

THE COMMUNICATIVE APPROACH AND THE SKILLS APPROACH: ADVANTAGES, LIMITATIONS, POTENTIAL EXPLOITATIONS IN THE TEACHING/LEARNING OF ORAL LANGUAGE IN FRENCH CLASSES IN MOROCCAN QUALIFYING SECONDARY SCHOOLS

HACHIMI Hajar¹

Abstract:

Since the eighties, many pedagogues of the teaching of French as a second language advocate new approaches which change the didactic landscape; among them, are the Communicative Approach and the Competence Approach. In this regard, we wonder if these changes also affected Morocco. In the Communicative Approach, the teaching of a language must have communicative purposes. The Competency-Based Approach focuses on the construction of competencies by practicing in real complex situations. In the field of French as a second language, considering the oral language is an enriching element of the language. Nevertheless, teachers still struggle to consider it a teaching object in its own right. In our investigation, the problematic consists of what the two approaches implemented develop the acquisition of the communicative competence of Moroccan high school students. We aim to prove that the said approaches have caused significant changes in their level of oral production. In this perspective, we propose to proceed, theoretically, to a qualitative analysis of the conception of the teaching/learning of the oral language recommended by the recent institutional texts; it is about the Pedagogical Orientations of 2007. Subsequently, and concerning the practical analysis, we consider two oral production activities following the guidelines of the two approaches. For this purpose, we base ourselves on the communicative textbook "Français" programmed for the second year of secondary school. As for the competency-based approach, our reference is "Les Œuvres Intégrales", a textbook for the first year of the baccalaureate. In this section, we analyze the course of the activities and the strategies used by the teacher to bring his learners to communicate effectively through spontaneous interactions. In this regard, we verify if the adoption of the two approaches is able to reinforce the communication competence of the teachers

Istanbul / Türkiye
p. 46-56

Received: 01/11/2023

Accepted: 15/11/2023

Published: 01/12/2023

This article has been scanned by iThenticat No plagiarism detected

 <http://dx.doi.org/10.47832/2791-9323.4-4.4>

¹  Researcher, Mohammed V-Rabat University, Morocco. hachi-hajar@hotmail.fr

Key Words: Communicative Approach, Competence Approach, Teaching/Learning, Oral, French, Moroccan Secondary School.

L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : ATOUTS, LIMITES, EXPLOITATIONS POTENTIELLES DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORAL EN CLASSE DE FRANÇAIS DANS LE SECONDAIRE QUALIFIANT MAROCAIN

HACHIMI Hajar ²

Résumé de l'étude :

Depuis les années quatre-vingts, les approches pédagogiques de l'enseignement du français langue seconde progressent et changent la pratique enseignante ; parmi elles, figurent l'Approche Communicative et l'Approche par Compétences. À ce sujet, nous nous demandons si le Maroc est touché, lui- aussi, par ces changements. Dans le cadre de l'Approche Communicative, l'enseignement d'une langue doit avoir des fins communicatives. Quant à l'Approche par Compétences, elle met l'accent sur la construction des compétences en s'exerçant face à des situations complexes réelles. Dans le champ du français langue seconde, la prise en compte de l'oral représente un élément enrichissant de la langue. Néanmoins, les enseignants peinent encore à le considérer comme objet d'enseignement à part entière. Dans notre investigation, la problématique consiste en quoi les deux approches mises en œuvre développent l'acquisition de la compétence communicative des lycéens marocains. Nous visons à prouver que lesdites approches ont provoqué des changements notables sur leur niveau en production orale. Dans cette perspective, nous nous proposons de procéder, théoriquement, à une analyse qualitative de la conception de l'enseignement/apprentissage de l'oral préconisée par les textes institutionnels récents ; il s'agit des Orientations Pédagogiques de 2007. Par la suite, et concernant l'analyse pratique, nous envisageons deux activités de production orale suivant les directives des deux approches. Pour ce faire, nous nous basons sur le manuel communicatif « Français » programmé en deuxième année secondaire. Quant à l'approche par compétences, nous avons pour référence « Les Œuvres Intégrales », manuel de la première année du baccalauréat. Dans cette partie, nous analysons le déroulement des activités et les stratégies utilisées par l'enseignant pour amener ses apprenants à communiquer efficacement dans des interactions spontanées. À ce sujet, nous vérifions si l'adoption des deux approches est en mesure de renforcer la compétence de communication des enseignants.

