appelle le niveau

92- sans sans frontières

93-p : le nouveau sans frontière

94-Etu 2 : [le nouveau sans frontières on a appris ça

95-Etu 1 : on a appris et on a appris le première livre le

96-deu le deuxième (.) et le troisième aussi dans dans

97-trois semestres seulement, pendant trois semestres  
 98-P : donc vous faites des cours intensifs là-bas<sup>↑</sup> à Riyad  
 99-(.) vous avez fait des cours intensifs<sup>↑</sup>  
 100-Etu 1 : intensif c'est-à-dire:  
 101-P : [oui e:h plus concentrés sur le les  
 102-Etu 1 : oui en fait oui et aussi la: je me suis quand  
 103-même e: il y a des des professeurs des  
 104-professeurs que sont français et: (-) il nous a appris  
 105-il nous a enseigné dep depuis le première année la  
 106-première année  
 107-P : ∇depuis la première année, d'accord∇  
 108-Etu 3 : combien de^heures des^heures vous étudiez à  
 109-Riyad  
 110-Etu 1 : [(incompréhensible)  
 111-Etu 3 : oui par la par la semaine  
 112-Etu 1 : par la semaine  
 113-Etu 3 : oui  
 114-Etu 1 : il y a vingt vingt vingt heures  
 115-Etu 3 : vingt heures par semaine, c'est si: riche<sup>↑</sup>  
 116-vingt heures et il y a beaucoup de france, est ce que  
 117-Etu 1 : [tout en français  
 118-Etu 3 : il y a des cors (cours) dans le soir ou  
 119-Etu 1 : oui ça ça ça dépend, ça dépend a:h avec le le  
 120-première niveau était (-) au matin de de huit heures à  
 121-à onze heures, (.) peut être à onze heures et après le  
 122-deuxième la deuxième niveau était (-) de onze heures à  
 123-di à ka à cinq heures et et la prochaine niveau était  
 124-la: au soir

(CD 4 séquence 13 le prof et Abdul Aziz : P. 90.91)

Dans le passage précédent, nous remarquons que les apprenants ont réussi à parler en continu sur les différents aspects de l'enseignement à l'Université du Roi Saoud à Riyad. En écoutant cet extrait de leur échange, nous avons appris beaucoup de détails sur le déroulement de la formation de français : la méthode enseignée « Nouveau Sans frontières », la répartition de ce manuel sur plusieurs semestres, le nombre d'heures (20h), les cours intensifs, etc. Voici un autre exemple sur la compétence de la production orale chez ces apprenants :

50-Etu 2 : et: (.) le premier week-end, (.)on est parti à  
 51-Genève avec Talal Ziyad  
 52-Etu : mais qu'est ce que se passe là, qu'est ce que se  
 53-passait là  
 54-Etu 2 : tout le monde dort (.) sous les arbres  
 55- (rire de tous les étudiants, ils parlaient tous au même  
 56-temps)  
 57-Etu 1 : ils jouaient aux cartes, ils jouaient à le  
 58-belote  
 59-P 1 : vous êtes vous êtes logés à l'hôtel à Genève  
 60-Etu 2 : [c'est le premier le premier voyage  
 61-P : &ou juste pour une promenade  
 62-Etu 2 : &sous les arbres&  
 63-P 1 : sous les arbres  
 64-Etu 3 : c'est pas une promenade  
 65-Etu 1 : &A : c'est trop cher&

(CD 4 séquence 7 Mohamed et les professeurs : P. 81.82)

Dans le passage précédent, on constate la compétence narrative chez certains apprenants qui se montrent capables de raconter leurs expériences personnelles lors de leur première visite en France. Par exemple, *l'ETU2* exprime son étonnement de trouver des étudiants couchés sous les arbres, chose inhabituelle dans le contexte socio-culturel saoudien.

En guise de conclusion de ce chapitre, nous voulons mettre en lumière certains aspects de la compétence orale chez les apprenants saoudiens concernés par notre enquête. A travers les différents exemples cités ci-dessus, ces apprenants se montrent capables, chacun selon leur niveau (A1, A2 et B1) de faire face aux différentes situations de communication (se présenter, exprimer son point de vue, raconter une expérience personnelle, etc.) Dans un premier temps, nous avons souligné leur compétence de la compréhension orale de certaines conversations portant sur des sujets familiers de la vie quotidienne (famille, études, loisirs, etc). Ensuite, nous avons abordé certains aspects de la compétence de la production orale de ces étudiants. Ces derniers ont pu, malgré certaines difficultés, participer à des conversations orales et parler en continu sur des thèmes qui touchent leurs activités quotidiennes. Tout au long de cette analyse, nous nous sommes référées aux auteurs du CECR qui détaillent les différentes dimensions de

chaque compétence. Dans le but de réaliser une analyse approfondie de la compétence orale chez ces apprenants, il nous semble nécessaire d'étudier les différentes difficultés qui les empêchent de développer leur compétence orale. C'est pourquoi, nous consacrerons le chapitre suivant à analyser les erreurs récurrentes chez les apprenants concernés dans les différentes situations de communication qui ont été enregistrées lors de notre recherche. Pour ce faire, nous nous intéresserons à mettre l'accent sur trois types d'erreurs, à savoir : erreurs lexicales, erreurs grammaticales et erreurs phonétiques.



## **Chapitre III : Analyse d'erreurs en compétence orale de certains apprenants Saoudiens**

*« Interpréter les erreurs des apprenants »,  
« Prise individuellement et isolément, l'erreur ne fournit aucune indication sur ce qu'un apprenant a appris dans sa L2 ni sur la manière dont il a organisé ses connaissances. Seule la prise en compte de contexte interlinguaux plus vastes peut nous [amener] à mieux comprendre ce qu'est une erreur et ce qu'elle n'est pas, et à en apprécier la « gravité »*

*(Klaus Vogel, 1995 : 19)*

Dans le cadre de cette analyse, il s'avère important d'étudier les différentes erreurs que commettent les apprenants Saoudiens de trois niveaux de ce corpus (A1, A2 et B1) L'étude de ces erreurs a pour objectif de les repérer et de comprendre leur origine en vue de pouvoir élaborer des propositions didactiques visant à y remédier. Selon le Dictionnaire de Didactique de Français (Cuq, 2005 : 86), l'erreur constitue cet « écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé, l'erreur linguistique a longtemps été liée en didactique des langues aux interférences de la langue et de la langue étrangère ». À propos de la même notion, Coïaniz (1996) accorde une importance particulière à souligner sa variabilité en notant :

*« Ainsi, la notion de « erreur » est très variable, selon que l'on envisage l'erreur attestée ou ressentie, l'erreur de compréhension ou d'expression, l'erreur grammaticale ou interactionnelle, et selon les points de vue à partir desquels on s'interroge : l'erreur d'une structure (pour le linguiste) peut par exemple dépendre du nombre de transformations que comporte telle phrase. Mais dans l'usage, la même phrase pourra être correctement manipulée, sa fréquence d'emploi annulant cette erreur structurale. Un autre point de vue est celui du rapport entre L1 et L2 ».*

Lors de l'analyse de différentes erreurs d'apprenants Saoudiens en FLE, nous prendrons en compte les différentes dimensions des erreurs notamment lexicales, grammaticales et phonétiques. Dans ce contexte, nous adoptons la vision pédagogique des erreurs adoptée par Dickinson et Caver (1981) qui précisent :

*« Nous partageons un certain nombre d'avis énoncés récemment quant à la signification des erreurs. Nous pensons par exemple, qu'il est utile de distinguer entre erreur de performance et erreur de compétence transitoire, que la production d'erreurs peut être un bon signe (signe de vérification d'hypothèses et d'autonomie croissante) et ne doit pas être évitée à tout prix ou corrigée si par malheur elle se produit, que même l'apprenant le plus*

*faible réussit probablement dans une plus grande proportion qu'il n'échoue, et que les enseignants feraient mieux de se concentrer davantage sur le succès que sur les échecs».*

C'est pourquoi, les enseignants de FLE doivent tenir compte du fait que la production des erreurs reflète une période de transition que passent les apprenants entre leur langue maternelle et la langue-cible (Cain, A., 1989, et Vogel, K, 1995). Certains enseignants considèrent la présence des erreurs comme un élément négatif dans leur cours. D'où l'importance d'une prise de conscience de la dimension pédagogique de l'erreur dans une formation de langue étrangère. Notons également que la présence d'une erreur peut être liée à d'autres facteurs comme la méthodologie suivie, le support utilisé et le manque de formation d'enseignants. Nous pensons aussi que la présence des erreurs pourrait montrer une certaine motivation de la part des apprenants qui font des efforts pour apprendre de nouvelles structures de la L2. C'est pourquoi, les enseignants de FLE ne doivent pas sanctionner systématiquement les erreurs produites par leurs apprenants, mais ils doivent les considérer comme des erreurs à traiter dans les formations suivies.

Du point de vue de la didactique des langues étrangères, nous nous référons aux travaux de Roulet (1976), Porquier, R. (1977), Porquier, R., & Noyau C., (2001), selon lesquels les erreurs constituent un passage obligé de l'apprentissage de la langue maternelle vers la langue-cible. Au cours de ce passage pédagogique, les apprenants finissent souvent, grâce aux interventions de l'enseignant, par prendre conscience de leurs erreurs avant de les corriger. À partir de cette vision pédagogique, Roulet propose l'hypothèse suivante sur la présence des erreurs :

*« 1- Qu'elles (les erreurs) sont utiles, voire nécessaires à l'apprentissage de la langue seconde, et qu'il en est vain, peut-être même préjudiciable, de chercher à les prévenir à tout prix comme le recommande une approche skinnérienne ;*

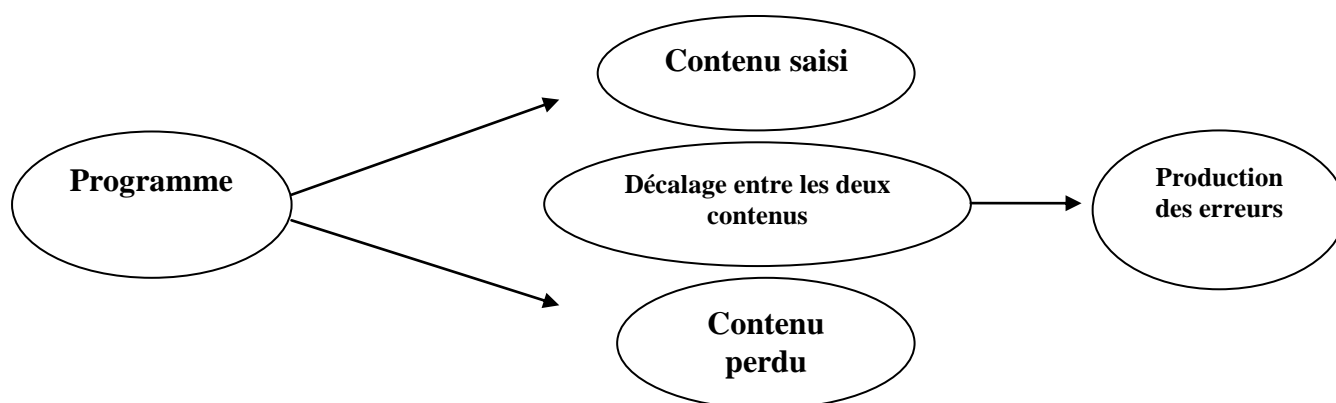
*2- Qu'elles sont moins graves et sans doute plus facile à corriger ultérieurement qu'il n'y paraît. », (ROULET, 1976 : 65-66)*

De même, Roulet souligne l'importance de ces hypothèses sur les erreurs notamment pour les concepteurs et les enseignants de cours. Ces derniers doivent tenir compte de la nécessité de communiquer librement dès les débuts de l'apprentissage et l'autonomie de l'apprenant. D'autres chercheurs en didactique accordent une importance particulière à

traiter la présence des erreurs dans un cours de langue étrangère. C'est le cas de Corder (1980) qui a accordé une importance particulière à étudier la signification des erreurs des apprenants. Il a souligné les résultats de l'application des théories linguistiques et psycholinguistiques dans le domaine de l'apprentissage des langues. Cette application a permis de mettre l'accent sur les interférences des habitudes de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une autre langue. Pourtant, les résultats de cette application n'ont pas convaincu certains enseignants d'autant plus que certaines erreurs familières n'étaient pas prévues par les théories linguistiques. Il précise :

*« Dans le cas de l'apprenant de langue étrangère, on pourrait penser que nous disposons effectivement de données sur la nature de l'entrée (input), celle –ci étant assez étroitement contrôlées par l'enseignement. Pourtant une prudente réserve s'impose (...) pour qu'il y ait entrée, il ne suffit pas forcément de présenter en classe une certaine forme linguistique à un apprenant : en effet, l'entrée est en réalité « ce qui entre », et non ce qu'on le programme prévoit, et tout porte à croire que c'est l'apprenant qui contrôle cette entrée, ou plus précisément cette « saisie »*

C'est pourquoi, l'enseignant doit tenir compte de ce décalage entre « ce qui entre » réellement et ce qui est prévu par le programme conçu. Il s'agit d'un problème assez récurrent dans un cours de FLE où les apprenants ont parfois du mal à saisir le contenu proposé. Ce décalage est à l'origine de la production des erreurs de la part des apprenants.



**Figure 11: la production d'erreurs dans un cours de langue**

Dans le schéma précédent, nous remarquons que les apprenants sont incapables de saisir tout le contenu du programme de langue étrangère. Dans ce contexte, nous constatons que certains enseignants s'intéressent à adopter une approche descriptive proposée par certains linguistes comme Saussure (1995) et Chomsky (1999). Selon cette approche, les apprenants sont amenés à construire des phrases grammaticales dans une langue homogène. Mais, il faut tenir compte du fait que l'objectif essentiel de l'apprentissage d'une langue étrangère est de pouvoir communiquer dans la langue-cible. Autrement dit, il s'agit de faire acquérir aux apprenants une langue de communication qui leur permet non seulement de transmettre des informations mais aussi de faire face à des situations de communication dans la vie quotidienne à travers la réalisation d'actes de paroles. Cette vision est adoptée par Roulet qui souligne que l'apprentissage d'une langue étrangère consiste à « *maîtriser, au moins passivement pour certains, les différents sous-codes de la langue, pour réaliser d'autres modes de communication, phatique, expressive, conative, c'est savoir combiner des phrases dans le texte ou le dialogue, bref, c'est être capable d'effectuer une certaine gamme d'actes de langage* » (demander une information, donner un ordre, etc.) dans un ensemble d'événements et de situations de communication», (Roulet, E. 1976 : 13)

Il est à préciser que les didacticiens ont pris en compte la présence d'erreurs au cours de l'apprentissage. Ces erreurs semblent être inévitables d'autant plus qu'elles indiquent les tentatives de l'apprenant en train d'acquérir un savoir ou un savoir-faire. Cette vision est adoptée par Cuq & Gruca:

« *Tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà. Les philosophes ont montré que l'erreur a une fonction positive dans la genèse du savoir : Gaston Bachelard disait lui-même que l'esprit est pure puissance d'erreur, c'est-à-dire que toutes nos acquisitions comportementales se font par des tâtonnements, par des essais successifs parmi lesquels certains seulement seront corrects. L'erreur est donc ce sur quoi l'enseignant de langue peut s'appuyer le plus sûrement pour travailler* » (Cuq & Gruca, 2005 : 389) Dans le cadre de cette étude sur les erreurs des apprenants saoudiens, nous nous intéressons à prendre en compte les différents travaux réalisés dans ce domaine. Nous en citons celles de :

## 1- L'analyse contrastive

L'analyse contrastive trouve ses origines dans le béhaviorisme qui a fait son apparition au cours des années 1950-1960. Il s'agit d'une théorie d'apprentissage qui a eu une influence importante sur l'apprentissage des langues notamment dans la conception de l'erreur dans l'apprentissage. Selon Skinner (1938), fondateur du béhaviorisme, tout apprentissage doit favoriser l'acquisition de certaines habitudes chez l'apprenant. Selon les béhavioristes, un stimulus de l'environnement pourrait provoquer une réponse de la part de l'individu qui sera renforcée de nouveau par l'environnement (feedback). Notons que le renforcement peut être positif ou négatif. Le renforcement positif a pour objectif de faire réapparaître certains comportements visés. Quant au renforcement négatif, il tend à faire disparaître certaines réponses non voulues.



Figure 12: l'approche béhavioriste (Skinner, 1938)

Dans le cadre de l'apprentissage des langues, l'enseignant est amené à multiplier les situations de renforcement positif en vue de favoriser la mémorisation de certaines structures langagières visées chez l'apprenant. Il est à souligner que la présence d'erreurs pourrait avoir des répercussions négatives dans un cours de langue :

- D'un côté, l'absence d'un renforcement négatif face à l'erreur risque de rendre automatisée la réponse de l'apprenant. En fait, l'absence d'une correction de la part de l'enseignant pousse l'apprenant à reproduire la même réponse. D'où l'importance d'avoir immédiatement un renforcement négatif ou positif de la part de l'enseignant face aux différentes réponses fournies par l'apprenant. Il faut même aller plus loin en demandant à l'apprenant de répéter la réponse correcte dans le but de réaliser une meilleure mémorisation des structures langagières visées.

D'un autre côté, l'omniprésence d'erreurs risque de décourager les apprenants d'autant plus que ces derniers reçoivent souvent des feedbacks négatifs. Ceux-ci amènent les apprenants à ne plus répondre en vue de les éviter. Une telle situation ne fait que bloquer l'avancement de l'apprentissage d'autant plus que celui-ci ne se réalise qu'en cas

de renforcements positifs. C'est pourquoi, nous recommandons aux enseignants de développer les feedbacks positifs qui sont une condition primordiale de l'automatisation. Ce point de vue est adopté par Gaonac'h qui précise :

*« Pour que ce renforcement se produise effectivement, il faut que dans la quasi-totalité des cas l'élève soit amené à produire une réponse exacte : on doit donc concevoir les acquisitions à réaliser de manière très progressive, pour éviter au maximum les erreurs de l'apprenant », (Gaonac'h, 1991 : 21-22)*

Nous pensons que l'expression « analyse contrastive » est ambiguë car elle peut renvoyer à deux domaines différents qui n'ont ni les mêmes finalités, ni les mêmes démarches d'investigation, ni les mêmes objets d'analyse. En premier lieu, ***l'analyse contrastive et traduction*** s'appuie sur les comparaisons translinguistiques de texte, c'est-à-dire sur les comparaisons des différences structurelles, pragmatiques, énonciatives qui existent entre deux à plusieurs langues. Cette analyse s'appuie sur des corpus de textes (oraux ou écrits, littéraires ou non). En deuxième lieu, ***l'analyse contrastive et enseignement des langues*** se fonde sur les travaux de psycholinguistique qui ont pour objet d'étude les productions langagières d'apprenants, au sein de ce deuxième secteur, l'objectif, étant de viser l'amélioration des pratiques d'enseignement. Bien que l'AC soit aussi ancienne que l'enseignement/ apprentissage des langues lui-même, et bien que des travaux continuent à voir le jour sous ce label de recherche, la période réfère à ce que l'on a nommé l'hypothèse forte de l'AC. Pour cette période, nous nous référons aux travaux Charles Carpenter Fries (1945) et à Robert Lado (1957), ils reposent sur un double ancrage théorique. D'autre part, la linguistique structurale américaine qui conduit à la comparaison des différents niveaux langagiers de la langue source et de la langue-cible (phonétique, morphologique, syntaxique, lexico-sémantique) et, d'autre part, la psychologie behavioriste, Bouton (1974), cite dans son ouvrage : *« On ne parvient à créer, avec la langue seconde comportement verbal spontané qu'en construisant, à partir d'un système d'habitudes acquises avec la langue maternelle, un nouveau système tout aussi complexe et conforme aux contraintes spécifiques de cette langue seconde. [...] La démarche pédagogique est donc plutôt rééducative qu'éducative ».*

## 2- L'erreur et l'interlangue

À partir des années 1960, la théorie behavioriste de l'apprentissage commence à être critiquée par plusieurs spécialistes notamment Chomsky. Ce dernier estime que le behaviorisme est incapable d'expliquer comment l'individu se montre capable de produire seul de nouveaux énoncés. D'où l'émergence de la notion de l'innéité du langage selon laquelle chaque individu dispose d'une grammaire universelle qui est le fruit de l'apprentissage de la langue maternelle. Les recherches de Chomsky ont contribué à réhabiliter la question des processus mentaux chez l'apprenant, ce qui a favorisé par conséquent des recherches sur l'interlangue.

Il est à noter que plusieurs recherches ont été menées sur l'interlangue. Nous nous intéressons à souligner celles de Corder (1967) et Selinker (1972). Celui-ci a créé la notion de *l'interlangue* tandis que Corder a mis l'accent sur *les systèmes intermédiaires*. Selon les deux spécialistes, l'apprentissage est un processus actif et individuel dont la manifestation est l'interlangue. De son côté, Bange (1992) propose de définir l'interlangue ainsi :

« *L'interlangue d'un LNN [locuteur non natif] est un ensemble non nécessairement cohérent ni complet de régularités de comportement linguistique et pragmatique dont le LNN fait l'hypothèse qu'elles sont suffisamment conformes aux schémas de fonctionnement de la langue-cible pour permettre la communication* », (Bange, 1992 : 65)

Cette vision de l'interlangue a été déjà adoptée par Porquier (1977) qui met en lumière la présence inévitable de l'erreur au cours de l'apprentissage : « *L'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre* » (Porquier, 1977 : 28)

Selon le Dictionnaire de Didactique du français (DDF) (2005), l'interlangue est le résultat d'un schéma de processus : transfert de langue, transfert d'apprentissage, stratégies d'apprentissage de langue étrangère, stratégies de communication en langue étrangère et sur généralisation d'éléments linguistique de la langue étrangère. Pour aller plus loin dans la description de l'interlangue, le DDF souligne les caractéristiques suivantes :



*« On peut caractériser une interlangue par les traits suivants : systématisme, stabilité/instabilité, perméabilité, variabilité, intercompréhension implique peut, à quelque stade que ce soit, se fossiliser. Le critère d'intercompréhension implique que l'interlangue soit interprétable (donc suffisamment systématique et pas trop éloigné de langue-cible) pour être compréhensible et descriptible. » (DDF, 2005 : 140)*

De son côté Tagliante considère l'erreur comme *« la manifestation de ce que l'on appelle l'interlangue, c'est-à-dire l'état de maîtrise provisoire de la langue étrangère en train de se former. L'erreur fait partie intégrante de cette langue intermédiaire entre les balbutiements du départ et l'état de maîtrise relative final. C'est donc par ses erreurs que l'apprenant progresse, qu'il teste ses hypothèses de fonctionnement du système nouveau qu'il est en train de se créer. »*, (Tagliante, 1994 : 40)

Reste à noter que les travaux sur l'interlangue ont contribué à changer la vision portée par les behavioristes sur l'erreur. Celle-ci est conçue désormais comme signe d'évolution au cours de l'apprentissage. C'est pourquoi, la correction de l'erreur ne fait que faire développer la performance et les compétences de l'apprenant en langue-cible. Une telle démarche pédagogique a le mérite de rendre l'apprenant plus actif dont la tâche ne se limite plus à se reproduire à répéter certains énoncés.

Dans l'apprentissage de la langue étrangère, nous avons effectivement la confrontation structurale des langues qui doit permettre et prévoir toutes les erreurs rencontrées par les apprenants Saoudiens. Ce qui est proche ou semblable est facile à apprendre, ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif et donc à des fautes. C'est la théorie de l'**interférence** que Francis Debyser (1971), définit selon trois points de vue :

- **Psychologique** (elle est alors considérée comme une contamination des comportements) ;
- **Linguistique** (elle renvoie alors à un accident de bilinguisme entraîné par le contact des langues) ;

- **Pédagogique** (il s'agit d'un type particulier de faute induit par la structure de la langue maternelle de l'élève : on parle à ce propos, dit Debyser, de déviation, glissements, transferts, parasites ...) ; Debyser, (1971 : 34)

### 3- L'analyse d'erreurs de Piaget (constructivisme)

Les études sur l'analyse d'erreurs remontent aux années 70. Elles se caractérisent par un changement radical des théories de référence et de la conception de l'erreur. De son côté, Parquier (1977) note « *le manque méthodologique* » à l'origine d'une mauvaise interprétation d'erreurs. Quant à Chomsky, il a un impact important sur l'étude des erreurs. Lors d'une conférence en 1966 adressée aux professeurs américains de langue, il remet en cause la représentation du langage comme système d'habitudes. Le behaviorisme est ainsi écarté au profit d'une conception dans laquelle le langage est envisagé comme un processus créatif s'appuyant sur des règles abstraites. D'un côté, l'influence de Chomsky se fera aussi sentir dans la différenciation importante induite par les concepts de compétence et de performance qui va permettre de distinguer **erreur** et **faute**. Corder (1980) souligne cette différence en précisant :

« Il nous faut distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné sa connaissance sous-jacente, ou comme on pourrait l'appeler, sa « compétence transitoire ». Les erreurs de performance seront par définition non systématique, et les erreurs de compétence systématique [...] Aussi sera-t-il commode désormais d'appeler « fautes » les erreurs de performance en réservant le terme « erreur » aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire »

Cuq & Gruca (Cuq & Gruca, 2005 : 389) soulignent la conception positive de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Au cours de longues années, l'erreur était conçue comme synonyme de défaillance de l'élève comme une faute « Dans la mouvance chomskyenne, ce terme de faute a perdu sa connotation morale pour être réservé aux défaillances de performances, dues par exemple à la fatigue ou l'inattention : dans ce cas l'apprenant les corrige ou non, comme le fait un natif. Le terme d'erreur est réservé aux défaillances de compétence ».

À partir de cette différenciation entre ces deux concepts, nous optons pour celui de l'erreur qui reflète cette compétence transitoire de l'oral chez les apprenants de notre recherche. Ces derniers se montrent parfois incapables de faire face à certaines situations de communication vu que leur performance à l'oral est en cours de construction. D'après la pédagogie de l'erreur, l'étude des productions erronées des élèves est la première étape visant à réaliser une prise de conscience chez les enseignants saoudiens de FLE pour qu'ils puissent les prendre en compte dans leurs cours. Dans la partie suivante de cette recherche, nous nous consacrerons à étudier les différentes erreurs récurrentes chez ces apprenants. Une telle étude a pour objectif de cerner leurs erreurs en vue d'élaborer des propositions didactiques visant à y remédier.

#### 4- Les erreurs de l'oral

Apprendre une langue étrangère met les apprenants en position de faiblesse vis-à-vis de la langue-cible. C'est pourquoi, les apprenants hésitent à s'exprimer oralement, notamment au début de l'apprentissage pour éviter d'être critiqué par leur enseignant ou ridiculisé par leurs pairs. Notons aussi que leur hésitation pourrait être due à un manque d'outils linguistiques qui leur permettent de s'exprimer correctement à l'oral. Ce point de vue est défendu par Zlakomanova, 2009 : 72)

*« Souvent, l'étudiant hésite à s'exprimer oralement dans une langue étrangère par peur de se montrer ridicule par son accent ou son intonation spécifique, ou bien par gêne de disposer des moyens linguistiques très limités. ».*

Nous constatons notamment ces erreurs chez les apprenants qui ont déjà passé un certain temps à apprendre une langue-cible. Ces apprenants peuvent se rendre compte de leurs erreurs commises dans leurs productions orales. C'est pourquoi, ils finissent par avoir peur lors de leur apprentissage. De son côté, Kaweck R. (2003) met l'accent sur deux comportements d'apprenants. D'une part, des apprenants ont beaucoup de choses à dire mais ils ont des outils linguistiques assez limités. D'autre part, des apprenants ne prennent l'initiative de s'exprimer oralement que dans le cas où ils ont les outils linguistiques nécessaires évitant ainsi de s'aventurer vers des chemins inconnus. C'est pourquoi, Kaweck recommande aux enseignants de rassurer leurs

apprenants qui doivent tenir compte du fait que l'apprentissage d'une langue étrangère « *passse par différents paliers, qu'il est normal de faire des erreurs et que la seule bonne attitude est d'essayer toujours de parler et d'écrire* ».

## 5- L'Analyse des erreurs de la production orale des apprenants Saoudiens

Dans cette partie de l'analyse du corpus, nous allons étudier les erreurs des apprenants saoudiens ayant les trois niveaux déjà mentionnés : A1, A2 et B1. Pour chaque niveau, nous soulignerons les erreurs récurrentes qui marquent la compétence orale chez les apprenants concernés. Une telle démarche analytique a pour objectif de:

- Repérer les erreurs récurrentes chez les apprenants de chaque niveau,
- Comprendre et justifier la présence de ces erreurs,
- Fournir aux enseignants saoudiens de FLE une typologie d'erreurs de l'oral chez leurs apprenants,
- Élaborer ensuite des propositions didactiques pour améliorer la compétence orale chez les apprenants saoudiens

Pour ce faire, nous commençons par déterminer notamment les erreurs lexicales, grammaticales et phonétiques de chaque niveau selon leurs productions orales en proposant certains exemples du corpus. Ceux-ci seront à leur tour analysés en essayant de comprendre la présence des erreurs traitées.

### 5-1- Les erreurs des apprenants saoudiens du niveau A1

Il est à rappeler que l'apprenant de cette catégorie est considéré comme *un apprenant élémentaire* selon le CECR. C'est pourquoi, nous constatons que les apprenants de cette catégorie ont plus de difficultés par rapport aux apprenants d'autres catégories. En fait, la compétence de l'oral de ces apprenants est assez limitée pour pouvoir répondre à leurs besoins situationnels. Dans le cadre de cette analyse, nous nous intéressons à étudier trois types essentiels d'erreurs à savoir : les erreurs lexicales, grammaticales et phonétiques.

### 5-1-1- Erreurs lexicales des apprenants du niveau A1

Selon le Dictionnaire de Didactique du Français (2003), le lexique est « *l'ensemble des unités constituent le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social (profession, classe d'âge, milieu, etc.) ou d'un individu* » (DDF, 2003 : 155). Dans ce contexte, il s'avère important de souligner la différence entre lexique et vocabulaire. Le lexique est réservé à la description de la langue tandis que le vocabulaire est réservé au discours. Dans le cadre d'un cours de langue, l'apprenant a une compétence lexicale qui se définit ainsi : « *La connaissance et la capacité d'utiliser le vocabulaire d'une langue* » (CECR, 2000 : 87). D'après Tréville (2000), la compétence lexicale est marquée par quatre composantes principales à savoir : linguistique, discursif, référentiel et socioculturel. Notons également que ces connaissances lexicales ont les dimensions suivantes :

- Le sens et la forme des mots,
- Leur fonction et leur positionnement dans l'énoncé,
- Leurs relations avec d'autres mots,
- Leur valeur dans le discours,
- Leur signification dans le contexte culturel

Étant débutant d'une langue étrangère, l'apprenant saoudien fait face, dans un premier temps, à la difficulté lexicale qui représente le décalage entre le bagage lexical assez limité de l'apprenant et ses besoins en lexique pour répondre aux différentes situations de communication. De manière générale, l'erreur lexicale se mesure selon trois critères principaux : La grammaticalité, l'acceptabilité et l'exactitude (James, 1998). De leur côté, Hamel, M.-J. & Milicevic, J. (2007) proposent la définition suivante de l'erreur lexicale : « *Tout emploi inapproprié d'une lexie L ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et/ou de cooccurrence. Un emploi est jugé inapproprié s'il mène à l'agrammaticalité, mais aussi s'il résulte en une maladresse* »

Les mêmes auteurs proposent trois types d'erreurs lexicales :

- 1- **Les erreurs de sens** : ayant trait aux connaissances insuffisantes du sens de la Lexie L (son signifié). Ces erreurs ont trait à la propriété centrale de la L (sa définition), sens proche, sens incompatible

- 2- **Les erreurs de formes** : ayant trait aux connaissances insuffisantes de la forme de la lexie L (son signifiant) Ces erreurs concernent la propriété de codage de L. (sa forme),
- 3- **Les erreurs de cooccurrences** : ayant trait aux connaissances insuffisantes de la cooccurrence de la Lexie L avec d'autres lexies de la langue (propriété de combinatoire syntaxique et lexicale).

Nous nous basons sur ces trois catégories pour mieux comprendre les erreurs de la production orale des apprenants saoudiens dans notre recherche. En analysant la production orale des étudiants de la catégorie A1, nous nous rendons compte que les apprenants ont commis certaines erreurs lexicales concernant :

#### 5-1-1-1 - Erreurs de sens

Certains apprenants ont du mal à trouver la lexie exacte pour exprimer le sens visé. Dans ce contexte, nous soulignons ci-dessous certains exemples portant sur les erreurs lexicales du sens :

##### A- Sens proche

Nous constatons que certains apprenants choisissent une lexie de sens au lieu de la lexie visée vu que leur bagage lexical est assez limité. C'est pourquoi, ils optent pour une lexie qui donne un sens proche. C'est le cas des exemples suivants :

- 36- P : Et : (.) là et généralement quand vous sortez↑ vous
- 37- préférez aller vous promener dans les ru :es, vous allez
- 38- au marché ou vous préférez en général aller à la corniche
- 39- Etu : **la première** A : (-) nous allons
- 40- P : [ehen d'abord ↑
- 41- Etu : &au marché

( CD 2. Séquence 1.7 Abdullah : p12)

- L'erreur : **La première** —→ d'abord

D'autre part, nous remarquons aussi que l'apprenant choisit, au lieu de la lexie visée L, une lexie de sens proche. Les lexies de sens proche partagent des composantes importantes de sens, mais ne sont jamais substituables en contexte. L'exemple suivant :

- 18- P : Vous faites du sport↑∇vous∇(.) vous jouez au football par  
 19- exemple.  
 20- Etu : jouez **au tennis**↓  
 21- P : Ah vous↑□ vous jouez au tennis ↑  
 22- Etu : ∇oui∇  
 23- P : Très bien↑ tennis de table ou  
 24- Etu : oui **de table**↓  
 25- P : vous jouez bien ou (.) comme ci comme ça ↑  
 26- Etu : comme ci comme ça ↓

( CD 2. Séquence 1.1 Badre : p2);

Le mot erroné : *jouer au **tennis de table*** —————> jouer au ping-pong.

D'ailleurs, en Arabie Saoudite, quand on entend, « jouer au tennis », cela veut dire ; Jouer au Ping-pong. Ce n'est pas la signification du terme *tennis* reconnu en France ou ailleurs.

## B- Sens incompatible

Nous remarquons que des apprenants choisissent une lexie L2 dont le sens est incompatible c'est-à-dire qu'il entre en conflit avec celui de la lexie visée. Une telle erreur lexicale pose un problème de compréhension :

- 37- Etu 2 : Où vous allez quels pays ↑  
 38- Etu 3 : je vais à Egypte et je **vais** Ramsès  
 39- Etu 2 : ∇merci∇

L'erreur : *Je **vais** Ramsès* —————> Je vois Ramsès

Dans un autre passage, l'apprenant de ce niveau raconte comment passe-t-il son week-end ? Citons l'extrait suivant :

Le professeur lui pose une question sur ses activités sportives :

- 11- P : Alors donc à part à part la télévision donc↑(.) vous  
 12- regardez la télévision le jeudi (.)  
 13- Etu : [à part]↓

14- qu'est-ce que vous faites encore↑ es t-ce que vous faites  
 15- du sport par exemple↑  
 16- Etu : ∇im :∇  
 17- P : Badr est ce que vous faites du sport↑  
 18- Etu : enh (.) jeux vidéo  
 19- P : en :h↑jeux vidéo aussi enh, vous aimez ça  
 20- Etu : [oui oui

( CD 2. Séquence 1.6 Badre : p9)

En analysant l'extrait précédent, nous constatons que l'apprenant rapproche un mot qui n'est pas du tout compatible avec la lexie visée. Voici l'exemple :

Vous faites du sport ?

La réponse est : jeu vidéo. Alors, c'est une réponse erronée, car il a effectué une erreur fictive : **Jeu vidéo** → le football

#### 5-1-1-2- Erreur de forme

L'erreur lexicale de forme est marquée par trois types à savoir : forme erronée, forme fictive et forme analytique.

##### A- Forme erronée

L'apprenant, suite à une faute d'orthographe ou de formation de mot, crée une forme lexicale erronée plutôt que la forme de la lexie visée L.

Nous citons un exemple du corpus qui nous montre cette erreur erronée, au passage suivant, l'apprenant répond à la question de l'enseignant dans un autre contexte, le voici :

42- P : & et généralement vous jouez comme défenseur ou  
 43- attaquant↑  
 44- Etu :a:k a **akkatan-**  
 45- P : Δatt attaquant↑Δ  
 46- Etu : attaquant attaquant↓  
 47- P : voilà↑ attaquant, et vous marquez des buts ou :↑  
 48- Etu : oui↑

( CD 2. Séquence 1.6 Badre : p10)



Dans l'exemple précédent, l'étudiant répond avec une **erreur lexicale de forme**, (**akkatan**) au lieu de dire « attaquant » :

*Et généralement, vous jouez comme défenseur ou attaquant ?*

Le mot erroné : **akkatant** —————> Attaquant

### 5-1-2- Les difficultés grammaticales des apprenants du niveau A1

A propos des erreurs grammaticales chez les apprenants du niveau A1, nous remarquons que leurs erreurs grammaticales se manifestent à deux niveaux :

A- La morphosyntaxe de la phrase

B- La difficulté grammaticale : le manque ou l'absence des déterminants ou des éléments grammaticaux comme ce qui suit :

- **Articles** → (*un, les, etc.*) les articles définis, indéfinis, partitifs,
- **Quantitatifs** → (*certain, tous, beaucoup, etc.*) adverbe, pronoms indéfinis,
- **Démonstratifs** → (*ce, ces, cela, etc.*) pronoms démonstratifs,
- **Pronoms personnels** → (*je, tu, il, lui, nous, elle, etc.*),
- **Interrogatifs et relatifs** → (*qui, que, quoi, comment, où, etc.*) pronoms relatifs et interrogatifs,
- **Possessifs** → (*mon, ton, le sien, le leur, etc.*) pronoms possessifs,
- **Prépositions** → (*à, de, en, etc.*) préposition de lieu,
- **Auxiliaires** → (*être, avoir, faire, verbes modaux*),
- **Conjonctions** → (*mais, et, or, etc.*) conjonctions de coordinations.

La grammaire de l'oral est totalement différente de celle de l'écrit en français à tel point qu'on a parfois l'impression d'avoir affaire à deux langues distinctes. En réalité, le sentiment est fort chez l'apprenant étranger, même aussi pour le linguiste, qui doit parfois avoir recours à des outils spécifiques pour décrire l'oral. Nous constatons que les différentes difficultés peuvent nous expliciter certaines énonciations marquantes et pertinentes ainsi récurrentes. L'objectif de notre analyse est de rechercher les difficultés des apprenants selon leur contexte en situation. Nous allons aborder les erreurs grammaticales de niveau morphosyntaxique. Il s'agit de comprendre la cause des erreurs afin de proposer plus tard des démarches didactiques visant à améliorer leur

compétence à l'oral. Nous étudions essentiellement les erreurs de morpho-syntaxiques qui nous semblent les plus récurrentes chez les apprenant saoudiens. Sans entrer dans les détails, il nous semble important de noter que la morphologie étudie la forme de l'unité mot tandis que la syntaxe étudie la structure de la phrase.

Nous classons les éléments grammaticaux les plus récurrents chez certains apprenants de notre corpus comme le genre, le pronom, l'article, le déterminant, l'adjectif, l'adverbe, le verbe, la préposition, la conjonction, l'interjection, les temps verbaux et leur conjugaison.

#### 5-1-2-1- La difficulté morpho-syntaxique

Soulignons que les apprenants du niveau A1 ont plusieurs difficultés. Ils hésitent souvent à prendre la parole en public en français à cause de leurs compétences lexicale et grammaticale assez limitées. Par exemple, dans le passage suivant, l'apprenant raconte comment il passe son week-end en Arabie Saoudite :

1- P : Vous restez à la maison, vous sortez↑

2- Etu : aa :h (.) à la maison↓

3- P : ▽Ehem▽ vous restez à la maison,

4- Etu : et-[à la maison↓

(CD 2. Séquence 1.1 Badre : p1)

Dans le passage précédent, nous remarquons que l'étudiant répond : «[à la maison ↓]. C'est vrai qu'on comprend bien le sens visé par l'apprenant qui s'est contenté de prononcer la préposition et le lieu. Mais la construction de la phrase n'est pas achevée. Il fallait construire une phrase simple et courte. Qu'elle soit composée de (Sujet, verbe, complément de lieu), sa réponse est composée d'un complément de lieu seulement donc les deux éléments manquants sont le sujet et le verbe. Notons également la sollicitation de l'enseignant qui incite son apprenant à construire une phrase syntaxiquement correcte «vous restez à la maison ». Une telle phrase a pour objectif d'inciter l'apprenant à la construction phrastique utilisée par l'enseignant.

*Correction proposée : Je reste à la maison/ chez moi.*

Le professeur tente de lui simplifier la question:

- 5- *et qu'est-ce que, qu'est ce que vous faites à la*
- 6- *maison pendant le week-end* ↑
- 7- *regarde (.) la telvisioun* ↓

(CD 2. Séquence 1. 1 Bader :P.1)

En analysant le passage précédent, nous notons effectivement l'absence du pronom personnel comme sujet dans la phrase. Or, l'apprenant s'est contenté de produire le verbe et le complément d'objet direct. Le seul élément manquant dans la phrase est le sujet (je) puisque dans sa langue maternelle (l'arabe), le recours au pronom personnel n'est pas nécessaire pour la compréhension de la phrase (*regarder la télévision*) qui peut aussi bien se comprendre comme (*je regarde la télévision*) d'où l'omission du pronom personnel (je).

*Correction proposée : je regarde la télévision.*

L'enseignant continue sa question :

- 8- P : ah ↑ vous regardez la télévision, alors vous vous
- 9- regardez
- 10- la télévision Δpendant Δlongtemps ↑ ou
- 11-       Etu : ∇pet ∇(.) petit,

(CD 2. Séquence 1. 1 Bader :P.1)

L'adjectif «(.) **petit** » est un mauvais choix. Il s'agit d'une erreur d'utilisation d'un élément de grammatical quantitatif, au lieu de dire : « *un peu/beaucoup de temps* » D'ailleurs, il n'a pas construit une phrase simple et courante comme réponse. Or le choix de cet adjectif n'est pas adéquat à la durée.

*Correction proposée : je la regarde pendant une heure/ je la regarde un peu*

Dans un autre passage, le même apprenant commet la même erreur lexicale et grammaticale comme l'exemple suivant :

- 1- P : est-ce qu'il y a une chaîne américaine particulière que
- 2- vous aimez regarder ↑

- 3- Etu : MC **channel** ↓ MC channel  
 4- P : En MC enh  
 5- Etu : [MC ↓

(CD2. Séquence1. 6 Bader : P.9)

De ce passage, nous observons le recours de l'apprenant à un mot anglais « channel » qui ressemble phonétiquement au mot français « chaîne ». Dans ce cas, on observe un problème lexical et grammatical (Voir la partie concernant l'interférence dans le chapitre précédent).

*Correction proposée : j'aime regarder la chaîne MC /ou j'aime la chaîne MC.*

### A - Absence du Sujet

Il est à préciser que certains apprenants ont tendance également à respecter la structure syntaxique de la phrase. Notre analyse met l'accent sur l'absence récurrente du sujet. Citons à titre d'exemple le passage suivant :

- 41- de quoi ↑ football, ou tennis  
 42- ou basket ↑  
 43- Etu : la football ↓  
 44- P : le football en général eh ↓ vous êtes sportif ↑ (.)  
 45- Vous faites du sport ↑ ∇ vous ∇ (.) vous jouez au football par exemple.  
 46- Etu : **jouez** au tennis ↓  
 47- P : Ah vous ↑ □ vous jouez au tennis ↑  
 48- Etu : ∇ oui ∇  
 49- P : Très bien ↑ tennis de table ou  
 50- Etu : oui de table ↓  
 51- P : vous jouez bien ou (.) comme ci comme ça ↑  
 52- Etu : comme ci comme ça ↓  
 53- P : ∇ comme ci comme ça ∇ so vous n'êtes pas un bon joueur  
 54- alors enh. Et (.) Quoi ka ka les matchs pour les  
 55- matchs de football, vous avez (.) une équipe préférée ↑  
 56- club préféré (.) ∇ ou vous regardez comme ça ∇  
 57- (-) ∇ Fariq ∇ (équipe)

(CD2. Séquence 1 : 2 Mishari : P. 2-3)

Dans l'exemple précédent, nous constatons que certaines phrases sont incomplètes, nous pouvons en effet remarquer l'absence du pronom personnel au début de l'énoncé :

*L'erreur : Jouer au tennis —————> je joue au Ping-Pong/ tennis de table.*

Aussi, on signale que le mot « *fariq* » signifie « équipe » en arabe. L'étudiant a voulu s'en assurer avant de continuer sa réponse. Donc, il a eu recours à sa langue maternelle. De son côté, Cuq (1996) note que « *l'interlangue d'un apprenant, en tant qu'objet à décrire, est instable, et par essence modifiable. Elle est aussi hétérogène en ce qu'elle entretient des relations avec la langue source et langue-cible.* » (Cuq, 1996 : 45).

Dans l'exemple suivant, le professeur pose la question à l'apprenant en lui demandant quelle est son équipe préférée. Mais, l'apprenant, qui n'aime pas trop le foot, lui a répondu « saoudiens », c'est-à-dire l'équipe nationale d'Arabie Saoudite.