Mots-Clés: Approche Communicative, Approche Par Compétences, Enseignement/Apprentissage, Oral, Français, Secondaire Qualifiant Marocain .

Introduction générale

Depuis les années quatre-vingts, de nombreux pédagogues marocains de l'enseignement du français préconisent de nouvelles approches qui changent le paysage didactique ; parmi elles, figurent l'approche communicative et l'approche par compétences. En fait, enseigner une langue en pratiquant une approche communicative, c'est croire en l'idée que l'apprentissage de cette langue n'est pas efficace que si on emploie la dite langue à des fins communicatives. Pour ce qui est de l'approche par compétences, elle met l'accent sur la notion de « compétence » ; celle-ci renvoie à une capacité qui permet de mobiliser des savoirs pour réaliser des tâches complexes d'ordre communicatif. Assurément, la pratique de l'oral, en tant qu'objet d'enseignement, cherche encore une véritable place dans l'enseignement. C'est peut-être la raison pour laquelle il fait davantage l'objet de recherches depuis quelques années ; dont l'ambition est d'instaurer une pédagogie de l'oral. Dans notre investigation, la problématique à laquelle nous nous efforçons de répondre consiste en quoi l'Approche Communicative et l'Approche par Compétences modifient les pratiques pédagogiques en matière d'enseignement de l'oral. Pour mener à bien notre recherche, nous tenons à émettre deux hypothèses : la première hypothèse consiste en ce qu'il y a insertion des deux approches dans l'enseignement/apprentissage de l'oral au niveau du secondaire marocain. La deuxième hypothèse c'est que leur mise en application a entraîné une amélioration du niveau des apprenants marocains en expression orale.

En vue de vérifier ces hypothèses, nous articulons notre travail autour de trois chapitres. À travers le premier chapitre, nous focalisons sur les choix théoriques ; en évoquant les origines et les principes fondamentaux des deux approches faisant l'objet de notre étude ; ainsi que leurs points forts et leurs points faibles. Dans le deuxième chapitre, nous procédons à une analyse de la conception de l'enseignement/apprentissage de l'oral préconisée par les textes institutionnels. Concernant le dernier chapitre qui se rapporte au cadre pratique, il tourne autour d'une analyse pratique de deux activités d'une classe, axée sur la communication orale. À cet effet, notre préoccupation est d'examiner en quoi ces approches récentes sont susceptibles de développer l'acquisition de la compétence communicative.

1. L'oral dans l'enseignement/apprentissage du français : contexte général et évolution à travers les méthodologies d'enseignement

En didactique des langues, l'oral implique « le domaine de l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de documents si possible authentiques » (J.P-Robert : 120). Même si plusieurs méthodologies mettent l'accent sur l'oral, Jean-Pierre Cuq (2003) stipule que sa place reste minorée face à un écrit valorisé qui représente la norme, et ce en raison de son caractère insaisissable, abstrait, éphémère. Sur le terrain, il est clair qu'il n'y a pas de moyens d'enseignement permettant de travailler l'oral régulièrement. On se sert forcément de l'oral comme vecteur d'apprentissage pour faire acquérir d'autres compétences. De toute évidence, cette mise à l'écart de l'oral laisse à désirer parce qu'il constitue, lui aussi, une norme à acquérir du fait qu'il nécessite la maîtrise de plusieurs aspects de la langue. Ce qui explique le besoin de lui donner une légitimité et de définir à grands traits ce que pourrait être une pédagogie de l'oral. Dans cette perspective, les années soixante-dix voient naître l'Approche Communicative (A.C) qui, comme le postule Jean-Pierre Robert (2002) a révolutionné l'enseignement de la langue orale et dont l'objectif principal est de permettre aux apprenants d'employer la langue vivante dans des situations authentiques. L'Approche par Compétences (APC), apparue dans les années quatre-vingts, rejoint la première approche dans le sens où elle perçoit le niveau de compétence à l'oral comme le degré de facilité avec lequel un apprenant peut s'exprimer à l'oral dans une langue étrangère ou seconde. Au vu de ces estimations, il s'avère que l'oral occupe une place prépondérante dans l'enseignement d'une langue étrangère. Il nous semble alors pertinent de marquer son évolution à travers les méthodologies de l'enseignement qui se succèdent les unes après les autres, se chevauchent et se réadaptent.