58- Ehen↓

59- Etu : (-)∇saoudiens∇

60- P : ah↑al jam3aa (l'université) il y a une bonne équipe↑

61- Etu : oui↓

62- P : alors c'est très bien.↓

(CD 2. Séquence 1.2 Mishari du corpus. p3)

## **B - Les difficultés prépositionnelles**

Selon la grammaire d'aujourd'hui (Arrivé, M., Gadet, F., Galmiche, M., 1986 : 557) les prépositions sont des « *mots invariables, sont généralement présentées comme n'ayant pas, à proprement parler, de fonction : il s'agirait de simple outils de relation, de lien ou de pivots entre deux termes ; termes qui, eux seuls, sont porteurs d'une fonction. Nous comprenons, dans cette perspective, que la plupart des grammaires se soient essentiellement attachées à identifier les classe de mots pouvant être réunies par des prépositions, tout en s'efforçant d'analyser le contenu sémantique des relations ainsi établies.* ». Lors de notre analyse, nous remarquons que la production orale des apprenants saoudiens enregistrés dans le corpus est marquée par deux difficultés prépositionnelles principales : l'omission de la préposition et la confusion prépositionnelle.

## 1- L'omission de la préposition

Lors de l'analyse de notre corpus, nous constatons que certains apprenants ont tendance à omettre la préposition dans la construction grammaticale de la phrase. C'est le cas du passage suivant :

- 44- P : ∇A ben c'est très bien∇ alors vous vous jouez avec  
45- des amis ou dans un club↑  
46- Etu : des amis↓  
47- P : avec des amis enh  
48- Etu:des amis↓

(CD2. Séquence1. 6 Bader : P.9)

Dans cet extrait, nous remarquons l'omission de la préposition « avec » dans la réponse ; l'apprenant se contente de dire « des amis ». Le formateur lui répète « avec des amis » et l'apprenant redit la même réponse, ce qui veut dire qu'il ne voit pas l'intérêt d'utiliser la préposition « avec » ou bien qu'il ignore complètement son existence.

*Correction proposée : je joue avec des amis.*

Citons également l'exemple suivant :

- 9- Badr est ce que vous faites du sport↑  
8- Etu : enh (.) **jeux vidéo**  
9- P : en:h↑jeux vidéo aussi enh, vous aimez ça  
10- Etu : [oui oui  
11- P : vous passez combien d'heures une heure, deux heures↑  
12- Etu : deux heures

(CD2. Séquence1. 6 Bader : P. 9)

Dans le passage précédent, nous observons que la réponse de l'apprenant est inappropriée à la question qui porte sur le sport. Les jeux vidéo ne sont pas du sport, sans oublier la présence d'une erreur grammaticale : L'absence d'article devant le substantif (les jeux vidéo).

*Correction proposée : Non, je ne fais pas de sport, mais je joue aux jeux-vidéo.*

Dans d'autres échanges, nous avons l'exemple suivant

25- Etu 3 : je re:garde la télévision , je: vais la mer

(CD2. Séquence 1. Discussion 1 : 18)

De ce dernier, nous constatons aussi l'absence de la préposition « à » comme dans l'exemple suivant « *je: vais la mer* » nous remarquons que l'étudiant N5 reprend la parole en posant d'autres questions à son collègue l'étudiant N1.

*Correction proposée : je regarde la télévision, et je vais à la mer.*

## **2- La confusion prépositionnelle**

Les apprenants débutant en langue étrangère se montrent souvent incapables de maîtriser les différentes prépositions de la langue cible. Cette non-maîtrise donne naissance souvent à des cas de confusion prépositionnelle qui est assez récurrente dans les différentes phrases produites par les apprenants saoudiens, citons l'exemple suivant :

26- Etu 5 : Qu'est ce que (.) vous faites d'aujourd'hui

27- Etu 1 : eh: je vais à , je vais la les , je suis libre je

28- suis libre ben, après je vais(.)la de les amis

(CD2. Séquence 1. S 1discussion p : 18)

Lors de la difficulté de reprendre par sa question. Par la suite, il commet une autre erreur grammaticale. Il s'agit d'une utilisation incorrecte de la préposition « *de* » devant le mot aujourd'hui, « d' aujourd'hui ».

*Correction proposée : « que ce que vous allez faire aujourd'hui ? »*

*Correction proposée : aujourd'hui, je suis disponible, je vais visiter des amis.*

## **3- Difficultés des déterminants**

Au début de leur apprentissage, certains étudiants saoudiens doivent faire face à une autre difficulté grammaticale, celle des déterminants. C'est le cas du passage suivant :

59- P : Qui qui regarde encore la télévision (.) pendant le week-end

60- mashari ↑, vous regardez la télévision

- 61- Etu : Vouï▽  
 62- le week-end ou : (.) tous les jours↑  
 63- Etu : le week-end↓  
 64- P : le week-end seulement, jeudi et vendredi↑  
 65- Etu : jeudi↓  
 66- P : jeudi, et c'est généralement le matin, le midi le soir↑  
 67- Etu : le midi↓  
 68- P : le midi eh  
 69- Etu : Vouï▽  
 70- P:et (.) qu'est-ce vous préférez voir à la télévision↓  
 71- Etu : (.) **la le** match↓

(CD 2. Séquence 1.2 Mishari : P. 2)

Dans le passage précédent, on peut constater que l'apprenant a fait un effort et selon ses compétences limitées, mais on trouve effectivement une erreur grammaticale, confusion des **articles définis** masculin/féminin et des mots singulier/pluriel (le, les) match. Dans cet extrait, l'étudiant confond l'utilisation de genre de l'article défini (masculin ou féminin) et le nombre (le ou les), ce qui est une erreur récurrente chez la plupart des apprenants d'une langue étrangère. Le mot « match » en français est de genre masculin alors que « match » en arabe « *moubara'a* » est de genre féminin, d'où la confusion constante des arabophones avec le genre des mots puisqu'ils se réfèrent souvent à leur langue maternelle.

*Correction proposée : Je regarde les matches de football à la télévision.*

Nous remarquons dans le passage suivant une phrase erronée gramaticalement. Il s'agit de l'absence de l'article indéfini devant le complément du nom :

- 63- Etu : action↓  
 64- P : ah↑les films d'action comme comme la plupart des  
 65- jeunes, les films d'action↓  
 66- Etu : [d'action  
 67- P : à part à part les films (.)A : les émissions de  
 68- variété où il y a des Chansons : musique etc, votre  
 69- chanteur préféré c'est qui↑



70- Etu : pardon↑  
 71- P : votre chanteur préféré, chanteur saoudien préféré, (.) saoudiens je dis bien enh!  
 72- Etu : (-)  
 73- P : c'est mohamed abdou : ou :↑  
 74- Etu : rashed  
 75- P : ah↑, rashed el majed enh  
 76- Etu : oui (rire)  
 77- P : et puis↑  
 78- Etu : mohamed abdou  
 79- P : mohamed abdou aussi ∇parce que tout le monde aime  
 80- mohamed abdou∇.

(CD 2. Séquence 1.3 Abdullah du corpus, P : 4-5)

*Correction proposée : j'aime les films d'action.*

Nous pouvons notamment remarquer que les réponses de l'étudiant ne sont pas assez claires. Il n'a pas respecté la construction de la phrase déjà mentionnée. Le professeur lui repose la même question :

81- P : abdullah vous aussi, vous regardez la télévision le  
 82- week-end↑  
 83- Etu : oui↓  
 84- P : eh, une heure, deux heures, trois heures↑  
 85- Etu : (il parle en arabe)  
 86- P : pardon (rire) Δen français↑, en français ↑Δ, en  
 87- français ↑Δ  
 88- Etu : seulement une heure oui  
 89- P : une heure ↑deux heures↑  
 90- Etu : [non non non  
 91- P : Ehem↓  
 92- Etu : plus  
 93- P : [plus enh↑  
 94- Etu : plus↓  
 95- P : Δoh la laΔ ↑et vous avez une chaîne préférée ↑(.) ça  
 96- veut dire est-ce que c'est MBC : ou : (.) la chaîne  
 97- saoudienne↑

98- Etu : [j'aime j'aime : non, j'aime la musique↓  
 99- P : a:h↑ la musique  
 100- Etu : [∇j'aime la movie∇

(CD 2. Séquence 1.3 Abdullah du corpus, P : 3-4)

Dans ce passage, on trouve un *code switching* en prononçant le mot « *movie* » l'étudiant utilise le mot film en anglais.

101- P : musique et film enh↑  
 102- Etu : films↓  
 103- P : [Movie c'est anglais enh↑(.) des films enh  
 104- Etu : [oui↓  
 105- P : et pour les fil:ms (.) vous préférez des fil:ms (.)  
 106- américains: films américains okey↑  
 107- Etu : [ou français ↓  
 108- P : à bon des films français aussi↑  
 109- Etu : TV5↓  
 110- P : ah tv5 enh↑  
 111- Etu : oui↓  
 112- P : alors(.) le dernier film que vous avez vu, c'est  
 113- quoi↑ vous vous rappelez le nom du film  
 114- Etu : non↓  
 115- P : non, (.) et vous préférez en général les films  
 116- français ou les films américains↑  
 117- Etu : américains  
 118- P : eh↑ les films américains, et pour les films américains  
 119- Bon il y a des films d'action :, des films de  
 120- sciences fiction : (.) qu'est-ce que vous préférez↑

(CD 2. Séquence 1.3 Abdullah du corpus, P : 4)

Le recours à l'alternance codique permet à l'apprenant de surmonter certaines difficultés lexicales et grammaticales dans le but d'exprimer son point de vue. Nous citons l'exemple suivant qui nous donne une nouvelle piste pour mieux analyser les difficultés grammaticales des apprenants à l'oral :

1- Etu 1 : quel est votre nom↑

- 2- Etu 2 : je m'appelle abdullah
- 3- Etu 1: et **là**↑ (inaudible)
- 4- Etu 3 : e: (.)je m'appelle Mishari
- 5- Etu 2 : Qu'est-ce que vous **préfère** voiture↑
- 6- Etu 1 : voiture↑ (.) et la BMW, et la BMW
- 7- Etu 2 : et vous monsieur↑
- 8- Etu 3 : e: (-) Lexus (marque de voiture)
- 9- Etu 1 : tu préfère (.) le week-end↑
- 10- Etu 2 : Pardon↑
- 11- Etu 1 : tu **préfères** le week-end↑
- 12- Etu 2 : je préfère↑
- 13- Etu 1 : le week-end
- 14- Etu 2 : oui
- 15- Etu 1: oui↑ (4) tu as quel âge↑
- 16- Etu 2 : j'ai: 24 ans
- 17- Etu 1: 24 ans
- 18- Etu 2 : 24 ans oui (il s'adresse à un autre étudiant)
- 19- **qu'est-ce que vous lis**↑
- 20- Etu 4 : (silence)
- 21- Etu 2 : oui↑ qu'est-ce que vous **lis**
- 22- Etu 4 : (10) im: (.) pages (inaudible) pages
- 23- Etu 1 : [livre (il répond sans qu'on le lui demande)]
- 24- Etu 2 : qu'est-ce que vous faites ce soir↑
- 25- Etu 3 : je re:garde la télévision , **je: vais la mer**
- 26- Etu 5 : Qu'est ce que (.) vous faites **d'aujourd'hui**
- 27- Etu 1 : eh: je vais à , je vais la les , **je suis libre je**
- 28- **suis libre ben, après je vais(.)la de les amis**
- 29- Etu 2 : qu'est-ce que vous faites (.) du ramadan↑
- 30- Etu 1 : Vramadan (.) e:nh▽
- 31- Etu 2 : **le** journée ↑
- 32- Etu 1 : **le** journée
- 33- Etu 2 : im
- 34- Etu 1 : (6) je vais **la université** e:h neuf dix heures (6)
- 35- avec les amis des amis(.) après (.) je vais la: la maison
- 36- Vla maison▽

(CD2. Séquence 1. S 1discussion p : 17)

En analysant l'extrait précédent, nous remarquons que l'étudiant N1 s'est dirigé vers l'étudiant N3 en lui disant « et là ↑ (inaudible) » Alors, nous constatons une erreur grammaticale dans la mesure où l'apprenant devait s'intéresser à son interlocuteur en utilisant **les pronoms personnels** « toi/vous ».

#### 4- la difficulté de conjugaison

Certains apprenants ont parfois des difficultés à bien conjuguer les différents verbes dans leurs différents échanges. C'est le cas par exemple de l'étudiant N°2 qui prend la parole pour poser une question sur la voiture de préférence de son collègue:

5- Etu 2 : Qu'est-ce que vous **préfère** voiture ↑  
(CD2. Séquence 1. S 1discussion p : 18)

Dans un premier temps, nous soulignons que la question est incorrecte au niveau morphologique notamment le temps, la conjugaison du verbe. D'autre part, nous constatons une autre erreur grammaticale portant sur la syntaxe de la phrase qui n'est pas correctement établie ainsi que l'absence de l'**adverbe** « comme » après le **verbe** "préférer" :

*-Correction proposée : « Que ce que vous préférez comme voiture ?*

Notons aussi un autre exemple sur la difficulté de la conjugaison des verbes. Il s'agit du verbe « **lire** » qui n'a pas été correctement conjugué avec le pronom « **vous** » :

21- Etu 2 : oui ↑ qu'est-ce que vous lis  
(CD2. Séquence 1. S 1discussion p : 18)

*- Correction proposée : que ce que vous lisez ?*

Pour terminer, nous signalons finalement l'omission de la **préposition** « à » au passage N34 (CD2. Séquence 1. S 1discussion p : 18) avant le mot « université » et avant le mot féminin « heure » ;

*Correction proposée : je vais à l'université à 9h.*

## 5 Les difficultés du genre

Dans la catégorie de la grammaire, nous avons le genre qui est explicite de manière générale le choix du morphème se fait soit en fonction du masculin, soit en fonction du féminin. Dans l'exemple suivant, nous constatons que les deux apprenants ont commis une erreur de confusion entre le mot masculin et le féminin.

31- Etu 2 : le journée ↑

32- Etu 1 : le journée

(CD2. Séquence 1. S 1discussion p : 18)

*Correction proposée : la journée.*

### 5-1-3 Les erreurs phonético-phonologiques des apprenants du niveau A1 :

D'un point de vue théorique, chaque langue sélectionne un nombre limité de phonèmes et les organise de manière particulière. Les élèves arabophones éprouvent une difficulté certaine pour articuler certains phonèmes du français parce qu'ils n'existent pas dans leur système phonologique maternel, lequel reste pour eux le système de référence.

Nous avons déjà mentionné le système vocalique et consonantique des deux langues étudiées dans la 1<sup>ère</sup> partie de notre travail de recherche. Nous rappelons ici, qu'au moins en théorie, la langue arabe possède trois timbres vocaliques oraux (brefs et longs) : /a, a:/, /u, u:/, /i, i:/ (Al-Ani, 1970). Toutefois, en paraphrasant librement S. Ghazali (1979) croire que le système de l'arabe standard ne possède que trois timbres vocaliques est une question de foi. En effet, la prononciation de ces trois phonèmes varie phonétiquement en fonction (i) de l'accent du mot, (ii) de la structure syllabique (syllabe ouverte CV ou syllabe fermée CVC(C)) et/ou (iii) du contexte articulatoire (Ghazali, 1977 et Barkat-Defradas, 2009a). Ainsi, la voyelle /i/ sera réalisée /e/ en contexte pharyngalisé ; /ɪ/ en syllabe fermée ; la voyelle /u/ : /o/ en contexte pharyngalisé et /ʊ/ en syllabe fermée et la voyelle centrale : /ɑ/ en contexte pharyngalisé, en contexte neutre /a, æ/ voire, selon le dialecte, /e, ε/ ou même /i/ (cf. phénomène d'inflexion vocalique, Barkat-Defradas, 2009b). Le traitement des diphtongues de l'arabe classique conduit également à des modifications de couleur de timbre (Cantineau, 1960 ; Alioua, 2002). Il convient également de noter que ces variations peuvent connaître des mutations selon le dialecte. La langue française possède seize segments vocaliques : 12 en *orales* (/a/, /ɑ/, /ε/, /œ/, /ɔ/, /ə/, /e/, /ø/, /o/, /i/, /y/, /u/) et 4 *nasales* (/ã/, /ẽ/, /õ/, et /œ̃/) correspondant à des graphèmes simples ou composés.

L'analyse des erreurs phonétique et phonologique, nous a permis de relever plusieurs difficultés et lacunes chez les apprenants saoudiens ayant le niveau A1. Dans cette partie, nous analysons dans le corpus quelques passages illustrant les erreurs d'articulation et de prononciation les plus fréquentes. « *C'est leur prononciation qui est sujette au changement. Nous pouvons citer l'exemple de l'américanisme pixel, mot intégré dans le français: Outre les soi-disant adaptations phonétiques, le mot est adapté à*

*l'orthographe. D'un autre côté, certains mots ont parfois des sonorités inconnues de la langue d'accueil; ils peuvent alors être transformés et prendre l'allure de cette langue d'accueil. Reprenons l'exemple de pixel déjà donné dans la première partie de notre thèse: dans la langue arabe, le mot **pixel** a pris la forme: « **bixel** », ce qui signale la transcription phonétique du **p** en **b** du fait que le p présente une sonorité inconnue dans le système phonologique de la langue arabe », (Ourfahli, J. 2007 : 61).*

Un autre problème est celui de l'aphérèse, lié à celui de la syllabation. En arabe standard, les syllabes débutant par une voyelle ne sont pas admises, et, en l'absence d'une consonne prononcée, c'est l'occlusive glottale sourde /ʔ/ - la *hamza* - que l'on trouve en position initiale absolue (par exemple dans le mot « imbécile, idiot » : /ʔah.bəl/.) Aussi les arabophones ne perçoivent pas toujours la voyelle initiale des mots français. D'où certaines modifications phonétiques qui, par exemple, les conduisent à confondre des mots comme « prendre » et « apprendre » /apʁãdʁ/, la voyelle initiale /a/ dans /apʁãdʁ/ pouvant être omise par analogie avec la prononciation de la syllabe arabe ce qui conduit certains apprenants à produire des énoncés erronés comme « j'ai \*pris ma leçon » /ʒɛʔpʁimaləs̃/ au lieu de « j'ai appris ma leçon » /ʒɛapʁimaləs̃/. A ceci, et pour cet exemple précis, s'ajoute la proximité phonétique des mots « apprendre » et « prendre ».

Par ailleurs, nous nous attendions à des difficultés articulatoires concernant la consonne occlusive bilabiale sourde /p/ et la labio-dentale sonore /v/, toutes deux inexistantes dans le système phonologique arabe et communément remplacées, par les arabophones, par /b/ et /f/, qui, elles, sont attestées.

*"Phonétiquement, écrivait, E. PICHON, [...] un vocable n'est à considérer comme emprunté, c'est-à-dire ayant commencé à faire partie de l'idiome emprunteur, que quand ses phonèmes ont été réduits au système phonologique de cet idiome. Quand un voyageur ou un savant parlant de choses étrangères, un snob de choses de France, emploient un terme étranger en lui laissant sa phonétique propre, il y a là une sorte de citation », (Fathi NASSER, F. 1966 : 28).*

Néanmoins, le rôle joué par l'assimilation phonétique dans toute adaptation de l'emprunt est assurément distingué, reconnaissable et non sans importance: il s'agit d'un certain travail d'adaptation qui introduit l'emprunt dans le phonétisme de la langue d'accueil, mais le processus d'intégration phonétique n'est pas le même dans la mesure où le mot emprunté est introduit savamment ou populairement dans la langue d'accueil.

Par la voie savante, M. ARVEILLER (cité par Nasser, F., : 62) fait observer que « *pour les mots qui n'appartiennent pas au vocabulaire habituel d'une [communauté linguistique], l'adaptation dépend de l'auteur, du livre qui les emploie, voyageur ou simple traducteur; il est libre d'adapter (un peu, beaucoup) ou de ne pas le faire, tandis que, par la voie populaire, "l'adaptation phonétique a lieu obligatoirement. »*

Exemples :

- Introductions savantes, techniques :

français « télévision » /televisj<sup>o</sup>/ > arabe /tilfa:z/ (adaptation au système de la langue cible) ; anglais /matʃ/ « match » = arabe /matʃ/ (prononciation de la langue source conservée)

- Introduction populaire :

Français « patate » /patat/ > arabe /b<sup>ʔ</sup>at<sup>ʔ</sup>at<sup>ʔ</sup>a/ (adaptation au système de la langue cible)

Les exemples suivants ont été relevés dans nos corpus. Ils présentent certains des problèmes de prononciation rencontrés par les apprenants arabophones dans un contexte d'interaction en classe :

20- Etu 2 : >abrand faite<  
 21- P : Pardon ↑  
 22- Etu2 : > **a**brand **f**aite (.) Abdullah< ∇**a**pprend **v**ite∇  
 23- (yetaalam bisoraah, il reprend la même phrase en arabe)  
 24- P : A:h ↑ il apprend il a il apprend vite enh

(CD2. Séquence 1. Abdullah & Bader. P :15)

Prononciations erronées	Prononciation française	Analyse des erreurs
* <b>a</b> brand	<b>a</b> pprend	Transfert phonologique /p/ > [b]



*faite	vite	Transfert phonologique /v/ > [f]
*faite	vite	Confusion vocalique /i/ > [ɛ]

8- P : MC c'est c'est une chaîne de musique, non ↑

9- Etu : oui **music**

(CD2. Séquence1. 6 Bader : P.9)

Prononciations erronées	Prononciation française	Analyse des erreurs
*music [mjuzik]	musique /mysik/	Prononciation empruntée à l'anglais

5- Etu 2 : Qu'est-ce que vous préfère voiture ↑

6- Etu 1 : voiture ↑ (.) et la **BMW**, et la **BMW**

7- Etu 2 : et vous monsieur ↑

8- Etu 3 : e: (-) **Lexsis** (Lexus marque de voiture)

(CD2. Séquence 1. Discussion 1. P :18)

Prononciations erronées	Prononciation française	Analyse des erreurs
*BMW [biɛmdəblju]	BMW /beɛmdubløve/	Prononciation empruntée à l'anglais

Dans le cadre de l'analyse du passage précédent, nous observons que l'étudiant N1, a prononcé le nom de sa voiture préférée en anglais « *la BMW* », comme le font les anglophones. Il est fort probable que cette erreur s'explique par le fait que l'étudiant a considéré le nom BMW comme un nom propre dont la prononciation est invariable.

L'étudiant N°2 s'adresse ensuite à l'étudiant N°3 en lui disant « et vous monsieur ? », ce dernier répond en produisant une phrase non construite, en prononçant simplement le nom de sa voiture préférée « *Lexsis* ».

Prononciations erronées	Prononciation française	Analyse des erreurs
*Lexsis [lɛksəs]	<b>Lexus</b> /leksys/	Adaptation d'un emprunt au système phonologique arabe

Le même type d'erreur est observé dans l'exemple ci-dessous :

56- P : ah oui, les films que vous préférez, ce sont des films  
 57- d'action, ou des films policiers, par exemple ↑  
 58- Etu : ah ↑ policiers (.) **classiquie**  
 59- P : a:h ↑ cla:ssiques  
 60- Etu : oui  
 61- P : A oui d'accord ↑ des films classiques

(CD2. Séquence 1. 4 Tarek. P : 7)

Prononciations erronées	Prononciation française	Analyse des erreurs
*classiquie [klasiki:]	Classique /klasik/	Adaptation d'un emprunt au système phonologique arabe

## 5-2- Les erreurs des apprenants saoudiens du niveau A2 :

Dans cette sous-catégorie, nous faisons appel au (CECR, 2000) pour le niveau A2 selon : il est à noter dans cette catégorie deux niveaux comme (élémentaire et élevé), l'élémentaire : *« il peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : Les détails personnels, routine quotidienne, désirs et besoins, demandes d'information. Il peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc. aussi, il possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des ruptures fréquentes et des malentendus dans des situations imprévues ».*

### 5-2-1- Erreurs Lexicales A2 :

Dans l'analyse d'erreurs pour les apprenants de niveau A2, nous allons mettre l'accent sur certains types d'erreurs lexicales soit au niveau de sens ou de formes, comme nous l'avons catégorisé avec les apprenants saoudiens au niveau A1.

#### 1- Erreurs de sens :

Nous constatons dans l'analyse de corpus pour les apprenants ayant ce niveau.

##### A- Sens incompatible

L'apprenante pose une question à son collègue dans un contexte d'interaction en classe comme nous le montrons dans l'exemple suivant :

27-Etu 4 : Monsieur Hichem↑ **tu tu parles d'autres language**

28-parce que à Makka au mois d'el Hajj il ya beaucoup

29-personnes différentes nationalités

(CD2. Séquence2. Discussion 2-3 p: 25)

Dans un premier temps, nous soulignons un exemple du corpus, qui est un tour de parole entre les apprenants saoudiens en classe, nous avons remarqué une erreur de sens et de forme. L'apprenant utilise une lexie inappropriée pour introduire un actant d'une lexie, nous le marquons comme erreur de sens incompatible, l'exemple dans le passage précédent :

L'erreur : *languages* → langues

Aussi le déterminant indéfini : *d'autre* → plusieurs langues

« *Tu parles d'autres languages* » → tu parles plusieurs langues !

D'un autre côté, nous constatons une erreur de sens incompatible dans l'exemple suivant avec l'apprenant de niveau A2,

- 1- P: Mazen↑ parlez-nous un peu de de vous
- 2- Etu : fpourquoi f↑
- 3- P : Ah sur quoi sur quoi, sur quoi(.) sur votre logement:
- 4- sur votre vie:, à vous de choisir , sur vos goûts
- 5- préférences
- 6- Etu : je m'appelle Mazen, a: j'habite à Djedda quartier
- 7- (.) Essamer

(CD3 séquence 3-3 Mazen P : 52)

## B- Sens proche

Nous constatons que certains apprenants choisissent une lexie de sens au lieu de la lexie visée vu que leur bagage lexical est insuffisant. C'est pourquoi, ils utilisent des lexies qui donnent un sens proche. C'est le cas de l'exemple suivant :

- 8- P: Mazen↑ parlez-nous un peu de de vous
- 9- Etu : fpourquoi f↑
- 10- P : Ah sur quoi sur quoi, sur quoi(.) sur votre logement:
- 11- sur votre vie:, à vous de choisir , sur vos goûts
- 12- préférences
- 13- Etu : je m'appelle Mazen, a: j'habite à Djedda quartier
- 14- (.) Essamer
- 15- P : mm
- 16- Etu : A: j'ai Fanta Fanta :zan
- 17- P : vingt ans enh
- 18- Etu : Fanta
- 19- P : mm
- 20- Etu : e: (5) je **préfère** (.) a: a : la langue français
- 21- P : A:h vous aimez la langue française enh↑
- 22- Etu mm

(CD3 séquence 3-3 Mazen : 52)

Dans l'exemple précédent, l'apprenant est en train de se présenter lui-même en classe. Nous constatons que l'erreur lexicale de sens est proche du sens visé.

Le mot erroné : Je **préfère** la langue français → j'aime la langue française

### C- Sens (quasi) synonyme

L'apprenant choisit, au lieu de la lexie visée L, un (quasi-)synonyme de L qui est inapproprié. Les (quasi-)synonymes ont en commun la plupart ou toutes les composantes de sens, mais elles ne sont pas substituables dans tous les contextes. Par exemple :

- 42-Etu 3 : parlez nous pour (.) cette ville  
43-Etu 2 : eh eh j'ai réste à à ville Orange trois jours mais  
44- je barti la mer (incompréhensible) très bien il y a  
45-beaucoup bersonne  
46-Etu 3 : comment (inaudible)  
47- Etu 2 : parte avec vous or not  
48-Etu 1 : Avec Awad eh Mazen et  
49-Etu 3 : et pourquoi tu (inaudible) mais il y a différents  
50-endroits pour aller à (.) cette (-) cette région vous  
51-pouvez ex enh **expliquez** moi cette région↑

(CD3 Discussion 3-13 Awad et Khalden, P : 42)

Dans l'extrait précédent, nous remarquons que l'apprenant 3 dans le dialogue a produit une erreur lexicale qui ne répond pas aux besoins de communication.

Le mot erroné : **Expliquer** → décrire

### 2- Erreur de forme :

Comme erreurs de formes, nous en avons plusieurs, l'une d'entre elles est la forme erronée que nous allons citer dans l'exemple suivant :

### A- Forme erronée

L'apprenant produit dans ce contexte,

- 25- P : bien enh et: quel poste est ce que vous occupez
- 26- généralement↑ attaquant (.) défenseur (.) gardien de but
- 27- Etu 3 : [**garde**

(CD.3 Discussion 3-12 le prof, Khalden et Awad : 34)

Le mot erroné : **garde** → gardien

Dans cet exemple, nous remarquons que l'apprenant fait une erreur lexicale qui concerne la forme erronée. Certes, cette forme n'est pas loin du terme visé mais elle reste cependant incorrecte.

## 5-2-2 Les difficultés grammaticales des apprenants du niveau A2

En analysant la production orale des apprenants saoudiens du niveau A2, nous remarquons qu'ils ont certaines difficultés grammaticales qui concernent essentiellement les éléments suivants :

### 1- La difficulté de la construction de la phrase

Certains apprenants se montrent parfois incapables de construire, lors de leurs échanges oraux, des phrases grammaticalement correctes. Par exemple, ils ne maîtrisent pas les éléments fondamentaux de la phrase verbale (sujet, verbe, complément). Par conséquent, ils produisent des phrases incomplètes, voire inachevées. Certes, leur interlocuteur peut comprendre le sens visé mais leurs phrases ne respectent pas les règles grammaticales. C'est le cas du passage suivant :

- 1- P : pour pour vous khalden (.) ça se passe comment ↑
- 2- Etu : **jeudi barti à Djedda** de(.)dehors j'arrive à Medina à
- 3- cinq heures cinq heures et (.)assez assez avec mon famillier eh
- 4- après après je vais à je vais de mon ami après (.) j'ai dîné
- 5- avec mon ami a barlé avec mon ami , après j'ai dormi le:

(CD2. Séquence 2. Khalden2-1-1 du corpus p : 30)

Dans le passage précédent, l'ETU a du mal à construire sa phrase : « *jeudi barti à Djeddah* » Dans cette phrase, l'apprenant n'a pas produit le sujet (je). Quant à la phrase « *assez assez avec mon familier eh* », elle est marquée par une double difficulté : l'une est grammaticale tandis que l'autre est lexicale. A propos de la difficulté grammaticale, on constate l'absence du pronom personnel qui assure le rôle du sujet « *je* » sans oublier bien sûr l'erreur de conjugaison du verbe « *s'asseoir* ». Il est à noter que l'absence récurrente du sujet dans la construction phrastique chez les apprenants arabophones en général et les apprenants saoudiens en particulier est due à l'interférence entre la langue maternelle (arabe) et la langue cible (français).

- La correction proposée :

« *Le mercredi, je pars de Jeddah, j'arrive à Médine vers 5 heures. Je m'assieds avec ma famille. Et après, je vais visiter mon ami/e, pour dîner et discuter avec lui. Finalement, je rentre pour me coucher* ».

## **2- Les difficultés prépositionnelles**

Au moment de notre analyse, nous observons que la production orale des apprenants saoudiens de notre corpus est marquée par deux difficultés prépositionnelles essentielles :

### **A- L'omission de la préposition**

Notre analyse met l'accent sur l'omission de prépositions dans les différents échanges réalisés par les apprenants. Ceci est dû souvent à la divergence prépositionnelle entre la langue du départ (arabe) et leur langue visée (français), C'est souvent le cas des apprenants ayant le niveau débutant le CECR. Citons à titre d'exemple le passage suivant :

42- Etu 3 : parlez nous pour (.) cette ville

43- Etu 2 : eh eh j'ai réste à à ville Orange trois jours mais

44- je barti la mer (incompréhensible) très bien il y a

45- beaucoup bersonne

(CD3 Discussion 3-13 Awad et Khalden : P. 42)

Dans le passage précédent, nous observons deux cas d'omission de préposition dans la production orale de l'ETU2 qui est en train de parler de ses activités à Orange lors de son séjour en France. Le premier cas concerne la phrase suivante « *je barti la mer* » marquée par l'absence de la préposition « à » et l'auxiliaire « être » du verbe « partir ». Quant au deuxième cas, il s'agit de « *beaucoup bersonne* » où la préposition « de » est omise aussi.

- Correction proposée : « *je suis parti à la mer* », « *beaucoup de personnes* »

## B- La confusion prépositionnelle

Les apprenants débutant en langue étrangère apparaissent souvent comme incapables de maîtriser les différentes prépositions de la langue cible. Cette non-maîtrise donne naissance souvent à des cas de confusions prépositionnelles qui sont assez récurrentes dans les différentes phrases produites par les apprenants saoudiens. Prenons l'exemple suivant :

- 1- Etu 1 : Mazen j'ai un question pour vous
- 2- P : oui oui allez-y allez-y
- 3- Etu 1 : Est-ce que vous priez à la France↑
- 4- P : **en** France
- 5- Etu 1 : en France

(CD3 Discussion 3-8 entre Hisham Khalden et Mazen : P. 43)

Correction proposée : « **à la France** —————> **en France** »

Dans le passage précédent, les apprenants discutent de leurs activités lors de leur séjour en France. ETU1 pose une question à son interlocuteur à propos de déroulement de sa pratique religieuse comme les prières lorsqu'il est en France : « *Est-ce que vous priez à la France* » Cette confusion prépositionnelle est due au fait que les apprenants ont tendance à utiliser la préposition « à » avant les différents endroits dans leurs échanges quotidiens (à la maison, à la gare, à la faculté, etc). Il s'agit alors d'un cas de surgénéralisation qui amène à cette confusion prépositionnelle. Dans ce contexte, il s'avère important de souligner l'intervention positive de la part de l'enseignant qui s'attache à corriger au fur et à mesure les erreurs de ses apprenants. C'est pourquoi, l'ETU1 finit ce passage en prenant en compte la correction proposée par son enseignant



« **en France** ». Ce dernier s'attache à corriger systématiquement la production orale de ses apprenants. Or, la correction de l'enseignant joue un rôle important dans le développement des compétences communicatives des apprenants.

### 3- La difficulté de conjugaison

Pour les apprenants de FLE, la conjugaison constitue une des difficultés qui entravent leur amélioration en langue cible d'autant plus qu'il est nécessaire d'apprendre, voire de maîtriser les différentes règles de conjugaison au début de l'apprentissage sans oublier bien sûr les verbes irréguliers. Étant ancien apprenant de FLE, nous avons beaucoup souffert de cette difficulté qui nous a posé de nombreux problèmes de compréhension au début de notre apprentissage du français. Or, nous avons relevé plusieurs cas de conjugaisons erronées produites par certains apprenants saoudiens. Analysons le passage suivant :

- 16- P : A oui↑de mercredi il a dit après les cours il part à  
17- médine et: il a raconté ce qui ce qu'il fait le le le  
18- mercredi soir (.)mais le jeudi matin ↑  
19- Etu : le jeudi matin (9) je **prendre** petit-déjeuner  
20- P : ihm  
21- Etu : après (-) **assyier** avec **me** familier à parler **avec** le  
22- course (.) après je  
23- P : [et ils vous posent des questions sur l'université, les  
24- études, etc.

(CD2. Séquence 2. Khalden2-1-1 du corpus p : 30-31)

Dans ce passage, deux erreurs de conjugaison ont été identifiées. La première concerne la conjugaison de « *prendre* », verbe du 3<sup>ème</sup> groupe. Or, l'apprenant se contente de mettre le verbe à l'infinitif sans le conjuguer avec le sujet concerné « *je* ». La deuxième erreur porte sur la conjugaison du verbe pronominal « *s'asseoir* » avec le même sujet.

- Correction proposée : « *je prends mon petit-déjeuner* »

« *je m'assieds* »

Citons un autre exemple de la difficulté de conjugaison chez les apprenants saoudiens :

- 24-Etu : 3 : je ne sente pas mais mais je connais c'est plou

25- cher

26- P : moi je pensais que c'étais l'inverse

(CD3 Discussion 3-10 entre Mazen et Awad : p.45)

Dans ce passage, l'apprenant a du mal à conjuguer les verbes du 3<sup>ème</sup> groupe. C'est le cas du verbe « sentir » auquel l'apprenant a tendance à appliquer la règle de conjugaison du premier groupe. C'est pourquoi, il dit « *je ne **sente** pas...* », alors que la correction proposée est « *je ne **sens** pas....* ». De plus, il faut préciser que cette conjugaison erronée n'a pas affecté le sens visé d'autant plus que l'enseignant a bien compris ce que son interlocuteur voulait dire. Pourtant, il n'a pas pris la peine de corriger cette erreur qu'il a estimée secondaire tant que l'apprenant a réussi à se faire comprendre.

Avant de passer à une autre difficulté, nous citons cet exemple sur la difficulté de la conjugaison des verbes :

12- Etu 2 : **Awad dire** à (.) à Medina pas sympathique, vous tu

13- visites el Medina

14- Etu 3 : non non

15- Etu 2 : pourquoi (.) **tu dire** à Medina

16- Etu 3 : parce que (.) il fait chaud

(CD2. Séquence2.Discussion2.2 : P. 24)

Dans le passage précédent, on trouve que l'ETU2 a tendance à utiliser l'infinitif « *Awad dire* » au lieu de le conjuguer au présent « *dit* », ou encore « *tu dire* » au lieu de « *tu dis* ».

#### 4- La difficulté des temps verbaux

Ayant un niveau débutant dans la langue cible, les apprenants ont souvent du mal à maîtriser les différents temps verbaux principaux ( le présent, le passé et le futur) pour faire face aux différentes situations de la vie quotidienne. De manière générale, nous constatons que les apprenants ont tendance à utiliser le présent pour exprimer les trois temps déjà mentionnés plus haut. Cette utilisation erronée des temps verbaux pourrait poser des difficultés de compréhension entre les interlocuteurs. C'est pourquoi, les cours de FLE s'intéressent à créer des situations de communication qui concernent

essentiellement le présent. Par contre, la difficulté des temps verbaux se manifeste quand l'apprenant veut aborder des événements futurs ou passés. C'est le cas du passage suivant :

- 17- P : ce n'est pas une grande ville enh, une petite ville enh  
18- Etu : non comme Paris  
19- P : A oui↑ sûrement c'est pas comme Paris enh  
20- Etu a: a: (7) j'ai j'ai habite à à Cambous (campus)  
21- P : ihm  
22- Etu : à Dijon  
23- P : oui

(CD3 séquence 3-3 Mazen : p.53)

Dans le passage précédent, l'apprenant évoque son séjour en France. Alors, il devrait utiliser le passé comme temps verbal pour exprimer ses expériences déjà vécues en France. C'est pourquoi, les apprenants de ce niveau ont tendance à utiliser le présent pour exprimer des événements au passé. C'est le cas de la phrase suivante « j'ai j'ai habite »

- *Correction proposée : « j'ai habité »*

Par contre, dans d'autres passages, l'apprenant utilise le passé pour exprimer une action au présent comme le montre l'exemple suivant :

- 49- P : et et vous venez chaque jour de Makka ici↑  
50- Etu 1 : oui oui je je (4) je **venais**  
51- P : [je viens  
52- Etu 1 : &je viens chaque jour

(CD 3 séquence 3-1 Hisham : P.48-49)

Dans cet extrait, l'apprenant utilise l'imparfait à la place du présent. « *je venais* » à la place de « *je viens* ». C'est pourquoi, l'enseignant ne tarde pas à corriger cette erreur temporelle en reprenant la réponse temporellement correcte. Quant à l'apprenant, il finit par adopter la correction de l'enseignant en disant « *je viens chaque jour* »

Prenons aussi comme exemple le passage suivant :

- 31- P : et et vous vous étiez convaincu: ou vous avez accepté

- 32- comme ça↑  
 33- Etu : je ne disque pas  
 34- P : [vous n'avez pas discuté  
 35- Etu : je n'ose pas, je ne vais pas discuter avec elle  
 36- P : A oui oui avec (inaudible) et et et si l'été prochain  
 37- on vous propose de partir, elle aussi elle va dire non ou:  
 38- Etu 2 : m: (.) elle dit moi peut être (.) après après le  
 39- après le université après prendre le  
 40- P : A oui↑ après avoir obtenu votre diplôme enh peut être  
 41- dès l'obtention de votre diplôme vous pourrez partir enh  
 42- Etu 2 : *inshallah* (si Dieu le veut)

(CD3 séquence 3-7 Hichem, p.59)

Dans ce passage, l'apprenant parle du refus de sa mère à son départ en France. Normalement, il raconte une situation qui a eu lieu au passé. Pourtant, il utilise le présent au lieu du passé composé quand il « *je ne disque pas* » au lieu de dire « *je n'ai pas discuté* ». C'est pourquoi, l'enseignant se charge de corriger cette phrase en disant « *vous n'avez pas discuté* ».

### 5-2-3- Les erreurs phonético-phonologiques des apprenants de niveau A2 :

Les exemples suivants, extraits de notre corpus, nous permettent de souligner et d'analyser les erreurs rencontrées par les étudiants de niveaux A2

#### Exemples :

- 34- **bar**ler (.) **abr**ès je vais à la maison eh (8) je je vais à  
 35- internet

(CD2. Séquence 2. Khalden2-1-1 du corpus p : 31)

- 44- Etu : à 9 heure à à **bart**ir à Medina

(CD2. Séquence 2. Khalden2-1-1 du corpus p : 31)

- 12- Etu : j'ai **f**isité (.) a a ville Orange

- 45- Etu : beaucoup **b**ersonne

(CD3 Discussion 3-13 Awad et Khalden : P.41- 42)

- 5- Etu 2 : j'ai acheté du **bar**fum

(CD3 Discussion 3-10 entre Mazen et Awad : P. 44)

Prononciations erronées	Prononciation française	Analyse des erreurs
*barler [baʁle]	parler /paʁle/	Transfert phonologique /p/ > [b]

* bersonne [bɛχsɔn]	personne [pɛʁsɔn]	Transfert phonologique /p/ > [b] Assimilation régressive (droite-gauche) du trait de dévoisement [ɸ] > [χ]
*fisite [fezit]	visite /vezit/	Transfert phonologique /v/ > [f]
*abrès [abχe]	après [apʁe]	Transfert phonologique /p/ > [b] Assimilation régressive (droite - gauche) du trait de dévoisement [ɸ] > [χ]
*bartir [ba χtiɾ]	partir [paʁtiɾ]	Transfert phonologique /p/ > [b] Assimilation régressive (droite – gauche) du trait de dévoisement

Dans les exemples suivants, nous observons d'autres types de confusions phonologiques

54- Etu 1 : **jou jou** rentre **jou jou** trouve beaucoup de (-)

55- P : de difficultés↑

(CD 3 séquence 3-1 Hisham : P.49)

Prononciations erronées	Prononciation française	Analyse des erreurs
*jou [ʒu]	je /ʒø/	Transfert phonologique /ø/ > [u]

L'exemple ci-dessous fait état d'une accumulation de confusions phonologiques qui sont autant d'exemples de transferts négatifs entre l'arabe, langue maternelle et le français, langue étrangère des sujets.

36- Etu a : a : j'ai j'ai habité à à Cam**bous** (campus)

(CD3 séquence 3-3 Mazen : P.53)

Prononciations erronées	Prononciation française	Analyse des erreurs
*cam <b>bous</b> [kābu :s]	campus /kāpys/	Transferts phonologiques /p/ > [b] /y/ > [u]

L'énoncé suivant illustre à nouveau un cas d'influence de l'anglais sur la réalisation d'un mot en français :

- 6- P : qu'est ce que vous avez aimé à Dijon  
 7- Etu : j'ai aimé (.) **y**ouniversité (université)  
 8- P : A : l'université déjà enh, c'est une grande université  
 9- enh

(CD3 séquence 3-4 Khalden : P.55)

Prononciations erronées	Prononciation française	Analyse des erreurs
* <b>y</b> ouniversité [junivɛʁsite]	université / ynivɛʁsite/	Prononciation empruntée à l'anglais et/ou ajout d'une semi-consonne /j/ en position initiale pour respecter la syllabation arabe.

Une autre erreur récurrente au niveau phonétique chez les étudiants arabophones concerne la réalisation des voyelles nasales du français, inexistantes en arabe. L'exemple suivant illustre la difficulté de traitement de ces segments. Nous soulignons néanmoins que les arabophones semblent percevoir efficacement le trait de nasalité, les erreurs relevées à ce niveau donnent donc lieu non pas à transfert (les apprenants ne remplacent pas les voyelles nasales par leurs pendants orales) mais plutôt à confusion : le phonème /ɛ̃/ étant produit /ã/ et le phonème /ã/ étant réalisé /ɛ̃/.

- 6- je m'appelle Mazen, a: j'habite à Djedda quartier  
 7- (.) Essamer  
 8- P : mm  
 9- Etu : A: j'ai **fan** t **in** fan t **in** :zan  
 10- P : vingt ans euh  
 11- Etu : **fan**ta  
 12- P : mm

(CD3 séquence 3-3 Mazen : P.52)

Prononciations erronées	Prononciation française	Analyse des erreurs
* <b>fan</b> tin [ <u>ɛ̃</u> ]	<b>vingt</b> ans / <u>ã</u> /	Confusions phonologiques /ɛ̃/ > [ã]
*fan <b>tin</b> [ <u>ã</u> ]	vingt <b>ans</b> / <u>ɛ̃</u> /	/ã/ > [ɛ̃]

Pour ce qui concerne le traitement des voyelles orales, nous relevons les erreurs suivantes qui peuvent toutes s'expliquer par la notion de transfert : les apprenants substituent les timbres vocaliques inexistantes dans leur langue par les voyelles dont le timbre est le plus proche. Ainsi, la voyelle fermée antérieure et arrondie /y/ - dont on précisera ici qu'elle est plutôt rare dans les langues du monde (Vallée, 1994) est remplacée par une voyelle de même niveau d'aperture, existant dans le système source /u/. De même, la voyelle mi-fermée /e/ inexistante en arabe est réalisée par la voyelle fermée /i/.