Pour ce qui est de la méthodologie traditionnelle d'enseignement, elle place l'oral au second plan, car elle donne de l'importance à la grammaire, à la lecture et à la traduction des textes littéraires en langue étrangère. En réaction contre la méthodologie précédente, la méthode directe a

vu le jour pour mettre l'accent sur l'acquisition de l'oral en prenant en considération les besoins des enseignés. Le passage à l'écrit reste au second plan et il est conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève sait déjà employer oralement, c'est ce que certains nomment « l'oral scriptural ». Dans la même perspective que celle de la méthode précédente, il y a la mise en œuvre des méthodes audio-orales. Jean-Pierre Cuq (2003 :183) souligne que ces méthodes « accordaient à l'oral une place prédominante, visible par le recours au magnétophone et au laboratoire de langue. Les exercices fondés sur la répétition et l'imitation de modèles structuraux visaient la mémorisation des structures syntaxiques ». On continue à accorder la priorité à l'oral comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition. Apparue dans les années 1960 à 1980, la méthodologie Structuro-Globale-Audio-visuelle a modifié l'enseignement des langues car elle se base sur l'association simultanée du son au visuel, démarche qui facilite la compréhension des messages. Cette méthodologie fait également appel aux moyens non verbaux dont l'importance est grande dans la communication, à savoir le rythme, l'intonation, la gestuelle et la prise en compte du contexte social de l'interaction comme le stipule Christine Tagliante (2006 : 51). Si ces méthodes offrent l'apport de nouvelles technologies en cours de langue, elles puisent encore beaucoup dans des approches traditionnelles. Force est de constater donc l'échec de ces méthodes qui ont toutefois le mérite de faire évoluer les recherches en didactique des langues vivantes. Plus tard, les années soixante-dix voient naître un nouveau mouvement, l'Approche Communicative dont l'objectif principal est de permettre aux apprenants d'employer la langue vivante pour des fins communicatives.

2. L'Approche Communicative : forces et faiblesses

L'optique communicative conçoit que les règles de fonctionnement d'une langue doivent être au service de la communication. Dans ce cadre, Robert Galisson et Daniel Coste (1976 :106) avancent : « (...) la compétence de communication suppose la maîtrise de codes et de variantes sociolinguistiques : elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatives qui sont d'usage dans la communauté considérée » De plus, cette approche prône les documents authentiques parce que leur emploi permet un accès à une parole plus proche de la réalité sociale. C'est dans ce sens qu'Evelyne Berard (1991 :49) affirme que « les documents de travail introduits dans la classe seront proches de ceux que l'on trouve dans la vie courante ». Pareillement, elle optimise les erreurs puisque l'apprenant peut en servir pour progresser dans l'appropriation de la langue. Relativement à la notion de besoin langagier, l'A.C recommande que l'enseignant doive mettre en programme des échanges pratiques qui satisfassent en priorité les besoins de l'apprenant. René Richerich (1985 :92) conçoit, à cet égard, que « La notion de besoin langagier fait référence à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ». Dans ce sens, les adeptes de l'approche en question considèrent l'apprenant comme un acteur autonome et responsable de son apprentissage. Du côté de l'enseignant, sa première tâche est de favoriser l'individualisation du travail. C'est dans cet angle que Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 :123) envisagent que « l'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. C'est cette médiation qui peut être appelée guidage. Dans cette relation, l'enseignant est la partie guidante et l'apprenant la partie guidée ».