19-Etu 3 : A : cher

20-P : [plus cher↑

21-Etu 3 : plou cher

( CD3 Discussion 3-10 entre Mazen et Awad : P. 45)

79-Etu 6 : et vous qu'est ce que tou vous préférez comme club

(CD.3 Discussion 3-12 le prof, Khalden et Awad : P. 36)

57-Etu 4 : [cinq **ziro** (zéro)

(CD.3 Discussion 3-12 l'enseignant, Khalden et Awad : P. 35)

Prononciations erronées	Prononciation française	Analyse des erreurs
pl <u>ou</u> [plu]	plus /ply/	Transfert phonologique /y/ > [u]
t <u>ou</u> [tu]	tu /ty/	Transfert phonologique /y/ > [u]
z <u>iro</u> [ziro]	zéro /zeʁo/	Transfert phonologique /e/ > [i] /ʁ/ > [r]

L'exemple cité précédemment (CD.3 Discussion 3-12 le prof, Khalden et Awad : P. 35) fait également état d'un phénomène intéressant. On remarque en effet que l'apprenant produit dans le mot « zéro » une variante apico-dentale roulée /r/ en lieu et place de la fricative sonore uvulaire /ʁ/. Pour expliquer cette confusion, il convient de rappeler d'une part que

le système phonologique de l'arabe comporte les deux segments /r/ et /ʁ/ et d'autre part que la variante roulée /r/ produit – au même titre que les consonnes pharyngalisées – sur les voyelles adjacentes un effet d'ouverture et/ou de postériorisation (Barkat-Defradas, 2009a). C'est ainsi que dans l'environnement de /r/ la voyelle postérieure /u/ sera – en arabe – réalisée /o/. Lorsque notre apprenant perçoit le timbre /o/ dans le mot « zéro » il adapte le contexte consonantique à cette réalisation phonétique et opte – par la même – pour la réalisation d'une consonne favorisant l'apparition d'un tel timbre, c'est à dire la roulée /r/. Un élément de preuve de ce que nous avançons se trouve dans le fait que les apprenants saoudiens n'ont pas pour habitude de substituer à l'uvulaire /ʁ/ le phonème /r/ dans les autres contextes consonantiques<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Cette explication n'est valable que pour les apprenants orientaux – notamment saoudiens. Les apprenants maghrébins de sexe masculin utilisent quand à eux de façon généralisée la réalisation /r/ lorsqu'ils s'expriment en français, la réalisation uvulaire étant réservée au parler féminin. Dans le reste du monde arabe, comme en Syrie ou au Liban par exemple, les femmes arabophones ont tendance à privilégier une réalisation en /r/ laquelle leur permet d'exprimer leur arabité (Elie KALLAS, Qui est arabophone ?, Istituto di Sociologia Internazionale di Gorizia (I.S.I.G.), Gorizia, 1999, 139 p.).



### 5-3- Les erreurs des apprenants saoudiens du niveau B1

Selon André LAMY (1981), l'étude des erreurs requiert à la fois une attitude revêtant une importance plus grande que le savoir-faire. Ses approches sont les suivantes :

1- La *dimension structuraliste* concerne trois points de vue :

a - Du côté de *l'apprentissage*, on relève les mécanismes producteurs de fautes : la *généralisation*, *l'analogie* et la *différenciation*.

b- Du côté de *l'enseignement*, deux comportements d'enseignement sont dominants, les *regroupements* et les *dégroupements* (nous ajoutons : les *oppositions structurales*, ou *différenciations*).

c- du côté de la *linguistique*, il s'agit de traiter les sous-ensembles du système global de la langue (ce que nous nommons *microsystème grammaticaux*).

2- Il développe une option psychopédagogique :

a- Apprendre revient selon lui à

Citons l'exemple suivant que l'on trouve :

9- P : quels niveaux, tu parles de de de l'enseignement, ou

10- des étudiants, ou de l'environnement, de l'ambiance

11- Etu 1 : A: en fait les étudiants et: et l'enseignant

12- P : les enseignants

13- Etu 1 : les enseignants oui, il y a *yaani* (c'est-à-

14- dire), il y a il y a une différence: on peut dire (.)

(CD 4 séquence 13 le prof et Abdul Aziz : P.88)

#### 5-3-1- Erreurs lexicales

Nous mettons toujours l'accent sur ces trois catégories pour mieux comprendre les erreurs de la production des apprenants saoudiens dans le corpus de notre recherche. En analysant la production orale des étudiants de la catégorie B1, nous constatons que les apprenants ont commis certaines erreurs lexicales concernant :

## 1 - Les erreurs de sens

Nous pouvons considérer que certains apprenants ont parfois du mal à perfectionner les mots exacts pour mieux exprimer le sens concerné. Dans ce contexte, nous soulignons ci-dessous quelques exemples portant sur les erreurs lexicales du sens :

### A- (Quasi) synonyme

L'apprenant de ce niveau choisit, au lieu de la lexie visée L, un (quasi-)synonyme de L qui est inapproprié au contexte. Les (quasi-)synonymes ont en commun la plupart ou toutes les composantes de sens mais ils ne sont pas substituables dans tous les contextes, citons l'exemple suivant du corpus :

- 40- P : bon parce que parce que moi je ne connais pas très
- 41- très bien Besançon, mais ceux qui sont allés à Besançon
- 42- Etu 2 : [c'est un castelle (incompréhensible)
- 43- P : im
- 44- Etu 2 : il y est des choses très très **anciens**
- 45- P : A oui d'accord↑ des monuments historiques enh, à
- 46- Besançon
- 47- Etu 2 : A oui ihm

(CD 4 séquence 4 Fahd et Ziyad : P. 75)

Le mot erroné : **anciens** → historiques

### B- Sens proche

Nous soulignons que certains apprenants choisissent une lexie de sens au lieu de la lexie visée vu que leur bagage lexical n'est pas assez riche. C'est pourquoi, ils optent pour une lexie qui donne un sens proche. C'est le cas de l'exemple suivant :

- 29- Etu 4 : combien de temps pour pour toi to Makka de la
- 30- Mecque à Djedda (-) par ta voiture, le temps
- 31- Etu 1 : le temps enh A: trente minutes
- 32- Etu 4 : trente, O: très bien↑ avec Ziyad vingt minutes,
- 33- plusieurs minutes
- 34- (rire des étudiants)
- 35- Etu 5 : c'est pas vrai enh
- 36- (rire des étudiants, ils parlent au même temps)
- 37- Etu 4 : il a **conduit** très vite, il conduit très vite
- 38- P : c'est dangereux
- 39- Etu 4 : c'est dangereux très dangereux

Le mot erroné : **Conduire** → rouler

### C- Sens incompatible

Nous soulignons que certains apprenants choisissent une lexie L2 dont le sens est incompatible c'est-à-dire qu'ils confondent la L2 avec la lexie visée. Une telle erreur lexicale pose un problème de compréhension, c'est le cas dans la situation suivante :

- 1- P : Pourquoi vous avez choisi (.) la langue française
- 2- Etu : (-)
- 3- P : pourquoi tu as choisi la langue française
- 4- Etu : (8) moi je choisis la langue français e: ba barce
- 5- que: **j'arrive un travail(.) dans l'ambassade**
- 6- P : dans (.) des ambassades↑
- 7- Etu : oui
- 8- P : c'est-à-dire le ministère↑
- 9- Etu : (-)
- 10- P : le ministère quel quel nom du ministère
- 11- Etu : le ministère de l'extérieur
- 12- P : mm
- 13- Etu : de l'intérieur
- 14- Eut 2 : affaires
- 15- P : le ministère des affaires↑
- 16- Etu : étrangers

(CD 4 séquence 10 le prof et Fahd : P.85)

Le mot erroné: **j'arrive un travail (.) dans l'ambassade** → j'aurai un travail dans les Ambassades.

### 2- Erreurs de forme

Dans l'erreur de forme, nous avons plusieurs formes, l'un des formes, c'est la forme erronée que nous trouvons dans l'exemple suivant :

#### A- Forme erronée

L'apprenant produit dans ce contexte, l'unité lexicale erronée :

- 14- P : c'était une visite organisée ou: c'était une

- 15- initiative de votre part↑ c'est à dire est ce que  
 16- (.) l'institut a organisé cette visite  
 17- Etu 1 : oui oui  
 18- P : A oui d'accord (inaudible)  
 19- Etu : avec les saoudiens or avec les celle-là  
 20- Etu 1 : A : l'autre **national**  
 21- Etu 2 : ehen (-) et à Paris est ce que vous avez  
 22- Etu 1 : à Baris (.) apriori le stagiaire reste (.) deux  
 23- reste jours deux jours  
 24- Etu 2 : seulement deux jours  
 25- Etu 1 : oui

(CD 4 séquence 4 Fahd et Ziyad : P. 75)

Le mot erroné : **nationals** → nationalités

### 5-3-2- Les erreurs grammaticales des apprenants du niveau B1

Lors de l'analyse de la production orale des apprenants ayant le niveau B1, nous avons pu relever certaines difficultés qu'on détaillera ci-dessus :

#### 1- La difficulté de la construction de la phrase

Certains apprenants se montrent parfois incapables de construire des phrases correctes sur le plan grammatical. C'est le cas du passage suivant :

- 18- P : et vous étiez tous dans la même classe ou: dans  
 19- différentes classes↑  
 20- Etu : A: **Naief même classe que moi**  
 21- P : ∇même classe∇, c'est-à-dire (.) deux d'entre vous  
 22- étaient dans la même classe↑  
 23- Etu : [Naief

(CD 4 séquence 1 Fahd et Prof : P.65)

En analysant le passage précédent, nous constatons que l'apprenant de ce niveau commet certaines erreurs morpho-syntaxiques lors de la construction de sa phrase notamment dans la construction de phrase. Dans sa phrase « *Naief même classe que moi* », on constate l'absence du verbe (être à l'imparfait) ainsi que l'emploi de la préposition (*dans*) qui pose un problème pour la compréhension.

*Correction proposée : Naief était dans la même classe que moi*

### **- Les difficultés prépositionnelles**

A l'instar des apprenants du niveau A2, certains étudiants ayant le niveau B1 ont des difficultés concernant l'utilisation des différentes prépositions lors de leurs échanges enregistrés dans le cadre de notre recherche. Or, les difficultés prépositionnelles concernent les niveaux suivants :

#### **A- l'omission de la préposition**

Dans certaines interactions, nous remarquons parfois la non-utilisation de certaines prépositions qui sont nécessaires à la compréhension entre les interlocuteurs.

Analysons le passage suivant :

18-P : et vous étiez tous dans la même classe ou: dans

19- différentes classes↑

20-Etu : A: **Naief même classe que moi**

21-P : ∇même classe∇, c'est-à-dire (.) deux d'entre vous  
étaient dans la même classe↑

(CD 4 séquence 1 Fahd et Prof : P.65)

*Correction proposée : Naief et moi, on est **dans** la même classe.*

Dans le passage précédent, nous constatons que l'apprenant n'utilise pas la préposition « **dans** ». Certes, on peut comprendre le sens visé de sa phrase mais celle-ci reste tout de même incorrecte au niveau grammatical.

Par la suite, le même apprenant reproduit l'omission dans une autre phrase:

9- je restais à Dijon et je visite Belgium et (.) **soud** (sud)

10- France

(CD 4 séquence 5 Ziyad le prof et Mosleh : P.76)

Dans ce court échange, nous remarquons également l'absence de la préposition « *au* » avant « *la France* »

*- Correction proposée : « au sud de la France ».*

Nous analysons un autre exemple avec un autre apprenant qui a aussi des difficultés :

- 34- P : et il il y avait beaucoup de nationalités dans la  
 35- classe ou:↑  
 36- Etu : **oui beaucoup différents**  
 37- P : non différentes nationalités  
 38- Etu : oui

(CD 4 séquence 1 Fahd et Prof : P.65)

Dans cet exemple, nous constatons l'omission de la préposition « *de* » dans la phrase « *oui beaucoup différents* ». Nous rappelons que l'absence de préposition ne gêne pas forcément dans la mesure où le destinataire arrive à comprendre le sens de l'énoncé produit par son interlocuteur.

- *Correction proposée : « beaucoup de nationalités ».*

### **B- La Confusion prépositionnelle**

Dans d'autres échanges enregistrés, nous observons parfois une confusion prépositionnelle qui porte atteinte à la compréhension de l'énoncé produit par l'émetteur. C'est le cas du passage suivant :

- 47- P : alors des garçons ou des filles  
 48- Etu : eh: garçons **avec** filles  
 49- P : des garçons et des filles  
 50- Etu : im  
 51- P : la majorité était des des garçons ou des filles, la  
 52- majorité↑  
 53- Etu : garçons et

(CD 4 séquence 1 Fahd et Prof : p. 66)

Dans le passage précédent, on trouve que l'apprenant utilise la préposition « avec » à la place de « et ». Ceci pourrait se justifier en raison de l'interférence entre les deux langues arabe et française. Or, les apprenants arabophones ont tendance à utiliser « avec » pour signifier la présence de deux sexes d'autant plus qu'en Arabie Saoudite, l'apprentissage n'est pas mixte. C'est pourquoi, l'apprenant s'intéresse à mettre l'accent, dans sa phrase, sur la présence des filles avec les garçons dans la même classe. De son

côté, l'enseignant se charge de faire la correction de cette erreur dans le but d'améliorer la compétence orale chez ses apprenants.

- *Correction proposée : des garçons et des filles.*

### - La difficulté des temps verbaux

Les apprenants ont parfois du mal à maîtriser les temps verbaux (le présent, le passé et le futur) qui sont nécessaires pour faire face aux différentes situations de communication dans la vie quotidienne. Citons l'exemple suivant :

- 1- Etu 1 : Mosleh Mosleh, il est resté en France deux mois
- 2- P : A oui d'accord, c'est très bien
- 3- Etu 2 : Voui oui **je restais**
- 4- Etu 1 : t'es allé où à au:
- 5- Etu 3 : [au deuxième mois
- 6- Etu 1 : deuxième mois
- 7- Etu 2 : oui je **restais** là-bas deuxième mois je (-) après
- 8- le(.) le l'équipe revenir des Saoudiyya Saoudite
- 9- je **restais** à Dijon et je **visite Belgium** et (.)**soud** (sud)
- 10- France

(CD 4 séquence 5 Ziyad le prof et Mosleh : P.76)

L'apprenant N2 a conjugué le verbe (rester) à l'imparfait au lieu de la mettre au passé composé. Ce dernier est plus approprié pour exprimer un fait qui s'est déroulé et qui s'est achevé dans le passé.

Correction : *je suis resté*

Notons également que dans le même passage l'apprenant a recours au présent pour exprimer une action passée. C'est le cas du verbe « *je visite Belgium* » pourtant il s'agit d'un acte qui a eu lieu dans le passé.

*Correction proposée : « l'équipe est retournée en Arabie Saoudite »*

*La correction proposée du texte : Oui, je suis resté deux mois de plus, après le retour du groupe en Arabie Saoudite. Je suis resté à Dijon. J'ai visité la Belgique et le sud de la France. »*

Vu que les apprenants sont en train de construire leur compétence grammaticale en français, alors que cette compétence n'est pas encore stable et qu'elle doit faire face à cette instabilité grammaticale. Certes, il s'agit d'un niveau plus élevé par rapport aux niveaux déjà analysés dans notre recherche mais ces apprenants cherchent à exprimer ou assurer d'autres tâches communicatives plus complexes. D'où leurs erreurs sur l'emploi des temps verbaux comme le montre l'exemple suivant :

3- P : pourquoi tu as choisi la langue française

4- Etu : (8) moi je **choisis** la langue français e: ba barce

(CD 4 séquence 10 le prof et Fahd : P.85)

Dans cet exemple, on trouve que l'enseignant pose sa question en utilisant le passé composé parce qu'il s'agit d'un fait qui a déjà eu lieu, pourtant son interlocuteur a, bien sûr, compris la question mais pour y répondre il a recours au présent, ce qui n'est pas grammaticalement correct.

*Correction proposée : « moi, j'ai choisi la langue française »*

### **- La difficulté de la négation**

Dans le cas des échanges produits par les apprenants, nous constatons également des difficultés en ce qui concernent la négation. Citons l'exemple suivant :

44- c'est vrai j'ai compris **rien rien rien** mais:

(CD 4 séquence 17 discussion toute la classe, p98)

Dans l'exemple précédent, nous remarquons que l'apprenant a certaines connaissances concernant la négation de la phrase mais il a du mal à placer « *rien* » dans une phrase négative « *j'ai compris rien rien rien* »

*- Correction proposée : je n'ai rien compris*

Voici un autre exemple sur la difficulté de la négation :

39- Etu : [si je ne trouve si je ne trouve d'emploi je vais

40- je vais prendre, non je vais ouvrir des magasins, (3) des

41- magasins c'est : le dousième (deuxième) chose

(CD 7 séquence 3 le prof et m.algthami : P.106)



Dans l'exemple précédent, l'apprenant se montre incapable de maîtriser la structure principale de la phrase négative à savoir : *ne verbe pas*. Sa production orale est alors marquée par l'absence de *pas* « *si je trouve si je trouve d'emploi....* »

- Correction proposée : *je ne trouve **pas** d'emploi...*

### - Les difficultés de genre

La difficulté de genre est un des problèmes grammaticaux qui touchent la plupart des apprenants du niveau B1 de notre corpus. Cette difficulté est due au fait que le genre en français ne correspond pas toujours au genre en arabe. C'est le cas par exemple du mot « *match* » qui est masculin en français mais féminin en arabe. Cette difficulté perturbe souvent la production orale des apprenants de notre corpus. Ces derniers sont en train de construire leur compétence communicative en français, c'est pourquoi, ils confondent le genre de plusieurs mots en français. Citons l'exemple suivant :

48- Etu 1 : &la radio les **les la** radio c'est **un** autre chose

49- comme comme l'homme qui qui lit tous(s) les : les titres

50- au deux minutes c'est très très très fite je pense que

(CD 4 séquence 17 discussion toute la classe : P.98)

Dans cet exemple, l'apprenant hésite à choisir le bon article défini pour « *radio* » « *la radio les **les la** radio* » le fait de citer successivement plusieurs « *la, les, la* » est le signe de son incertitude concernant le genre du mot « *radio* » Dans le même échange, nous remarquons une autre erreur de genre dans « *un autre chose* ». Cette erreur pourrait s'expliquer par le fait que « *chose* » est un mot masculin en arabe, c'est pourquoi l'apprenant a choisi « *un* » comme article indéfini de ce mot. Il convient de souligner que cette difficulté de genre touche une grande partie d'apprenants dont le genre de la langue maternelle ne correspond pas tout à fait à la langue cible , en occurrence le français.

- Correction proposée : ***la** radio c'est **une** autre chose*

Voici un autre exemple sur la difficulté de genre :

12- et normalement maintenant E: je je réfléchis à

- 13- travailler avec avec ma frère et ma et ma père et ma  
 14- père  
 15- P : [mon frère et mon père  
 16- Etu : mon père A: et (7) et et ma ma maintenant im (7)  
 17- P : bon j'ai compris que ton père et ton frère  
 18- Etu : [oui

(CD 7 séquence 7 l'enseignant et Aljehani : p110)

Dans cet exemple, l'apprenant a commis une confusion de genre dans le choix des adjectifs possessifs « *travailler avec avec ma frère et ma et ma père et ma père* » Repérant cette erreur de genre, l'enseignant prend en charge la correction de cette phrase en reprenant la phrase de l'apprenant « *mon frère et mon père* » Il est à préciser que la correction régulière des erreurs des apprenants joue un rôle de premier plan dans l'amélioration de leur compétence orale. Ceci est lié au rôle pédagogique de l'erreur comme première étape d'apprentissage. Cette idée a été déjà développée plus haut dans ce chapitre.

### 5-3-3- Les erreurs phonético-phonologiques des apprenants du niveau B1 :

Différents types d'erreurs apparaissent dans les productions des étudiants du niveau intermédiaire, à titre d'exemple :

- 26- P : >c'est c'est quel< c'était quel niveau<sup>↑</sup>  
 27- Etu : Ah : élémentaire **doux**

(CD 4 séquence 1 Fahd et l'enseignant : P.65)

- 45- Etu 3 : mm pour le **Lovre** (le Louvre), **moussée** (musée),  
 46- Etu 2 : oui je  
 47- Etu 3 : qu'est ce que vous **▽faisitez▽** qu'est ce que vous  
 48- voyez

(CD 4 séquence 5 Ziyad l'enseignant et Mosleh : P.77)

- 118- Etu 3 : il y a des **cors** dans le soir ou

(CD 4 séquence 13 l'enseignant et Abdul Aziz : P. 91)

153- magnifique, j'ai jamais vu une **calture** ou une  
(CD 4 séquence 13 l'enseignant et Abdul Aziz : P. 92)

- 61- Etu 3 : combien de jours vous restez là↑  
 62- Etu 2 : **b**aris↑ (Paris)  
 63- Etu 3 : à Baris oui  
 64- Etu 2 : **B**aris ∇peut être∇ un un jour un jour  
 65- Etu 3 : un jour↑

(CD 4 séquence 5 Ziyad, l'enseignant et Mosleh : P.77-78)

29- Saoudite il y a des des em**b**lois qui qui cherchent les  
(CD 4 séquence 9 le prof, Ziyad et Talal : P. 84)

Prononciations erronées	Prononciation française	Analyse des erreurs
* <b>doux</b> [du]	<b>deux</b> /dø/	Transfert phonologique /u/ > [ø]
* <b>Lovre</b> [lɔvər]	Louvre /luvʁ/	Confusions phonologiques /u/ > [o] et /ʁ/ > [r].
* <b>moussée</b> [muse]	musée /myze/	Confusion phonologique /y/ > [u]
<b>faisite</b> [fezite]	visitez /vizité/	Transfert phonologique /v/ > [f]
<b>cors</b> [kɔʁ]	cours /kuʁ/	Transfert phonologique /u/ > [ɔ]
calture [kaltyʁ]	culture /kyltyʁ/	Transfert phonologique /y/ > [a]
Baris [baʁi] bour [buʁ] em <b>b</b> lois [ãblwa]	Paris /paʁi/ pour /puʁ/ <i>emplois</i> /ãplwa/	Transfert phonologique /p/ > [b]

L'analyse de nos données orales nous a permis de relever différents types d'erreurs d'ordre phonético-phonologiques, celles-ci sont récapitulées dans le tableau suivant :

Types d'erreurs	Niveaux		
	A1	A2	B1
Transfert phonologique	x	x	x
Confusion phonologique	x	x	x
Syllabation		x	
Adaptation au système phonologique de la langue source (arabe)	x		
Prononciation empruntée à une autre LE (anglais)	x	x	
Assimilation		x	

**Tableau 26 : Récapitulatif des erreurs au niveau phonético-phonologique**  
(x = erreurs observées dans les corpus ; case grisées = erreurs absentes des corpus)

Bien que limités à l'analyse des erreurs les plus fréquentes, nos résultats permettent d'observer que la quantité d'erreurs diminue avec le temps d'apprentissage : les apprenants de niveau intermédiaire (B1) commettant moins d'erreurs que les apprenants des niveaux A1 et A2. Il convient toutefois de souligner que les erreurs de transferts et de confusions phonologiques perdurent dans le temps, ceci s'explique très probablement par la rigidité du système perceptuel laquelle conduit à une surdité phonologique certaine qui complexifie le processus d'acquisition de gestes articulatoires nouveaux pour l'apprenant.

# TROISIEME PARTIE

## ***Chapitre I : L'enseignement/l'apprentissage en ligne des langues dans le cadre du contexte éducatif saoudien***

## 1- La présence des TIC dans les milieux éducatifs

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) concernent toutes les techniques du traitement et de la transmission de l'information. Depuis la création de l'imprimerie, l'homme n'a cessé de développer plusieurs technologies ayant pour but de faciliter les échanges des informations entre plusieurs personnes qui ne partagent pas le même espace. D'où l'invention du télégraphe, du téléphone, de la radio, de la télévision, du Minitel et d'Internet. « *Les TIC désignent l'ensemble des technologies numériques (ordinateurs, réseaux, électroniques, multimédia...) englobant aussi bien la visioconférence, la télévision par satellite, la vidéo, les logiciels, les cédéroms et Internet* » (Hirschsprung, 2005 : 10). Au cours des années 1980, les TIC sont marquées par les supports multimédias qui permettent de combiner les technologies de l'écrit, de l'image et du son sur le même support.

En fait, le terme « *multi* » - « *média* » met l'accent sur l'utilisation simultanée de nombreux moyens de communication et l'intégration de plusieurs vecteurs de représentation de l'information (textes, sons, images fixes, animées, et vidéo). Notons aussi que les supports multimédias sont marqués par un principe fondateur qui est l'hypertexte. Appelé aussi hyperlien, ce principe permet de mettre en relation des données complémentaires (mots, paragraphes, images, etc.) quel que soit leur emplacement dans le CD ou en ligne. L'hypertexte donne alors la possibilité à l'utilisateur de choisir son parcours sur le support sans aucune contrainte imposée de la part du concepteur. « *L'utilisateur peut choisir son parcours à l'intérieur de ces ensembles d'informations. En cliquant avec la souris sur le mot ou l'image qui l'intéresse, il est immédiatement orienté vers la partie du document qui s'y réfère. Il élabore son cheminement personnel de lecture et de découverte en fonction de ses besoins. On ne peut visualiser la globalité de l'hyperdocument, c'est l'action de l'utilisateur qui le rend interactif, dans la mesure où les choix de ce dernier sont prépondérants dans le cheminement.* » (Idem : 11)



**Figure 13 : la Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO)**

Depuis la mise en pratique des TIC dans les divers domaines, nous assistons à l'apparition de plusieurs concepts fondamentaux notamment celui de la Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO). Ce dernier concerne l'échange entre deux ou plusieurs personnes travaillant sur des ordinateurs différents. Dans les milieux éducatifs, les échanges en ligne entre les différents acteurs ont favorisé la co-construction des connaissances sur le monde. Quant aux milieux éducatifs, ils ne sont pas restés passifs face à la réussite d'Internet dans les différents domaines. La présence d'Internet dans les milieux éducatifs a donné naissance à un nouveau concept : l'e-learning ou l'apprentissage en ligne. De son côté, la commission européenne propose la définition suivante de l'e-learning : « l'utilisation des nouvelles technologies multimédia et de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance <sup>10</sup>»



**Figure 14 : l'e-learning ou l'apprentissage en ligne**

Quant au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, il propose la définition suivante de l'e-learning. Cette définition met en lumière la dimension technologique de l'e-learning :

<sup>10</sup> Commission européenne : <http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?page=glossary&abc=E>

« Le e-learning » définit tout dispositif de formation qui utilise un réseau local, étendu ou l'internet pour diffuser, interagir ou communiquer, ce qui inclut l'enseignement à distance, en environnement distribué, l'accès à des sources par téléchargement ou en consultation sur le net. Il peut faire intervenir du synchrone ou de l'asynchrone, des systèmes tutorés, des systèmes à base d'autoformation, ou une combinaison des éléments évoqués. Le e-Learning résulte donc de l'association de contenus interactifs et multimédia, de supports de distribution (PC, internet, intranet, extranet), d'un ensemble d'outils logiciels qui permettent la gestion d'une formation en ligne et d'outils de création de formations interactives. L'accès aux ressources est ainsi considérablement élargi de même que les possibilités de collaboration et d'interactivité<sup>11</sup> ». Quant à la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle, elle propose la définition suivante de l'e-learning « c'est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur».

Quant à l'Office québécois de la langue française, il met l'accent sur la définition suivante de l'e-learning qui est considéré comme : « un mode d'apprentissage basé sur l'utilisation des nouvelles technologies, qui permet l'accès à des formations en ligne, interactives et parfois personnalisées, diffusées par l'intermédiaire d'Internet, afin de développer les compétences, tout en rendant le processus d'apprentissage indépendant de l'heure et de l'endroit.<sup>12</sup>» dans ses tentatives de franciser le terme. Dans le monde francophone, on peut trouver d'autres synonymes équivalents de l'e-learning comme *apprentissage par Internet*, *apprentissage virtuel* et *cyberapprentissage*. De manière générale, nous pensons que le e-learning permet de proposer et de suivre des formations à distance à l'aide d'un dispositif en ligne comprenant des outils facilitant l'accès aux ressources et à la communication entre les différents acteurs.

## 2- Les TIC et l'enseignement/apprentissage des langues

Dans le cadre de notre recherche, nous voulons souligner les apports des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues :

<sup>11</sup> Eduscol, Ministère de l'Éducation Nationale :

<http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/e-formation-e-learning>

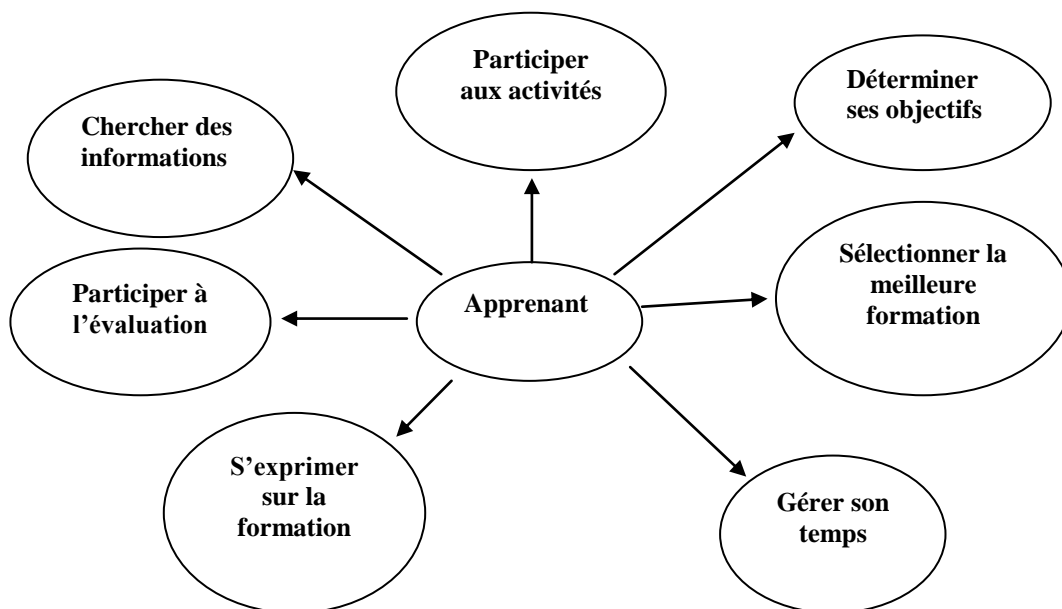
<sup>12</sup> Office Québécois de la langue française :

[http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r\\_motclef/index1024\\_1.asp](http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp)



## 2-1 L'autonomie de l'apprenant

Le e-learning se distingue avant tout par l'autonomie de l'apprenant qui devient l'acteur principal de son propre apprentissage. Une telle spécificité du e-learning reflète un changement pédagogique important dans la mesure où l'enseignement consistait souvent à transmettre certaines connaissances aux apprenants dans un domaine donné. Par contre, la formation à distance incite l'apprenant à être autonome. C'est à lui de prendre en charge les différentes démarches concernant sa formation : déterminer ses objectifs, sélectionner la meilleure formation répondant à ses besoins, gérer son temps, mener les différentes activités, chercher les informations nécessaires, prendre contact avec ses pairs, échanger les idées avec eux, participer aux activités collaboratives, s'exprimer sur le déroulement de la formation et participer à l'évaluation de sa formation. A propos de l'autonomie de l'apprenant dans un cours de langue, Holec (1991) précise : *« L'autonomie de l'apprenant implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation. Pour ce faire, il doit savoir apprendre. C'est une capacité qui peut s'acquérir par une formation spécifique, suivie soit avant l'apprentissage de langue, ou intégrée à cet apprentissage. Une telle formation représente une charge d'acquisition (moins lourde qu'il n'y paraît, néanmoins), mais c'est un investissement dont les effets augmentent considérablement les chances de chacun d'apprendre une langue étrangère de manière efficace, même de ceux auxquels l'apprentissage par enseignement semble convenir. »* Quant à Portine (1998), il définit l'autonomie ainsi : *« Être autonome, c'est savoir se fixer des objectifs que l'on peut atteindre et gérer son temps et ses activités en fonction de ces objectifs au sein d'un ensemble plus grand qui détermine ce qui est possible et ce qui ne l'est pas. »*, C'est pourquoi, l'autonomie de l'apprenant dans un cours en ligne ne fait que le mettre au centre du processus d'apprentissage.



**Figure 15 : l'autonomie de l'apprenant**

Dans ce contexte, il est important de distinguer deux types d'autonomie. Le premier concerne l'autonomie totale où l'apprenant arrive à gérer tout seul son apprentissage depuis la détermination des objectifs de la formation jusqu'à l'évaluation en passant par la participation aux activités, la recherche d'informations, la gestion du temps, etc. Quant au deuxième type, il s'agit de l'autonomie guidée où l'apprenant pourrait être suivi par l'enseignant et le tuteur dans les différentes étapes de la formation. Leur rôle consiste à aider l'apprenant à déterminer ses objectifs, gérer son temps, réaliser les différentes activités proposées, chercher des informations sur la Toile, etc. Hirschsprung N. (2005) souligne la dimension psychologique de l'autonomie : *« Sur le plan psychologique, le fait de pouvoir travailler seul et à son rythme permet à l'apprenant de mieux gérer son temps d'apprentissage ainsi que ses éventuelles erreurs. Loin du regard du formateur et de ses co-apprenants, il lui plus aisé de refaire un exercice autant de fois qu'il le souhaite et de consacrer à la compréhension d'un item le temps qui lui est nécessaire. Par ailleurs, ce mode d'apprentissage, plus individualisé, lui évite d'ennuyeuses répétitions. S'il maîtrise déjà une partie du contenu proposé, il n'est pas obligé de refaire le parcours : il peut simplement s'orienter vers une autre unité. »* (Hirschsprung, 2005 : 24)

## **2-2 L'individualisation de l'apprentissage**

Dans les cours en présentiel, le même contenu est enseigné à tous les apprenants sans prendre en compte ni les besoins individuels ni les différences personnelles entre les apprenants. Une telle démarche pose des problèmes dans la mesure où certains

apprenants ont du mal à suivre le même contenu qui ne répond pas forcément à leurs besoins. Par conséquent, les apprenants se montrent moins motivés au cours de la formation. Quant au e-learning, il permet de réaliser des formations individualisées qui prennent en compte les besoins et les caractéristiques d'apprenants. Plus la formation répond aux besoins d'apprenants, plus ces derniers deviennent plus motivés pour participer activement aux différentes activités proposées. L'individualisation d'une formation en ligne pourrait concerner :

**A- Les objectifs :** la formation pourrait s'adapter à la diversité des besoins et des demandes exprimées par certains apprenants : thèmes traités, niveaux choisis, etc ;

**B- Le temps :** chaque apprenant peut travailler les différentes activités selon sa disponibilité notamment pour les activités asynchrones

**C- L'espace :** Les dispositifs en ligne donnent la possibilité à l'apprenant de suivre la formation à partir d'une connexion Internet quel que soit son emplacement (maison, bureau, centre de ressources, etc.). Soulignons aussi que le dispositif en ligne permet à l'apprenant d'avoir son espace privé pour stocker ses documents, préparer ses travaux, planifier son calendrier, etc ;

**D- Les activités :** L'enseignant peut proposer des activités particulières à l'attention de certains apprenants qui expriment des difficultés dans un domaine non pris en compte dans la formation collective ;

**E- Le suivi :** L'enseignant ou le tuteur peut avoir des échanges individualisés avec certains apprenants en les aidant à surmonter des difficultés (méthodologiques, techniques, etc.) qui entravent leur avancement dans les différentes activités proposées.

Les éléments mentionnés ci-dessus permettent de réaliser des formations individualisées visant à mieux répondre aux besoins des apprenants tout en respectant leurs spécificités.

### **2-3 La richesse des ressources en ligne**

Dans le cadre du e-learning, les apprenants pourraient consulter des ressources disponibles sur la Toile. Celle-ci propose beaucoup de ressources pour un grand nombre de personnes. En fait, le nombre de sites Web est en augmentation constante. Selon NetCraft<sup>13</sup>, entreprise spécialisée en technologies d'Internet, la Toile contient

---

<sup>13</sup> NetCraft : <http://news.netcraft.com/>

actuellement plus de deux cents millions de sites en ligne fournissant des informations dans les différents domaines. Parmi ces sites, certains proposent des ressources qui sont libres de droits d'auteurs. De leur côté Koulayan N., Detey, S. et Sagaz M (2003) soulignent la richesse du support numérique qui rend les formations proposées à la fois efficaces et attractives :

*« Les méthodes d'apprentissage multimédiatisées d'une langue étrangère offrent généralement des combinaisons spécifiques de textes, à orientation soit "littéraire", avec des dialogues et des récits, soit "technicoscientifique", comportant des graphes, des documents, des illustrations et des définitions. C'est notamment le cas pour les méthodes à objectifs fonctionnels, utilisées par exemple pour l'enseignement du français des affaires, scientifique ou autre. De façon générale, et d'un point de vue quantitatif, le texte se révèle largement majoritaire, tant pour les méthodes sur support papier que pour celles sur support électronique. Dans le cas du texte sur écran ou dans celui du document électronique, la question de l'ergonomie s'avère fondamentale, si l'on souhaite que l'utilisateur puisse atteindre au mieux ses objectifs de lecture, de compréhension, de mémorisation et in fine d'apprentissage. »*

Ces ressources pourraient être exploitées par les concepteurs et les enseignants pour élaborer des formations en ligne. Quant aux apprenants, ils peuvent avoir recours à ces ressources en vue de réaliser les différentes activités proposées. Grâce aux différents moteurs de recherche disponibles en ligne (Google, Yahoo, etc.), les différents acteurs (concepteur, enseignant, tuteur et apprenants) peuvent accéder aux ressources demandées qui pourraient être textuelles, audio ou audiovisuelles. Soulignons aussi qu'Internet permet souvent d'avoir des documents authentiques qui constituent un élément dans l'apprentissage des cours de langue en ligne.

Il est important de préciser que les ressources en ligne se distinguent par les caractéristiques suivantes :

**A- L'accessibilité** : les internautes peuvent accéder aux ressources tant qu'elles sont en accès libre

**B- La mise à jour** : Internet permet de réactualiser de temps en temps les informations mises en ligne

**C- La diversité** : vu les sites innombrables en ligne, l'internaute a la possibilité de choisir les ressources qui répondent mieux à ses besoins.

Reste à noter certains critères lors du choix des ressources sur Internet. D'abord, l'internaute avisé doit connaître les éléments suivants de chaque ressource:

**\* L'auteur de la ressource**

L'auteur d'une ressource peut appartenir à des organismes voués au service public (ministères, universités, centres de recherche, etc.), à un but non lucratif (partis politiques, associations, syndicats, etc.), aux entreprises, à des individus agissant sous l'égide d'un organisme et à des individus agissant à titre privé. Parfois, il est difficile de déterminer cet auteur et on attribue la fonction d'auteur à l'organisme qui en est responsable.

**\* La raison d'être de la ressource**

L'internaute avisé devrait se poser les questions suivantes sur les objectifs visés par la ressource proposée : quelle est la fonction de la ressource ? (informer, diffuser, divertir, former, etc.), quel est le public visé? (scientifique, spécialisé, universitaire, etc.) et quels sont ses objectifs communicationnels? (transmettre de l'information, persuader l'internaute d'un point de vue particulier, commercialiser un produit ou un service, etc.).

**\* La valeur intrinsèque de la ressource**

Il s'avère important de s'interroger sur la valeur intrinsèque de la ressource en prenant en compte les critères : l'originalité du contenu, sa véracité, sa profondeur, son langage, sa conformité aux normes usuelles de la discipline concernée.

**\* L'actualité de la ressource**

Les administrateurs des sites s'intéressent à mettre à jour le contenu de leurs ressources en vue de fidéliser les internautes. La mise à jour peut avoir plusieurs formes : ajout, modification ou suppression de certaines ressources. Pour évaluer l'actualité d'une ressource, il faut prendre en considération les facteurs suivants : sa date d'émission, la date des références, les liens et sa stabilité.

## 2-4 La communication multimodale

L'environnement d'apprentissage en ligne est marqué par la multimodalité de ses moyens de communication. Cette multimodalité de communication constitue une protection contre tout dysfonctionnement qui peut survenir au cours de la formation. Il existe cinq modes de communication dont chacun correspond à plusieurs modalités qui seront détaillées dans le tableau suivant élaboré par Maud Ciekanski (2007) :

Modes	Modalités
Textuel	Clavardage, traitement de texte, carte conceptuelle, tableau blanc
parole	Audio
Graphique	Carte conceptuelle, tableau blanc
Iconique	Vote, entrée/sortie, absence momentanée, main levée, prise de parole
Spatial	Déplacement (salle + module)

Tableau 27 : Modes et modalités de communication, Ciekanski (2007)

De manière générale, on distingue trois types de communication qui jouent un rôle important dans le déroulement de l'apprentissage numérique :

### A- La communication asynchrone

Elle permet de réaliser des échanges en temps différé entre les acteurs impliqués dans la formation en ligne. C'est le cas du courrier électronique (courriel) et du forum. Ce dernier est un des outils de communication le plus utilisé dans le e-learning dans la mesure où il permet de créer un espace de discussions entre les apprenants et l'enseignant.

### B- La communication synchrone

Elle facilite les échanges directs en temps réel entre les acteurs de la formation. Nous distinguons trois types d'échanges synchrones :

\* **Échanges audio-synchrones** intégrant les modalités audio et clavardage (communication verbale)

\* **Échanges visioconférence** intégrant les modalités audio, vidéo et clavardage (communication verbale et non-verbale)

**\* Echanges audio graphiques synchrones** intégrant les modes audio, graphique et clavardage (communication verbale et non-verbale)

### **C- La communication quasi-synchrone**

La communication quasi-synchrone concerne essentiellement les discussions qui se déroulent dans les salles de clavardage dont les échanges sont marqués par un décalage entre la production et la réception d'énoncés. Ce décalage pourrait parfois poser des problèmes de communication. Par exemple, un internaute peut être connecté dans la salle de clavardage sans partager la situation de l'énonciation.

La présence de ces différents moyens de communication est un facteur fondamental visant à aider les acteurs dans les différentes activités pédagogiques.

### **2-5 Les interactions entre les différents acteurs**

Toute formation en présentiel ou en ligne est basée avant tout sur les interactions entre les apprenants et l'enseignant. Pendant de nombreux siècles, le modèle transmissif a dominé les milieux éducatifs où l'enseignant se chargeait de transmettre des connaissances à ses élèves. Ces derniers se contentaient de prendre des notes qu'ils apprenaient par cœur. Mais avec l'émergence d'autres approches pédagogiques (béhaviorisme, socioconstructivisme, actionnelle, etc.) les échanges entre les apprenants et l'enseignant sont devenus la garantie de toute formation efficace. *Le Dictionnaire de Didactique du français* (2003 : 134) souligne le rôle des interactions dans un cours de langue : « Le sémiologue russe M. Bakhtine, tardivement connu en Europe occidentale et présenté en langue française par T.Todorov, affirmait dès les années 1920 que l'interaction constitue la réalité fondamentale de la langue (...) Dans le sillage de l'interactionnisme symbolique, représenté initialement par G. H. Mead et G. Bateson, E.Goffman (sociologue canadien de l'Ecole de Chicago) définit l'interaction comme un ensemble d'influences exercées mutuellement dans des situations de face-à-face, comme la conversation, le dialogue, etc. »

Grâce à la communication multimodale mentionnée ci-dessus, le e-learning favorise les échanges au sein de la communauté d'apprentissage. Plus les interactions sont nombreuses, plus les acteurs arrivent à mieux réaliser les différentes activités proposées. De plus, les différents échanges donnent la possibilité à l'enseignant de créer des situations favorables pour pratiquer la langue cible (jeu de rôle, dialogues,

simulations, etc.) Quant à l'interactivité apprenant/ordinateur, il semble important de prendre en compte quatre types :

\* **Interactivité dans la navigation** : naviguer sur le dispositif en ligne

\* **Interactivité fonctionnelle** : envoyer un mél, s'inscrire sur une liste, etc.

\* **Interactivité d'adaptation** : participer à un forum, échanger sur un clavardage, etc.

\* **Interactivité collaboratrice** : créer ou modifier des contenus, mettre en ligne des ressources, etc.

Les interactions et les interactivités forment un dispositif d'apprentissage qui est à la fois cohérent et dynamique permettant à tous les acteurs de réaliser leurs différentes tâches.

## 2-6 La motivation des apprenants

En 2002, des études de scientifiques ont été publiées sur le Web sous le titre *Motivating and retaining adults learner online*<sup>14</sup>. Ces études ont mis en lumière les résultats positifs d'actions visant à soutenir la motivation sur la persistance et la performance des apprenants. Selon Keller (1999), la motivation est un des facteurs clés ayant une influence importante sur la performance de différents acteurs impliqués dans l'apprentissage. C'est pourquoi le Modèle de la performance humaine en question accorde une place importante à la motivation :



Figure 16 : Le modèle de la performance humaine selon Keller (1999)

### - La motivation intrinsèque à l'individu

<sup>14</sup>Get Educated.com: <http://www.geteducated.com/>



- **Des compétences** (connaissances et habilités) nécessaires pour la réalisation de la tâche

- **Opportunités** offertes par l'environnement (outils, ressources, conditions de travail, soutien moral, feedback positif, etc.)

Selon Keller, un système de motivation est constitué d'un groupe de personnes ayant leurs propres caractéristiques motivationnelles et d'un environnement constitué de tactiques et de stratégies qui interfèrent avec les sentiments et les efforts déployés par le groupe pour atteindre un objectif donné. Dans leur article, sur l'intervention de la motivation dans des cours à distance, Maltais et Deschênes (2009) soulignent trois exigences visant à construire un système de motivation qui stimule un niveau approprié d'engagement des apprenants :

1- Comprendre les composantes de la motivation humaine

2- Répertorier les relations entre les différents facteurs de la motivation

3- Utiliser une approche de résolution de problème pour créer un environnement ayant un degré approprié.

Il nous semble important de souligner le rôle important que joue le e-learning pour favoriser la motivation des apprenants au cours de différentes étapes de la formation. En fait, la motivation occupe une place importante dans tout apprentissage qu'il soit en ligne ou en présentiel. Or, le recours aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) notamment Internet ne fait que créer une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage suivi. Le e-learning développe la motivation de l'apprenant dans la mesure où ce dernier est en mesure de suivre la formation selon ses disponibilités et son rythme. Notons aussi que la Toile donne la possibilité à l'apprenant de trouver de nombreuses informations dans les domaines abordés au cours de l'apprentissage (tourisme, économie, affaires, etc.). Ceci l'aide à participer activement aux différentes activités proposées. Il faut tenir compte du fait que l'apprenant peut publier ses travaux (forums, wiki, etc.), ce qui le motive à améliorer la qualité de ses contributions avant leur mise en ligne. De son côté, Hirschsprung N. (2005) souligne les effets positifs d'un apprentissage assisté par l'ordinateur dans le développement de la motivation de l'apprenant :

*« L'un des principaux facteurs susceptibles de favoriser l'apprentissage réside dans la motivation de l'apprenant, puisque le plaisir qu'il éprouve à*

*apprendre est conditionné par l'intérêt et la variété des activités qui lui sont proposées, par la qualité des retours qu'il reçoit, ainsi que par les encouragements qui lui sont prodigués. Dans le cadre d'une pédagogie assistée par ordinateur, l'apparition à l'écran de vecteurs de communication variés (textes, images, sons, extraits vidéos) place l'acte d'apprentissage au cœur d'un contexte plus ludique et plus animé que celui généralement procuré par un enseignement plus traditionnel».*

## **2-7 La centration sur l'apprenant**

Le e-learning place l'apprenant au centre du processus de l'apprentissage. Il devient ainsi l'acteur principal qui est capable de gérer non seulement les tâches qu'ils doivent effectuer mais aussi ses relations avec les autres acteurs. Cette spécificité trouve ses origines dans l'approche constructiviste selon laquelle l'apprenant est capable de « construire » ses connaissances grâce à ses actions et ses interactions dans un domaine donné. Cette centration a le mérite de responsabiliser l'apprenant en suscitant son engagement dans la formation suivie. Il s'agit alors de développer chez celui-ci certaines stratégies nécessaires pour qu'il puisse prendre en charge son propre apprentissage. Une telle démarche ne fait que bouleverser la pédagogie traditionnelle centrée sur le contenu de l'apprentissage. Dans le cadre d'un apprentissage à distance l'apprenant ne reste plus passif mais il devient un acteur à la fois dynamique et actif dans la mesure où il exprime ses propres besoins, détermine les objectifs de la formation avec les autres acteurs, gère les tâches demandées, consulte les ressources, entre en contact avec ses pairs, réponds aux demandes de l'enseignant, planifie ses travaux, échange des idées, etc. Le schéma suivant montre la place centrale de l'apprenant dans un dispositif du e-learning :

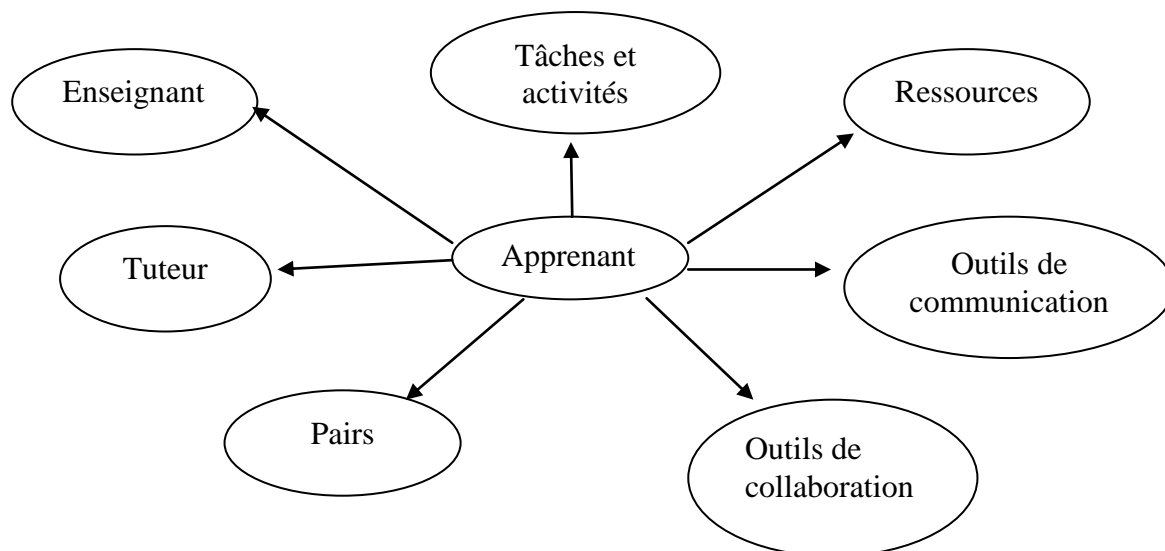


Figure 17 : schéma qui montre la place centrale de l'apprenant dans un dispositif du e-learning

## 2-8 Le plurimédia du e-learning

Le plurimédia constitue une des spécificités du plurimédia qui fait la différence par rapport aux supports utilisés. Il s'agit de la présence dans le même support didactique des trois types des médias : le texte, le son et l'image. Ces trois éléments ne font que rendre la formation à la fois riche et attractive tout en facilitant la compréhension globale du contenu proposé. Soulignons aussi que le plurimédia favorise, notamment dans un cours de langue, l'autonomie de l'apprenant dans la mesure où il devient plus capable de mieux avancer dans l'apprentissage. Quant à Charnet (2002), elle met l'accent sur le fait que le support numérique favorise les relations communicatives en ligne :

*« L'apprentissage par la médiation de l'ordinateur nous oblige à avoir une réflexion spécifique sur les processus d'acquisition développés par les formes d'apprentissage données à travers des actions pédagogiques qui favorisent plus les activités des apprenants que des interactions avec des intervenants de la langue cible ou d'autres apprenants. Parler d'ordinateur ne signifie pas seulement l'établissement d'une relation homme-machine mais aussi d'un support qui permet des relations communicatives via le Web. »*

Hérino et Petitgirard soulignent les apports de l'aspect plurimédia dans l'apprentissage des langues : *« Il est évident que, dans le cas de l'apprentissage des langues, la combinaison des formes textuelles, graphiques et sonores et de ces différentes fonctions est de nature à favoriser l'acquisition. Ce mode de réception et de transmission des informations est en effet proche du fonctionnement de l'être humain qui est capable d'utiliser simultanément plusieurs canaux pour percevoir et transmettre des informations »*

De son côté, Bertin (2001) propose deux listes sur les avantages des TIC dans l'enseignement/apprentissage en ligne. Selon lui, les TIC permettent à l'enseignant d'avoir les avantages suivants :

« - *L'ordinateur multimédia est un outil de création d'activités*

- *Il permet à l'enseignant de se concentrer sur l'aspect créatif de son enseignement*
- *Il lui (si toutefois le système utilisé prévoit des fonctions de suivi de l'apprenant) de déceler rapidement les faiblesses d'un apprenant et d'y remédier en proposant une progression pédagogique personnalisée.*
- *il lui confrère un nouveau rôle dans la classe, dans la mesure où l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir,*
- *Il l'incite à remettre en question sa pédagogie*
- *Il demande de sa part un approfondissement de sa réflexion didactique dans sa discipline,*
- *il lui permet de se décharger des tâches les plus répétitives habituellement conduites en classe,*
- *Il favorise une présentation variée et attractive des informations. »*

Quant aux avantages pour l'apprenant, Bertin note :

« - *L'ordinateur multimédia est un facteur dynamisant de l'apprentissage (aspect ludique, interactivité, compétition)*

- *Il favorise l'individualisation des rythmes et des contenus*
- *En accordant un libre accès à la connaissance, il favorise une démarche heuristique*
- *il renforce la motivation des apprenants*
- *Il apporte une aide significative au développement de l'autonomie,*
- *Il établit de nouveaux types de communication réclamant de l'apprenant une plus grande activité,*
- *Il est perçu comme un tuteur équitable et patient, au regard neutre, et d'une grande rigueur dans les réponses,*
- *Il dédramatise la situation d'apprentissage en attribuant un statut différent à l'erreur,*
- *il propose à l'apprenant des aides différenciées et lui permet de développer ses propres stratégies d'apprentissage,*
- *L'ordinateur multimédia est un outil d'aide à la réflexion, grâce à la rapidité de ses réactions qui supprime toute rupture dans sa démarche d'analyse. »*

*Les différents apports du e-learning mentionnés ci-dessus concernent toute formation en ligne quelle que soit la discipline visée. Il nous semble nécessaire. » (Bertin, 2001 : 23)*

### 3- Les apports du e-learning dans l'enseignement/apprentissage des langues

Il est également important de souligner les apports de l'utilisation des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues. Aux apports mentionnés ci-dessus, s'ajoutent d'autres dans la formation des langues à distance. D'abord, les TIC permettent aux concepteurs de cours de langues d'élaborer des formations qui prennent en compte les besoins linguistiques d'apprenants. Par exemple, un manuel de langue constitue une offre de formation généraliste qui s'adresse à un grand nombre d'apprenants sans prendre en considération les particularités méthodologiques et linguistiques de chaque groupe d'apprenants. Une telle démarche ne répond pas aux besoins d'apprenants qui cherchent à faire face à des situations de communication particulière. Par contre, dans un cours de langue en ligne, le concepteur prend comme point de départ les besoins linguistiques et communicatifs des apprenants. Par conséquent, ces derniers se montrent motivés à participer activement aux différentes étapes de la formation qui devient ainsi efficace et fructueuse.

Notons aussi que les TIC permettent aux enseignants d'adapter leurs cours en ligne à l'évolution des besoins d'apprenants. Nous constatons souvent que certains apprenants peuvent exprimer de nouveaux besoins qui n'étaient pas prévus par l'enseignant. Ce dernier est alors obligé de revoir les activités élaborées pour en modifier ou ajouter d'autres. Cela exige beaucoup de temps de la part de l'enseignant dans un cours de langue en présentiel d'autant plus que le support traditionnel (le livre) ne le permet pas alors que l'enseignant peut intervenir facilement dans un dispositif en ligne pour apporter certaines modifications qui prennent en compte les besoins d'apprenants. Cette démarche rend le cadre enseignant (concepteur, enseignant et tuteur) plus « souple » vis-à-vis de nouvelles demandes exprimées par les apprenants au cours de la formation.

Nous avons déjà souligné la Toile comme source importante de ressources authentiques en ligne dans les divers domaines. Il est nécessaire de préciser que les

documents authentiques jouent un rôle de premier plan dans un cours de langue. Le Dictionnaire de Didactique de Français (DDF) précise : « La caractérisation d'« authentique », en didactique des langues, est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. » (DDF, 2003 : 29)

Quant à Daniel Coste (1970 : 90), il met en lumière les différentes caractéristiques des documents authentiques : « « L'authentique », qu'il soit ou non littéraire, ne saurait être conçu ni comme un objectif, ni comme un contenu, ni comme un moyen de l'enseignement du français langue étrangère. Il n'a de sens que pris dans un projet méthodologique qui lui donne une fonction et une place » En effet, les documents authentiques sur la Toile permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue cible. Une telle démarche ne fait que préparer à faire face aux différentes situations de communication dans la vie quotidienne ou les milieux professionnels. De leur côté, Cuq et Gruca (2005 : 392) précisent que les documents authentiques permettent de briser la monotonie des différentes étapes qui structurent les unités didactiques des méthodes en ajoutant : « les documents authentiques sont une grande source de motivation, mais ont également une valeur de récompense, car l'apprenant peut avoir le plaisir de constater l'aboutissement de ses efforts et de son apprentissage : comprendre la langue de l'autre ! »

C'est pourquoi, les ressources authentiques sur la Toile donnent la possibilité aux concepteurs et enseignants d'avoir un grand choix de ressources authentiques et de choisir les plus pertinentes pour répondre aux besoins de la formation.

Il est à préciser que les ressources sur Internet aident l'apprenant à découvrir les aspects culturels de la langue cible. Or, la dimension culturelle d'une langue est une composante importante dans un cours de langue. Celui-ci ne fournit pas seulement à l'apprenant des normes linguistiques mais il véhicule également des valeurs culturelles de la langue cible. Or, un cours de langue n'est que la rencontre entre la culture du pays

de l'élève et la culture étrangère enseignée. C'est la vision adoptée par Zarate qui souligne « *La classe de langue est ici définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation. Dans cette perspective, les outils d'enseignement des langues vivantes présentent un intérêt sociologique particulier : ils mettent à plat la relation à l'étranger qu'une société donnée veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque.* », (Zarate G., 2004 : 11). Les ressources sur Internet permettent, d'une part, de prendre connaissance de plusieurs aspects de la culture de la langue cible : traditions, histoire, monuments, gastronomie, etc. et d'autre part de suivre les développements et l'actualité de cette culture. Une telle possibilité aide l'apprenant à être en contact direct avec la culture cible et ses utilisateurs.

Notons également que les TIC jouent un rôle important dans l'évaluation des compétences communicatives des apprenants. Selon la littérature de la didactique des langues, il existe plusieurs types d'évaluation. Nous en citons les plus connues :

**A- l'évaluation sommative** a pour objectif de contrôler les acquis des apprenants au terme d'une formation donnée. « Elle fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, qui certifient l'état de cette formation. Ce type d'évaluation est celui que l'on pratique lors des examens ou des attestations de niveau ; c'est pourquoi, on caractérise souvent cette évaluation de certificative ou de normative » Cuq & Gruca (2005 : 204)

**B- L'évaluation formative** vise à déterminer les points forts et les points faibles d'une formation en cours. Or, l'analyse des erreurs d'apprenants permet à l'enseignant de modifier son cours en vue de prendre en compte les lacunes et les besoins spécifiques de ses apprenants.

**C- L'évaluation pronostique** est orientée vers le futur dans le but de prévoir les possibilités ultérieures de l'apprenant. Cette démarche pédagogique a pour fonction d'adopter les méthodes convenables et d'élaborer les différentes activités.

Soulignons également l'auto-évaluation qui permet à l'apprenant d'avancer seul dans la formation tout en lui fournissant au fur et à mesure du feedback sur ses différentes performances. Dans le cadre de l'apprentissage de l'oral, l'enseignant est en

mesure de proposer des exercices interactifs visant à évaluer la compréhension orale chez les apprenants « *Les dispositifs de formation intégrant le recours à des ressources multimédias utilisent essentiellement les évaluations diagnostiques et formative, mais aussi l'auto-évaluation. Cette dernière a la particularité de dispenser l'apprenant de tout regard extérieur sur son parcours, de constituer une réflexion de celui-ci sur lui-même, que l'on peut qualifier de métacognitive dans la mesure où elle se concentre sur les stratégies d'apprentissage (je suis capable de .../ pour réaliser cette tâche, j'ai effectué...opérations/je ne suis pas capable de.../ que dois-je modifier pour parvenir à...)* Il s'agit donc d'un auto-questionnement par l'apprenant de ses stratégies, dans le but de modifier ces dernières si elles se révèlent inadéquates » (Cuq & Gruca, 2005 : 204) Les exercices interactifs constituent la pratique d'auto-évaluation la plus utilisée dans un cours de langue. Ils proposent plusieurs types d'exercices : questions de choix multiples (QCM), exercices d'association, exercices des phrases lacunaires, exercices de mots-croisés et exercices de mise en ordre. Ces différents types d'exercices seront détaillés plus loin dans notre recherche.

Reste à préciser que les différents outils de communication (forum, mél, clavardage, audio-conférence, visio-conférence, etc.) permettent à l'enseignant d'accompagner ses apprenants au cours de différentes étapes de la formation en ligne. Cet accompagnement a pour but de déterminer les difficultés rencontrées, les erreurs récurrentes, les points forts ainsi que l'évolution des besoins des apprenants. Précisons que nous distinguons deux types d'accompagnement : l'un est collectif tandis que l'autre est individualisé. L'accompagnement collectif concerne un groupe d'apprenants pour leur expliquer les modalités de travail, les démarches à suivre, les ressources à consulter, etc. Quant à l'accompagnement individualisé, il s'agit de répondre à des demandes particulières provenant de certains apprenants. Ceux-ci peuvent avoir des difficultés ponctuelles dans certaines activités. D'où l'importance d'une intervention individualisé à l'attention d'un apprenant qui a du mal à avancer dans une activité particulière. L'enseignant peut organiser, par exemple, une séance de clavardage avec l'apprenant concerné pour l'aider à surmonter ses difficultés.



## 4- La présence d'internet en Arabie Saoudite

La présence de la Toile en Arabie Saoudite est relativement récente. La première connexion Internet a été établie en 1994. A cette époque-là les différentes dimensions d'Internet étaient complètement méconnues pour la plupart de la population saoudienne. Il a fallu attendre trois ans pour que les autorités saoudiennes mettent en place un cadre législatif et technique permettant de gérer l'utilisation d'Internet dans les milieux sociaux et professionnels. C'est à partir de 1997 que le réseau mondial ne cesse de gagner du terrain au sein de différentes classes sociales du royaume saoudien. Face aux fortes demandes d'Internet, le gouvernement a décidé de créer *Internet Services Unit*<sup>15</sup> (Unité des Services d'Internet) qui prend en charge la gestion, la distribution et le contrôle des services d'Internet en liaison avec la compagnie nationale des télécommunications *Saudi Telecom*<sup>16</sup>. En 2006, le gouvernement a transféré ses compétences à la Commission des Technologies de l'Information et de la Communication<sup>17</sup> qui s'occupe désormais de la gestion du réseau mondial sur les territoires saoudiens.

Il est à noter que la première décennie du 21<sup>ème</sup> siècle est marquée par un succès important de la Toile au sein de différentes couches sociales notamment parmi les jeunes. Les internautes saoudiens sont attirés dans un premier temps par les fonctionnalités traditionnelles du Web : chercher des informations, consulter des ressources, communiquer en ligne, mettre du contenu, etc. C'est vrai qu'il s'agit d'utilisations de base de la Toile mais elles ont eu une influence importante sur la vie quotidienne saoudienne. La première génération du Web a occupé la période entre 1995 et 2003 où il y avait deux objectifs principaux : la communication et l'information. Appelé actuellement le Web 1.0, les sites de la première génération comprenait des pages statiques ayant pour but de fournir des informations dans un domaine donné à des destinataires bien visés. Le courrier électronique était le mode de communication du Web 1.0 le plus utilisé. Nous trouvons encore des sites assez statiques dont la mise à jour ne se fait presque jamais. A cette époque-là, l'internaute se contentait d'être consommateur d'informations sans entrer en contact avec d'autres internautes. Nous

---

<sup>15</sup> *Internet Services Unit* : <http://www.kacst.edu.sa/ar/depts/isu/Pages/Home.aspx>

<sup>16</sup> *Saudi Telecom* : <http://www.stc.com.sa/cws/portal/en/>

<sup>17</sup> *CITC* : <http://www.citc.gov.sa/citcportal/Homepage/tabid/106/cmsspid/%7B397EBCD7-3E4B-49DC-A829-B8CF4C4A73E9%7D/Default.aspx>

constatons que les sites saoudiens sur le Web sont en augmentation permanente. Grâce au succès du réseau mondial, l'Arabie Saoudite occupe actuellement le 41<sup>ème</sup> rang mondial en nombre d'internautes avec près de 5 millions d'utilisateurs devançant ainsi beaucoup de pays arabes à l'exception de l'Égypte (35<sup>ème</sup> rang) et du Maroc (33<sup>ème</sup> rang)<sup>18</sup>

La société saoudienne accorde une importance particulière à Internet pour gérer ses activités dans de nombreux secteurs (économie, santé, éducation, etc.) Or, on trouve une bonne présence des sites institutionnels visant à proposer certains services en ligne. Nous citons à titre d'exemple le site du Ministère Saoudien des Affaires Étrangères<sup>19</sup> :



**Figure 18 : Page d'accueil du Ministère Saoudien des Affaires Etrangères**

A partir de 2003, nous assistons à un changement important sur Internet qui commence à passer au Web 2.0. Il s'agit du Web social basé avant tout sur le partage de données et les échanges entre les internautes. Ces derniers ne restent plus passifs face aux informations diffusées sur la Toile. Mais ils sont désormais capables de réagir en exprimant leurs points de vue brisant ainsi leur solitude sur le Web. Notons aussi que le Web 2.0 est marqué par les réseaux sociaux qui ont eu un grand succès sur la Toile notamment auprès des jeunes gens. Le Web 2.0 est connu par de nouvelles activités accessibles à tout internaute notamment les blogs, les forums et les wikis. L'internaute

<sup>18</sup> Journal du Net : <http://www.journaldunet.com/diaporama/0509tourdumonde/02top12-pays.shtml>

<sup>19</sup> Ministère Saoudien des Affaires Etrangères : <http://www.mofa.gov.sa/detail.asp?InServiceID=197&intemplatekey=MainPage>

est en mesure de co-construire de nouvelles informations dans un domaine donné grâce aux contributions venant des quatre coins du monde. C'est le cas de *Wikipédia*<sup>20</sup> qui est devenu la plus grande encyclopédie virtuelle sur la Toile. Actuellement, *Facebook* constitue le plus grand réseau social sur la Toile dans la mesure où il ne cesse d'attirer de nouveaux membres notamment les jeunes :



Figure 19 : Exemple d'une page Facebook sur l'Arabie Saoudite

La forte présence des saoudiens sur des réseaux sociaux en ligne commence à avoir une influence sur la vie quotidienne. Celle-ci présente deux dimensions principales : d'un côté, l'intérêt accordé par les Saoudiens aux réseaux sociaux et d'un autre côté, le rôle joué par le Web social en Arabie Saoudite. Citons à titre d'exemple les fortes inondations qui ont ravagé le 25 novembre 2009 la ville saoudienne Djeddah (située au bord de la Mer Rouge). Face aux dégâts causés par ces inondations, un groupe de jeunes saoudiens a créé le lendemain du drame un profil sur *Facebook* sous le nom de « *Campagne nationale pour sauver la ville de Djeddah* ». Le 27 novembre 6191 utilisateurs de *Facebook* s'étaient ralliés à la campagne. A travers le réseau social mondial, ce groupe a réussi à mobiliser l'opinion publique pour sauver la ville côtière de toute urgence. Ils ont publié 200 photos et de nombreuses vidéos montrant la gravité de la situation. On compte actuellement plus de 10 000 membres dans ce groupe. Ceci a eu des conséquences sur la vie des habitants de la ville sinistrée dans la mesure où beaucoup d'efforts ont été déployés pour reconstruire les quartiers endommagés et aider les familles sinistrées.

<sup>20</sup> [http://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Accueil\\_principal](http://fr.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Accueil_principal)



Figure 20 : Une page Facebook pour aider les sinistrés de Djeddah

La présence d'Internet en Arabie Saoudite s'est développée de manière remarquable grâce au phonème du nomadisme numérique. Il s'agit de la mobilité connectée qui permet à l'utilisateur d'avoir accès à Internet sur son téléphone portable notamment sur l'iphone



Figure 21: L'accès d'internet sur le téléphone portable

La présence d'Internet sur le téléphone a davantage favorisé la présence du Web dans la vie quotidienne des Saoudiens. A partir de leur téléphone portable, ceux-ci peuvent consulter leur boîte aux lettres, chercher des informations, faire du clavardage, se localiser, acheter ou vendre des produits en ligne, etc. A vrai dire, ce nomadisme numérique a joué un rôle important pour familiariser le public saoudien aux différentes dimensions d'Internet tout en le rendant plus accessible aux différentes couches sociales en Arabie Saoudite. Ce potentiel numérique nomade pourrait avoir des répercussions positives sur l'apprentissage des langues étrangères (kim& Mangenot, 2009). Face à

l'omniprésence du Web en Arabie, les universités saoudiennes ont ainsi pris l'initiative de proposer des formations à distance que nous détaillerons ci-dessous.

## 5- L'enseignement à distance en Arabie Saoudite

L'enseignement à distance est une pratique tout à fait récente d'autant plus qu'il date juste de six ans. En fait, l'Université du Roi Abdulaziz à Djeddah a décidé en 2004 de mettre en place pour la première fois un dispositif d'enseignement à distance qui propose des formations dans plusieurs disciplines. Sur le site de l'Université<sup>21</sup>, nous lisons les objectifs de l'enseignement à distance tels qu'ils sont déterminés par la direction :

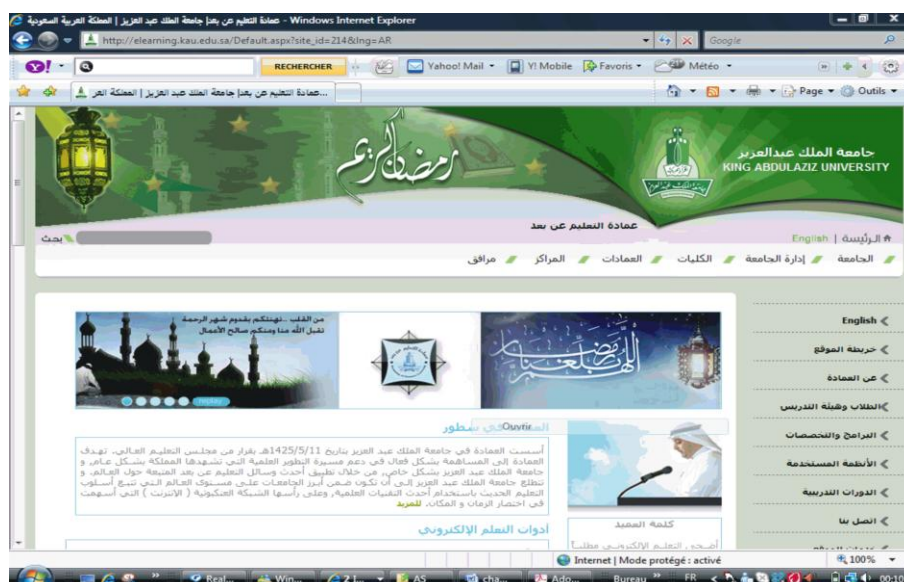


Figure 22: L'enseignement numérique à l'université du Roi Abulaziz

- Participer au développement du processus d'enseignement en Arabie Saoudite,
- Mettre en place de nouveaux dispositifs d'enseignement/apprentissage,
- Proposer des formations aux quatre coins du royaume,
- Proposer des formations pour le cadre enseignant de l'Université,
- Mettre en place de nouvelles techniques d'enseignement/apprentissage grâce à l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication,

<sup>21</sup> Université du Roi Abdel Aziz : [http://elearning.kau.edu.sa/Default.aspx?site\\_id=214&lng=AR](http://elearning.kau.edu.sa/Default.aspx?site_id=214&lng=AR)

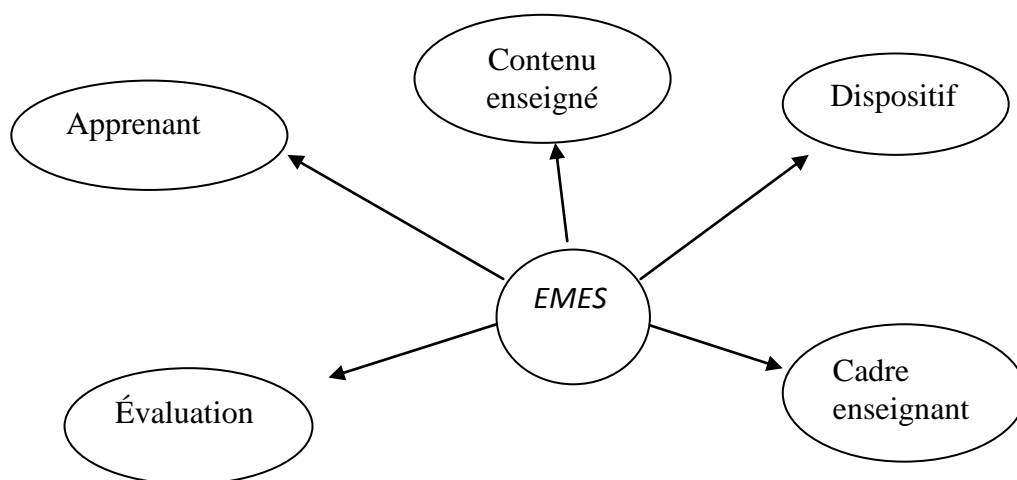
- Proposer des formations à distance à travers les systèmes d'EMES, les chaînes satellites et Internet,

- Favoriser les interactions entre les apprenants grâce aux classes virtuelles et forums,

Pour réaliser ces objectifs, la direction de l'enseignement à distance a mis en place trois types de dispositifs visant à répondre aux différentes demandes de formation :

### A- Le Système d'EMES

Le système d'EMES (*Electronic Management Education Service*), est un enseignement en ligne qui se compose de cinq éléments principaux : le contenu, le cadre enseignant, l'apprenant, le dispositif et l'évaluation :



Voici le site de l'enseignement à distance de l'Université du Roi Abdel Aziz<sup>22</sup> :

---

<sup>22</sup>- La plateforme de l'université du Roi Abdulaziz : <http://emes.kau.edu.sa/guest/default.asp?lang=ar>





Figure 23 : la plateforme de la formation à distance de l'Université Roi Abdel Aziz

Une fois que l'apprenant est connecté sur le dispositif, il trouve sur l'interface les éléments suivants : *Résumé du cours*, *Description du cours*, *Contenu du cours*, *Suivi du cours*, *Glossaire*, *Boîte aux lettres*, *Forum*, *Clavardage*, *Devoirs*, *Dossiers à télécharger* et *Questions fréquentes* :



Figure 24 : l'interface de l'apprenant lors de sa connexion à la plateforme

L'apprenant peut consulter la rubrique qu'il veut selon ses besoins. Prenons par exemple la rubrique du *Contenu du cours* qui peut proposer plusieurs types de ressources : textes, audio, audiovisuel et dessins animés. La variété des ressources disponibles ne fait que rendre la formation proposée plus riche et plus attractive. Voici un exemple de contenu d'un cours de psychologie :



Figure 25 : Les ressources disponibles sur la plateforme

Il est à préciser que ce dispositif donne la possibilité aux différents acteurs (apprenants et enseignants) de réaliser plusieurs activités en ligne. Par exemple, il est possible de faire une recherche par mot-clé dans le dispositif pour chercher certaines ressources d'un cours spécifique :



Figure 26 : Possibilité de faire des recherches sur la plateforme

Pour faciliter l'apprentissage, la plateforme met à disposition un glossaire ayant pour but de donner la définition des termes nécessaires du contenu proposé. Les différents glossaires se présentent par ordre alphabétique :



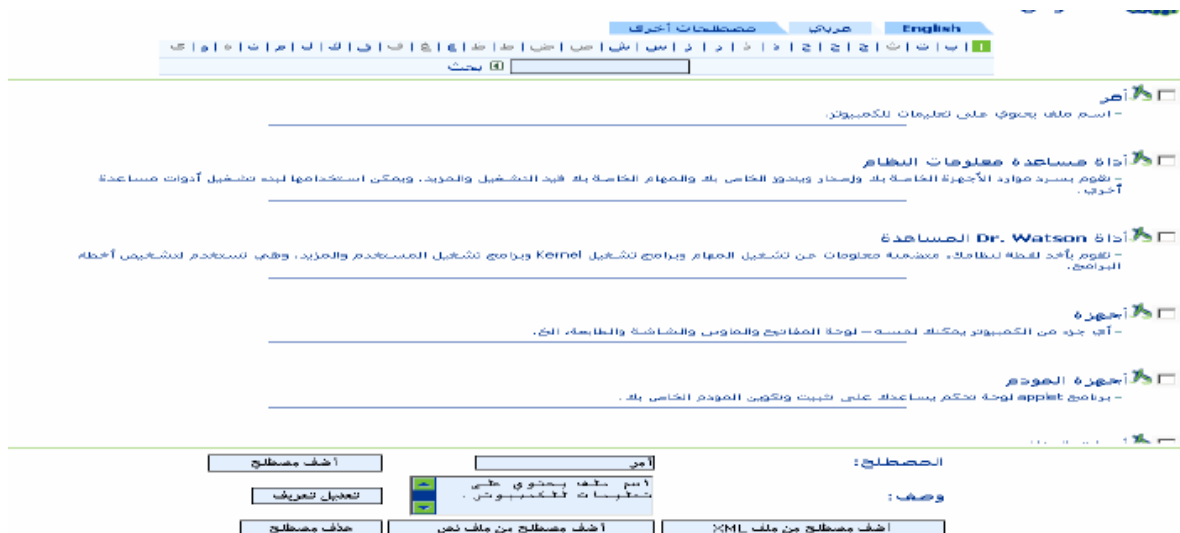


Figure 27 : Les glossaires disponibles sur la plateforme

Quant aux outils de communication au sein du dispositif, ils sont nombreux en vue d'optimiser les interactions entre les apprenants et les enseignants. Ces outils de communication permettent:

### - L'annonce d'un événement (Agenda)



Figure 28 : L'interface de l'agenda sur la plateforme

Notons aussi qu'on trouve deux types d'évènements : l'un est individuel (adressé à un seul apprenant) et l'autre est collectif (adresse à l'ensemble du groupe d'apprenant).

### - L'échange en temps asynchrone

Les échanges asynchrones entre les apprenants et l'enseignant se déroulent à travers deux fonctionnalités :

\* **Forums** : ils visent à répondre aux questions d'apprenants, faciliter la compréhension du contenu proposé, aider les apprenants au sujet de certaines difficultés rencontrées en cours de formation, motiver les apprenants, etc. Ces derniers peuvent créer de nouveaux thèmes sur les forums, répondre aux demandes de l'enseignant, échanger avec leurs pairs, etc.



Figure 29 : Forums d'échanges sur la plateforme

### - Le courrier électronique

Cet outil de communication permet à chaque acteur (enseignant et apprenant) d'envoyer des messages personnels pour répondre à des demandes particulières :



Figure 30 : Exemple d'un mél échangé entre apprenants suivant une formation sur la plateforme

## - Le clavardage

Le dispositif permet de faire du clavardage qui se déroule en temps quasi-synchrone entre les différents acteurs. Cet outil de communication a pour fonction de favoriser les interactions entre les apprenants et l'enseignant.

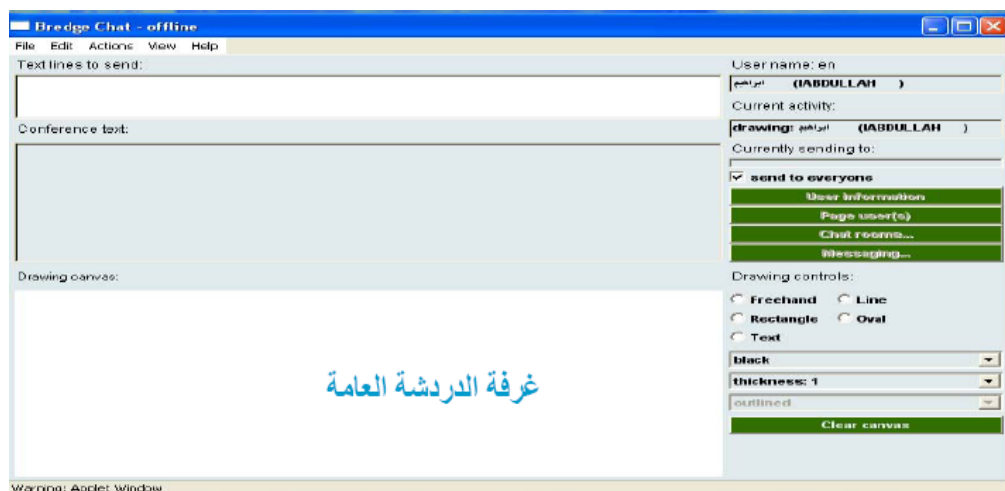


Figure 31 : Interface du clavardage sur la plateforme de formation à distance

## - Les questions fréquentes

Il s'agit d'une sorte d'aide qui met l'accent sur les différentes questions fréquemment posées par les étudiants dans les formations précédentes :



Figure 32 : Liste des questions fréquentes

## - Exercices interactifs

Le système d'EMES permet à l'enseignant d'élaborer plusieurs types d'exercices interactifs : QCM, Vrai/Faux, exercice d'association, exercice de mise en ordre et phrases lacunaires. L'apprenant peut recevoir automatiquement du feedback indiquant si sa réponse est correcte ou non



Figure 33 : Exemple d'un exercice interactif

## B- Les classes virtuelles (Centra)






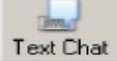


L'Université du Roi Abdel Aziz a mis en place un autre dispositif en ligne visant à proposer des formations à distance. Il s'agit de classes virtuelles qui permettent de suivre des cours en ligne. Appelées Centra, ces classes virtuelles ont pour but de

favoriser les interactions entre l'enseignant et les apprenants soit en réseau local (LAN) soit en ligne à travers la Toile.

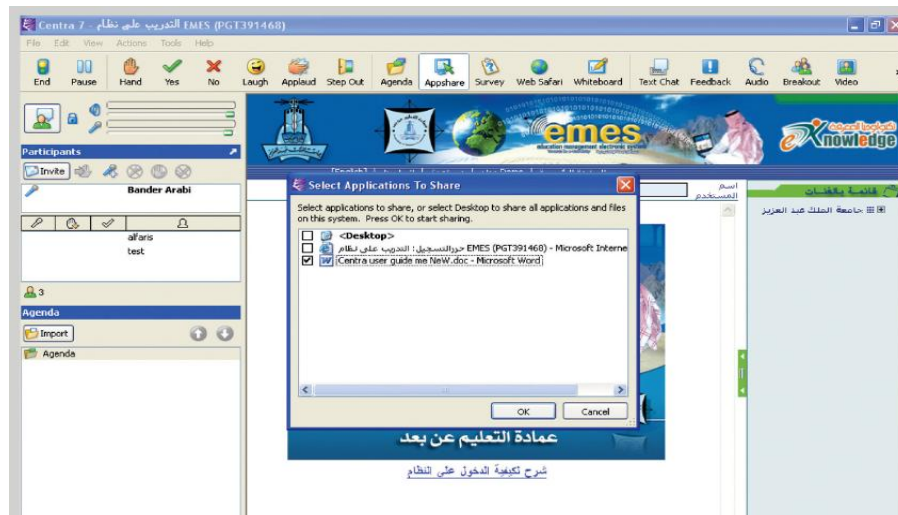


Figure 34 : Exemple d'une classe virtuelle à la plateforme

Les classes virtuelles permettent de développer les échanges synchrones entre les différents acteurs. Or, les classes virtuelles permettent de réaliser des cours synchrones en ligne, des échanges en temps réel, le partage de bureau, des conférences audio et audiovisuelles, etc. Nous trouvons sur l'interface des icônes qui aident les apprenants à interagir lors de différentes rencontres en ligne. Citons à titre d'exemple les icônes suivantes :

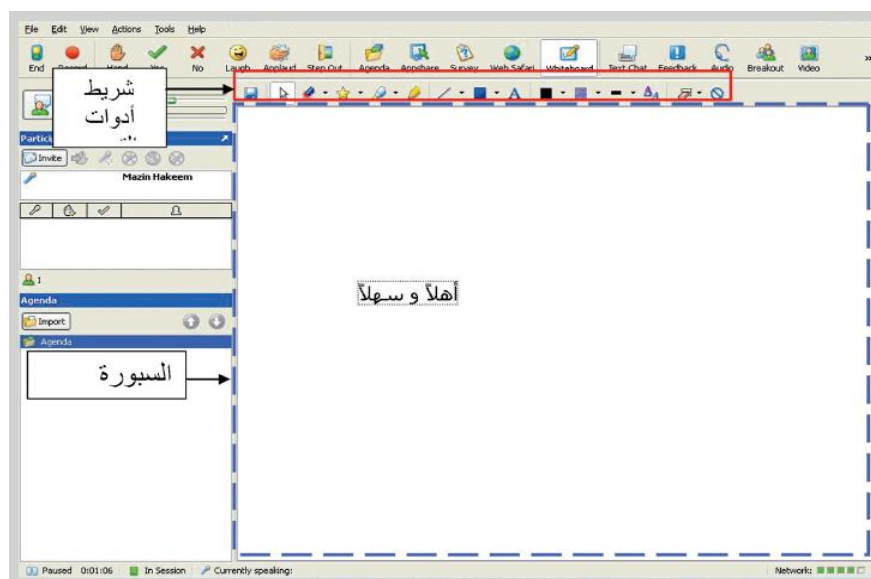
- |   |  |
|---|--|
| -  : demande de parole | -  : applaudissements       |
| -  : réponse positive  | -  : rires                  |
| -  : réponse négative  | -  : clavardage             |
| -  : feedback          | -  : Absence de l'apprenant |

Une des particularités des classes virtuelles est le partage du bureau, ce qui donne la possibilité aux apprenants de suivre de près les explications de l'enseignant :



**Figure 35 : Partage du bureau lors d'un cours en ligne**

Pour favoriser encore les interactions entre l'enseignant et les apprenants, le système de Centra présente une autre fonctionnalité très intéressante. Il s'agit du tableau interactif qui permet à l'enseignant d'interagir avec les apprenants lors de son explication



**Figure 36 : Tableau interactif de la plateforme**

Les classes virtuelles permettent aux acteurs (enseignant et apprenants) de faire du clavardage qui favorise les échanges au sein de la communauté d'apprentissage en ligne (Mangenot & Dejean, 2006, Vetter, 2004) :



Figure 37 : Exemple de clavardage dans une classe virtuelle

Enfin, les classes virtuelles aident à organiser des vidéo conférences regroupant l'enseignant et les apprenants (Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K., 1997, Develotte, C., Guichon, N. & Kern, R. 2007):



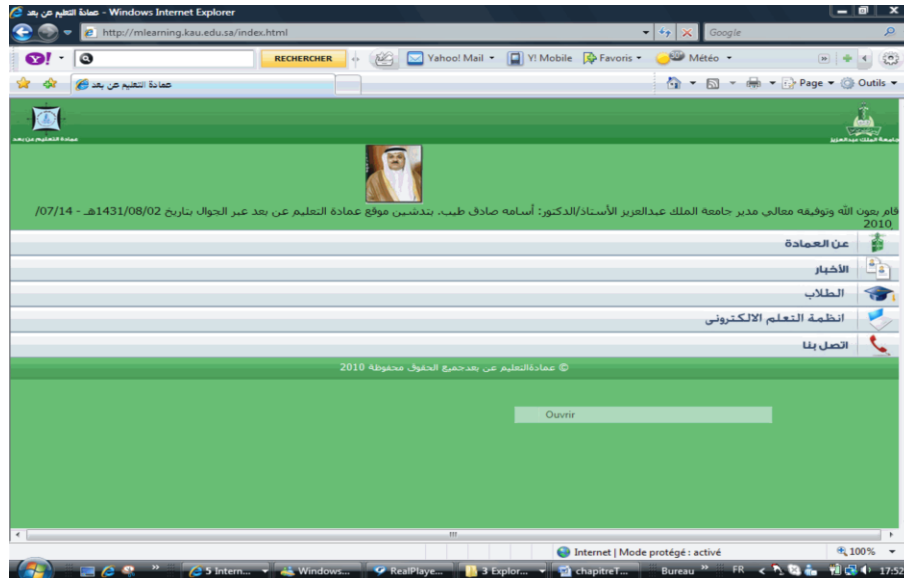
Figure 38 : Possibilité de réaliser une vidéo conférence dans une classe virtuelle

### C- L'enseignement à distance sur le téléphone portable

L'Université du Roi Abdel Aziz a décidé le 14 juillet 2010 de proposer, pour la première fois au Proche-Orient, des formations à distance sur les téléphones portables



connectés sur Internet. Il s'agit d'une expérience complètement innovante qui a pour objectif d'attirer de nouveaux apprenants intéressés par la formation en ligne. Voici la page d'accueil du dispositif <sup>23</sup>de l'enseignement en ligne sur le téléphone portable :



**Figure 39 : la page d'accueil du dispositif de l'enseignement en ligne sur le téléphone portable**

D'après le site « l'enseignement à distance sur le téléphone portable », cette démarche innovante se basera sur les autres dispositifs de l'enseignement à distance à l'Université du Roi Abdel Aziz, à savoir le système d'*EMES* et les classes virtuelles déjà abordés ci-dessus. Pour l'instant, nous ne disposons pas de beaucoup d'informations sur le déroulement de cet enseignement innovant. Mais nous pouvons affirmer que cette expérience pédagogique mérite d'être étudiée plus tard dans d'autres recherches pour évaluer son efficacité.

## **5-1 Les disciplines enseignées à distance à l'Université du Roi Abdel Aziz**

A l'Université du Roi Abdel Aziz, l'enseignement à distance concerne deux facultés avec des disciplines bien déterminées, à savoir :

### **A) La faculté des lettres et des sciences sociales :**

Elle propose les disciplines suivantes :

- La langue arabe

<sup>23</sup> <http://mlearning.kau.edu.sa/>



- La langue anglaise

- La psychologie

### **B) La faculté d'économie et de gestion :**

Elle propose les disciplines suivantes :

- La gestion

- L'administration générale

Au cours des quatre ans, les étudiants suivent à distance les différentes spécialités mentionnées pour obtenir le diplôme du Master 1. La direction de l'enseignement à distance étudie actuellement la possibilité de proposer d'autres diplômes à distance.

## **5-2 L'enseignement à distance à l'Université du Roi Saoud à Riyad**

L'unité d'enseignement à distance à l'Université de Saoud est également récente dans la mesure où elle a été créée en 2007. Cette unité a pour but de mettre en pratique les apports des Technologies de l'Information et de la Communication dans le contexte éducatif saoudien. Selon l'Université, l'unité d'enseignement à distance<sup>24</sup> vise à :

« - *Créer un environnement favorable à la mise en pratique des TIC*

- *Développer les compétences du cadre enseignant pour mieux utiliser les TIC*

- *Numériser les contenus des matières proposées par l'université,*

- *Mettre en place de nouveaux dispositifs de formation à distance*

- *Elaborer de nouveaux systèmes d'évaluation à distance*

- *Développer les interactions entre les apprenants et le cadre enseignant »*

Pour réaliser ces objectifs, l'université a mis en place deux dispositifs de formation :

---

<sup>24</sup> - la plateforme de l'université Roi Saoud :

<http://www.ksu.edu.sa/SITES/KSUARABIC/DEANSHIPS/ELEARN/Pages/Introduction.aspx>

### \* Les classes « *intelligentes* »

Selon l'unité de l'enseignement à distance, une classe « *intelligente* » est un dispositif dont le but est de favoriser les interactions entre l'enseignant et les apprenants à travers l'utilisation des TIC.