Quoique cohérente au niveau des principes, l'A.C suscite quelques critiques. En effet, s'intéresser à la communication orale aux dépens de l'écrit et de la langue amène à négliger les aspects métacognitifs du processus d'apprentissage. De surcroît, dans le cadre marocain, les apprenants n'ont pas de besoins immédiats ni d'objectifs exprimables. Donc, les enseignants se trouvent obligés de choisir les aspects importants de la langue à étudier. D'ailleurs et en ce qui concerne les supports, même si le document est authentique, son utilisation en classe dénote une sorte de d'inauthenticité ; rares sont les cas où l'on puisse en faire une utilisation réelle.

3. L'Approche par Compétences : atouts et limites

L'approche par compétences se base sur la notion de compétence. D'après le Dictionnaire de l'Éducation et de la Formation, BOUCHIKHI Ahmed (2014-2015 :37) la compétence se définit comme « un ensemble de connaissances, de capacités et de stratégies qui peuvent être mises en œuvre pour communiquer ». Bien évidemment, cette pédagogie s'inscrit dans une logique d'apprentissage de type constructiviste. Pour l'essentiel, les compétences sont construites par la confrontation de l'apprenant à des tâches-problèmes d'ordre communicatif et par la mobilisation des ressources nécessaires à la résolution de ces situations. Du reste, concernant l'apprenant, qui est au centre de l'action pédagogique, il doit être en mesure d'identifier ce qu'il sait et par conséquent alimenter sa motivation pour apprendre ce qu'il ne sait pas par la découverte. Par ailleurs, et selon Jean-Pierre-Robert (2002 :31) « la notion de compétence permet de faire la distinction entre performance linguistique (savoir construire les énoncés) et performance communicative (savoir utiliser en situation ces énoncés) ».

Même si cette pédagogie est venue pour combler les lacunes de la pédagogie par objectifs, elle manifeste encore des influences de celle-ci, dans la mesure où elle regroupe en compétences quelques objectifs, issus de la pédagogie précédente. De plus, par rapport à aux programmes se référant à l'approche concernée, il n'existe aucun modèle cognitif du déroulement de l'apprentissage qui facilite le travail de l'enseignant et de l'enseigné.

4. Étude descriptive de l'oral dans les textes officiels

Actuellement, au Maroc, en vue de suivre de répondre à des besoins réels de communication, il y a eu une conquête d'une conception novatrice des pratiques pédagogiques. Notre intérêt portera surtout sur les réformes qui ont intégré le système éducatif marocain des années 94 (les Recommandations Pédagogiques) et celles de 2002 et de 2007 (les Orientations Pédagogiques). Nous allons voir comment ces textes conçoivent l'oral

Dans le cadre des R.P, l'enseignement du français ne vise pas seulement la maîtrise du système proprement linguistique avec ses diverses structures ; mais aussi l'aptitude d'agir par le langage en tant qu'instrument de communication dans une situation déterminée, d'où l'intégration en classe de langue d'une pédagogie de communication ciblée et structurée. A cet égard, « (...) les activités orales visent à renforcer les compétences communicatives de l'apprenant de façon à l'amener à : réceptionner les messages oraux ; s'exprimer correctement dans les diverses situations de communication. (Les Recommandations Pédagogiques : 1994 : 19).

Dans ce qui suit, nous allons étayer la conception des O.P de l'oral pour rendre compte du fait qu'en matière d'enseignement, les deux textes officiels, convergent vers la même compétence, celle de « communication ». Indéniablement, la réforme, engagée par le ministère de l'éducation nationale, vise le développement d'un enseignement qui se veut une préparation efficiente à des études supérieures réussies et/ou à un tremplin pour une insertion aisée des jeunes dans le marché du travail. Dans ce cadre, c'est le texte officiel « Orientations Pédagogiques » pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant qui est mis en place. Il introduit de nouvelles démarches d'enseignement/apprentissage du français. Plutôt que d'intervenir dans des activités répétitives, traditionnelles et décontextualisées, l'enseignant est appelé à faire de l'apprenant l'acteur principal de son apprentissage. La concrétisation de l'esprit novateur de la réforme se fait grâce à l'introduction d'un nouvel objet d'enseignement, il s'agit de l'œuvre littéraire intégrale. Cette dernière est conçue comme un support principal des diverses activités qui caractérisent cet enseignement. Les réajustements consistent aussi en l'introduction de l'APC. En effet, dans le domaine de l'apprentissage d'une langue, il ne suffit pas de posséder des savoirs linguistiques, pour être à même de communiquer efficacement, dans une situation de communication réelle. Il en résulte qu'un élève compétent est celui qui sait mobiliser des compétences adéquates pour gérer des situations problèmes d'ordre communicatif.