**Figure 40 : Exemple d'un cours réalisé dans une classe « intelligente »**

Il est à noter que les classes dites intelligentes sont marquées par la présence d'outils spécifiques :

### \* Le tableau interactif



**Figure 41 : Exemple d'un tableau interactif**

Il s'agit d'un Tableau Blanc Interactif (TBI) visant à proposer des activités qui développent les interactions entre les apprenants et l'enseignant lors du cours. Par exemple, l'enseignant est en mesure de proposer, grâce au TBI, des exercices interactifs couvrant les différents aspects de la langue cible (compréhension orale, compréhension écrite, production écrite, etc.)

### \* *E-Poduim*



**Figure 42 : L'E-Poduim d'une classe intelligente**

Il s'agit d'un écran tactile relié à un ordinateur et mis à la disposition de l'enseignant qui peut mener son cours tandis que les apprenants le suivent grâce à un autre écran de projection.

### \* La plateforme de formation à distance <sup>25</sup>

Il s'agit d'un dispositif qui a pour but de proposer des formations entièrement à distance grâce à une plateforme de type LMS.



Figure 43 : Dispositif de formation à distance à l'université du Roi Saoud

A partir d'un compte personnel, l'apprenant peut accéder aux différentes fonctionnalités de la plateforme mise en ligne :



Figure 44 : Les fonctionnalités de la plateforme

<sup>25</sup> - Dispositif de la formation à distance à l'université du Roi Saoud : <http://lms.ksu.edu.sa/Gate/project.html>

A partir de cette interface, l'apprenant peut consulter le contenu de différentes matières proposées :



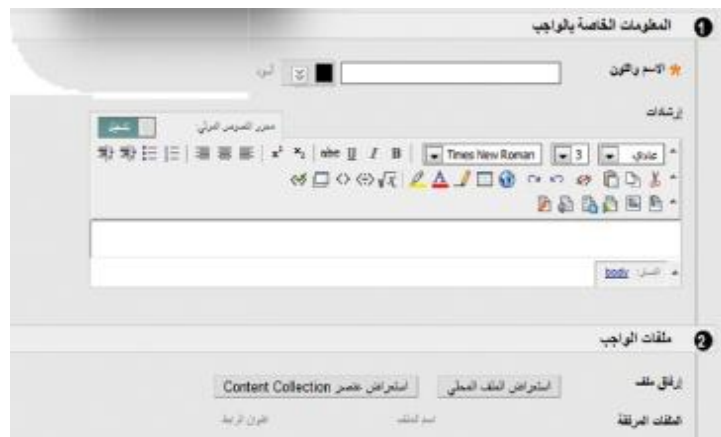
Figure 45 : Les différentes matières proposées sur la plateforme

L'enseignant peut proposer d'autres ressources visant à aider l'apprenant à comprendre le contenu proposé. Ces ressources peuvent être des glossaires, sites Internet, etc. :



Figure 46 : Les ressources proposées sur la plateforme

L'enseignant peut également créer des devoirs en ligne où il détermine les tâches à réaliser et le délai pour les rendre :



**Figure 47 : Possibilité de proposer des devoirs sur la plateforme**

A propos de l'évaluation, le dispositif de formation permet de réaliser des exercices interactifs ayant pour objectif de déterminer si les apprenants avancent ou non dans les différentes matières :



**Figure 48 : Possibilité de réaliser des exercices interactifs**

Quant aux échanges entre l'enseignant et les apprenants, le dispositif propose deux outils de communication :

### \* Les cours virtuels

Il s'agit d'un échange qui se déroule en temps réel entre l'enseignant et l'apprenant sur la plateforme consacrée à la formation à distance. Dans le cadre des

cours virtuels, l'apprenant peut poser des questions sur le contenu ou le déroulement de la formation, exprimer son avis sur le cours, proposer de nouvelles idées, etc.



Figure 49 : Exemple d'un échange synchrone entre apprenants et enseignant

#### \* Le forum

Il permet de réaliser des contacts en temps différé entre les différents acteurs de la formation :

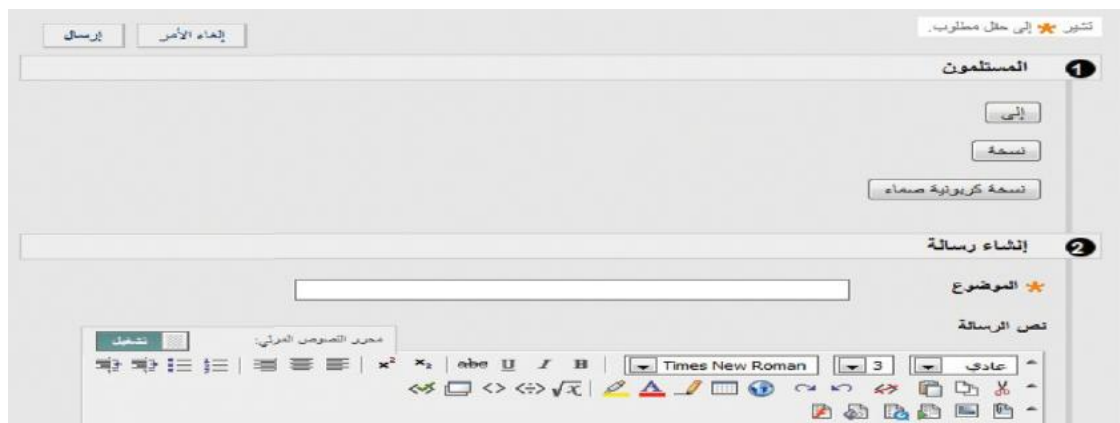


Figure 50 : Exemple d'un forum proposé sur la plateforme

Le 13 aout 2011, le Roi Abdallah Ben Abdul Aziz a décidé de mettre en place la première université numérique en Arabie Saoudite dont le siège sera à Riyadh. Dans un premier temps, les responsables saoudiens ont l'intention de proposer en ligne les disciplines suivantes : le management, l'informatique et la comptabilité.



## 6- L'enseignement des langues à distance en Arabie Saoudite

Dans le cadre notre recherche, nous avons constaté que l'enseignement des langues à distance se limite à deux langues seulement à savoir l'arabe et l'anglais. Ceci est dû à plusieurs raisons. D'abord, la présence de l'enseignement à distance est relativement récente en Arabie Saoudite. Ensuite, le système éducatif saoudien a la volonté de renforcer les études de la langue maternelle aux quatre coins du royaume saoudien. Quant à l'enseignement de la langue anglaise, il vise à préparer les étudiants saoudiens à suivre les développements dans les différents domaines (économie, chimie, biologie, etc.) Pour ce faire, ces étudiants ont besoin de maîtriser l'anglais qui est devenue la langue mondiale par excellence.

Malgré les différents dispositifs de formation à distance dans les deux universités présentés ci-dessus, nous constatons que l'enseignement du français à distance est inexistant. En effet, les cours de français se déroulent seulement en présentiel dans les locaux de deux universités à Riyad et à Djeddah. Or, il semble regrettable de limiter l'enseignement de cette langue dans deux villes seulement, ce qui prive des personnes d'autres villes de suivre régulièrement des formations en français.

Face à cette situation, nous avons pris l'initiative de proposer une formation de français à distance. Cette formation vise à réaliser plusieurs objectifs. D'abord, il s'agit de mettre en pratique les différents apports des TIC dans l'enseignement/apprentissage de français en Arabie Saoudite. Ces apports ont été déjà détaillés au début de ce chapitre (autonomie de l'apprenant, individualisation de la formation, richesse de ressources, etc.) Ensuite, nous comptons profiter des apports des TIC pour développer la compétence orale chez les apprenants qui est le thème central de notre recherche. Or, les outils informatiques en ligne permettent à l'enseignant plusieurs activités en ligne visant à favoriser les différents aspects de la compétence orale notamment la compréhension et la production orales en français. De même, notre démarche a pour but de remédier aux lacunes présentes dans la compétence orale en particulier les points que nous avons déjà étudiés lors de l'analyse du corpus de notre recherche. Il reste à noter que notre future formation à distance vise aussi à étudier l'influence de l'utilisation des TIC sur les différentes compétences orales chez les apprenants saoudiens. A partir de ces objectifs, nous avons élaboré une formation à distance en vue d'améliorer la compétence orale en français de certains apprenants saoudiens. Dans le



chapitre suivant, nous détaillerons les différentes dimensions de cette expérience innovante en Arabie Saoudite.

## **Chapitre II : Une formation innovante à distance afin d'améliorer la compétence orale en français dans le contexte d'Arabie Saoudite**

## 1- Le contexte de la formation

Le gouvernement saoudien adopte depuis quelques années une politique d'ouverture vers le monde entier pour développer les différents secteurs du pays (économie, éducation, santé, etc.). C'est pourquoi, l'Arabie Saoudite opte pour établir des relations avec des partenaires étrangers qui puissent l'aider à moderniser le Royaume. Parmi les différents partenaires étrangers, la France occupe une place importante d'autant plus que l'Arabie Saoudite est le second partenaire commercial au Proche-Orient et le troisième fournisseur de pétrole dans le monde. Les entreprises françaises sont bien implantées avec de grands groupes tels qu'EDF, EADS, Dassault, SNCF, etc. Cette forte présence économique française a abouti à la création du conseil d'affaires franco-saoudien en 2003 et du Cercle d'affaires à Djeddah. Il joue un rôle important dans le développement de la coopération entre les deux pays. Ces relations économiques remarquables entre les deux pays ont créé de fortes demandes d'apprentissage de français. Malgré ces demandes d'apprentissage, l'enseignement de français reste encore limité sur les territoires saoudiens.

Dans ce contexte, il faut prendre en compte la situation géographique et démographique de l'Arabie Saoudite. Celle-ci occupe 80% de la péninsule Arabique avec plus de deux millions de Km<sup>2</sup>. À propos de la population saoudienne, on compte près de 27 millions d'habitants dispersés aux quatre coins du Royaume. Quant à l'enseignement du français, comme nous l'avons déjà précisé, il se déroule uniquement en présentiel et se limite à deux villes principales : l'une est à l'ouest (Djeddah) tandis que l'autre est à l'est (Riyad). Face à cette situation, beaucoup d'apprenants ne peuvent pas suivre régulièrement des cours de français. En effet, ils sont dans l'obligation de se déplacer dans les deux villes mentionnées ci-dessus. Ceci leur demande beaucoup de temps et d'efforts et le plus souvent ils finissent par abandonner ces cours de FLE.

Il nous semble aussi important de prendre en compte la situation socio-culturelle des femmes saoudiennes. Vu le poids de la religion et des traditions en Arabie Saoudite, elles ne peuvent pas se déplacer facilement pour aller assister à des cours de français en présentiel. Selon la tradition saoudienne, les femmes ne doivent pas se déplacer seules mais en compagnie de l'un de leur proche (père, frère, mari, etc.). C'est pourquoi, les femmes, hors de Djeddah et Riyad, sont pratiquement dans l'impossibilité de suivre des

cours de français. Une telle situation fait perdre beaucoup d'apprenants aux classes de FLE saoudiennes.

Dans le chapitre précédent, nous avons étudié les différents apports des TIC et la réalité de l'enseignement/apprentissage à distance en Arabie Saoudite. Or, nous avons constaté l'absence totale de formations de FLE à distance destinées aux apprenants saoudiens. Une telle situation prive beaucoup d'apprenants intéressés par l'apprentissage en ligne du français. C'est pourquoi, nous avons pris l'initiative de mener une expérience pionnière dans l'enseignement en Arabie Saoudite. Il s'agit de proposer une formation de français de FLE à distance à l'attention des apprenants saoudiens.

Par cette formation, nous tenterons de développer à distance la compétence orale chez des apprenants saoudiens. De plus, nous mettrons en pratique les différents apports des TIC en vue de développer l'enseignement/apprentissage (voir le chapitre précédent). En fait, cette médiation nous permet de faire face aux difficultés de déplacements et de traditions qui empêchent beaucoup d'apprenants de suivre des cours de FLE. Précisons que les résultats de cette future formation pourraient convaincre les responsables de différentes institutions de formation de l'efficacité des TIC dans l'enseignement de français. Nous allons relater et analyser les différentes actions pour mettre en place cette formation :

## 2- Le profil des apprenants

Dans un premier temps, nous voulons cerner la demande des étudiants : pour bien déterminer les caractéristiques et les besoins de ces apprenants, nous avons élaboré une grille d'analyse qui se divise en cinq parties principales à savoir : identification, rapport au français, compétences orales, objectifs de formation et compétences informatiques. Cette grille d'analyse comporte cinq parties :

- 1- Identification
- 2- Rapport au français
- 3- Compétences orales
- 4- Objectifs de formation
- 5- Rapport à l'outil informatique

<b>Grille d'analyse</b>
-------------------------

## 1- Identification

- **Nom** : ..... - **Prénom** : .....

- **Age** : .....

- **Sexe** (Femme/Homme) : .....

- **Profession** : .....

(Si vous êtes étudiant, indiquez votre université et la spécialité de vos études)

- **Nationalité** : .....

- **Adresse électronique** : .....

- **Où comptez-vous suivre la formation à distance ?** (Dans une université, un institut, un centre de langues, à domicile, super café ou autres : .....

## 2- Rapport au français

- **Avez-vous déjà étudié le français ?**

\* Oui \* Non

- **Si oui, où ?** .....

- **Dans quel type d'établissement ?**

(À l'école, au collège

\* au lycée

\* à l'université

\* Dans un institut français

\* Dans une Alliance française

\* Dans un établissement privé

\* autre, précisez : .....

- **Suivez-vous encore une formation de français ?**

\* Oui \* Non

**Si oui, où ?** .....

**- Combien d'heures étudiez-vous le français par semaine ?**

.....

**- Quels manuels ou CD (ou autres) avez-vous étudiés lors de votre apprentissage ?**

.....

**- Pendant combien d'années avez-vous étudié le français ?**

.....

**- Avez-vous obtenu un diplôme de langue française ?**

**- Si oui, lequel ? .....**

**- Quel diplôme voulez-vous obtenir au terme d'apprentissage prévu ?**

.....

**- Quelle est votre langue maternelle ?**

.....

**- Quelle est votre première langue étrangère ?**

.....

**- Connaissez-vous d'autres langues étrangères ?**

**Si oui lesquelles ? .....**

**- Utilisez-vous le français dans la vie quotidienne ?**

**Si oui, dans quelles situations et avec qui ?**

.....

### **3- Compétences orales**

Que pouvez-vous faire oralement ?

\* Se présenter

\* Présenter quelqu'un à sa famille

\* Poser une question à quelqu'un

\* Écouter ou regarder une émission à la télévision

<ul style="list-style-type: none"> <li>* Lire une revue dans votre spécialité</li> <li>* Raconter son activité en week-end</li> <li>* Consulter des dictionnaires de votre domaine</li> <li>* Consulter des livres de votre domaine</li> <li>* Consulter des sites Internet dans votre domaine</li> <li>* Poser des questions aux professeurs lors de cours</li> <li>* Discuter avec un professeur sur un sujet des cours</li> <li>* Discuter avec vos collègues sur un sujet des cours</li> <li>* Répondre aux questions de vos professeurs lors de cours</li> <li>* Recevoir des clients francophones au sein de votre établissement</li> <li>* Parler avec des clients francophones</li> <li>* Présenter des produits à vos clients francophones</li> </ul> <p><b>- Quelles sont vos principales difficultés en langue-cible ?</b></p> <p><b>- Lecture des documents : rapports, notes, notices, modes d'emploi, plans, lettres, correspondance, autres</b></p> <p><b>- Compréhension et expression orales: Exposés, conférences, échanges personnels et professionnels, comptes rendus de travaux d'expériences, visites guidées, conversations téléphoniques.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>4- Objectifs de formation</b></p> <p><b>Pourquoi voulez-vous suivre cette formation de TIC ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>- Pour se débrouiller dans la vie quotidienne</b></li> <li><b>- Pour comprendre les cours</b></li> <li><b>- Pour comprendre les documents étudiés en français</b></li> <li><b>- Pour poser des questions lors de cours</b></li> <li><b>- Pour faire un exposé oral</b></li> <li><b>- Pour préparer des rapports à l'oral</b></li> </ul>
---

- Pour mieux réussir vos études
- Pour contacter dans des situations professionnelles
- Dans quelles situations voulez-vous utiliser la langue cible ?

.....

- Pourquoi avez-vous choisi le français à l'oral ?

- Justifiez votre choix

.....

.....

### 5- Rapport à l'outil informatique

- C'est la première fois que vous utilisez un ordinateur ?
- Avez-vous un ordinateur à la maison ?
- Si non, où pouvez-vous avoir accès à un ordinateur ?
- Avez-vous un accès à Internet chez vous ?
- Si non, où pouvez-vous avoir accès Internet ?
- Utilisez-vous la souris avec facilité ?
- Savez-vous utiliser le traitement de texte ?
- Savez-vous faire une recherche sur Internet ?
- Avez-vous une boîte de messagerie (e-mail) ?
- Utilisez-vous votre boîte de messagerie pour contacter vos amis ?
- Savez-vous en quoi consiste un forum de discussion ?
- Avez-vous déjà participé à un forum de discussion ?
- Utilisez-vous la messagerie instantanée (*le chat*) pour communiquer avec vos amis ?
- Utilisez-vous Internet dans le cadre de vos études ou de votre travail ?
- Quels logiciels maîtrisez-vous ? : Word, Excel, PowerPoint, Access, Publisher, Paint, Messenger, Skype, Dreamweaver, Flash, Director, **autres à préciser** :



.....

**- Avez-vous suivi une formation en informatique?**

- Si oui, où et quand ? .....

**- Avez-vous déjà suivi une formation à distance?**

**- Si oui, laquelle et quand ?**

**- Préférez-vous apprendre en autonomie à l'aide d'un ordinateur ?**

**- Justifiez votre réponse:** .....

**- Voulez-vous suivre une formation à distance ?**

**- Justifiez votre choix:**

.....

**Tableau 28 : La grille d'analyse des caractéristiques des apprenants**

Le formateur a envoyé cette grille d'analyse aux apprenants saoudiens qui l'ont remplie en répondant aux différentes questions posées. En analysant les informations recueillies dans les différentes grilles, le formateur se rend compte qu'il s'agit d'un groupe de cinq personnes : trois filles étudiantes de l'Université du Roi Abdulaziz à Djeddah et deux étudiants de l'Université du Roi Saoud à Riyad. Les cinq apprenants sont inscrits en Master 1 en langue française et en traduction. Leur moyenne d'âge est de 22 ans. Ils ont un temps limité à consacrer à l'apprentissage même en formation à distance. En effet, ils poursuivent des cours à l'Université tous les jours sauf le week-end, le jeudi et vendredi (jours de congé officiels en Arabie Saoudite). D'après leurs réponses au questionnaire proposé, ils se sont montrés motivés à tirer profit des apports des TIC, déjà mentionnés, pour améliorer leur niveau en français.

D'après leurs réponses au questionnaire, leur niveau en français se situe entre A2 et B1 selon le *Cadre Européen Commun de Référence*. Ils ont déjà suivi des cours de français lors de leurs parcours universitaires et dans les centres culturels en France. À propos des trois étudiantes, elles ont déjà suivi un stage de langue au *Centre de Linguistique Appliquée* « CLA » à Besançon tandis que les deux étudiants ont participé à ce stage de langue au *Centre International d'Études Françaises* (CIEF) à Dijon. Enfin, l'arabe est leur langue maternelle tandis que l'anglais est leur deuxième langue étrangère

enseignée au cycle scolaire. Quant au français, il est leur deuxième langue étrangère apprise au cours de leur parcours universitaire.

Les cinq apprenants ont certaines compétences dans la langue-cible. Ils peuvent se présenter, présenter quelqu'un, discuter avec un professeur sur un sujet de cours, répondre aux questions de professeur, regarder certaines émissions francophones à la télévision. Quant à leurs objectifs de formation, ils sont différents. Certains étudiants veulent améliorer leur compréhension orale en français, remédier à certaines difficultés de prononciation, faire face à des situations professionnelles en français et mieux lire des textes francophones. Parfois, certains apprenants ont souligné un objectif personnel. C'est le cas d'une étudiante (S.K) qui a exprimé sa volonté de suivre cette formation en vue de mieux se préparer en tant que professeur de français. Selon elle, la compétence orale est une composante capitale de tout enseignant de FLE voulant pouvoir mener à terme les différentes activités communicatives dans un cours de français.

À propos de leur rapport à l'outil informatique, ils possèdent tous des ordinateurs avec un accès Internet. Ils ont aussi certaines compétences en bureautique, ils savent : utiliser certains logiciels de base (*Word, Excel, Power point, Paint, Messenger, Skype*), chercher des informations sur la Toile, participer à des forums et communiquer avec des amis. Il est à signaler que ces compétences en informatique constituent une bonne base pour suivre cette formation de la compétence orale à distance.

### 3- Les objectifs de la formation

À partir de l'analyse de différentes grilles, le formateur fixe plusieurs objectifs pour la formation. Ceux-ci concernent les dimensions suivantes :

#### 3-1 La dimension communicative

Dans le cadre de cette dimension, le formateur cherche à développer, à travers les différentes activités proposées, la compétence orale chez les apprenants saoudiens. Pour ce faire, il accorde une importance particulière à deux axes principaux à savoir : la compréhension et la production orale. Pour la compréhension orale, les apprenants doivent être à la fin de la formation capable de comprendre :

- une langue orale à la radio sur des sujets familiers,

- Des conversations de la vie quotidienne,
- Des annonces,
- Un exposé sur un sujet donné
- L'actualité à la radio ou à la télévision,
- Ainsi que suivre une intervention assez longue,

Quant à la production orale, la formation vise à préparer les apprenants à :

- Communiquer sur des sujets familiers de la vie quotidienne
- Vérifier des informations,
- Faire face à des situations moins courantes,
- Exprimer sa pensée sur un sujet d'intérêt personnel,
- Aborder une conversation sur un sujet familier
- Réagir à des sentiments comme la surprise, la joie, la tristesse, etc.

### **3-2 La dimension pédagogique**

Cette formation a pour but de développer certaines compétences pédagogiques des apprenants. Ceux-ci ont été formés pendant leurs parcours universitaires et scolaires dans une approche transmissive où c'est l'enseignant qui se charge de transmettre certaines connaissances d'un domaine donné à ses apprenants. Quant à ces derniers, ils se contentent de prendre des notes et d'apprendre le contenu proposé par cœur. C'est pourquoi, la formation de la compétence orale vise à aider les apprenants à :

- Être l'acteur principal de leur apprentissage,
- Gérer leur propre apprentissage,
- Être autonome au cours des différentes étapes de la formation,
- S'exprimer vis-à-vis des activités proposées,
- Savoir traiter leurs erreurs d'apprentissage

### 3-3 La dimension culturelle

Cette formation a pour objectif de développer certains aspects culturels chez les apprenants saoudiens tels que :

- Suivre l'actualité française,
- Comprendre certains aspects historiques français,
- Prendre connaissance de certaines réalités sociales françaises
- Suivre l'actualité sportive en France
- Comprendre certains aspects de l'Union européenne
- Prendre conscience des différences entre les pays européens

## 4- La collecte des ressources

Après la détermination des différents objectifs de la formation (communicatifs, pédagogiques et culturels), le formateur commence à chercher des ressources qui peuvent l'aider à atteindre les objectifs mentionnés ci-dessus. Il a opté pour des documents authentiques dans la mesure où ils permettent aux apprenants d'entrer en contact direct avec la langue-cible. *« Des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont donc des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. Ils appartiennent ainsi à un ensemble très étendu de situations de communication et de messages écrits, oraux et visuels, d'une richesse et d'une variété inouïes »*, (Cuq & Gruca, 2003 : 391).

Notons aussi que les documents authentiques jouent un rôle primordial dans le développement de la compétence orale chez les apprenants de FLE d'autant plus que ces derniers peuvent écouter des natifs parlant la langue-cible. Ceci a l'avantage d'améliorer leur compréhension et leur production orales. Il est à souligner que les documents authentiques contribuent à briser la monotonie de la formation dans la mesure où les apprenants ne travaillent pas sur des documents « fabriqués » mais des ressources qui leur permettent de développer leurs compétences en FLE. De son côté, Daniel Coste note : *« « L'authentique », qu'il soit ou non littéraire, ne saurait être conçu ni comme un objectif, ni comme un contenu, ni comme un moyen de l'enseignement du français langue étrangère. Il n'a de sens que pris dans un projet méthodologique qui lui donne une fonction et une place »*, (Coste, 1970 : 90)

Malgré les différents apports des documents authentiques, le formateur doit faire face à une difficulté qui l'empêche de les utiliser dans une formation donnée. Il s'agit des droits d'auteur qui ont but de protéger la création des œuvres artistiques et intellectuelles. C'est le Code de la Propriété Intellectuelle (CPI) qui protège les droits d'auteur en France. Le premier article du CPI précise : *« L'auteur d'une œuvre de l'esprit jouit sur cette œuvre, du seul fait de sa création, d'un droit de propriété incorporelle exclusif et opposable à tous. Ce droit comporte des attributs d'ordre intellectuel et moral ainsi que des attributs d'ordre patrimonial, qui sont déterminés par les livres Ier et III du présent code. L'existence ou la conclusion d'un contrat de louage d'ouvrage ou de service par l'auteur d'une œuvre de l'esprit n'emporte aucune dérogation à la jouissance du droit reconnu par l'alinéa 1er<sup>26</sup>. »*

Dans ce contexte, nous distinguons deux types de droits d'auteur. Le premier concerne les droits moraux qui reconnaissent l'expression de la personnalité de l'auteur dans son œuvre. Ces droits moraux regroupent les droits de divulgation, de paternité, de retrait et d'intégrité de l'œuvre. Le deuxième type de droits d'auteur concerne les droits patrimoniaux qui permettent à l'auteur d'autoriser ou d'interdire l'utilisation de ses œuvres. En cherchant sur la Toile, nous avons trouvé peu de sites qui proposent des ressources de FLE libres de droits d'auteur. Nous avons trouvé certaines ressources sur les sites suivants :

- *Radio France Internationale* (RFI)<sup>27</sup> :

---

<sup>26</sup> Loi n° 92-597 du 1er juillet 1992, *Journal Officiel*, 3 juillet 1992.

<sup>27</sup>- RFI : [http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil\\_apprendre.asp](http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp)



Figure 51: L'apprentissage du français sur le site de Radio France internationale

- TV5 Monde<sup>28</sup>

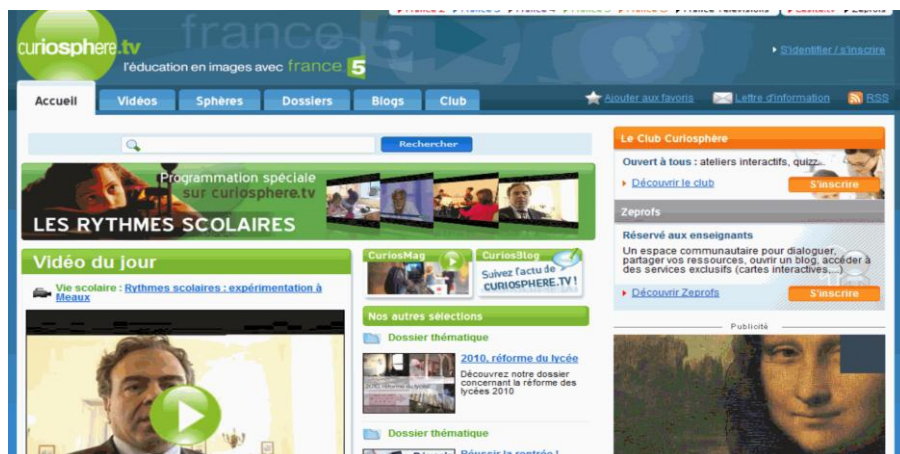


Figure 52 : L'apprentissage du français sur le site de TV5 Monde

- France 5 Éducation<sup>29</sup> :

<sup>28</sup>- TV5 : [http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil\\_apprendre.php](http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil_apprendre.php)

<sup>29</sup> - France 5 Education : <http://www.curiosphere.tv/>



**Figure 53 : Des ressources pédagogiques sur le site de France 5**

À partir de ces sites, nous avons réussi à sélectionner certaines ressources authentiques libres de droits d'auteur. Lors de notre sélection, nous avons pris en compte certains critères : l'accessibilité des ressources, le niveau des apprenants, les thèmes traités et la véracité du contenu proposé. Alors, nous avons choisi uniquement des ressources audio et audiovisuelles d'autant plus que notre recherche concerne essentiellement la compétence orale chez les apprenants saoudiens. Voici des exemples de ressources sélectionnées :

- *La Rue* : cette ressource audio présente le portrait d'une personne sans domicile fixe,
- *Le vote des femmes en France* : cette ressource aborde l'histoire de la participation des françaises aux différentes élections,
- *Le Rugby* : il s'agit d'une ressource traitant de l'un des sports populaires en France,
- *L'École des fans* : il s'agit d'un extrait d'une émission française portant sur les enfants,
- *Les étudiants européens* : cette ressource met l'accent sur plusieurs étudiants venant faire des études en France,
- *Le Port du voile* : il s'agit d'un reportage télévisé traitant des réactions de la société française vis-à-vis du port du voile,
- *La capitale de l'UE* : il s'agit d'un reportage télévisé sur Bruxelles

Après la sélection des ressources, le formateur commence à déterminer le dispositif qui devrait lui permettre de mener sa formation de la compétence orale à distance. Dans la partie suivante, nous mettrons l'accent sur les caractéristiques de ce dispositif en ligne.

## 5- Le dispositif de formation en ligne

Pour mieux comprendre le terme « dispositif » dans une formation à distance, nous nous référons à la définition proposée par Peraya (1999) *« un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets. »*. Dans la définition précédente, Peraya met l'accent sur la dimension sociale d'un dispositif d'apprentissage qui est marqué avant tout par les interactions entre les différents acteurs. Notons également qu'un dispositif d'apprentissage est l'articulation entre les instances sociales, cognitives, relationnelles et technologiques.

D'autres spécialistes (Basque & Doré, 1998) utilisent le concept de *l'environnement technopédagogique* qui a pour objectif de créer le contexte favorable de proposer et de suivre une formation en ligne. Cet environnement technopédagogique comprend *« l'idée de la présence de ressources informatiques pour soutenir la démarche des apprenants, l'idée d'une vision cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage et l'idée d'un lieu réel ou virtuel qui loge des « systèmes » en interaction. »*. Il nous semble important de souligner les outils nécessaires qui permettent aux acteurs (concepteur, enseignant, tuteur et apprenants) de proposer et suivre des formations de langue en ligne. Lors du choix de ces outils, le formateur doit prendre en compte l'ergonomie du site. En fait, *« ergonomie »* est un terme latin qui trouve ses origines dans la langue grèque : *« ergos »* signifie travail tandis que *« nomos »* indique les lois. Selon le Petit Robert (2010), l'ergonomie est *« l'étude scientifique des conditions psychophysiologiques et socioéconomique de travail et des relations entre l'homme et la machine »*. Selon L'Association Internationale d'Ergonomie, l'ergonomie est *« L'ergonomie (ou Human*



*Factors*) est la discipline scientifique qui vise la compréhension fondamentale des interactions entre les humains et les autres composantes d'un système, et la profession qui applique principes théoriques, données et méthodes en vue d'optimiser le bien-être des personnes et la performance globale des systèmes.» Il s'agit d'une discipline qui concerne l'adaptation d'un système à son utilisateur. Cette adaptation peut porter sur des espaces physiques (chaînes de production, postes de contrôle, etc.), des éléments de ces espaces (commandes, structures, etc.) ainsi que sur des interfaces. Notons également le rôle primordial joué par les outils de communication dans un dispositif de formation. Cette idée a été soulignée dans les travaux de Charnet. C (2007) :

*« Pour activer une mise en réseau des connaissances et des savoirs et pouvoir les partager entre des acteurs disséminés géographiquement, un cadre technologique s'avère nécessaire. Divers outils sont susceptibles de participer à la gestion des connaissances et à la mise en relation des étudiants, des tuteurs et des enseignants. La présence technologique modifie la gestion des contenus et les usages pédagogiques que développent les différents acteurs de la formation. ».*

De leur côté, Bastien et Scapin (1993) mettent en lumière certains critères ergonomiques à prendre en compte lors de conception d'un dispositif de formation en ligne. Il s'agit des huit principes ergonomiques suivants :

### **1- Guidage**

#### 1-1 Incitation

#### 1-2 Groupement/distinction entre items

##### 1-2-1 Groupement/Distinction par la localisation

##### 1-2-2 Groupement/Distinction par la forme

#### 1-3 Feed-back immédiat

#### 1-4 Lisibilité

### **2- Charge de travail**

#### 2-1 Brièveté

##### 2.1.1. Concision

##### 2.1.2. Actions minimales

#### 2.2. Densité informationnelle

### **3- Contrôle explicite**

#### 3.1. Action explicite

#### 3.2. Contrôle utilisateur

### **4- Adaptabilité**

#### 4.1. Flexibilité

4.2. Prise en compte de l'expérience de l'utilisateur
<b>5- Gestion des erreurs</b>
5.1. Protection contre les erreurs
5.2. Qualité des messages
5.3. Correction des erreurs
<b>6- Homogénéité / cohérence</b>
<b>7- Signifiante des codes et dénominations</b>
<b>8. Compatibilité</b>

Tableau 29 : Critères de l'ergonomie (Bastien & Scapin, 1993)

Dans le cadre d'une formation de langue en ligne, nous nous intéressons aux outils fondamentaux dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à savoir :

- La gestion de contenu en ligne
- La réalisation des activités favorisant l'appropriation de la langue-cible
- Les interactions entre les acteurs
- L'évaluation de la performance et des compétences communicatives des apprenants
- Le suivi des apprenants

À partir de ces critères, nous avons opté pour la plateforme de *Moodle* (version 1.9) disponible sur *FOS.COM* ([www.le-fos.com](http://www.le-fos.com)). Créée par Martin Dougiamas en 2002 à l'Université de Curtin en Australie, *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) est une plateforme qui permet la mise en place de cours en ligne et de sites Web. Cette plateforme trouve ses origines pédagogiques dans le socio-constructivisme selon lequel le formateur doit créer un environnement convenable permettant aux apprenants de co-construire leurs connaissances à partir de leurs connaissances précédentes (Vygotski, 1997) *Moodle* est actuellement utilisée par 50 000 sites dans 208 pays et traduite dans 90 langues grâce à ses différentes fonctionnalités :

- Mettre en ligne des ressources textuelles, audio et audiovisuelles

Semaine	Nom	Résumé
	VIDEO: MANGE TA BANANE	Regardez la vidéo suivante puis répondez aux questions de l'exercice
1	DOCUMENT DE L'EXERCICE 1: LA RUE	
	DOCUMENT DE L'EXERCICE 2: Le Vote des femmes en France	
	DOCUMENT DE L'EXERCICE 3: LE RUGBY	
	DOCUMENT DE L'EXERCICE 4: FELLAG	
	DOCUMENT DE L'EXERCICE 5: L'ECOLE DES FANS	
2	DOCUMENT DE L'EXERCICE 6: DANS LA CAPITALE DE L'UE	
	DOCUMENT DE L'EXERCICE 7: Etudiants Européens	
	DOCUMENT DE L'EXERCICE 8: LE PORT DU VOILE	
	DOCUMENT DE L'EXERCICE 9: Formation du français	
	DOCUMENT DE L'EXERCICE 10: LE DISCOURS DU PRESIDENT	
3	NOUVELLE LECTURE	
	LECTURE 2	

Figure 54 : Ressources textuelles, audio et audiovisuelles sur la plateforme de Moodle

- Échanger à travers les forums

**Ajouter Forum à semaine 1**



**Général**




































Nom du forum\*




































Type de forum




































Introduction au forum\*




































Trebuchet  Langue




































**B I U S x<sub>2</sub> x<sup>2</sup>  **




































**                                  **




































**                                  **




































**                                  **




































**                                  **




































**                                  **




































**                                  **




































**                                  **





**                                  **

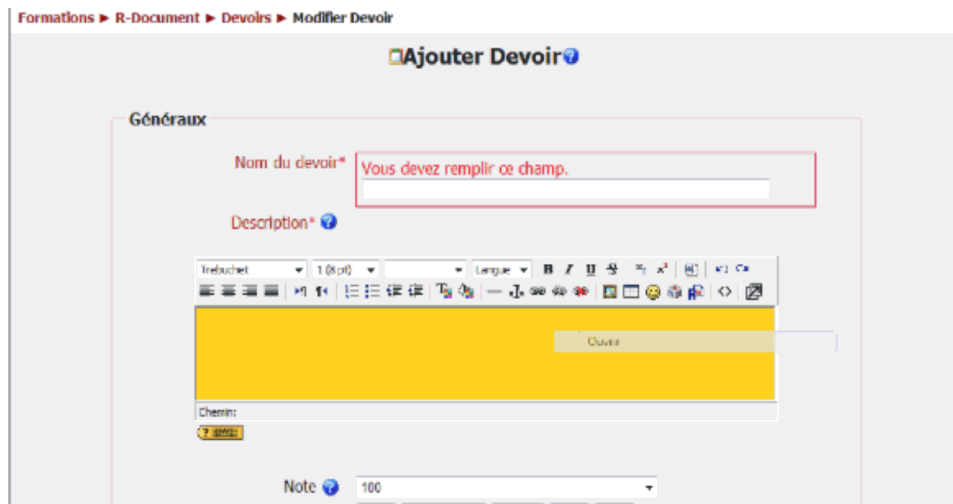
**                                  **

**                                  **

**                                  **

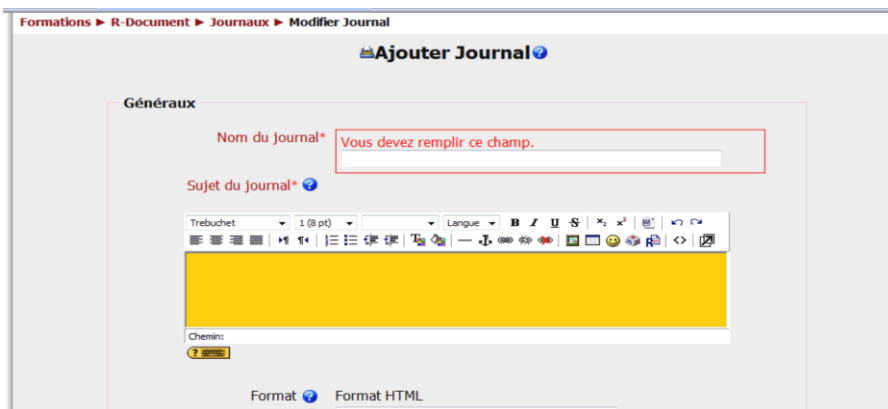
**                                  **

**   **



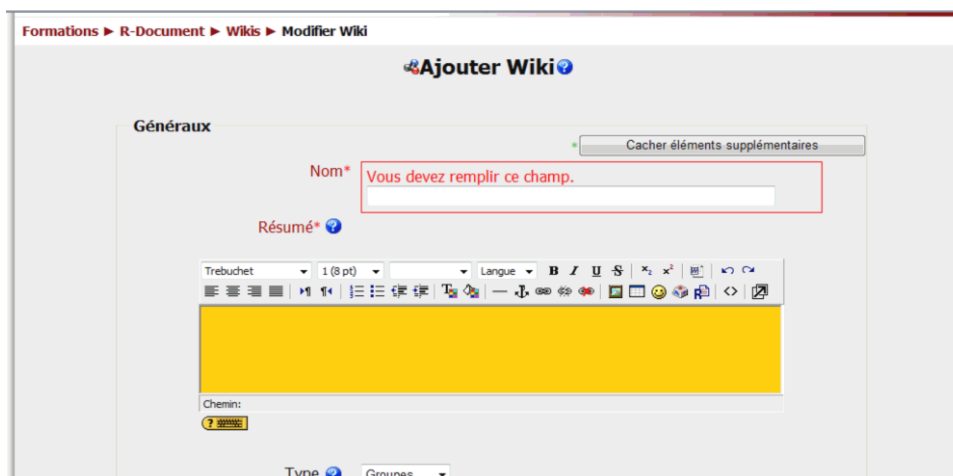
**Figure 56 : Possibilité de proposer des devoirs sur Moodle**

- Créer des journaux



**Figure 57 : Possibilité de créer des journaux sur la plateforme**

- Favoriser l'écriture collaborative à travers le wiki



**Figure 58 : La création d'un wiki sur Moodle**

- Créer une base de données

Formations ► R-Document ► Bases de données ► Modifier Base de données

### Ajouter Base de données ?

**Généraux**

Nom\* Vous devez remplir ce champ.

Introduction\* ?

Trebuchet 1 (8 pt) Langue B I U S x<sub>2</sub> x<sup>2</sup> | | |

Chemin:

Disponible du 17 juin 2010 Désactiver

Figure 59 : La création d'une base de données

- Créer des exercices interactifs

Formations ► R-Document ► Tests Hot Potatoes ► Modifier Test Hot Potatoes

### Ajouter Test Hot Potatoes ?

**Généraux**

Nom Tirer du test Afficher éléments supplémentaires

Emplacement du fichier Fichiers du cours

Nom du fichier

Choisir ou déposer un fichier ...

Ajouter une chaîne de tests ? Non

**Affichage**

Format d'affichage ? Meilleur

Navigation ? Barre de navigation Moodle

Lecteurs multimédias compatibles ? Non

Figure 60 : La création des exercices interactifs

- Suivre les activités des apprenants grâce à la rubrique « Historique »

Cours	Heure	Adresse IP	Nom complet	Action	Information
FOS	sam 21 août 2010, 15:37	89.2.207.51	Mohammed DAWLAT	user logout	66
ORALE	sam 21 août 2010, 15:36	89.2.207.51	Mohammed DAWLAT	course view	La compétence orale chez les apprenants saoudiens en FLE
ORALE	sam 21 août 2010, 15:35	89.2.207.51	Mohammed DAWLAT	user view all	
ORALE	sam 21 août 2010, 15:35	89.2.207.51	Mohammed DAWLAT	user view all	
ORALE	sam 21 août 2010, 15:35	89.2.207.51	Mohammed DAWLAT	user view all	
ORALE	sam 21 août 2010, 15:35	89.2.207.51	Mohammed DAWLAT	course user	Mohammed DAWLAT
ORALE	sam 21 août 2010, 15:32	89.2.207.51	Mohammed DAWLAT	forum user report	Mohammed DAWLAT
ORALE	sam 21 août 2010, 15:31	89.2.207.51	Mohammed DAWLAT	user view	Mohammed DAWLAT
FOS	sam 21 août 2010, 15:31	89.2.207.51	Mohammed DAWLAT	user login	66
ORALE	ven 20 août 2010, 19:05	89.2.207.51	Mohammed DAWLAT	user view	Abdel Rahman ALESHAIWY
ORALE	ven 20 août 2010, 19:05	89.2.207.51	Mohammed DAWLAT	user view	Abdel Rahmann KIKI
ORALE	ven 20 août 2010, 19:04	89.2.207.51	Mohammed DAWLAT	user view all	
ORALE	ven 20 août 2010, 19:02	89.2.207.51	Mohammed DAWLAT	course view	La compétence orale chez les apprenants saoudiens en FLE CENTRE DU FLE/FOS EN LIGNE
FOS	ven 20 août 2010, 19:02	89.2.207.51	Mohammed DAWLAT	course view	
FOS	ven 20 août 2010, 19:02	89.2.207.51	Mohammed DAWLAT	user login	66
FOS	ven 30 avril 2010, 18:36	193.52.138.32	Mohammed DAWLAT	user logout	66
ORALE	ven 30 avril 2010, 18:36	193.52.138.32	Mohammed DAWLAT	resource view	LECTURE 2

**Figure 61 : suivre les activités grâce à la rubrique « Historique »**

- Consulter les apprenants sur le déroulement de la formation

Formations > R-Document > Consultations > essai

Afficher les 0 réponses à la consultation

Modifier Consultation

En réfléchissant aux événements récents de ce cours, répondez aux questions ci-dessous.

- 1 À quel moment du cours avez-vous été le plus impliqué en tant qu'apprenant ?
- 2 À quel moment du cours avez-vous été le plus distant en tant qu'apprenant ?
- 3 Dans les forums, quelle action vous a semblé apporter le plus de soutien ou d'aide ?
- 4 Dans les forums, quelle action vous a semblé amener le plus d'embarras ou de confusion ?

**Figure 62 : La création d'un sondage sur Moodle**

- Créer un glossaire

Ajouter Glossaire à semaine 1

Général

Nom\* Vous devez remplir ce champ.

Description\*

Trebuchet 1 (8 pt) Langue

Articles affichés sur une page\* 10

Glossaire global

Type de glossaire

Glossaire secondaire

Autoriser les doublons Non

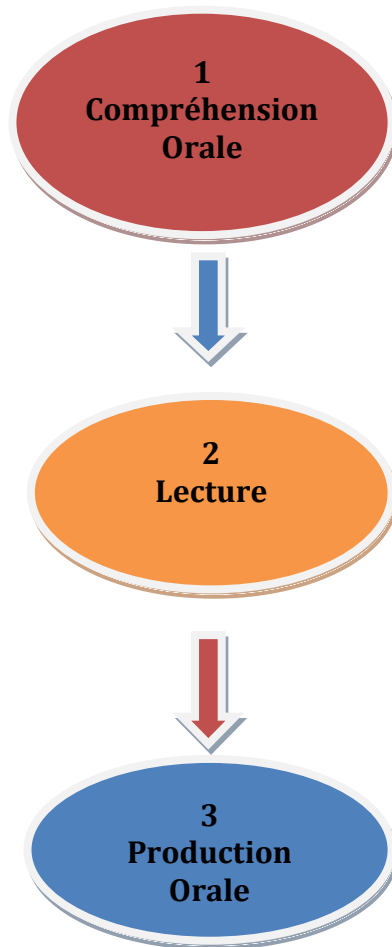
**Figure 63 : La possibilité de créer un glossaire sur la plateforme**

Dans un premier temps, le formateur a été dans l'obligation de passer par une période de familiarisation pour qu'il puisse maîtriser les différentes fonctionnalités de la plate-forme :

Créer un espace, inscrire des apprenants, créer un groupe, mettre du contenu, créer des exercices, créer un forum, mettre en place un wiki, etc. En fait, il s'agit d'une étape décisive d'autant plus que le formateur doit expliquer à son tour aux apprenants saoudiens, comment ils peuvent se connecter sur la plate-forme, participer aux activités, consulter les ressources, etc.

## 6- La scénarisation de la formation

Vu que la formation porte essentiellement sur la compétence orale, la scénarisation de la formation accorde une importance particulière à développer trois types d'activités orales suivant l'ordre suivant : la compréhension orale, la lecture et la production orale. Notons que cet ordre part de la compétence simple (compréhension orale) à la compétence plus difficile (production orale) en travaillant également la lecture qui est une activité souvent négligée chez les apprenants saoudiens. « Le schéma suivant » :



**Figure 64 : Un exercice interactif sur la compréhension orale**

Pour mieux comprendre la scénarisation de cette formation, nous avons élaboré cette fiche descriptive qui précise les objectifs visés, les activités, les rôles du formateur, les rôles de l'apprenant, les ressources proposées, les interactions prévues, etc.

La fiche descriptive du scénario pédagogique de la formation proposée	
<b>Objectifs</b>	<p><b>* Objectifs communicatifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire face à des situations de la vie quotidienne,</li> <li>- Comprendre des ressources authentiques,</li> <li>- Lire des ressources authentiques,</li> <li>- Améliorer la prononciation des apprenants,</li> <li>- Aborder des sujets de la vie quotidienne (loisirs, études, etc.)</li> <li>- Raconter des expériences personnelles dans des domaines donnés</li> </ul> <p><b>* Objectifs linguistiques et lexicaux</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprendre le lexique nécessaire pour communiquer dans des situations de la vie quotidienne,</li> <li>- Acquérir certains lexiques permettant de comprendre l'actualité économique,</li> <li>- Acquérir certaines règles grammaticales de manière implicite (ex : les temps verbaux)</li> </ul>
<b>Activités collaboratives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conférences orales sur <i>Skype</i>.</li> </ul>
<b>Activités individuelles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire des exercices interactifs</li> <li>- Consulter les ressources proposées,</li> <li>- Lire les ressources proposées,</li> <li>- Echanger avec le formateur et les autres apprenants</li> </ul>
<b>Rôles de l'enseignant-concepteur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les besoins des apprenants et leurs caractéristiques,</li> <li>- Mener une réflexion sur les tâches à réaliser,</li> <li>- Chercher les ressources nécessaires,</li> <li>- Elaborer des exercices interactifs,</li> <li>- Déterminer les tâches individuelles de chaque semaine,</li> <li>- Evaluer et commenter les travaux des apprenants en proposant certaines corrections des productions des apprenants,</li> <li>- Evaluer la participation des apprenants aux séances du clavardage et conférences orales de <i>Skype</i>.</li> </ul>
<b>Rôles d'animateur-tuteur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guider les apprenants dans les différentes activités,</li> <li>- Corriger et commenter la production orale des apprenants,</li> <li>- Animer les séances des simulations sur <i>Skype</i>,</li> <li>- Aider les apprenants à surmonter certaines difficultés techniques sur la plate-forme,</li> <li>- Suivre la participation de chaque apprenant à la formation,</li> <li>- Répondre aux questions des apprenants dans le forum d'échanges,</li> <li>- Proposer une aide individualisée pour certains apprenants ayant des difficultés pour réaliser les tâches demandées,</li> </ul>



<b>Rôles des apprenants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire les ressources proposées,</li> <li>- Préparer les jeux de rôle et les débats <i>Skype</i>,</li> <li>- Participer aux conférences orales sur <i>Skype</i>,</li> <li>- Faire les exercices interactifs</li> <li>- Echanger avec le formateur et ses homologues dans les forums d'échanges,</li> </ul>
<b>Ressources proposées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textes de lecture</li> <li>- Documents audio et audiovisuels pour les exercices interactifs,</li> </ul>
<b>Interactions</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Apprenants/enseignant (forum <i>Echanges avec le formateur</i>, clavardage et <i>Skype</i>)</li> <li>-Apprenants/apprenants (<i>Skype</i>)</li> </ul>
<b>Outils informatiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La plate-forme de <i>Moodle</i></li> <li>- <i>G@mail</i>,</li> <li>- Messagerie électronique,</li> <li>- <i>Skype</i> (oral et écrit).</li> </ul>
<b>Evaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Performance des apprenants aux conférences orales sur <i>Skype</i></li> <li>- Exercices interactifs (à travers l'historique de la plate-forme)</li> <li>- Interactions des apprenants au sein du même groupe et avec les autres groupes.</li> </ul>

**Tableau 30 : Fiche descriptive de la formation proposée**

Pour mettre en pratique ce scénario de formation, nous avons élaboré trois types d'activités qui seront détaillées ci-dessous à travers des exemples tirés de la formation.

## 7- La préparation à la formation

Avant de commencer la formation à l'amélioration de la compétence orale, le formateur a estimé utile de consacrer une période de quelques jours pour préparer les apprenants saoudiens à suivre des cours en ligne. Au cours de cette période, il a accordé une importance particulière à expliquer aux apprenants les objectifs de la formation, son déroulement, ses activités, les ressources disponibles, etc. C'est pourquoi, le formateur a mis en place un forum intitulé « *Échanges avec le formateur* » visant à favoriser les interactions entre la communauté d'apprentissage. Voici le premier message rédigé par le formateur où il précise les grandes lignes de la future formation.



Figure 65 : Message du forum « Echanges avec le formateur »

Il est à rappeler que les cinq apprenants ont été formés dans le cadre d'une approche transmissive. C'est pourquoi, le formateur s'intéresse, au cours de cette période de préformation, à expliquer aux apprenants les différentes dimensions de l'enseignement/apprentissage à distance pour qu'ils puissent gérer leur apprentissage. De même, le formateur a proposé un seul exercice interactif en ligne pour que les apprenants puissent s'entraîner à faire les activités prévues. Alors, le formateur a mis en ligne une ressource audiovisuelle suivie d'un exercice interactif visant à développer la compréhension orale chez les apprenants :

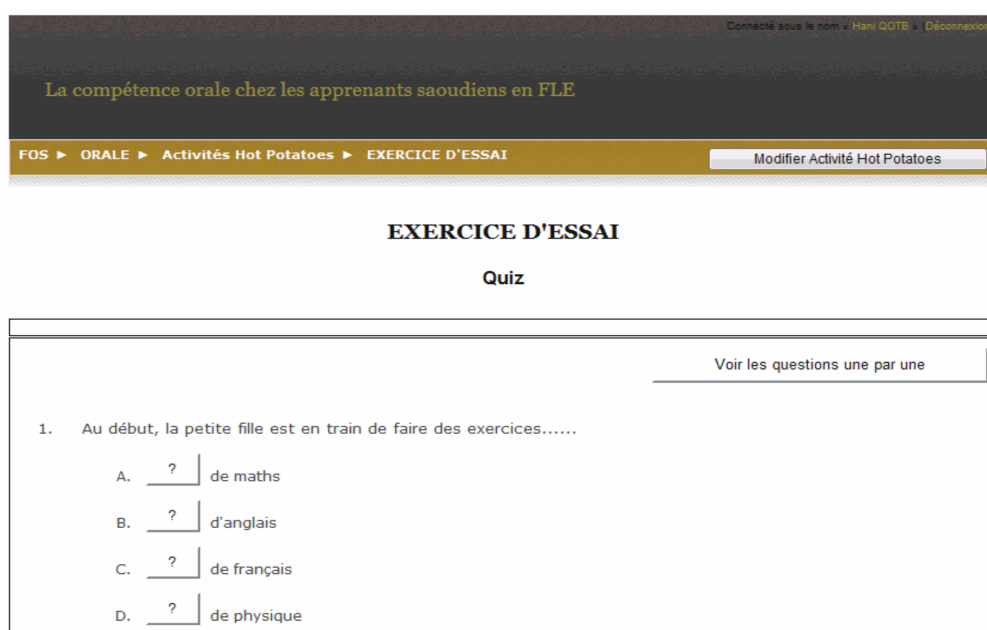


Figure 66 : Un exercice interactif sur la compréhension orale

Il est à préciser que les apprenants ne se connaissent pas avant la formation vu que certains habitent à Djeddah tandis que d'autres vivent à Riyad. C'est pourquoi, le formateur a consacré une conférence audio en utilisant le système *VOIP* de type *Skype* pour que chaque apprenant puisse se présenter à ses pairs. Le passage suivant est tiré de cette conférence audio :

**P :** Bon, on va passer à A. E qui va se présenter

**Etu :** Ok, je m'appelle A. j'ai vingt ans, j'apprends la langue française à l'Université Roi Saoud à Riyad et aussi je suis à l'Arabie Saoudite maintenant bien sûr<sup>30</sup>

**P :** D'accord, tu es en quelle année à l'université ?

**Etu :** euh, troisième année

**P :** en troisième année, bien , bien A.

Voici un autre passage de la même conférence

**P :** Bon A. K.

**Etu :** Oui, bonsoir tout le monde

**P :** Bonsoir ; tu peux te présenter ?

**Etu :** je m'appelle A., je suis de Djeddah, mais je suis à Riyad à cause du travail de mon père, avant j'étais en France pour apprendre le français, mais maintenant je suis à Riyad

**P :** D'accord et tu as quel âge ?

**Etu :** J'ai 20 ans

**P :** tu as 20 ans ; Tu es parti en France quand ?

**Etu :** Euh, le dernier été

**P :** l'été dernier ?

**Etu :** Ouais c'était 40 jours, oui

**P :** Pendant 40 jours, tu étais en France ?

**Etu :** Oui je prenais mes cours à Dijon,

**P :** à Dijon ?

**Etu :** Voilà

**P :** Tu as bien aimé Dijon ?

**Etu :** ah oui oui oui c'était magnifique, le temps, il fait très beau

**P :** C'est bien A.

---

<sup>30</sup> Nous citons la production orale des apprenants sans aucune intervention de notre part.

Dans le passage suivant, une étudiante saoudienne, qui participe à cette formation à distance, raconte son stage à Besançon :

***P** : Bonsoir allez W. comment ca va ?*

***Etu** : Bonsoir, ca va bien et vous ?*

***P** : Bien, merci, bon, tu peux te présenter ?*

***Etu** : Je m'appelle W. euh, je suis saoudienne, euh, j'ai vingt ans, eu j'apprends le français à l'Université Roi Abdulaziz à Djeddah, mais maintenant j'habite à Besançon, pour apprendre la langue française, euhm, euhm, c'est ça*

***P** : Bien, bien, merci à W.*

Ces deux activités orales visent, d'une part, à aider les apprenants à maîtriser les différentes fonctionnalités du dispositif mis en ligne. D'autre part, la conférence audio a amené les apprenants à tisser des liens sociaux au début de cette formation.

## 8- Les activités de la compréhension orale

La première étape de la formation consiste à développer la compréhension orale chez les apprenants saoudiens suivant ce cours de FLE en ligne. Pour ce faire, le formateur a élaboré dix exercices interactifs. Ces derniers sont marqués par plusieurs caractéristiques. D'abord, les apprenants peuvent les faire selon leur disponibilité temporelle et spatiale tant qu'ils sont disponibles sur le dispositif de formation en ligne. De même, les apprenants sont en mesure d'avancer dans les différents exercices selon leur rythme et leur niveau en langue-cible. Dans ce cas, les exercices interactifs permettent de prendre en compte les différences individuelles entre les apprenants qui ont la possibilité de refaire le même exercice plusieurs fois. Une telle démarche ne fait que renforcer l'acquisition du lexique utilisé, des structures syntaxiques mises en œuvre, améliorer la prononciation de certains phonèmes et mieux maîtriser certaines expressions aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Nous constatons la présence de deux types d'interactivité dans le cadre des exercices interactifs. D'une part, l'exercice interactif est marqué par l'interactivité fonctionnelle dans la mesure où l'apprenant contrôle toutes les fonctionnalités nécessaires pour commencer, refaire et quitter l'exercice, demander de l'aide, avoir un indice sur la réponse recherchée, etc. D'autre part, il s'agit de l'interactivité relationnelle d'autant plus que l'apprenant peut recevoir un feedback sur sa réponse fournie. Notons que ce feedback (rétroaction) est l'information donnée par le concepteur à l'apprenant sur sa réponse, son parcours et sa performance. Cette information a une importance particulière d'autant plus qu'il permet aux apprenants d'avancer ou de refaire les exercices selon leurs réponses fournies. En fait, il s'agit de courtes phrases comme « *Bravo !, continuez* », « *Bonne réponse* », « *C'est juste* », « *C'est une mauvaise réponse, réessayez* », « *Ce n'est pas correct, relisez le texte* », etc. Il est à préciser que le concepteur est capable de personnaliser les messages de feedback donnés aux apprenants selon les spécificités linguistiques et informationnelles des exercices proposés. Pour rendre les apprenants plus concentrés lors des exercices interactifs, le concepteur pourrait avoir recours à deux procédés :

- 1) Limiter le nombre de tentatives pour chaque exercice : cette fonctionnalité est programmée lors de la mise en ligne de l'exercice sur le dispositif de formation,

- 2) Limiter le temps consacré à l'exercice : fonctionnalité possible grâce à l'exerciceur.

Notons aussi que les exercices interactifs sont marqués par l'auto-évaluation qui contribue à développer l'autonomie de l'apprenant : « Une des particularités de l'enseignement/apprentissage en ligne est l'auto-évaluation qui consiste à donner la possibilité à l'apprenant de répondre aux questions, noter ses erreurs, reprendre l'exercice, corriger, etc. Seul face à l'ordinateur, l'apprenant doit adapter sa façon de recevoir l'information, l'analyser, établir des relations entre les différentes informations, tirer des conclusions, etc. Il s'agit donc d'un processus intellectuellement actif dans la mesure où l'apprenant devient lui aussi son propre formateur. » (Qotb, H., 2009 : 469)

EXERCICE 1: La préparation d'un article scientifique

Quiz

Voir les questions une par une

1. Un article scientifique pourrait comprendre plusieurs sections comme

A. ? code bancaire, résumé, tableaux

B. ? carte d'inscription, adresse de l'auteur, nombre d'enfants

C. ? publicité, université et colloque

D. ? titre, résumé, introduction, méthode, conclusion et bibliographie

2. Le résumé d'un article scientifique doit préciser

A. ? le salaire de l'auteur

Figure 67: Exemple d'un exercice interactif proposé

Nous distinguons plusieurs types d'exercices interactifs :

- Questions à Choix Multiples (QCM),
- Exercices des phrases lacunaires,
- Exercices d'association,
- Exercices de mise en ordre,
- Exercices de mots-croisés.

Pour élaborer les exercices interactifs de la formation, nous avons utilisé un logiciel qui s'appelle *Hot Potatoes* <sup>31</sup>. Il s'agit d'un exerciceur qui facilite la création de ces exercices sans avoir besoin des compétences informatiques approfondies.

<sup>31</sup> - Hot potatoes : <http://hotpot.uvic.ca/>

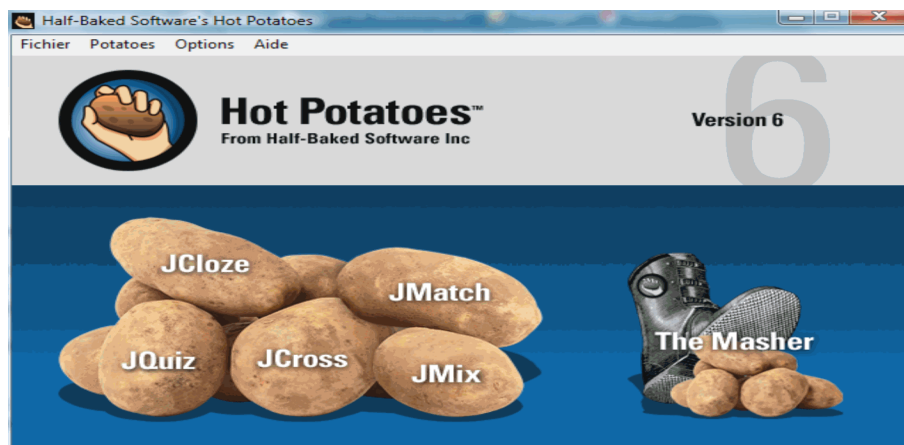


Figure 68 : L'interface de l'exerciceur Hot Potatoes

Il est à souligner que les activités de la compréhension orale ont duré deux semaines. Pendant la première semaine, le formateur a proposé cinq ressources audio et audiovisuelles suivies chacune d'un exercice interactif.

30 décembre - 5 janvier

**Dans le cadre de notre formation, je vous invite à regarder et à écouter les différents documents proposés avant de faire les exercices qui suivent. Ces exercices visent à développer la compétence de la compréhension orale. En cas de difficulté, vous pouvez me laisser un message dans le forum " Echange avec le formateur"**

**Allez Bonne Chance 😊**

**Mohammed DAWLAT**



- DOCUMENT DE L'EXERCICE 1: LA RUE → 🔊 📄 ⏮ ⏭ ⏸ ⏹ ⏻ ⏼
- EXERCICE 1 → 🔊 📄 ⏮ ⏭ ⏸ ⏹ ⏻ ⏼
- DOCUMENT DE L'EXERCICE 2: Le Vote des femmes en France → 🔊 📄 ⏮ ⏭ ⏸ ⏹ ⏻ ⏼
- EXERCICE 2 → 🔊 📄 ⏮ ⏭ ⏸ ⏹ ⏻ ⏼
- DOCUMENT DE L'EXERCICE 3: LE RUGBY → 🔊 📄 ⏮ ⏭ ⏸ ⏹ ⏻ ⏼
- EXERCICE 3 → 🔊 📄 ⏮ ⏭ ⏸ ⏹ ⏻ ⏼
- DOCUMENT DE L'EXERCICE 4: FELLAG → 🔊 📄 ⏮ ⏭ ⏸ ⏹ ⏻ ⏼
- EXERCICE 4 → 🔊 📄 ⏮ ⏭ ⏸ ⏹ ⏻ ⏼
- DOCUMENT DE L'EXERCICE 5: L'ECOLE DES FANS → 🔊 📄 ⏮ ⏭ ⏸ ⏹ ⏻ ⏼
- EXERCICE 5 → 🔊 📄 ⏮ ⏭ ⏸ ⏹ ⏻ ⏼

🔍 Ajouter une ressource... 🔍 Ajouter une activité...

Figure 69 : L'interface des exercices interactifs proposés

Dans un premier temps, l'apprenant doit écouter ou regarder la ressource proposée. Voici l'exemple d'une vidéo tirée de l'émission *L'École des fans*



Figure 70 : Une vidéo tirée de l'émission L'École des fans

Dans ce contexte, il s'avère important de préciser que l'apprenant est en mesure de revoir ou de réécouter la ressource proposée plusieurs fois avant de faire l'exercice. Cette possibilité permet, d'un côté de respecter les différences personnelles entre les apprenants et d'un autre côté, d'améliorer leur compréhension orale qui est principalement la compétence communicative visée. L'étape suivante consiste à faire l'exercice interactif proposé :

La compétence orale chez les apprenants saoudiens en FLE

FOS ► ORALE ► Activités Hot Potatoes ► EXERCICE 1

Modifier Activité Hot Potatoes

### EXERCICE 1- LA RUE

#### Quiz

Voir toutes les questions

1 / 10 ➡

la personne qui parle est.....

A.  une femme

B.  un enfant

C.  un homme

D.  une fille

Figure 71 : Un exercice de QCM sur le document proposé

Pour suivre la performance des apprenants dans les exercices interactifs, la plate-forme fournit au formateur un rapport pour chaque exercice interactif. Ce rapport permet de




connaître le nom de l'apprenant, la date de son intervention, la durée de l'exercice, le nombre de tentatives et la note moyenne. Ce rapport se présente ainsi :

	Nom	Note (Note moyenne)	Tentative	Temps	État	Temps mis	Score brut
	Mouchirah AlABBASSI	93.0	1	20 février 2009, 19:10	Terminé	12 min 38 secs	93
	Nader ALBGAMI	90.0	3	17 février 2009, 22:58	Terminé	35 min 22 secs	90
	Attia ALBISHI	83.0	4	24 février 2009, 13:12	Terminé	3 heures 42 min	83
	Abdel Rahman ALESHAIWY	90.0	3	10 avril 2009, 19:30	Abandonné	17 min 11 secs	90

**Figure 72 : Le rapport de la plateforme sur les exercices interactifs réalisés par les apprenants**

En fait, ces rapports ont donné la possibilité au formateur de connaître les différences individuelles entre les apprenants saoudiens et leurs difficultés. En analysant les différents rapports fournis par la plate-forme, nous constatons que certains apprenants avaient des difficultés à faire les exercices interactifs de la première semaine. Par exemple, certains apprenants ont mis beaucoup de temps à répondre à certains exercices. C'est le cas de l'étudiante W.A qui a passé une heure et 2 minutes ou encore A.B qui a mis plus de trois heures et 42 minutes pour faire le même exercice. Nous pensons que les deux apprenants ont passé ce temps à réécouter le document plusieurs fois en vue de mieux répondre aux différentes questions posées. À la fin de la première semaine de la formation, nous remarquons une certaine amélioration de la compréhension orale des apprenants saoudiens. D'ailleurs, ces derniers passent moins de temps à faire les exercices proposés. C'est le cas de l'exercice 5 où des apprenants ont réduit le temps pour le faire :

	Nom	Note (Note moyenne)	Tentative	Temps	État	Temps mis
	Mouchirah ALABBASSI	48.0	4	 24 mars 2009, 21:48	Abandonné	54 secs
			5	 24 mars 2009, 21:49	Terminé	7 min 19 secs
	Abdel Rahman ALESHAIWY	100.0	1	 13 avril 2009, 18:14	Terminé	9 min 8 secs
	Wissam ALMUTTERI	90.0	3	 26 mai 2009, 20:08	Abandonné	
			4	 26 mai 2009, 20:09	Terminé	6 min 2 secs
	Muhannad ALRACHID	96.0	1	 14 avril 2009, 19:30	Terminé	19 min 54 secs
	Mossaab ALSULTAN	93.0	2	 18 février 2009, 21:28	Terminé	9 min 3 secs
	Sara KAMAL	96.0	2	 24 février 2009, 22:02	Terminé	2 min 48 secs
	Abdel Rahmann KIKI	60.0	2	 9 avril 2009, 00:04	Abandonné	4 min 25 secs
			3	 9 avril 2009, 00:08	Terminé	6 min 1 s

**Figure 73 : Le rapport de la plateforme sur l'exercice interactif N°cinq**

Plus les apprenants avancent dans la formation, moins ils passent de temps à faire les différents exercices. C'est le cas de la copie d'écran précédente où certains apprenants ont passé deux à quatre minutes à faire l'exercice 5. Dans ce contexte, Cuq et Gruca (2005) notent :










*« Dans cette perspective, il ne s'agit plus de se borner à la préparation et à la correction d'épreuves ponctuelles, mais de proposer une évaluation progressive et continue qui engage la responsabilité de l'apprenant et favorise son autonomie. D'où l'importance, pour ce dernier, de pouvoir s'autoévaluer, soit de manière libre, soit de manière guidée. Tester son propre niveau d'avancement et valider ses capacités acquises se réalise le plus souvent par rapport à un référentiel qui regroupe les savoirs et les savoir-faire à acquérir et qui précise une hiérarchisation de ceux-ci », (Cuq et Gruca, 2005: 211-212).*

Lors de la deuxième semaine de la formation, le formateur a proposé 5 nouveaux exercices interactifs. Ces derniers portent sur les thèmes suivants :

- La capitale de l'UE
- Les étudiants européens
- Le port du voile
- La formation du français
- Le discours du président

**Je voudrais attirer votre attention sur le fait que certains exercices ont un temps limité pour les faire. Si vous dépassez le temps proposé, vous ne pouvez pas les travailler. Alors il vaut mieux regarder et écouter attentivement les documents proposés avant de commencer ces exercices.**

**Bonne Chance**

-  DOCUMENT DE L'EXERCICE 6: DANS LA CAPITALE DE L'UE
-  EXERCICE 6
-  DOCUMENT DE L'EXERCICE 7: Etudiants Européens
-  EXERCICE 7
-  DOCUMENT DE L'EXERCICE 8: LE PORT DU VOILE
-  EXERCICE 8
-  DOCUMENT DE L'EXERCICE 9: Formation du français
-  EXERCICE: 9
-  DOCUMENT DE L'EXERCICE 10: LE DISCOURS DU PRESIDENT
-  EXERCICE 10

**Figure 74 : Les exercices interactifs proposés au cours de la 2ème semaine**

En vue d'aider les apprenants à améliorer leur niveau en compréhension orale, le formateur a imposé une nouvelle contrainte. Il s'agit de limiter le temps consacré à faire l'exercice. Une telle démarche a pour but d'amener les apprenants à être concentrés lors de l'exercice. Notons aussi que le temps limité de l'exercice exige une réaction rapide face aux différentes questions posées. Or, dès que l'apprenant lance l'exercice, le compte à rebours se déclenche automatiquement. Une fois que la durée de l'exercice est expirée, l'apprenant n'est plus en mesure de refaire l'exercice. C'est le cas de cet exercice d'association dont la durée est limitée à cinq minutes :

**EXERCICE 8: Le port du voile en France**

**EXERCICE d'ASSOCIATION**

4:51

Faites associer les phrases suivantes

Vérifier

Les femmes portent	4 prières
La France est un pays	1963
Nazah Bouguirah est	5 prières
Nazah Bouguirah est en France depuis	le voile
Elle doit faire	française
Quand elle rentre à la maison, elle récupère	soumise
Salimah a grandi dans une famille	aide-soignante
Selon Salimah, la loi est	Dieu
	restrictive

**Figure 75 : Un exemple d'exercice interactif à temps limité**

En analysant le rapport d'évaluation de cet exercice, nous constatons que les apprenants ont mis moins de temps pour faire cet exercice comme c'est le cas des

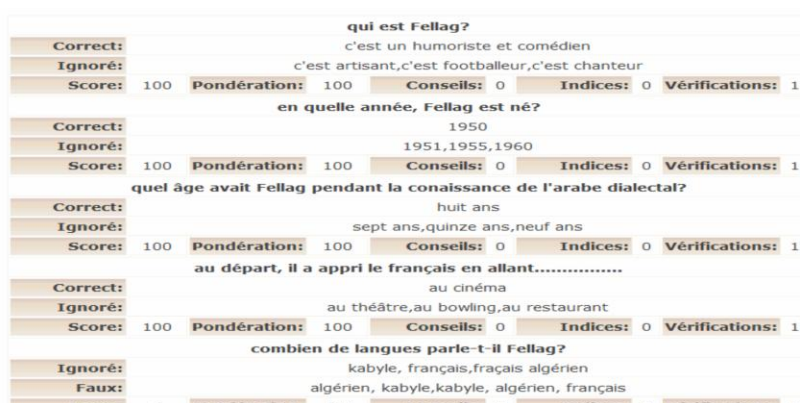
apprenants M.A et S.K. Notons aussi que deux apprenants (A.K et M.A) ont réussi à avoir la note finale de cet exercice :



	Nom	Note (Note moyenne)	Tentative	Temps	État	Temps mis
😊	Mouchirah ALABBASSI	100.0	3	24 mars 2009, 20:57	Terminé	2 min 32 secs
😊	Abdel Rahman ALESHAIWY	80.0	2	2 mai 2009, 02:12	Terminé	4 min 14 secs
😊	Wissam ALMUTTERI	80.0	3	23 mars 2009, 20:14	En pause	5 min 7 secs
😊	Sara KAMAL	60.0	2	26 mars 2009, 21:30	Terminé	3 min 38 secs
😊	Abdel Rahmann KIKI	100.0	3	24 avril 2009, 07:00	Terminé	4 min

Figure 76 : Le rapport de la plateforme sur l'exercice 8

Il est à préciser que la plate-forme donne également les détails des réponses données par les apprenants. Cette possibilité permet au formateur de connaître de plus près les différentes difficultés (lexicale, sémantique, grammaticale, etc.) rencontrées par les apprenants :



Question	Correct	Ignoré	Faux	Score	Pondération	Conseils	Indices	Vérifications
qui est Fellag? c'est un humoriste et comédien	Correct	Ignoré		100	100	0	0	1
en quelle année, Fellag est né? 1950	Correct	Ignoré		100	100	0	0	1
quel âge avait Fellag pendant la connaissance de l'arabe dialectal? huit ans	Correct	Ignoré		100	100	0	0	1
au départ, il a appris le français en allant..... au cinéma	Correct	Ignoré		100	100	0	0	1
combien de langues parle-t-il Fellag? kabyle, français, français algérien	Correct	Ignoré	Faux	100	100	0	0	1

Figure 77 : Les réponses des apprenants à un exercice interactif

Dans ce contexte, il s'avère important de tenir compte du développement de l'autonomie des apprenants saoudiens qui ont réussi à :

- Mieux gérer leur temps,
- Manipuler les différentes fonctionnalités de la plate-forme,
- Consulter les ressources proposées,

- Respecter le délai de différents exercices,
- Traiter et corriger leurs propres erreurs.

Cette autonomie commence à avoir des conséquences positives sur leur performance en compréhension. Or, leurs notes ne cessent de s'améliorer d'un exercice à l'autre. En réécoutant et en refaisant les exercices, les apprenants tiennent compte de leurs erreurs et les corrigent au fur et à mesure pour avoir de bonnes notes. C'est le cas de l'étudiante S.K qui a eu 40/100 lors de sa deuxième tentative à l'exercice 4 :

combien de langues parle-t-il Fellag?					
Ignoré:	kabyle, français				
Faux:	français algérien, kabyle, algérien, français, algérien, kabyle				
Score:	0	Pondération:	100	Conseils:	0 Indices: 0 Vérifications: 3
Fellag a joué en français par					
Correct:	évolution				
Ignoré:	apprentissage, envie, force				
Score:	100	Pondération:	100	Conseils:	0 Indices: 0 Vérifications: 1
combien de bouquins a écrit Fellag?					
Correct:	quatre				
Ignoré:	un, trois, Cinq				
Score:	100	Pondération:	100	Conseils:	0 Indices: 0 Vérifications: 1
au départ, Fellag a joué son comédit en quelle langue?					
Ignoré:	en kabylie				
Faux:	en français, en arabe, en algérien				
Score:	0	Pondération:	100	Conseils:	0 Indices: 0 Vérifications: 3
est ce que Fellag improvise?					
Correct:	oui beaucoup				
Ignoré:	non, jamais, non, pas beaucoup				
Faux:	oui un peu				
Score:	66	Pondération:	100	Conseils:	0 Indices: 0 Vérifications: 2

Figure 78 : Les réponses de l'étudiante S.K lors de l'exercice 4

Dans l'exemple précédent, nous remarquons que cette étudiante a commis trois erreurs, ce qui a affaibli sa note lors de la deuxième tentative. Soulignons que ce mode d'évaluation favorise l'apprentissage par essais qui trouve ses origines dans le béhaviorisme. Or, un apprentissage béhavioriste permet aux apprenants d'avancer dans leur formation à travers la prise en compte de leurs erreurs et du renforcement donné à leur performance. C'est pourquoi, l'étudiant a réussi à améliorer ses réponses en corrigeant ses propres erreurs. Lors de sa 11<sup>ème</sup> tentative, cette étudiante a eu 73/100 :

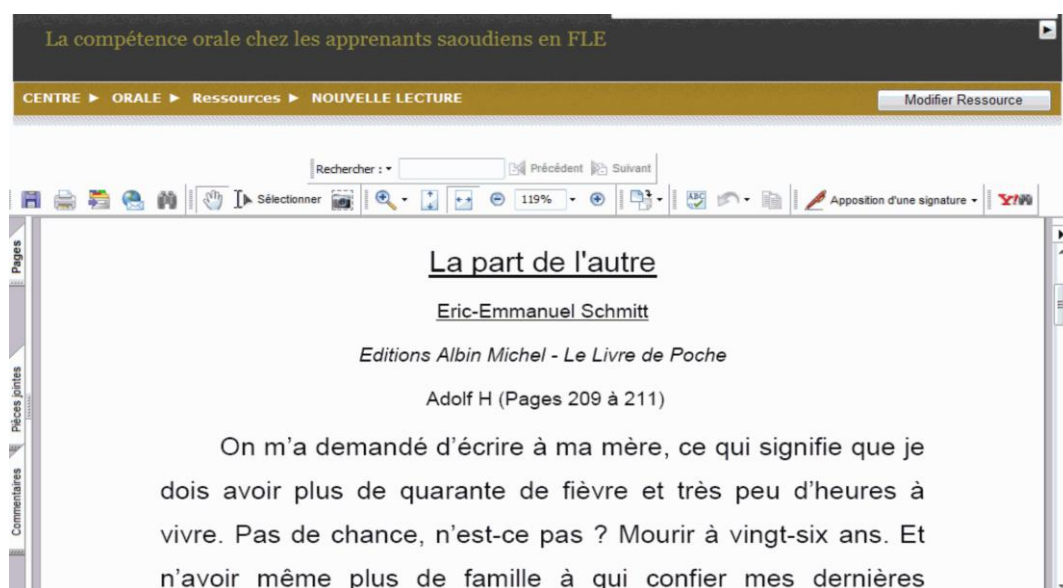
qui est Fellag?					
Correct:	c'est un humoriste et comédien				
Ignoré:	c'est artisan, c'est footballeur, c'est chanteur				
Score:	100	Pondération:	100	Conseils:	0 Indices: 0 Vérifications: 1
en quelle année, Fellag est né?					
Correct:	1950				
Ignoré:	1951, 1955, 1960				
Score:	100	Pondération:	100	Conseils:	0 Indices: 0 Vérifications: 1
quel âge avait Fellag pendant la connaissance de l'arabe dialectal?					
Correct:	huit ans				
Ignoré:	sept ans, quinze ans, neuf ans				
Score:	100	Pondération:	100	Conseils:	0 Indices: 0 Vérifications: 1
au départ, il a appri le français en allant.....					
Correct:	au cinéma				
Ignoré:	au théâtre, au bowling, au restaurant				
Score:	100	Pondération:	100	Conseils:	0 Indices: 0 Vérifications: 1
combien de langues parle-t-il Fellag?					
Ignoré:	kabyle, français				
Faux:	français algérien, algérien, kabyle, kabyle, algérien, français				
Score:	0	Pondération:	100	Conseils:	0 Indices: 0 Vérifications: 3

**Figure 79 : L'amélioration de la performance de l'étudiante S.K dans les exercices interactifs**

A travers les différents exemples cités ci-dessous, nous avons pu constater que les exercices interactifs ont aidé les apprenants à améliorer leur compréhension orale. Certes, ils ont eu des difficultés au début de la formation d'autant plus qu'ils suivent une formation à distance pour la première fois. Mais, plus ils avancent dans cette formation, plus ils améliorent la compréhension orale. Cette amélioration a été démontrée grâce aux résultats fournis par le dispositif de formation.

## 9- La lecture de certains textes

Après deux semaines d'activités portant sur la compréhension orale, le formateur a estimé nécessaire de consacrer certaines séances pour que les apprenants puissent s'entraîner à lire des textes mis en ligne sur la plate-forme. Il s'agit d'une activité ayant pour but d'améliorer essentiellement la prononciation et la lecture chez les apprenants. Pour ce faire, le formateur demande, au cours des conférences audio, à ses apprenants de lancer un des textes proposés sur le site:



**Figure 80 : Le texte proposé lors de l'activité de lecture**

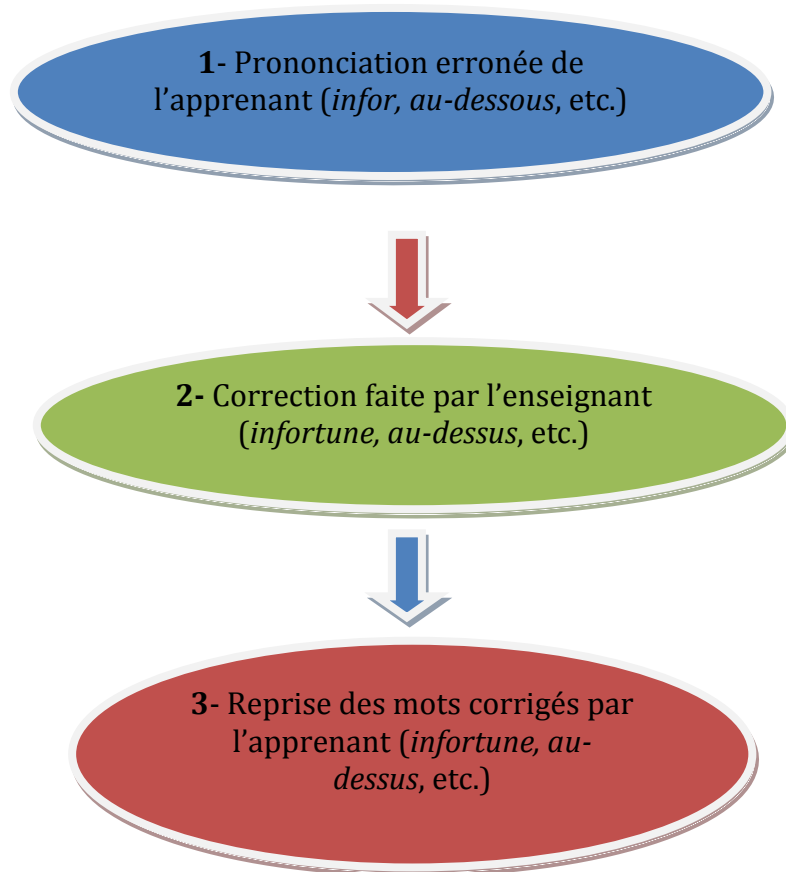
Ensuite, le formateur demande à un des apprenants de lire un passage du texte. Voici un extrait de la lecture réalisée en ligne :

- **P.** : *On va dans la lecture numéro deux, tout d'abord on va commencer par A. tu vas ouvrir sur nouvelle lecture... A. ouvre-le.*
- **A.** : *Ok...(heu)*

- **P:** et vous aussi ouvrez-le comme ça vous allez voir comment il va le lire, votre collègue(-) ouvrez le. tout le monde. Bon, tu l'as ouvert A.?
- **A. :** Ouais
- **P:** bon essaie de lire le texte « la part de l'autre ». essaie de lire par le titre après commence le texte, d'accord ?
- **A.:** ok.
- **P:** allez A., courage.
- **A. :** je lis maintenant ?
- **P :** oui A.
- **A. :** ok, on m'a demandé d'///
- **P:** Non A. commence par le titre.
- **A. :** Ok, la part de l'autre, on m'a demandé d'écrire à ma mère'e, se ce qui signifie que je dois avoir plus de quarante de fièvre et très peu d'heures à vivre, pas de chance, n'est ce pas ? Mourir à vingt six ans et n'avoir même pas de famille à qui confier mes dernières pensées. Mais cet infor.. infourt..
- **P :** Infortune.
- **A. :** infortune ; mais cet infortune devient assez banale aujourd'hui, je crois, je crois même n'avoir pas le droit de me ..de me plaindre, après tu je meurs dans un lit propre et blanc avec au dessous
- **P:** avec au dessus
- **A. :** avec au dessus de moi le beau visage de sœur Lucie. Je prourrirai, pourrrirai pas dans la boue...
- **P:** je ne pourrirais pas
- **A. :** je ne pourrai pas dans la boue entre deux tranchets, les vivants ne verront pas le gaa gonfl///
- **P :** le gaz gonflé
- **A. :** ne verront pas le gaz gonflé de mon ventre ; ne supporteront pas l'odeur de ma dé-com-po-sition ; ne serons pas obligé plusieurs semaines après ma meurt, après ma meu
- **P :** Après ma mort
- **A. :** après ma mort à la récupération d'un terrain de me couvrir de chevivre pour que je pue un peu moins. Je suis gâté. J'ai un meu meurt propre
- **P:** une mort
- **A. :** une mort propre, une mort à l'hôpital

Dans l'extrait précédent, nous remarquons les multiples interventions du formateur qui visent à corriger les erreurs de prononciation des apprenants. C'est le cas des mots comme « *infortune, au-dessus, pourrai et le gaz gonflé* ». La reprise des mots corrigés par le formateur ne fait qu'améliorer la prononciation des apprenants. Le processus de correction suit le schéma suivant :





**Figure 81 : Processus de la correction lors des échanges oraux**

Voici aussi un autre extrait d'une séance de lecture :

- **P**: oui S., tu peux commencer Sara, commences par le titre.
- **S.** : d'accord, Lettre extrait de la part de l'autre. On m'a demandé d'écrire à ma mère ? ce que signifie que je dois avoir plus de quarante de fièvre et très peu d'heures à vivre, pas de chance, n'est-ce pas ? Mourir à vingt six ans et n'avoir même plus de famille à qui confier mes dernières pensées. Mais cet infortune devient si banale si banale aujourd'hui. Je crois même pas le droit de me plaindre, après tout ? je meurs dans un lie
- **P**: dans un lit
- **S.** : je meurs dans un lit propre et plain avec au dessus de moi le beau visage de sœur Lucie, je ne pourrira, je ne pourrirai pas..
- **P** : je ne pourrirai pas, essaie de la prononcer...oui S. tu peux continuer... Allô ! S. !

Dans le passage précédent, nous retrouvons le même schéma de correction déjà souligné ci-dessus. Or, l'apprenant (S.) prononce mal le mot (lit) en disant (lie). C'est pourquoi, l'enseignant se charge de corriger la prononciation de l'apprenant.



## 10- La production orale dans la formation

Il s'agit du 2<sup>ème</sup> axe de notre formation portant sur la compétence orale chez les apprenants saoudiens. Nous avons déjà souligné, au début de ce chapitre, les objectifs concernant la compétence orale (s'exprimer sur un sujet familier, faire face à des situations moins courantes, réagir à des sentiments, etc.). Malheureusement, la version de la plate-forme de Moodle (1.9) ne permet pas de mener des conférences audio ou audiovisuelles à distance. C'est pourquoi, il fallait trouver un outil informatique qui était à la fois facile à utiliser et accessible pour les apprenants. C'est pourquoi, le formateur a opté pour l'utilisation de Skype<sup>32</sup>. Il s'agit du logiciel de VOIP (Voice Internet Protocol) qui permet de mener des conversations audio ou audiovisuelles entre deux ordinateurs connectés à Internet. Skype donne aussi la possibilité de réaliser des conférences qui peuvent regrouper plusieurs apprenants dans la même séance. Notons également que les utilisateurs de ce logiciel peuvent faire du clavardage (messaging instantané) au cours de leurs échanges, ce qui permet d'avoir des échanges multimodaux.



Figure 82 : L'interface du logiciel Skype

Dans un premier temps, le formateur a commencé par des activités simples visant à aider les apprenants à prendre la parole pour la première fois dans une formation de FLE à distance. C'est pourquoi, le formateur a décidé de consacrer une séance à la présentation. Celle-ci constitue un exercice visant à développer la compétence orale chez les apprenants notamment la production orale. Voici l'exemple d'une séance de présentation :

**P :** *Bon, on va passer à A. A. qui va se présenter*

<sup>32</sup>- Skype : <http://www.skype.com/intl/fr/home>

**Etu :** *Ok, je m'appelle A. j'ai vingt ans, j'apprends la langue française à l'université Roi Saoud a Riyad et aussi je suis à l'Arabie Saoudite maintenant bien sûr*

**P :** *D'accord, tu es en quelle année à l'université ?*

**Etu :** *euh, troisième année*

**P :** *En troisième année, bien, bien A.*

Voici un autre exemple :

**P :** *Bon, vas-y, présentes toi, présentes ton nom, tu fais quoi ?*

**Etu :** *eh. d'abord, je m'appelle M. eh. je suis saoudienne eh. J'apprends le français à l'université Roi Abdulaziz à Jiddah°parceque j'habite à Djeddah mais maintenant eh. Je suis à Besançon en France eh. Pour apprendre le français au CLA eh.*

**P :** *Et ça fait combien de temps que tu es en France ?*

**Etu :** *eh. je suis venue en France eh. le 12 octobre et oui je resterai ici jusqu'au juin.*

**P :** *Jusqu'à le mois du juin(.)*

**Etu :** *Oui(.)*

Ensuite, le formateur a proposé des séances pour aborder des activités familiales menées par les apprenants. Par exemple, une séance a été consacrée à discuter des activités des apprenants au cours du Week-end. C'est le cas de l'extrait suivant où le formateur pose des questions à l'apprenant A.K :

- **P :** *Pour toi A. K. Tu fais quoi pendant le week-end ? quel est ton programme général ?*

- **Etu :** *On sort pour peut être essayer des restaurants nouveaux ou on regarde des matches ou on regarde des films ou parfois on sort au terrain pour jouer au football voilà ça dépend le mercredi ou le jeudi*

- **P :** *Le mercredi des fois vous faites du sport ?*

- **Etu :** *Non le jeudi*

- **P :** *ah c'est le jeudi où vous jouez avec tes amis, ce sont des amis ou des collègues ?*

- **Etu :** *Non ; amis, amis de lycée*

- **P :** *Ah avec des amis de lycée !*

- **Etu :** *Oui ; anciens amis*

- **P :** *Ah les anciens amis ; c'est bien de garder contact avec eux ; c'est bien.*

- **Etu :** *Ah oui bien sûr*

- **P :** *Et tu vois pas les parents ? les proches ? par exemple*

- **Etu :** *Ah malheureusement, mes proches sont à Djeddah, ils sont pas à Riyad*

- **P :** *Ils ne sont pas à Riyad et toi, tu es à Riyad.*

- **Etu :** *Alors je suis seul*

- **P :** *Tu restes avec tes anciens amis ?*

- **Etu :** *Voilà*

- **P :** *Bon c'est bien A. merci*

Dans le passage précédent, nous remarquons que l'apprenant A.K a bien compris toutes les questions posées par le formateur. Alors, cet apprenant a bien indiqué comment il passe son week-end (faire du sport, regarder des matchs, manger dans des restaurants)

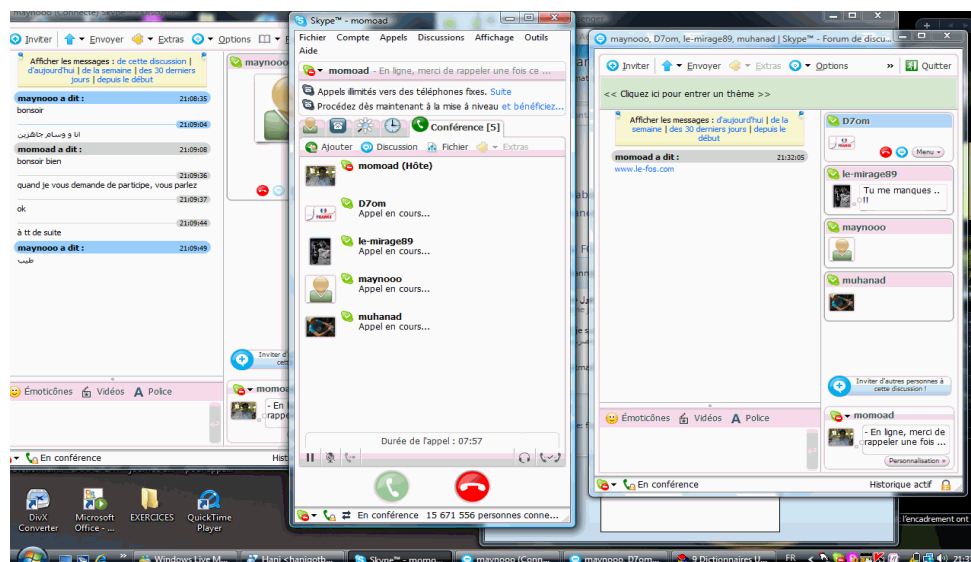


Figure 83 : Exemple d'une conférence audio menée sur Skype

Le formateur a mené la même activité avec d'autres apprenants comme le montre le passage suivant :

- **P :** *W. et toi qu'est ce que tu as programmé pour ce week-end ? Toi, tu as beaucoup de projets dans la vie, je te connais, allez : tu peux nous raconter un petit peu...*
- **Etu :** *D'accord, le week-end dernier, je suis allée à la citadelle avec mes amis*
- **P :** *À la citadelle ?*
- **Etu :** *oui*
- **P :** *C'est avec le centre ?*
- **Etu :** *euh*
- **P :** *Tu es allée avec le groupe du centre culturel ?*
- **Etu :** *C'est un lieu historique dans un somme*
- **P :** *C'est ?*
- **Etu :** *C'est dans une somme de montagne*
- **P :** *C'est dans un centre à la montagne ?*
- **Etu :** *Oui*
- **P :** *tu fais encore du ski ?*
- **Etu :** *non*
- **P :** *Pas de patinoire par exemple*
- **Etu :** *non c'est pas le patinoire*
- **P :** *Ah non !*
- **Etu :** *Vous connaissez la citadelle de Besançon ?*
- **P :** *la Citadelle ; Je ne connais pas la citadelle, je connais Besançon comme ville*

- **Etu** : d'accord
- **P** : Explique nous c'est quoi la citadelle ?
- **Etu** : C'est l'histoire, c'est un lieu historique
- **P** : C'est un lieu historique...
- **Etu** : Très ancien
- **P** : Ah ancien
- **Etu** : oui....
- **P** : Et tu es allée la visiter ?
- **Etu** : Après j'ai regardé un film « la première étoile » avec mes amies
- **P** : C'est bien
- **Etu** : Oui
- **P** : C'était bien le film ?
- **Etu** : C'est un comédie
- **P** : Ah c'est un film comédien
- **Etu** : Oui et après j'ai bu un café avec mes amis, après j'ai fait shopping
- **P** : Un peu de shopping, c'est bien ; merci W.

Dans le passage précédent, nous constatons que l'étudiante a exprimé ses différentes activités pendant le week-end (visiter la citadelle, boire un café, regarder un film, faire ses courses, etc.) Parfois, le formateur pose des questions à son étudiante :

**- Soit pour vérifier si l'étudiante comprend certains termes :**

- **P** : Explique-nous c'est quoi la citadelle ?
- **Etu** : C'est l'histoire, c'est un lieu historique
- **P** : C'est un lieu historique...
- **Etu** : Très ancien
- **P** : Ah ancien
- **Etu** : oui....

**- Soit pour aller plus dans la conversation :**

- **Etu** : Après j'ai regardé un film « la première étoile » avec mes amies
- **P** : C'est bien
- **Etu** : Oui
- **P** : C'était bien le film ?

Notons également que l'étudiante ne se contente pas de répondre aux questions du formateur. Puisqu'il fait des ouvertures par un questionnement au formateur. En effet, elle prend l'initiative d'interroger le formateur :

- **Etu** : Vous connaissez la citadelle de Besançon ?
- **P** : la Citadelle ? je ne connais pas la citadelle, je connais Besançon comme ville

**- Etu : d'accord.**

Dans le cadre des interactions orales avec ses apprenants, le formateur a tendance à avoir recours à la reformulation de ses questions. Ce procédé a pour but de faciliter la compréhension tout en débloquent les échanges avec eux. C'est le cas de l'extrait suivant :

**F:** *Qu'est ce que tu pratique comme sport spéciale ou qu'est-ce tu aimes comme sport ? quel est ton sport préféré, par exemple?*

**A.K:** *le foot bien sur,*

**F:** *D'accord ?*

**A.K:** *le foot, euh, et aussi le volley ball*

**F :** *Le volley ball ? ah d'accord et tu fais pas d'autre chose comme sport, tu fais pas de la natation? le billard, ou je sais pas, d'autre ...*

**A.K:** *euh j'aime bien regarder le la natation et aussi le tennis mais euh je peux pas pratiquer*

C'est le cas également du passage suivant :

**Etu :** *Pendant le week-end je restais avec ma famille euh et mes amis aussi ; avec ma famille on est allé au restaurant oui c'est ça le programme du week-end*

**P :** *C'est tout ? tu visites pas les parents ? les proches ?*

**Etu :** *Pardon ?*

**P :** *Tu vas manger au restaurant le week-end ?*

**Etu :** *Ah ouais comme d'habitude avec ma famille*

**P :** *Vous vous réunissez et vous mangez au restaurant ?*

**Etu :** *Ouais*

**P :** *Et tu fais pas d'autres activités ? Tu fais pas d'autres activités par exemple pendant la journée ?*

**Etu :** *Oui bien sûr il y a d'autres activités, mais j'ai oublié maintenant...*

**P :** *Tu ne fais pas de sport ? tu ne vas pas voir tes amis ?*

**Etu :** *Oui bien sûr, j'aime beaucoup le sport euh avec mes amis, dans la semaine avec mes amis, euh, on fait du sport.....*

**P :** *Comme quoi, comme sport ?*

**Etu :** *Dans la salle de gym*

**P :** *Tu fais de la musculation ?*

**Etu :** *Ah oui*

**P :** *D'accord Et les cours de fitness ?*

**Etu :** *Ah non ! Fitness non !*

Dans le passage précédent, nous constatons que le formateur a reformulé sa question initiale avec pour objectif de connaître les activités de l'apprenant pendant le week-end : « *C'est tout ? tu visites pas les parents ? les proches ?* », « *tu vas manger au restaurant le week-end ?* », « *Tu ne fais pas de sport ? tu ne vas pas voir tes amis ?* ». Ces questions ont aidé l'apprenant à comprendre la question initiale posée par le formateur, ce qui a certainement contribué à faciliter la compréhension entre les deux interlocuteurs.

### **- Les dialogues entre les apprenants**

Il s'agit d'une des activités qui ont été réalisées entre les apprenants en ligne au cours de différentes conférences audio. Le formateur a favorisé de temps en temps des conversations entre les apprenants. Cette activité a trois objectifs principaux :

- Développer la compétence orale chez les apprenants notamment la production orale (voir l'exemple ci-dessous)
- Tisser des relations sociales au sein de la communauté d'apprentissage
- Favoriser l'apprentissage mixte de FLE en ligne

C'est pourquoi, le formateur a accordé une importance particulière à favoriser les échanges oraux entre les apprenants :

- *S. : Dans l'université à Riyad vous parlez pendant le cours en français tout le temps?*

- *A.: Non pendant le cours*

- *S.: Pendant le cours en français*

- *A. : Non malheureusement non*

- *S. : Alors il y a problème...*

- *A. :....Ah*

- *P : Écoutez Abdel, les deux, essayez de bien comprendre la question, elle a dit pendant les cours est ce que vous parlez en français?*

- *A. : avec le prof*

- *S. : avec le prof oui pendant le cours de français dans l'université*

- *A2. : oui seulement avec le prof,*

- A. : *Jeu crois que ça dépends au niveau; maintenant nous sommes au niveau au septième niveau.*
- P: *Septième niveau, c'est à dire troisième année;*
- A. : *Oui mais le sixième niveau, ah il s'agit de la traduction alors aaa on barle parfois en arabe aussi en français.*
- S. : *mais non ! L'explication de le prof c'est en arabe ou français?*
- A. : *Ben C'est une traduction: c'est une ...on doit traduire dans la classe*
- S. : *Ah oui oui oui*

Il faut tenir compte du fait que ces dialogues ont permis aux apprenants d'établir des contacts entre les apprenants habitants en Arabie Saoudite et ceux qui suivent un stage en France. Dans le passage suivant, les apprenants soulignent la situation des étudiants saoudiens en France :

- **P:** *vous pouvez posez des questions aux filles ou vous les filles vous posez des questions à vos amis aussi, si vous avez des questions à vous posez entre vous, allez-y.il n'y a pas de problèmes, moi je vous partage aussi, pas de problèmes*
- **Abdel:** *Ah je je je Jeu commence... Moi je m'appelle Abel. ah et Je demande si ..euh si vous avez des problèmes avec le ..le la la voile? En France?*
- **P:** *Le voile. Si vous avez.....*
- **Abdel:** *Oui ah ah*
- **P:** *Tu as compris?*
- **Sara:** *Oui j'ai compris*
- **Abdel :** *D'abord, est ce qu'elles portent la la le voile? ou pas ?*
- **Sara :** *(rire) si tout on porte le voile...*
- **Moushirah :** *Bien sûr*
- **P :** *les trois portent le voile, vous enquêtez pas*
- **Sara :** *(rire)*
- **Abdel:** *c'est très bien*
- **Formateur:** *Je comprends la jalousie saoudienne, je la comprends  
(rire de tout le monde)*
- **P:** *Non mais c'est une bonne question, franchement, c'est une bonne question, allez les filles répondez*
- **Abdel:** *alors il n'y a pas de problème?*

- **Wissam** : Non Non
- **P** : Bon;
- **Sara**: vraiment les français nous respectent vraiment beaucoup avec le voile ils respectent, ils dépassent pas la limite quoi ! Donc ils nous respectent
- **P** : Ils dépassent pas leurs limites ?
- **Sara**: Oui c'est ça; euh toujours ils nous demandent si comment ça, comment notre culture? et pourquoi on porte ce voile euh, ils nous respectent oui, quelques fois
- **Abdel** : Jeu crois qu'ils doivent respecte le voile mais est ce que vous vous sentez de des regards des mauvaises regards o mauvais regards?
- **Sara** : C'est pas seulement mauvais regard, quelques fois..
- **Abdel** :parce que je crois, il y a une forte loi; la loi française elle est forte c'est pourquoi qu'ils respectent le voile
- **P**: Bon Abdel, je vais t'expliquer ce truc
- **Abdel**: D'accord
- **P**: à ma connaissance en France, ils ont interdit le voile au lycée, mais pas à l'université, à l'université c'est autorisé, ça, c'est juste pour commenter.

Dans le passage précédent, nous constatons que les apprenants ont la possibilité d'échanger sur la situation des étudiantes saoudiennes notamment sur la question du voile en France. Soulignons aussi que l'étudiante saoudienne (S) arrive à s'intégrer dans un pays occidental tout en respectant les traditions de son pays d'origine. Ceci prouve la nécessité et l'efficacité de la politique adoptée par le Royaume de s'ouvrir sur le monde étranger en vue de moderniser les différents secteurs en Arabie Saoudite. Pour ce faire, il s'avère nécessaire de développer l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. D'où l'importance de notre recherche sur la compétence orale qui prend en compte les spécificités socioculturelles du contexte saoudien. Reste à mettre l'accent sur l'intervention du formateur dans les échanges entre les apprenants en vue d'expliquer certains aspects culturels en France. C'est le cas de son commentaire sur le statut du voile en France. Une telle démarche pédagogique a pour but de prendre en considération dans sa globalité sans se limiter uniquement aux aspects linguistiques.



## 11- L'évaluation de la formation

L'évaluation est une étape difficile et inévitable dans toute formation de langue. Il s'agit d'un processus qui permet de déterminer si les apprenants ont atteint ou non les objectifs visés. *L'évaluation est un aspect incontournable de la construction d'un cours. La conception qu'on a de l'évaluation et de la progression donne l'image de la compétence que l'on attend d'un étudiant* » (Courtyllon, 2003 : 43). Dans ce contexte, il s'avère nécessaire de souligner les relations étroites entre les objectifs énoncés et les instruments mis en place pour évaluer les acquisitions faites par les apprenants. Plus ces objectifs sont clairs et bien définis, plus il est facile de déterminer le degré de réussite dans une formation donnée. Les résultats de l'évaluation intéressent les acteurs de la formation à savoir : les apprenants, l'enseignant et l'institution. Dans la première partie, nous avons déjà détaillé les différents types d'évaluation (formative, sommative, pronostique, etc.) (voir partie 1, chapitre 3). La prise en compte de toutes les dimensions de l'évaluation constitue une condition primordiale en vue de mieux évaluer la performance des apprenants. Pour ce faire, nous avons eu recours à plusieurs types d'évaluation qui seront détaillés ci-dessous.

### 11-1 L'auto-évaluation de la compréhension orale

Il est à souligner qu'une des particularités de l'enseignement/apprentissage en ligne est l'autoévaluation qui consiste à donner la possibilité à l'apprenant de répondre aux questions, de noter ses erreurs, de reprendre l'exercice, de corriger, etc. Seul face à l'ordinateur, l'apprenant doit adapter sa façon de recevoir l'information, de l'analyser, d'établir des relations entre les différentes informations, de tirer des conclusions, etc.

Dans le cadre des exercices interactifs, nous distinguons deux types d'interactivité : l'une est réactive tandis que l'autre est proactive. D'un côté, l'interactivité réactive repose sur le fait que l'ordinateur attend des réponses bien précises aux exercices proposés. D'autre côté, dans l'interactivité proactive, *« l'apprenant entreprend une construction personnelle face à un contexte que l'ordinateur lui propose »* (Lebrun, 1999 : 79). C'est l'apprenant qui construit ses propres réponses qui ne sont pas imposées par le logiciel. Dans les deux cas, l'apprenant doit recevoir un feedback qui infirme ou confirme sa réponse. De leur côté, Dilts et Delozier (2000) mettent en lumière les différents effets des feedbacks dans l'apprentissage :

- Le feedback est la compétence-clé de tout expert en apprentissage,

- Il n'y a pas d'acquisition de compétences sans feedback,
- Les gains progressifs surviennent en présence de feedback pertinents,
- La performance est interrompue quand il n'y a plus de feedback pertinents,
- Plus la fréquence de feedback est importante, meilleur est l'apprentissage.

Dans le cadre de l'Enseignement Assisté par l'Ordinateur (EAO), le feedback joue un rôle important dans le déroulement de la formation. Hérino & Petitgirard (2002) mettent en valeur les effets positifs du feedback en précisant : « *Le feedback permet une construction dynamique de la connaissance en temps réel. Il n'y a pas de différé. Ce mode de fonctionnement donne une nouvelle dimension et une nouvelle valeur à tous les types d'exercices jugés classiques ou répartisifs. Les exercices lacunaires et les QCM remis en valeur par un certain nombre de didacticiens reprennent de l'intérêt avec le multimédia car, à la fonction manipulateur s'ajoute la fonction réflexive et celle de remédiation grâce au feedback immédiat* » (Hérino & Petitgirard, 2002 : 67-68)

Dans le cadre des activités de la compréhension orale, nous avons proposé plusieurs exercices interactifs qui permettent aux apprenants d s'auto-évaluer tout en avançant en autonomie dans la formation. Mais, la plate-forme fournit au formateur un rapport détaillant les notes obtenues par chaque apprenant:

La compétence orale chez les apprenants saoudiens en FLE

CENTRE ► ORALE ► Activités Hot Potatoes ► EXERCICE 2 ► Vue d'ensemble

EXERCICE 2

Contenu: Vue d'ensemble Tous les utilisateurs Toutes les tentatives Générer le rapport

Format: HTML Renvoyer les données à la ligne: Oui Afficher la légende: Oui





	Nom	Note (Note moyenne)	Tentative	Temps	État	Temps mis	Score brut
	Mouchirah ALABBASSI	100.0	2	20 février 2009, 19:25	Terminé	10 min 29 secs	100
	Nader ALBGAMI	100.0	2	17 février 2009, 23:38	Terminé	26 min 47 secs	100
	Attia ALBISHI	100.0	3	24 février 2009, 16:56	Terminé	12 min 26 secs	100
	Abdel Rahman ALESHAIWY	90.0	1	10 avril 2009, 19:52	Abandonné	33 min 53 secs	80
			2	10 avril 2009, 20:27	Terminé	1 min 6 secs	100

Figure 84 : Les résultats des apprenants concernant l'exercice 2

Voici les notes des apprenants dans les dix exercices proposés :

Nom	Ex.1	Ex.2	Ex.3	Ex.4	Ex.5	Ex.6	Ex. 7	Ex.8	Ex.9	Ex.10	Note Moyenne
M. A	93	100	93	60	48	94	53	100	51.5	55	74.75
A. A	90	90	100	60	100	77	80	80	93	83	85.3
S. K	43	60	93	51	96	32.5	80	60	83.3	86	68.45
A. K	96	100	96	76	60	100	93	100	100	90	91.1
W. M	66	93	80	43	90	-	93	80	100	80	72.5

Tableau 31 : les notes des apprenants dans les exercices

**Dans le premier exercice sur (la rue)** la ressource était un document audio à écouter avant de répondre aux QCM, nous allons commenter la capacité de chaque apprenant sur chaque exercice afin d'analyser la note finale sur cet exercice. En ce qui concerne l'apprenant (M) qui a eu 93/100 sur le premier exercice, nous notons qu'elle a fait une seule tentative pour répondre aux QCM, et que cela lui a pris 12 minutes seulement. Ceci prouve qu'elle avait beaucoup de facilité à répondre à ces questions sans problème particulier.

Puis concernant l'apprenant A. A (90/100), il lui a fallu prendre plus de temps puisqu'il y est resté 17 minutes avec trois tentatives. Ceci montre qu'il avait dû écouter le document 3 fois avant de répondre aux questions.

Quant à W. M, elle a fait 2 tentatives qui ont duré deux heures, ce qui est beaucoup plus long que les deux premiers apprenants, on peut en conclure qu'elle n'a pas saisi l'exercice ou bien qu'elle n'a pas assez de bagage linguistique d'autant plus qu'elle a obtenu seulement (66/100).

A propos de l'étudiante (S), elle a fait deux tentatives qui ont duré 9 minutes et 40 secondes, avec une note (43/100) En vérifiant les deux tentatives, nous pouvons remarquer que la première tentative lui a donné 86/100, mais en faisant une deuxième tentative non réussie, sa note a basculé vers les 43 ; puisque sa note finale sera divisée automatiquement en deux car le site compte la moyenne des deux tentatives.

Le dernier apprenant s'appelle A. K qui a eu la meilleure note (96/100) Or, il a réussi à faire l'exercice en 8 minutes avec une seule tentative. Ce qui reflète sa compétence en compréhension orale.

***Dans le deuxième exercice (le vote des femmes)*** qui est un document audiovisuel, voici le résultat des apprenants :

- **M.** a eu la note totale 100/100, avec deux tentatives réussies. Celles-ci ont duré 10 minutes. Ce qui veut dire qu'elle a amélioré sa compétence orale par rapport au premier.
- **A. A** a eu la note de 90/100, avec deux tentatives, qui ont duré 33 minutes, où dans la première, il a eu 90/100, mais il a encore essayé une deuxième fois et a réussi à avoir 100/100, mais puisque la note de l'exercice est automatiquement divisée en deux, sa moyenne générale est de 90/100.
- Quant à **W.** a pris 93/100, de durée importante 47 minutes. Une nette amélioration par rapport au premier exercice effectué, mais ce qui nous intrigue ! c'est le temps parcouru pour aboutir à ce résultat. Certains apprenants ont besoin de plus de temps pour comprendre ou revoir le document.
- **S.** a fait six tentatives afin d'arriver à la moyenne de 60/100 en 22 minutes. Les premières tentatives sont décevantes puisque l'apprenant a eu 20/100. En regardant ses notes finales sur les six dernières tentatives, les notes s'affichent 100/100, cependant la division est faite automatiquement. C'est pourquoi, elle a obtenu la note moyenne de 60/100.
- **A. K.** a réussi à avoir la note finale 100/100 avec une seule tentative au cours de 13 minutes, ce qui veut dire qu'il n'a pas trouvé de difficulté de compréhension ni de difficulté technique sur cet exercice.

***Le troisième exercice*** porte sur le sujet du *Rugby*, sur un document audio, les apprenants ont eu beaucoup de facilité à atteindre la meilleure note, comme ce qui suit :

- **M.** a fait trois tentatives qui ont duré 15 minutes, sa note moyenne des trois tentatives est de 93/100
- **A. A.** a réussi à avoir la note finale 100/100 en 12 minutes avec deux tentatives. Ce qui prouve qu'il a compris le contenu proposé par l'exercice tout en maîtrisant de plus en plus le fonctionnement de l'auto-évaluation.

- **W.** a eu la note de 80/100 en trois tentatives d'une durée totale de 34 minutes. Sa note commence à s'améliorer au cours de différents exercices portant sur la compréhension. Cette amélioration ne fait que montrer la compétence de la compréhension orale.
- **S.** a obtenu 93/100 en trois tentatives d'une durée de 12 minutes, nous remarquons qu'elle n'a pas de problème particulier avec la compréhension
- **A. K.** a obtenu la note 96/100 en 16 minutes avec une seule tentative. Une telle note montre une bonne maîtrise de la compréhension orale chez cet apprenant.

***Dans le quatrième exercice***, un document audiovisuel suivi de questions interactives, nous remarquons que les apprenants ont des notes très basses à cet exercice, avec plusieurs tentatives de réécoute. Ceci montre que cet exercice a représenté une difficulté au niveau lexical chez la majorité des apprenants.

- **M.** a eu la note de 60.6/100 avec six tentatives réalisées en de 19 minutes. Nous pouvons nous demander pourquoi un tel résultat après une certaine amélioration atteinte lors des exercices précédents. Nous pouvons faire l'hypothèse selon laquelle cet exercice n'a pas été bien compris ou bien que ces questions étaient difficiles pour cet apprenant.
- **A. A** a eu la note de 60/100 sur sept tentatives d'une durée totale par de 28 minutes. Cette chute de niveau pour cet apprenant pourrait s'expliquer un manque de concentration.
- **W.** a eu la note de 43.2/100 sur sept tentatives en d'une heure et 16 minutes. Cela signifie qu'elle a mis beaucoup de temps comprendre le document et faire plusieurs écoutes.
- **S.** a eu la note de 51.2/100 en d'onze tentatives et en 22 minutes. Certes, ces tentatives ont aidé l'apprenant à faire plusieurs écoutes avant d'y répondre, ce qui ne lui a pas servi au final puisque sa moyenne a diminué à cause de nombreuses tentatives effectuées.
- **A. K.** a eu 76/100 sur 3 tentatives d'une durée de trois heures et 8 minutes. Donc l'apprenant a mis plus de temps par tentative à réécouter le document pour mieux répondre aux questions.

***Dans le cinquième exercice***, le document audio visuel est un extrait de *l'école des fans*, les apprenants ont eu de meilleures notes dans cet exercice :

- **M.** a eu la note de 48/100 en cinq tentatives d'une durée de 8 minutes. En consultant le rapport détaillant sa performance, nous nous rendons compte que cet apprenant a commis plusieurs erreurs en répondant aux questions posées. Ceci n'a fait que diminuer sa moyenne dans cet exercice.

- **A. A.** a eu la note de 100/100 en une tentative d'une durée de 9 minutes, ce qui est une excellente note avec un temps record par rapport à ses collègues.

- **W.** a eu la note de 90/100 en quatre tentatives d'une durée de 6 minutes, ce qui est une bonne note par rapport aux autres moyennes déjà obtenues lors des exercices précédents.

- **S.** a réussi à avoir une note très élevée 96/100 en réalisant seulement deux tentatives qui ont duré deux minutes. Ce qui prouve qu'elle n'a pas eu de difficulté dans cet exercice.

- **A. K.** obtient la note de 60/100 en trois tentatives d'une durée de 10 minutes. Cette note pourrait être due aux nombreuses tentatives qui ont affaibli la note finale.

**Dans le sixième exercice**, le document audiovisuel traite de *la capitale de l'union européenne*, que les apprenants connaissent, et voici leurs résultats :

- **M.** a obtenu la note de 94/100 en trois tentatives d'une durée de 4 minutes seulement, ce qui montre une certaine amélioration du niveau de cet apprenant.

- **A. A** a obtenu la note de 77/100 en quatre tentatives d'une durée de 4 minutes, ce qui montre un progrès de l'apprenant.

- **W.** n'a pas réussi à obtenir de note sur cet exercice, avec neuf tentatives ratées d'une durée de 6 minutes, cela étant dû à un manque de motivation ou à un problème technique.

- **S.** a eu une note très faible 32.5/100 en 5 tentatives d'une durée de 8 minutes, ce qui explique cette faiblesse ce sont tentatives à répétition sans succès.

- **A. K** a réussi à avoir la note supérieure 100/100 en trois tentatives d'une durée de trois minutes, qui est un très bon aboutissement, prouvant le progrès de l'apprenant.

**Dans le septième exercice**, qui porte sur un document audiovisuel *des étudiants européens*, les apprenants réussissent à obtenir de bonnes notes au final :

- **M.** a eu la note inférieure de 53/100 en quatre tentatives d'une durée de 4 minutes, c'est en regardant de plus près le détail de ces quatre tentatives que nous remarquons que la note s'est divisée à cause de la réécoute.

- **A. A** réussit à obtenir en une seule tentative de 9 minutes la note de 80/100, c'est-à-dire que l'apprenant n'a pas eu de difficultés ni en répondant aux différentes questions de compréhension ni en réécoutant le document.
- **W.** a eu la note de 93/100 en 2 tentatives d'une durée de 28 minutes, ce qui attire notre attention c'est le temps de l'écoute plus long que celui de ses collègues cependant le résultat est excellent.
- **S.** a réussi à avoir la note de 80/100 en 3 tentatives d'une durée de 6 minutes, c'est un temps record de compréhension, l'apprenante n'a fait que trois écoutes, ce qui est un bon avancement.
- **A. K** a eu la note de 93/100 en 3 tentatives d'une durée de 4 minutes, nous remarquons un bon progrès au niveau de la gestion du temps prouvant une facilitée de compréhension de document.

***Dans le huitième exercice***, le document audiovisuel porte sur le port du voile, deux apprenants sur cinq ont eu la note finale de 100/100. Voici en détail :

- M.** a obtenu la note de 100/100 en 3 tentatives d'une durée de 2 minutes. Excellente par rapport à sa dernière note, ce qui prouve une bonne compréhension.
- A. A** a eu la note 80/100 en 2 tentatives en 4 minutes, cette bonne note est expliquée par le temps écoulé et la tentative de réécoute ce qui nous amène au bon résultat de l'apprenant.
- W.** a eu la note de 80/100 en 3 tentatives de 5 minutes. Bon progrès pour l'apprenante qui s'améliore au fil de temps, en diminuant le temps et les tentatives de réécoute.
- S.** a eu la note 60/100 en 2 tentatives en 3 minutes, raison de cette note dans ce temps court, c'est la difficulté face aux questions de compréhension.
- A. K** a réussi à avoir la note de 100/100 en 3 tentatives d'une durée de 4 minutes, une excellente note, preuve d'une amélioration de son niveau en compréhension.

***Dans le neuvième exercice***, un document audiovisuel sur *la formation du français*, deux apprenants sur cinq ont eu la note finale :

- M.** a obtenu la note 51.4/100 en cinq tentatives d'une durée de 4 minutes, rechute de l'apprenante vers les multiplications de réécoute du document qui font qu'elle est pénalisée par une division de sa note en raison de ses tentatives.

- A. A** a eu la note de 93/100 en une tentative d'une durée de 5 minutes, bonne compréhension orale des questions et du document. A noter aussi une seule tentative.
- W.** a eu la note de 100/100 en 4 tentatives d'une durée de 18 minutes. Bon progrès de l'apprenant, reste la question du passé, qui est longue.
- **S.** a eu la note de 83/100 en 5 tentatives d'une durée de 5 minutes, ce qui prouve une bonne compréhension de document et des questions, malgré les 5 tentatives.
- **A. K** a eu la note finale 100/100 en 3 tentatives d'une durée de 14 minutes. Bonne progression pour l'apprenant.

***Dans le dixième et de dernier exercice***, le document audiovisuel porte sur *le discours du président*, les apprenants :

- M.** a eu la note de 55/100 en 4 tentatives d'une durée de 4 minutes, ce qui est une note inférieure cependant dans un court temps total. C'est-à-dire que les quatre tentatives n'ont pas servi l'apprenante afin d'améliorer sa note au finale.
- **A. A** a eu la note de 83/100 en une tentative d'une durée de 9 minutes, c'est-à-dire une seule écoute, l'apprenant prend son temps pour mieux répondre aux questions correctement.
- **W.** a eu la note de 80/100 en 3 tentatives d'une durée de 29 minutes, l'apprenante reste la plus lente à répondre aux questions, elle prend beaucoup de temps pour lire les questions et ensuite y répondre, cependant un bon résultat finalement.
- **S.** a obtenu la note de 86/100 en 3 tentatives d'une durée de 14 minutes, nous notons le temps écoulé pour répondre aux questions qui peuvent être difficiles pour l'apprenante en ne négligeant pas les trois réécoutes prouvant un besoin de confirmation.
- **A. K** a reçu la note de 90/100 en 2 tentatives d'une durée de 16 minutes, nous constatons que l'apprenant garde sa place en tête, avec globalement plus de notes au dessus de 90, prouvant une très bonne compréhension de la langue.

De manière générale, nous notons que les apprenants saoudiens avaient des difficultés à faire les différents exercices notamment au début de la formation. Plus les apprenants avancent dans la formation, plus ils comprennent mieux le contenu proposé tout en maîtrisant le fonctionnement de l'auto-évaluation de la plateforme. Il s'agit d'une nouvelle approche d'évaluation pour les cinq apprenants d'autant plus que ces derniers



ont l'habitude de réaliser des exercices classiques en présentiel. Or, l'auto-évaluation a aidé les apprenants à être plus autonomes au cours des exercices interactifs tout en restant accompagnés grâce au feedback. Au terme de cette activité, tous les apprenants ont bien maîtrisé ce type d'évaluation. Précisons également que les apprenants étaient obligés de faire face à un autre défi dans les cinq derniers exercices. Il s'agit du temps limité des exercices interactifs imposé par le formateur. Le temps limité constitue une contrainte visant à améliorer le niveau de la compréhension orale des apprenants. Cette situation a amené les apprenants à reprendre les exercices proposés plusieurs fois, ce qui a diminué leurs notes moyennes.

Lors de l'analyse des notes obtenues par les apprenants, nous constatons la présence de trois niveaux principaux. Le premier concerne les apprenants K. (91.3) et A. (85.3) qui ont gardé un niveau relativement stable tout au long des dix exercices proposés. Par conséquent, ils ont réussi à bien réaliser les différentes activités orales proposées tout en obtenant une bonne moyenne. Quant au deuxième niveau, il concerne les apprenants W. (72.5) et M. (74.75) qui avaient certaines difficultés au début de la formation notamment celles de suivre une formation de langue à distance. Ceci ne fait que perturber leur performance dans certains exercices. Ajoutons aussi que la contrainte du temps limité qui ont diminué les notes obtenues. A propos de l'apprenant S. (68.45), sa note est due au fait qu'elle ait eu, d'une part, des notes assez faibles (32 et 43) lors de deux exercices qui concernent le début de la formation. D'autre part, elle a refait les mêmes exercices plusieurs fois, ce qui ne fait qu'affaiblir sa moyenne finale.

Quant à la production orale des apprenants, nous avons élaboré une grille d'évaluation qui prend en compte certains critères proposés par le CECR (2000) : exactitude grammaticale, étendue du vocabulaire, contrôle du vocabulaire, aisance, souplesse, stratégies de prises de paroles, contrôle phonologique, développement thématique, souplesse et cohérence. En évaluant la production orale chez les apprenants, nous avons obtenu les notes suivantes :

Nom	exactitude grammaticale	étendue du vocabulaire	contrôle phonologique	Cohérence	Aisance	Totale
M. A.	40	50	30	80	80	56
A. A.	60	80	30	60	60	58
S. K.	80	90	70	80	80	80
A. K.	50	70	80	90	90	76
W. M.	50	60	40	60	70	56

Dans ce tableau, il est important de choisir ces critères fondamentaux dans la compréhension orale d'une langue, à savoir : l'exactitude grammaticale, l'étendue du vocabulaire, le contrôle phonologique, cohérence et l'aisance.

L'apprenant M. A. a obtenu la note de 40/100 pour sa compétence grammaticale puisqu'elle a fait certaines erreurs de base, et la note de 50/100 pour l'étendue du vocabulaire, car l'apprenant n'a pas un vocabulaire assez riche. Quant au contrôle phonologique, elle a eu 30/100 ce qui montre la faiblesse de sa compétence phonétique, car elle éprouve des difficultés dans certains phonèmes comme le [p] et le [v] et les voyelles telles que [y] et [o]. Finalement l'aisance et la cohérence sont de 80/100, ce qui signifie que l'apprenant a une certaine facilité à répondre de façon cohérente aux questions et avec une certaine aisance.

L'apprenant A. A. a eu 60/100 pour sa compétence grammaticale, 80/100 pour sa richesse de vocabulaire, 30/100 pour sa compétence phonétique puisqu'il est face à une énorme barrière d'une langue étrangère, c'est pourquoi nous lui conseillons d'améliorer cet aspect afin d'arriver à acquérir une bonne prononciation, 60/100 sont ses notes pour l'aisance et la cohérence.

L'apprenante S. a eu 80/100 pour la compétence grammaticale puisqu'elle n'a pas de difficulté ni avec le temps ni avec la conjugaison des verbes, 90/100 pour le vocabulaire car elle possède une richesse lexicale, ce qui l'a aidé surtout c'est sa maîtrise de la langue anglaise, 70/100 sa pour sa prononciation parfaite sauf avec la voyelle [y]. 80/100 pour son aisance et cohérence en répondant à des questions posées soit par le formateur soit par ses collègues.

L'apprenant A. K. a eu la note de 50/100 à cause de la faiblesse de sa compétence grammaticale, car l'apprenant a fait certaines fautes concernant les articles et le genre des mots (féminin/ masculin). Il a obtenu 70/100, cette note est due à une lacune sur le plan lexical. 80/100 il prononce assez bien mais il présente quelques difficultés avec les consonnes telle le [p] et le [v], enfin 90/100 sur les deux critères de cohérence et d'aisance à l'oral.

Finalement, l'apprenante W.M. éprouve beaucoup de difficultés lors des activités de production orale, d'où sa note inférieure 40/100, son manque de vocabulaire 60/100 et beaucoup de fautes de syntaxes où sa note 50/100 en grammaire. Son aisance 70/100 est excellente parce qu'elle n'a pas peur de s'exprimer à l'oral malgré ses lacunes, elle arrive malgré tout à faire le message à sa manière, 60/100 sur sa cohérence, car W. arrive à répondre correctement aux questions posées.

Au terme de cette analyse de la production orale, nous constatons que deux apprenants ont réussi à obtenir de bonnes notes. Il s'agit de S.K. 80/100 et A.K 76/100 qui ont montré une bonne compétence en production orale. Celle-ci a eu des répercussions positives sur leurs résultats obtenus. Quant aux autres apprenants, ils ont eu en moyenne 56/100, ce qui montre leurs difficultés pour cette compétence communicative. Ces difficultés concernent essentiellement leurs compétences grammaticales, lexicales et phonétiques. D'où l'importance de proposer d'autres formations en vue d'améliorer la compétence en question.

Quant à la lecture, nous avons élaboré une autre grille qui se fonde sur les critères suivants : Contrôle phonétique, aisance d'élocution, compréhension du texte :

<b>Nom de l'étudiant</b>	<b>Contrôle phonétique</b>	<b>Aisance d'élocution</b>	<b>Compréhension du texte</b>	<b>Total</b>
M.A.	30	70	70	56.6
S.K.	70	80	80	76.6
W.M.	40	60	60	53.3
A. K.	80	80	80	80
A. A.	30	70	70	56.6

Dans le tableau précédent, nous remarquons que la seule note variable est la prononciation des apprenants alors que les deux autres critères sont identiques, donc, nous allons expliquer seulement la partie sur la prononciation :

M. obtient la note de 56.6/100 sur la prononciation, car elle ne fait pas d'effort pour prononcer les phonèmes entre le [p] et le [b], le [f] et le [v] et les voyelles telles [y] et [o] ou bien le [u].

Avec 70/100, l'apprenant S. maîtrise mieux sa prononciation dans la mesure où elle fait les liaisons obligatoires et facultatives qui sont nécessaires pour la production orale et la lecture d'un texte.

W. 53.3/100 éprouve encore des difficultés à faire les liaisons, et aussi ne prononce pas bien certains phonèmes [p] et le [b], le [f] et le [v] et les voyelles telles que [y] et [o] ou bien le [u].

A. k. 80/100 maîtrise les liaisons et la prononciation des phonèmes plus complexes pour les arabophones. Donc il a surpassé ses difficultés.

A. A. 56.6/100 a beaucoup de difficultés à prononcer les phonèmes, il fait des confusions entre le [p] et le [b], le [f] et le [v].

## 12- L'évaluation générale de la compétence orale des apprenants saoudiens dans une formation à distance

Nom des apprenants	C.O	P.O	Lecture	Moyenne générale
S.K.	68.45	80	76.6	75.01
M.A.	74.75	56	56.6	62.45
W.M.	72.5	56	53.3	60.60
A.K.	91.1	76	80	82.36
A.A.	85.3	58	56.6	66.63

Le tableau précédent nous amène à souligner plusieurs remarques. D'abord, les apprenants ont réussi à avoir de bonnes notes en compréhension orale malgré leurs différentes difficultés exprimées au début de la formation. Ils ont pu maîtriser l'activité de la compréhension, ce qui a contribué à développer leur performance dans cette compétence communicative. Quant à la production orale, nous ne trouvons que deux apprenants qui ont obtenu de bonnes notes (Sara : 80, Kiki : 76). Ces deux apprenants ont manifesté, lors de différentes activités de la production orale, leur maîtrise de la prononciation tout en montrant leur capacité à faire face aux différentes situations de communication. A propos de la lecture, on constate que les mêmes apprenants ont obtenu les meilleures notes par rapport à leurs collègues qui se sont montrés incapables de lire certains textes proposés.

En analysant les moyennes finales des cinq apprenants, nous remarquons la présence de trois niveaux principaux. Le premier niveau concerne A.Kiki qui a obtenu 82.36 comme moyenne générale. Cette bonne note pourrait se justifier par ses bonnes performances dans les différentes activités de la compréhension orale, de la production et de la lecture. Notons aussi que ces performances sont marquées par une certaine stabilité, ce qui a favorisé l'obtention de cette bonne note. Quant au deuxième niveau, il concerne Sara.K qui a réussi à avoir 75 de moyenne. Cet apprenant a montré de très bonnes performances dans la lecture et la production orale mais elle a eu certaines difficultés dans les exercices de la compréhension orale. Ces difficultés ont malheureusement baissé sa note finale. Reste à souligner le troisième niveau, il regroupe

Moushira, Wissam et A.Al Shawy qui ont obtenu respectivement 62.45, 60.60 et 66.63. Ces apprenants ont un niveau moyen dans les activités orales proposées par la formation en ligne. Nous constatons qu'ils ont eu de mauvaises notes notamment dans les activités de la production orale. Ceci souligne l'importance d'accorder un intérêt particulier à travailler cette compétence lors des prochaines formations. Reste à noter que les cinq ont réussi, de manière générale, à atteindre les différents objectifs déjà fixés avant la formation. Nous sommes conscients du fait que cette formation est loin d'être parfaite, pourtant il s'agit d'une expérience tout à fait innovante dans l'enseignement/apprentissage de FLE en général et de la compétence orale en particulier dans le contexte saoudien.

Il nous semble nécessaire de souligner le rôle important des TIC dans le déroulement de cette formation à distance. D'abord, elles ont favorisé l'autonomie des apprenants dans la mesure où ces derniers ont pu avancer dans les différentes étapes de la formation. Il s'agit d'une autonomie guidée où le tuteur joue un rôle de premier plan en vue d'expliquer aux apprenants le scénario à suivre, les tâches à réaliser, les rôles de chaque acteur, corriger leur production orale, etc. De même, la formation a également aidé les étudiants à développer la compétence orale malgré les différentes difficultés rencontrées. Malgré la distance séparant les acteurs, les apprenants ont eu la possibilité de participer aux activités orales proposées. Notons également que les TIC ont permis aux apprenants de réaliser certaines activités de manière asynchrone (les exercices interactifs) selon leur disponibilité. Ceci a rendu les apprenants plus motivés au cours de la formation. Précisons que cette formation a facilité la mise en place d'une formation de langue mixte (hommes et femmes) tout en prenant en compte les spécificités du contexte saoudien déjà souligné plus haut. Reste à noter que les résultats positifs obtenus seront un appui important visant à convaincre les responsables de l'enseignement à distance en Arabie Saoudite de l'importance et de l'efficacité de proposer de telles formations en ligne dans un cadre institutionnel dans le but de promouvoir la langue française dans le contexte saoudien.

## **Conclusion générale**

L'objectif de ce travail était d'examiner, sans aucune exhaustivité, la compétence orale chez les étudiants saoudiens, à partir de l'étude de leur compétence orale en français langue étrangère.

En général, les résultats que nous avons obtenus, présentent des conclusions importantes. Elles amènent des précisions sur certains aspects considérés comme révolus et mettant en lumière l'importance de phénomènes cognitifs. De même, elles représentent une amélioration dans la recherche de typologie des genres de discours dans une situation didactique. Elles constituent ainsi un modèle de relevé et de classement, de description linguistique et d'interprétation des contraintes pour les enseignants.

Le recours des apprenants saoudiens à des stratégies pour résoudre les obstacles auxquels ils sont confrontés, comme par exemple : éviter de construire des phrases complexes exigeant des changements et transitions temporels. Cela s'explique par la complexité du système de la langue française. Le système d'interlangue peut être représenté par l'interférence qui peut se produire avec l'arabe standard et/ou le dialecte saoudien. Il s'est manifesté sur les plans lexicaux, grammaticaux et phonotico-phonologique.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons essayé, dans un premier temps, de comprendre les différentes dimensions de la compétence orale chez les apprenants de FLE. Cette étude nous a amené à étudier les différentes approches pédagogiques visant à développer la compétence orale (communicative, directe, audiovisuelle, etc.). Ensuite nous nous sommes penchés sur l'étude du processus de l'évaluation en FLE. En se basant sur les descripteurs du CECR (2000), nous avons souligné les différents modes d'évaluation adoptés dans les cours de FLE (sommatif, formatif, diagnostique, etc.).

Dans la deuxième partie de notre recherche, nous avons accordé une importance particulière à comprendre les spécificités de notre terrain de recherche. Alors, nous avons souligné le milieu universitaire saoudien tout en mettant l'accent sur l'enseignement/apprentissage des langues notamment de FLE, thème central de cette thèse. Malgré les difficultés rencontrées pour recueillir les données nécessaires à notre



recherche, nous avons réussi à avoir un corpus bien riche qui nous a permis de mieux comprendre les particularités de la compétence orale chez les apprenants saoudiens. L'analyse de ces données a permis de distinguer trois niveaux bien distincts chez le public cible (A1, A2 et B1) tout en soulignant, à l'aide des exemples, ce qu'ils peuvent faire à l'oral (se présenter, présenter sa famille, parler de ses loisirs, etc.). De même, l'analyse nous a donné la possibilité de bien déterminer les difficultés rencontrées par les apprenants. Cette analyse a surtout mis en relief trois types d'erreurs, à savoir : erreurs lexicales, erreurs grammaticales et erreurs phonétiques.

L'étude des productions orales des apprenants saoudiens nous a prouvé l'importance de l'analyse des erreurs dans le cadre de perfectionnement linguistique dans la mesure où elle permettra à l'enseignant de déceler les points sur lesquels achoppent les apprenants, de remettre en question ses pratiques pédagogiques et de concevoir des activités appropriées capables d'aider ces derniers à les dépasser. Mais la tâche de l'enseignant va au-delà de la correction des erreurs pour aider les apprenants, à partir des activités d'observation et de repérage, de conceptualiser des schémas d'organisation textuelle spécifiques à chaque type d'écrit et de les sensibiliser aux différentes stratégies discursives qui varient en fonction de la situation de communication. Sans toutefois négliger, à un bas niveau, les réaménagements syntaxiques et le choix du lexique et même le développement chez eux de certains automatismes qui les libèreront pour que leur attention soit focalisée sur l'objet de leurs discours.

Face à ces erreurs linguistiques, nous avons alors pris l'initiative de mettre en place une formation de FLE ayant pour but d'améliorer la compétence orale chez certains apprenants saoudiens. Cette formation a réussi, malgré certaines difficultés rencontrées, à améliorer la compétence orale de ces apprenants. Ces derniers avaient la possibilité de participer aux différentes activités proposées en ligne selon leur disponibilité temporelle et spatiale. Or, les participants à cette formation n'étaient pas dans la même ville, ce qui a permis de tisser des liens entre les apprenants grâce au français.

De ce qui précède, nous soulignons qu'il est temps de travailler pour que la langue française soit une langue accessible à tous les Saoudiens en l'intégrant dans les cycles pré-universitaires afin que les Saoudiens puissent s'adapter aux exigences de cette langue du point de vue linguistique, culturel et communicatif. Cela peut faciliter la tâche des enseignants en la rendant plus efficace et développer l'acquisition chez les apprenants.

De même, cette formation de FLE nous a donné la possibilité d'utiliser plusieurs types d'évaluation : évaluation automatique (exercices interactifs,) évaluation formative, évaluation sommative, etc. Ces types d'évaluation nous ont aidés à mieux évaluer à distance la compétence orale chez les apprenants visés. Les résultats de cette recherche ne font que nous encourager à :

- Mettre en place un dispositif de formation FLE à distance visant à développer l'enseignement/apprentissage de cette langue étrangère en Arabie Saoudite. Ce nouveau dispositif numérique devrait prendre en compte les difficultés rencontrées par les apprenants en vue d'améliorer l'efficacité des formations proposées en ligne,
- Convaincre les responsables saoudiens de soutenir notre démarche pédagogique d'autant plus qu'elle permet de rendre accessible cet enseignement aux apprenants dans les quatre coins du Royaume. L'enseignement du FLE se limite principalement à deux universités seulement malgré les fortes demandes dues à l'ouverture des saoudiens au monde extérieur,
- Diffuser les résultats de notre recherche dans les milieux universitaires saoudiens intéressés à l'enseignement du FLE. Nous pensons particulièrement à l'analyse de notre corpus qui a permis de mieux connaître la capacité des apprenants de s'exprimer en français tout en soulignant leurs erreurs récurrentes. Celles-ci devraient être prises en compte par les enseignants travaillant soit en présentiel soit à distance.

- Créer un réseau d'enseignants saoudiens de FLE en ligne qui aura pour objectif de sensibiliser les formateurs aux derniers développements de ce domaine. Ce réseau pourrait ainsi briser de certains formateurs ayant l'habitude d'être isolés dans leur institution de formation.
- Elaborer des formations de FLE adaptés à l'enseignement mobile visant à prendre le développement des outils de communication notamment le téléphone portable et *l'Ipad* chez les apprenants saoudiens. Une telle démarche pédagogique rend accessible l'enseignement/apprentissage notamment auprès des jeunes apprenants intéressés aux nouvelles technologies de la communication,
- Tirer profit du développement du Web social dans l'enseignement/apprentissage du FLE notamment auprès des jeunes qui s'intéressent de plus en plus aux outils du Web 2.0 (blog, Facebook, forums, etc.). De tels outils permettraient d'avoir des contextes authentiques de communication.

Loin d'être exhaustive, cette recherche a tenté de comprendre les spécificités de la compétence orale chez les apprenants saoudiens tout en proposant une recherche-action visant à remédier aux différentes rencontrées. Les résultats positifs de cette démarche pédagogique innovante dans le contexte universitaire saoudien ne fait que nous rendre plus convaincu de réaliser les différentes perspectives mentionnées ci-dessus. Celles-ci s'avèrent importantes, voire fondamentales dans les milieux universitaires d'autant plus que nous vivons dans un contexte mondialisé où les langues étrangères sont devenues désormais non seulement des outils de communication mais aussi de coopération professionnelle, économique et scientifique.

# Références Bibliographiques

**Abbou, A. (1980),** « La didactique de IIIème génération », *Études de linguistique appliquée*, n°37.

**Agazi, A. (1967),** *Les aspects pédagogiques des examens*, Conseil de la Coopération Culturelle, 1967, p.18.

**Al-Ani, S.H., (1970),** « *Arabic phonology : an acoustic and physiological investigation* », Janua Linguarum, series Practica n°61, C.H., Schoone (ed), Paris : Mouton-The Hague, 104 p.

**Albalawi, E., (2000),** *Les chances du français en Arabie Saoudite, analyse sociolinguistique et didactique*, Thèse de doctorat, Université de Rouen.

**Alioua, A., (2002),** A propos du statut des diphtongues en arabe standard, *La linguistique* vol. 38(2), p.21-35

**Bange, P., (1992),** « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (Aile)*, 1, 53-85

**Barkat-Derradas, M. (2009),** "Vowel backing & vowel lowering in Arabic vernaculars", in *Encyclopaedia of Arabic Language & Linguistics*, Vol. 4, K. Versteegh Ed., Brill, Leiden, The Netherlands.

**Barkat-Derradas, M., (2009a),** "Vowel backing & vowel lowering in Arabic vernaculars", in *Encyclopaedia of Arabic Language & Linguistics*, Vol. 4, K. Versteegh Ed., Brill, Leiden, The Netherlands

**Barkat-Derradas, M., (2009b),** “*Vowel fronting & vowel raising in Arabic vernaculars*”, in *Encyclopaedia of Arabic Language & Linguistics*, Vol. 4, K. Versteegh Ed., Brill, Leiden, The Netherlands

**Basque, J., et Doré, S. (1998),** Le concept d’environnement d’apprentissage informatisé. *Journal of Distance Education, Revue de l’Enseignement à Distance*, 13(1), <http://cade.athabasca.ca/vol13.1/dore.html>.

**Bastien, J.-M.-C. & Scapin, D.-L. (1993),** *Critères Ergonomiques pour l’Évaluation d’Interfaces Utilisateurs (version 2.1)*. Technical report Ndeg.156, May.

**Bautier-Castaing, E. (1983),** « La compétence de communication peut-elle faire l’objet d’un enseignement ? », In *Repères*, n° 61.

**Beacco, J.-C. (2007),** *L’approche par compétence dans l’enseignement des langues*, Paris, Didier.

**Bertin, J.C. (2001).** *Des outils pour des langues. Multimédia et Apprentissage*. Paris : Ellipses.

**Besse, H. (1975),** « *De la pratique aux théories des exercices structuraux* », in *Études de linguistique appliquée ELA*, n°20.

**Billières, M. et Majbour, A. (2009),** *La correction phonétique en français pour les apprenants arabophones (Outil multimédia- cédérom)*, Université de Toulouse-Le Mirail, Département des Sciences du Langage Damas : Centre de documentation pédagogique.

Bloomfield, L. (1942), *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Linguistic Society of America.

**Bolton. S, (1987),** *évaluation de la compétence communicative en langue*, Crédif-Hatier, LAL.

**Bouton. C-P, (1974),** *l'Acquisition d'une langue étrangère, illustre cette conception psychologique.* (P : 181-182).

**Boyer, H. Butzbach, M. et Pندانx, M. (2001),** *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère,* Paris, Clé International.

**Boysson-Bardies, B. (2005),** *comment la parole vient aux enfants,* paris, éd. Odile Jacob.

**Cadre européen commun de référence pour les langues, (2001),** *Apprendre, Enseigner, Évaluer.* Paris, les Éditions Didier.

**Cain, A., (1989),** *L'analyse d'erreurs, accès aux stratégies d'apprentissage : une étude inter-langue,* INRP, Paris.

**Cali, C. (2004),** « Les simulations globales : élaboration de programmes et évaluation », Article extrait du numéro spécial *Recherches et Applications du Français dans le monde*, In: [http://www.francparler.org/dossiers/simulations\\_cali.htm](http://www.francparler.org/dossiers/simulations_cali.htm)

**Callamand, M., (1981),** *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation.* Clé International. Paris.

**Calliabestou, P. (1995),** *La didactique des langues de l'ère A- scientifique à l'ère scientifique.* Paris : Eiffel éditions.

**Canale, M. & Swain, (1980),** *Theoretical bases of communicative Approches to second langage Teaching and testing, Applied linguistics,* Vol, 1, n° 2.

**Cantineau, J., (1960),** *Cours de phonétique arabe,* Paris, Klicnksieck.

**Capelle, G. & Gidon, N. (1990-1991),** *Espaces,* 1, 2 et 3, Hachette.

**Care J-M et Debyser F. (1995),** *Simulations globales,* CIEP.

**Chamberlai. A., et Steele. R., (2003),** *Guide pratique de la communication*, Paris, Didier.

**Chancerel, J.-L., Richterich, R.(1977),** *L'identification des besoins des adultes apprenants une langue étrangère*, Conseil de l'Europe.

**Charaudeau, P. (1992),** « Éléments de sémiolinguistique ; d'une théorie de langage à une analyse de discours », in : *le français dans le monde*. Volum 14.

**Charnet, C. (2001),** Les scénarios pédagogiques : quand la didactique s'entend avec les NTIC. Colloque *Initi@tives 2001, Ethique et nouvelles technologies, l'appropriation des savoirs en question*, 9ème Sommet de la Francophonie, Beyrouth, AUF, Cédérom, 2002. Disponible sur : [http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/\\_notes/sess503.htm](http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess503.htm)

**Charnet, C. (2004),** « Du côté de l'enseignant : établissement d'un cadre dans une tâche médiée par ordinateur dans l'apprentissage du français langue étrangère », *Travaux de didactique du FLE* n°52.

**Charnet, C. (2007),** «Bonsoir, vous êtes occupée? j'aurais une question par rapport au devoir 2», Analyse d'activités communicatives en ligne, les échanges synchrones impromptus. Colloque d'EPAL, Grenoble, Disponible sur : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/charnet.pdf>.

**Chomsky N. (1999),** *Réflexion sur le langage*, Paris, Flammarion,

**Ciekanski M. (2007),** « Spécificités de la communication multimodale dans les environnements audio-graphiques synchrones pour l'apprentissage des langues », Journée d'ASIDFLE, 2007. Disponible sur : <http://www.atilf.fr/atilf/evenement/JourneeEtude/Rencontres-sdifle2007/IE2007 MIADL Ciekanski.pdf>

**Cohen, D. (1988),** « Le chamito-sémitique », in *Les langues dans le monde ancien et moderne*, Jean Perrot éd., CNRS, pp. 9-30.

**Coïaniz A. (1996),** *Faute et itinéraires d'apprentissage en classe de français langue étrangère*, Travaux de didactique, Université de Montpellier 3, Montpellier.

**Coste D. (1970),** « Textes et documents authentiques au Niveau 2 », *Le Français dans le Monde*, N°73, p90.

**Coste, D. (1970),** « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère », remarques sur les années 1955- 1970, in *Le français dans le monde*, n° 87.

**Coste, D. (1978),** *L'écrit et les écrits : Problèmes d'analyse et considération didactiques*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, repris dans « Lecture et compétence de communication. *Le français dans le monde*, n°141.

**Coste, D. (1980),** « Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres », In *Le Français dans le monde*, n°153.

**Courtilon, J. (2003),** *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.

**Corder, S.(1980),** « *Que signifient les erreurs des apprenants* », in *Langages* N°57, mars 1980, Larousse.

**Corder P. (1980),** « *que signifie les erreurs des apprenants ?* » *Langage*, 57 : 9-15

**Cornaire, C. (1998),** *La compréhension orale*, Paris, Clé International.

**Cuq. J, (1996) :** « une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère », Didier/Hatier.

**Cuq, J-P. (2003),** (dir.) *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, ASDIFLE.



**Cuq, J-P. et Gruca, I. (2005),** *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, PUG, nouvelle-édition.

**Deybser F. (1971),** « *la linguistique contrastive et les interférences* », LF, 8 : 31-62.

**Debyser, F. Yaiche, F. (1986),** *L'immeuble*, Hachette.

**Develotte, C., Guichon, N. & Kern, R. (2007),** "'Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?' - Étude d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne synchrone franco-américain". **Actes du colloque "Échanger pour apprendre en ligne (Epal)"**, juin 2007, Grenoble. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/develotte-kern-guichon.pdf>

**Dewey J. (1960),** *The Child and the Curriculum*.

**Dickinson L & Carver, D. (1981)** Autonomie, Apprentissage autodirigé et domaine affectif dans l'apprentissage des langues en milieu scolaire en E.L.A. 41, Jan-mars, Didier, Paris, p56.

**Dollez, C., Pons, S., (2002),** *Reflets Méthode de français I*, Paris, Édition Hachette.

**Dominicé, P. (1985),** *La formation enjeu de la formation*. Berne, Peter LANG, p.52

**James, C. (1998),** *Errors in language and use*. Don Mills, Ontario, Longman.

**Ferguson, C. (1959),** "*Diglossia*", in *Word*, 15, pp. 325-340.

**Fuchs, Volker & Meleuc, Serge. (2003),** *Linguistique française : français langue étrangère*, Bruxelles, PETER LANG.

**Galisson, R. & Coste, D. (1976),** *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

**Ganac'h, D. (1991),** *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier.

**Garabédian, M. (1981),** « Perception et production dans la maîtrise phonétique d'une langue », Actes de la quatrième Conférence de l'enseignement sur l'enseignement du français en Espagne. Barcelone, institut de science de l'éducation, université autonome de Barcelone. (PP.171-189).

**Garcia-Debanc, C. (1999),** *Évaluer l'oral*. Pratiques, 103-104, 193-212.

**Ghazali, S. (1977a),** « Back consonants and backing co-articulation in Arabic », Phd dissertation, university of Texas, Austin.

**Ghazali, S. (1979),** « *Du statut des voyelles en Arabe* », analyse et théorie, 2/3, p. 199-219.

**Germain, C. (1993),** *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, Clé international.

**Grammont, M. (1939),** *Traité de phonétique*, 2<sup>ème</sup> édition 1939, p.9.

**Grandaty, M (2004).** *L'oral, objet d'enseignement ? gestion et régulation des tâches langagières en classe de maternelle*. Acte du 9e colloque de l'AIRDF, Québec.

**Gremmo, M-J. & Holec, H. (1990),** "La compréhension orale: un processus et un comportement" in *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. L'approche cognitive, recueil coordonné par Gaonac'h, D., Paris, Hachette, pp.30-40.

**Guimbretière, E (1996),** *Phonétique et enseignement de l'oral*, Didier/Hâtier.

**Guimelli, C. et Rouquette, M-L, (1979),** *Problèmes psychologiques des méthodes audiovisuelles*, Clé International.

**Goffman, E (1974).** *Les rites d'interaction*. Paris : Édition de minuit.

**Hadji, Ch., (1995),** *L'évaluation, règle du jeu*, Paris, E.S.F, p.25, 148.

**Hamel, M.-J. & Milicevic, J. (2007),** Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS: démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Journal of the Canadian Association for Applied Linguistics*; 25-45.

**Heddesheimer, C. et al. (1978),** *Apprentissage linguistique et communication*, Paris, Clé International, p5.

**Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (1997),** *Apprentissage collaboratif à distance, téléconférence et télédiscussion*. Montréal : LICEF

**Herino, M. & Petitgirard, J.-Y. (2002.),** *Langues et multimédias, de la réflexion à la pratique*, Grenoble, Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Grenoble, Collection Objectif Multimédia, p61.

**Hirschsprung, N. (2005),** *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Hachette.

**Holec, H. (1991),** « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage », CRAPEL, Université de Nancy II. Disponible sur :

[http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCP\\_F/pdf/Autonomie.pdf](http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCP_F/pdf/Autonomie.pdf)

**Hymes, Dell H. (1984),** *Vers la compétence de communication*: traduction française par Mugler F., Collection « *Langues et apprentissage des langues* », Paris, Hatier-Crédif, 219 p.

**James, C. (1998),** *Errors in language and use*. Don Mills, Ontario, Longman.

**Kaye, A.S. & Daniel, P.T. (1997),** Phonologies of Asia and Africa (including the Caucasus)., A.S. Kaye (ed), Eisenbrauns, Winona lake.

**Kawecki, R. (2003).** Les entreprises francophones à l'étranger ont-elles besoin du français? (Do French speaking companies abroad need French ?). Point Commun (n° 20, Octobre 2003), Chambre de commerce et d'industrie de Paris, p. 27-31.

**Keller, J.M. (1999)**, *Motivational Systems*, dans H. Stoloritch, & E. Keeps (Eds), *Handbook of Human Performance Technology 2<sup>e</sup> édition* (373-394), San Francisco: Jossey-Bass Inc.

**Kerbrat-Orecchioni, C. (1996)**, « *Introduction* », in C. Kerbrat-Orecchioni & C. Plantin (édit) *Le trilogue*, 1-28.

**Kim, H.-k. & Mangenot, F., (2009)**, Apprentissage nomade en langue et production orale asynchrone, EPAL, 2009, Grenoble. Disponible sur : [http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06\\_act/pdf/epal2009-kim-mangenot.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-kim-mangenot.pdf)

**Klein, W. (1989)**, *l'acquisition de langue étrangère*, trad. Colette Noyau. Paris, « édit » Armand Colin.

**Koulayan, N., Detey, S. et Sagaz, M. (2003)**, *Les escamots d'aide sur cédéroms sont-ils bien perçus par les apprenants de langue étrangère ? Enquête préliminaire en France, en Angleterre et au Japon*. *Alisc*, Vol.6, numéro 3, décembre 2003, p101-115. Disponible sur : [http://alsic.u-strasbg.fr/Num11/koulayan/alsic\\_n11\\_pra2.htm#\[Koulayan01b\]](http://alsic.u-strasbg.fr/Num11/koulayan/alsic_n11_pra2.htm#[Koulayan01b]).

**Lamy, A. (1981)**, *Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire B.E.L.C* Paris,

**Leon, P.-R. (2007)**, *Phonétisme et prononciation du français*, Paris, Armand colin, p119.

**Loi n° 92-597** du 1er juillet 1992, *Journal Officiel*, 3 juillet 1992.

**Maingueneau. D, (1991)**, *L'analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*, paris, Hachette.

**Maltais M. et Deschênes A.-J. (2009)** « *Une intervention sur la motivation dans des cours à distance*, *Revue de l'Education à distance*», Vol 23, N°2, 1-24, 2009. Disponible sur : <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/589/896>

**Mangenot, F. & Dejean-Thircuir, C. (2006),** *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français Dans Le Monde - Recherches et applications*, juillet 2006. Paris : Cle International.

**Merieux, R., Loiseau, Y., (2004),** *Connexions, niveau1*, Paris, Édition Didier.

**Ministère de l'éducation nationale** (Direction de la coopération avec l'étranger.) *Le Français Fondamental Premier degré*, Institut national de recherche et de documentation, Paris, 1959.

**Ministère de l'éducation nationale (1960-1968),** *Voix et Images de France 1<sup>er</sup> degré*, Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, (CREDIF Didier, ENS de St-Cloud.

**Ministère de l'éducation nationale(1985),** *Politique de l'enseignement en Arabie Saoudite*, Imprimerie Nationale, Riyadh.

**Moirand, S. (1979),** *Situations d'écrit*, Paris, Clé International.

**Moirand, S. (1990),** *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

**Nasser, Fathi. (1966),** *Emprunts lexicologiques : du français à l'arabe des origines jusqu'à la fin du XIXe s.*, 657 p., Thèse de troisième cycle université des Lettres : Paris : 1966.

**Noizet, G. Caverni, J-C. ( 1978),** *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, P.U.F, p.13.

**Ourfahli, J. (2007),** « *Analyse comparée des emprunts informatique dans la langue arabe* », mémoire de Master 2, p. 61.

**Passy, P. (1980),** *Études sur les changements phonétiques*, Paris, Didot.

**Pelletier, L. (1979),** *La notion d'évaluation*, éducation permanente, N° 9, P.9

**Peraya, D. (1999).** Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémiopragmatiques des dispositifs de formation virtuels. In G. Jacquinet et L. Monnoyer (Ed.), *Le Dispositif. Entre Usage et concept* [Numéro spécial, N° 25]. Hermès (pp. 153-168). Paris : CNRS Editions.

**Porquier, R. (1977),** « L'Analyse des erreurs, problèmes et perspectives », *ELA*, n°25, pp. 23-41.

**Porquier, R. Noyau, C. (2001),** «*Communiquer dans la langue de l'autre*», Actes du colloque sur les aspects psycho-sociolinguistiques de la communication interculturelle, Paris, 18-19 novembre 1983, Presse Universitaire Vincennes, 195 p.

**Portine, H. (1998),** «L'autonomie' de l'apprenant en questions.» *ALSIC* n° 1, vol. 1, 73-77. [http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic\\_n01-poi1.pdf](http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic_n01-poi1.pdf)

**Portine, H. (2009),** La linguistique substrat du discours didactique : quand l'histoire nous parle au présent, *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 6, numéro 2 « *Didactique des langues et linguistique* ». Disponible sur : [http://acedle.org/IMG/pdf/Portine-H-La\\_linguistique\\_substrat\\_du\\_discours\\_didactique.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Portine-H-La_linguistique_substrat_du_discours_didactique.pdf)

**Puren, C. (1988),** *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

**Puren, L. Babault, S. (2007),** *L'éducation au-delà des frontières: apprentissage précoce du néerlandais, apprentissage précoce en néerlandais dans la zone frontalière franco-belge*. Paris, L'Harmattan.

**Pradal, F. (2008),** « Courrier des internautes. Surmonter la peur, dépasser le blocage », dans: Pradal F. (éd.), *Le Français dans le monde*, n° 357, mai-juin 2008, p.32.

**Proquier, R. (1977),** « *l'analyse de l'erreur. Problèmes et perspectives* », *ELA*, 25 :23-43.

**Qotb, H. (2009),** *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*. Publibook. Paris.

**Roulet, E. (1973),** « Pour une meilleure connaissance du français à enseigner », in *Le français dans le monde*, n°100.

**Roulet, E. (1976),** *l'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés*, ELA 21, janvier-mars 1976, p 65-66.

**Roulet E. (1976),** *Genèse et développement de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues en Suisse (1960-1975)*, in ELA 21, jan-mars 1976, p13.

**Rivenc, P., (1962 - 1964),** *Voix et images de France* (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> degrés). Cours et méthode audiovisuelle d'enseignement du français aux étrangers, réalisée par le CREDIF, Paris, Didier, 4 manuels, 32 films fixes, 52 bandes magnétiques enregistrées.

**Rivenc, P., (1972),** *Les méthodes audio-visuelles, dans La pédagogie contemporaine*, , Toulouse, Privat, Collection Regard.

Rivenc, P., Gougenheim, G. (1974), *Numéro spécial d'hommage à G.Gougenheim*, Le Français dans le Monde, n°103, mars 1974.

**Rivers, W.-M. (1964),** *The psychologist and the foreign language teacher*, Chicago, The University of Chicago Press.

**Saussure, F. (1995),** *Cours de linguistique générale*, Payot, Collection Grande Bibliothèque Payot.

**Scallon, G., (1988),** *L'évaluation formative des apprentissages*, Tome II, Québec, presse de l'université de Laval, p.25

**Skinner, B.-F. (1938),** *The Behavior of Organisms*, New York: Appleton-Century-Crofts,

**Taglimante, Ch., (1994),** *La Classe de langue*, Paris, CLE International, coll. "techniques de classe".

**Traservo, V., (1998),** *La conversation familière : analyse pragmatique des conversation*, Presses Universitaires de Lyon.

**Tréville, M.-C. (2000),** *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Montréal, Logiques.

**Vaissière, J. (2006),** *La phonétique*, Presses Universitaires de France, Paris, Collection « *Que Sais-je ?* ».

**Vallée, N. (1994),** *systèmes vocaliques : de la typologie aux prédictions*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Stendhal Grenoble.

**Veltcheff, C. et Hilton, S. (2003),** *l'évaluation en FLE*, paris, Hachette.

**Verdelhan-Bourgade, M. (2002),** « Apprendre à comprendre l'oral en situation de français de scolarisation », in *Didactique de l'oral*, Actes du colloque organisé par l'Université Montpellier III et l'IUFM de Montpellier, coordonnés par Maurer, B., Caen, CRDP de Basse-Normandie, pp.67-73.

**Vetter, A. (2004),** "Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* (Alsic), vol. 7, n° 1. pp. 107-129. [http://alsic.u-strasbg.fr/v07/vetter/alsic\\_v07\\_06-pra2.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v07/vetter/alsic_v07_06-pra2.htm)

**Volker. Fuchs. & Serge. Meleuc. (2003),** *Linguistique française : français langue étrangère*, Bruxelles, PERTER LANG.

**Vogel, K. (1995),** *L'interlangue: la langue de l'apprenant*, Presse Universitaire du Mirail.

**Vygotski, L. (1997),** *Pensée & Langage*, Paris, La Dispute (1<sup>ère</sup> édition, 1934)



**Wald, P.-J. Stastna, Z. (1972),** *L'apprentissage des langues par échange mutuel : « étude expérimentale d'un système éducatif fondé sur une structure psychosociale en équilibre ».* Ethnies, Fr, 2, 1 13-31

**Walter, H. (1996),** *Le français dans tous les sens*, Le Livre de Poche. Paris.

**Widdowson, H.-B. (1976),** « Analyse du discours, processus interprétatifs et enseignement de la compétence de communication », Les colloques de Neuchâtel, *Études de linguistique appliquée*, n°21.

**Yaiche, F. (1996),** *Les simulations globales, mode d'emploi*, Hachette FLE, collection simulations globales (niveau perfectionnement).

**Zlakomanova, K. (2009),** *Agir enseignant et « naturel » didactique en situation hétéroglotte*, thèse de doctorat, université de Lyon II,

**Zarate, G. (2004),** *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris.

# Sitographie<sup>33</sup>

- Appareil phonatoire :

[http://www.google.fr/imgres?imgurl=http://www.unil.ch/webdav/site/ling/shared/P\\_honetique/Schemas/reson.GIF&imgrefurl=http://www.unil.ch/ling/page12584.html&h=367&w=246&sz=6&tbnid=rU88YS9YSjL1RM:&tbnh=122&tbnw=82&prev=/images%3Fq%3Dr%25C3%25A9sonateur&zoom=1&q=r%C3%A9sonateur&hl=fr&usq= UnrcG3 19RjvpEek3mNCbFxQsIA4=&sa=X&ei=IxI0TdCgF4XKhAf8iOmzCw&ved=0CDAQ9QEwBQ](http://www.google.fr/imgres?imgurl=http://www.unil.ch/webdav/site/ling/shared/P_honetique/Schemas/reson.GIF&imgrefurl=http://www.unil.ch/ling/page12584.html&h=367&w=246&sz=6&tbnid=rU88YS9YSjL1RM:&tbnh=122&tbnw=82&prev=/images%3Fq%3Dr%25C3%25A9sonateur&zoom=1&q=r%C3%A9sonateur&hl=fr&usq= UnrcG3 19RjvpEek3mNCbFxQsIA4=&sa=X&ei=IxI0TdCgF4XKhAf8iOmzCw&ved=0CDAQ9QEwBQ)

- Carte d'Arabie Saoudite :

[http://www.asie-planete.com/arabie\\_saoudite/carte\\_arabie\\_saoudite.htm](http://www.asie-planete.com/arabie_saoudite/carte_arabie_saoudite.htm)

- CITC :

<http://www.citc.gov.sa/citcportal/Homepage/tabid/106/cmupid/%7B397EBCD7-3E4B-49DC-A829-B8CF4C4A73E9%7D/Default.aspx>

- Commission européenne :

<http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?page=glossary&abc=E>

- Convention de transcription de Schegloff (2002) :

<http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/schegloff/>

- Eduscol, Ministère de l'éducation nationale :

<http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/e-formation-e-learning>

- France 5 Education : <http://www.curiosphere.tv/>

- Hot potatoes : <http://hotpot.uvic.ca/>

- Internet Services Unit : <http://www.kacst.edu.sa/ar/depts/isu/Pages/Home.aspx>

---

<sup>33</sup> La dernière consultation des sites cités est le 30 septembre 2011

- *Get Educated.com* : <http://www.geteducated.com/>

- *Journal du Net* :

<http://www.journaldunet.com/diaporama/0509tourdumonde/02top12-pays.shtml>

- Ministère Saoudien des affaires étrangères :

<http://www.mofa.gov.sa/detail.asp?InServiceID=197&intemplatekey=MainPage>

- *NetCraft* : <http://news.netcraft.com/>

-Office Québécois de la langue française :

[http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r\\_motclef/index1024\\_1.asp](http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp)

- Phonétique : Tableau articulatoire et acoustique des voyelles du français :

<http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf3/phon/3k.htm>

- Plateforme de l'université du Roi Abdulaziz :

<http://emes.kau.edu.sa/guest/default.asp?lang=ar>

- Plateforme de l'université Roi Saoud :

<http://www.ksu.edu.sa/SITES/KSUARABIC/DEANSHIPS/ELEARN/Pages/Introduction.aspx>

- RFI : [http://www.rfi.fr/lfr/statiques/accueil\\_apprendre.asp](http://www.rfi.fr/lfr/statiques/accueil_apprendre.asp)

- *Saudi Telecom* :

<http://www.stc.com.sa/cws/portal/en/>

-Section des langues européennes :

[http://art.kau.edu.sa/content.aspx?Site\\_ID=12506&lng=AR&cid=59386&URL=www.kau.edu.sa](http://art.kau.edu.sa/content.aspx?Site_ID=12506&lng=AR&cid=59386&URL=www.kau.edu.sa)

- *Skype* : <http://www.skype.com/intl/fr/home>
- *TV5* : [http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil\\_apprendre.php](http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil_apprendre.php)
- Université du Roi Abdel Aziz :  
[http://elearning.kau.edu.sa/Default.aspx?site\\_id=214&lng=AR](http://elearning.kau.edu.sa/Default.aspx?site_id=214&lng=AR)
- *Wikipédia* : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Arabie\\_saoudite](http://fr.wikipedia.org/wiki/Arabie_saoudite)

# Liste des figures

- FIGURE 1: LES PRINCIPAUX RESONATEURS DE L'APPAREIL PHONATOIRE
- FIGURE 2: SYSTEME VOCALIQUE FONDAMENTAL DE TROIS VOYELLES DU SEMITIQUE ANCIEN
- FIGURE 3: ARTICULATOIRE ET ACOUSTIQUE DES VOYELLES DU FRANÇAIS
- FIGURE 4: REPRESENTATION DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE SELON Puren. L. BABAULT, S. (2007)
- FIGURE 5 : LES INTERACTIONS ENTRE LES APPRENANTS AU COURS DE LA REALISATION D'UNE TACHE DONNEE
- FIGURE 6: LES COMPOSANTES DE L'ACTE DE L'EVALUATION, 1988, SCALLON, G.
- FIGURE 7 : TRIANGLE DE CURSUS
- FIGURE 8 : CARTE D'ARABIE SAOUDITE
- FIGURE 9 : SCHEMA INDIQUANT LA DIVERSITE DIALECTALE DE L'ARABE EN ARABIE SAOUDITE, D'APRES DAWLAT : 2004, MEMOIRE DE DEA
- FIGURE 10: GESTE DE MAIN UTILISE PAR L'ENSEIGNANT POUR NIVEAU A1
- FIGURE 11: LA PRODUCTION D'ERREURS DANS UN COURS DE LANGUE
- FIGURE 12: L'APPROCHE BEHAVIORISTE (SKINNER, 1938)
- FIGURE 13 : LA COMMUNICATION MEDIATISEE PAR ORDINATEUR (CMO)
- FIGURE 14 : L'E-LEARNING OU L'APPRENTISSAGE EN LIGNE
- FIGURE 15 : L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT
- FIGURE 16 : LE MODELE DE LA PERFORMANCE HUMAINE SELON KELLER (1999)
- FIGURE 17 : SCHEMA QUI MONTRE LA PLACE CENTRALE DE L'APPRENANT DANS UN DISPOSITIF DU E-LEARNING
- FIGURE 18 : PAGE D'ACCUEIL DU MINISTERE SAOUDIEN DES AFFAIRES ETRANGERES
- FIGURE 19 : EXEMPLE D'UNE PAGE *FACEBOOK* SUR L'ARABIE SAOUDITE
- FIGURE 20 : UNE PAGE *FACEBOOK* POUR AIDER LES SINISTRES DE DJEDDAH
- FIGURE 21: L'ACCES D'INTERNET SUR LE TELEPHONE PORTABLE
- FIGURE 22: L'ENSEIGNEMENT NUMERIQUE A L'UNIVERSITE DU ROI ABULAZIZ
- FIGURE 23 : LA PLATEFORME DE LA FORMATION A DISTANCE DE L'UNIVERSITE ROI ABDEL AZIZ
- FIGURE 24 : L'INTERFACE DE L'APPRENANT LORS DE SON CONNEXION A LA PLATEFORME
- FIGURE 25 : LES RESSOURCES DISPONIBLES A LA PLATEFORME
- FIGURE 26 : POSSIBILITE DE FAIRE DES RECHERCHES A LA PLATEFORME
- FIGURE 27 : LES GLOSSAIRES DISPONIBLES A LA PLATEFORME
- FIGURE 28 : L'INTERFACE DE L'AGENDA A LA PLATEFORME
- FIGURE 29 : FORUMS D'ECHANGES A LA PLATEFORME
- FIGURE 30 : EXEMPLE D'UN MEL ECHANGE ENTRE APPRENANTS SUIVANT UNE FORMATION A LA PLATEFORME
- FIGURE 31 : INTERFACE DU CLAVARDAGE A LA PLATEFORME DE FORMATION A DISTANCE
- FIGURE 32 : LISTE DES QUESTIONS FREQUENTES
- FIGURE 33 : EXEMPLE D'UN EXERCICE INTERACTIF
- FIGURE 34 : EXEMPLE D'UNE CLASSE VIRTUELLE A LA PLATEFORME
- FIGURE 35 : PARTAGE DU BUREAU LORS D'UN COURS EN LIGNE
- FIGURE 36 : TABLEAU INTERACTIF DE LA PLATEFORME
- FIGURE 37 : EXEMPLE DE CLAVARDAGE DANS UNE CLASSE VIRTUELLE
- FIGURE 38 : POSSIBILITE DE REALISER UNE VIDEO CONFERENCE DANS UNE CLASSE VIRTUELLE
- FIGURE 39 : LA PAGE D'ACCUEIL DU DISPOSITIF DE L'ENSEIGNEMENT EN LIGNE SUR LE TELEPHONE PORTABLE
- FIGURE 40 : EXEMPLE D'UN COURS REALISE DANS UNE CLASSE « INTELLIGENTE »
- FIGURE 41 : EXEMPLE D'UN TABLEAU INTERACTIF
- FIGURE 42 : L'E-PODIUM D'UNE CLASSE INTELLIGENTE
- FIGURE 43 : DISPOSITIF DE FORMATION A DISTANCE A L'UNIVERSITE DU ROI SAOUD
- FIGURE 44 : LES FONCTIONNALITES DE LA PLATEFORME
- FIGURE 45 : LES DIFFERENTES MATIERES PROPOSEES A LA PLATEFORME
- FIGURE 46 : LES RESSOURCES PROPOSEES A LA PLATEFORME
- FIGURE 47 : POSSIBILITE DE PROPOSER DES DEVOIRS A LA PLATEFORME
- FIGURE 48 : POSSIBILITE DE REALISER DES EXERCICES INTERACTIFS
- FIGURE 49 : EXEMPLE D'UN ECHANGE SYNCHRON ENTRE APPRENANTS ET ENSEIGNANT
- FIGURE 50 : EXEMPLE D'UN FORUM PROPOSE A LA PLATEFORME
- FIGURE 51 : L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS SUR LE SITE DE RADIO FRANCE INTERNATIONALE
- FIGURE 52 : L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS SUR LE SITE DE TV5 MONDE
- FIGURE 53 : DES RESSOURCES PEDAGOGIQUES SUR LE SITE DE FRANCE 5

FIGURE 54 : RESSOURCES TEXTUELLES, AUDIO ET AUDIOVISUELLES SUR LA PLATEFORME DE MOODLE

FIGURE 55 : CREER UN FORUM SUR MOODLE

FIGURE 56 : POSSIBILITE DE PROPOSER DES DEVOIRS SUR MOODLE

FIGURE 57 : POSSIBILITE DE CREER DES JOURNAUX SUR LA PLATEFORME

FIGURE 58 : LA CREATION D'UN WIKI SUR MOODLE

FIGURE 59 : LA CREATION D'UNE BASE DE DONNEES

FIGURE 60 : LA CREATION DES EXERCICES INTERACTIFS

FIGURE 60 : SUIVRE LES ACTIVITES GRACE A LA RUBRIQUE « HISTORIQUE »

FIGURE 61 : LA CREATION D'UN SONDAGE SUR MOODLE

FIGURE 62 : LA POSSIBILITE DE CREER UN GLOSSAIRE SUR LA PLATEFORME

FIGURE 63 : UN EXERCICE INTERACTIF SUR LA COMPREHENSION ORALE

FIGURE 64 : MESSAGE DU FORUM « ECHANGES AVEC LE FORMATEUR »

FIGURE 65 : UN EXERCICE INTERACTIF SUR LA COMPREHENSION ORALE

FIGURE 66: EXEMPLE D'UN EXERCICE INTERACTIF PROPOSE

FIGURE 67 : L'INTERFACE DE L'EXERCISEUR HOT POTATOES

FIGURE 68 : L'INTERFACE DES EXERCICES INTERACTIFS PROPOSES

FIGURE 69 : UNE VIDEO TIREE DE L'EMISSION L'ÉCOLE DES FANS

FIGURE 70 : UN EXERCICE DE QCM SUR LE DOCUMENT PROPOSE

FIGURE 71 : LE RAPPORT DE LA PLATEFORME SUR LES EXERCICES INTERACTIFS REALISES PAR LES APPRENANTS

FIGURE 72 : LE RAPPORT DE LA PLATEFORME SUR L'EXERCICE INTERACTIF N°CINQ

FIGURE 73 : LES EXERCICES INTERACTIFS PROPOSES AU COURS DE LA 2EME SEMAINE

FIGURE 74 : UN EXEMPLE D'EXERCICE INTERACTIF A TEMPS LIMITE

FIGURE 75 : LE RAPPORT DE LA PLATEFORME SUR L'EXERCICE 8

FIGURE 76 : LES REPNSES DES APPRENANTS A UN EXERCICE INTERACTIF

FIGURE 77 : LES REPONSES DE L'ETUDIANTS S.K LORS DE L'EXERCICE 4

FIGURE 78 : L'AMELIORATION DE LA PERFORMANCE DE L'ETUDIANTE S.K DANS LES EXERCICES INTERACTIFS

FIGURE 79 : LE TEXTE PROPOSE LORS DE L'ACTIVITE DE LECTURE

FIGURE 80 : PROCESSUS DE LA CORRECTION LORS DES ECHANGES ORAUX

FIGURE 81 : L'INTERFACE DU LOGICIEL SKYPE

FIGURE 82 : EXEMPLE D'UNE CONFERENCE AUDIO MENEES SUR SKYPE

FIGURE 83 : LES RESULTATS DES APPRENANTS CONCERNANT L'EXERCICE 2

# Liste des tableaux

TABLEAU 1: ÉTENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE
TABLEAU 2 : AISANCE À L'ORAL
TABLEAU 3: COMPARATIF DES VOYELLES DU FRANÇAIS ET DE L'ARABE
TABLEAU 4: SYSTÈME CONSONANTIQUE DE L'ARABE STANDARD MODERNE (D'APRÈS A.S. KAYE, 1997:192)
TABLEAU 5: COMPARATIF DES CONSONNES DU FRANÇAIS ET DE L'ARABE
TABLEAU 6: COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL
TABLEAU 7: LES ÉCHELLES DE LA CONVERSATION SELON LE CECR (CECR, 2000 : 62)
TABLEAU 8 : LES TYPES D'ÉVALUATION SELON LE CECR (2000)
TABLEAU 9 : NIVEAUX COMMUNS DE COMPÉTENCES – GRILLE POUR L'AUTO-EVALUATION (CECR, 2000 : 26-27)
TABLEAU 10 : NIVEAUX COMMUNS DE COMPÉTENCES – GRILLE POUR L'AUTO-EVALUATION (IDEM)
TABLEAU 11 : NIVEAUX COMMUNS DE COMPÉTENCES – GRILLE POUR L'AUTO-EVALUATION (IDEM)
TABLEAU 12 : LA PRODUCTION ORALE SELON VELTCHÉFF & HILTON, 2003
TABLEAU 13 : GRILLE D'ANALYSE SELON VELTCHÉFF & HILTON (2003 : 129)
TABLEAU 14 : GRILLE D'ANALYSE SELON VELTCHÉFF & HILTON (2003 : 130)
TABLEAU 15 : FICHE D'ÉVALUATION (VELTCHÉFF & HILTON, 2003 : )
TABLEAU 16 : ÉVALUATION FINALE
TABLEAU 17 : ÉVALUATION D'EXPOSE
TABLEAU 18 : PROGRAMME DE LANGUE FRANÇAISE 1 <sup>ER</sup> SEMESTRE
TABLEAU 19 : PROGRAMME DE LANGUE FRANÇAISE 2 <sup>EME</sup> SEMESTRE
TABLEAU 20 : PROGRAMME DE LANGUE FRANÇAISE 3 <sup>EME</sup> SEMESTRE
TABLEAU 21 : PROGRAMME DE LANGUE FRANÇAISE 4 <sup>EME</sup> SEMESTRE
TABLEAU 22 : PROGRAMME DE LANGUE FRANÇAISE 5 <sup>EME</sup> SEMESTRE
TABLEAU 23 : PROGRAMME DE LANGUE FRANÇAISE 6 <sup>EME</sup> SEMESTRE
TABLEAU 24 : PROGRAMME DE LANGUE FRANÇAISE 7 <sup>ER</sup> SEMESTRE
TABLEAU 25 : PROGRAMME DE LANGUE FRANÇAISE 8 <sup>EME</sup> SEMESTRE
TABLEAU 26 : RÉCAPITULATIF DES ERREURS AU NIVEAU PHONÉTIQUE-PHONOLOGIQUE
TABLEAU 27 : MODÈS ET MODALITÉS DE COMMUNICATION, CIEKANSKI (2007)
TABLEAU 28 : LA GRILLE D'ANALYSE DES CARACTÉRISTIQUES DES APPRENANTS
TABLEAU 29 : CRITÈRES DE L'ERGONOMIE (BASTIEN & SCAPIN, 1993)
TABLEAU 30 : FICHE DESCRIPTIVE DE LA FORMATION PROPOSÉE
TABLEAU 31 : LES NOTES DES APPRENANTS DANS LES EXERCICES





### **RÉSUMÉ EN FRANÇAIS :**

Au 21<sup>ème</sup> siècle, communiquer en langues étrangères est désormais un facteur-clé dans un contexte mondialisé. C'est pourquoi, nous consacrons cette recherche à évaluer la compétence orale des apprenants saoudiens. Dans un premier temps, nous étudions les différentes dimensions de la compétence orale tout en mettant l'accent sur les méthodologies visant à développer la compétence orale. De même, nous analysons l'évaluation qui constitue un processus important dans un cours de FLE. Dans le cadre de cette thèse, nous analysons la production orale des apprenants saoudiens qui ont participé à plusieurs situations de communication. Cette analyse concerne, d'une part, la capacité des apprenants de communiquer oralement dans les différentes situations de communication. D'autre part, nous étudions leurs difficultés rencontrées aux niveaux lexicales, grammaticales et phonétiques. Pour aller plus loin dans notre recherche, nous avons recours aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en élaborant une formation de FLE à distance. Celle-ci a aidé, malgré certains obstacles, à améliorer la compétence orale chez les apprenants saoudiens.

### **TITRE EN ANGLAIS**

ASSESSMENT OF ORAL SKILLS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE FOR SAUDI LEARNERS: SPECIFICITY, ANALYSIS, DISTANCE TRAINING PROPOSALS

### **RÉSUMÉ EN ANGLAIS**

In the 21st century, communicating in foreign languages has become a key factor in a global context. Therefore, this research is dedicated to assess the oral skills of Saudi learners. First of all, the research studies the various dimensions of the oral skills while focusing on the methodologies of developing those skills. It analyses as well the assessment that constitutes an important process in an FFL course. As part of this thesis, we've conducted a study analyzing the oral performance of some Saudi learners who took part in several communication situations. On one hand, this study analyses the ability of learners to communicate orally in various situations of communication. On the other hand, it studies the difficulties encountered at the lexical, grammatical and phonetic levels. To go further in our research, we've used the Information and Communication Technologies (ICT) in developing an FFL distance training, which helped, despite some obstacles, improving oral skills of Saudis learners.

---

### **MOTS-CLÉS EN FRANÇAIS :**

- |                              |                            |
|------------------------------|----------------------------|
| 1- Français langue étrangère | 5- Formation à distance    |
| 2- Compétence orale          | 6- Apprenants Saoudiens    |
| 3- Evaluation                | 7- Approches pédagogiques  |
| 4- TIC                       | 8- Dispositif de formation |

### **MOTS-CLÉS EN ANGLAIS**

- |                                 |                             |
|---------------------------------|-----------------------------|
| 1- French as a Foreign Language | 5- Distance Training        |
| 2- Oral skill                   | 6- Saudi learners           |
| 3- Assessment                   | 7- Instructional Approaches |
| 4- ICT                          | 8- Device Training          |