Jusqu'à-là, nous déduisons que la spécificité de l'approche communicative et celle par compétences est d'avoir recentré la didactique des langues sur la communication. La finalité est la même, mais les techniques d'apprentissage adoptées et les activités pédagogiques organisées diffèrent de l'une à l'autre. Afin de donner de la crédibilité à ces considérations, il nous apparaît intéressant de mettre l'accent sur les activités qu'on met en pratique dans le domaine de l'enseignement de l'oral, et ce en corrélation avec les conceptions que défendent les textes officiels en matière d'activités orales.

5. Étude comparative de deux activités orales correspondant aux nouvelles approches (A.C et A.P.C)

L'objectif central des nouvelles approches est d'esquisser une méthode favorisant la communication orale dans des situations aussi réelles que possible. Pour l'étude pratique citée en haut, nous recourons à deux manuels programmés en secondaire qualifiant et s'inscrivant dans une démarche communicative. Les activités sur lesquelles nous focalisons sont à caractère interactif ; il s'agit du jeu de rôles pour l'A.P, et du débat quant à l'AP. Nous allons nous attarder sur cette réflexion dans ce qui suit.

5.1. La conception des activités orales dans un manuel suivant les directives de l'Approche Communicative

5.1.1. Rappel de la nature des activités préconisées par l'AC

En vue d'aider l'apprenant à progresser dans la maîtrise orale du français, l'enseignant tient à concevoir des activités d'échange et d'interaction. Il est question, par exemple, des jeux de rôle ; il s'agit des scènes jouées collectivement au cours d'une séance de production orale. Bien entendu, « ils sont marquées par la créativité et donnent une grande part d'initiative à l'apprenant » (BERARD : 1991 :56). Dans la même optique, la grammaire est fonctionnelle et notionnelle, le lexique est thématique, et les thèmes abordés lui permettent de développer des savoir-faire indispensables à toute communication réussie ; ils sont variés et proches de la vie de l'apprenant.

5.1.2. Etapes de la fiche pédagogique d'une activité de « jeu de rôles » selon l'AC :

Pour proposer aux enseignants une activité, nous nous référons à un manuel de la deuxième année secondaire (Section Lettres) qui suit les directives des Recommandations Pédagogiques, donc conforme à l'AC. Il convient de postuler que le manuel en question se veut fonctionnel en ce qu'il fait en sorte qu'il ait en français les connaissances linguistiques et communicatives qu'exige le niveau d'études. Par rapport aux idées développées précédemment, en nous inspirant d'un texte descriptif intitulé « Slim, le Roulier » faisant partie du manuel déjà cité, nous organisons un jeu de rôles à caractère interactif, collectif et ludique qui pourrait intéresser tout enseignant du français langue étrangère. Pour mettre en place cette activité, l'enseignant est amené à rédiger l'activité une fiche pédagogique pour réaliser les objectifs d'enseignement/apprentissage assignés à la classe. Nous proposons alors la fiche pédagogique qui contient les étapes ci-dessous :

Le texte-support de l'activité est le suivant : SLIM, LE ROULIER

Un homme très grand se dressait sur le seuil. Il tenait un chapeau de feutre aplati sous le bras tout en peignant en arrière ses longs cheveux noirs humides. Comme les autres il portait un pantalon bleu et une veste courte en toile. Il y avait dans ses manières une gravité et un calme si profonds. Son autorité était si grande qu'on le croyait sur parole. C'était Slim, le roulier. Son visage en lame de couteau n'avait pas d'âge. Il aurait pu avoir trente ans aussi bien que cinquante. Ses oreilles entendaient plus qu'on ne lui disait, et sa parole lente avait des nuances, de compréhension au-delà des pensées. Ses mains, grandes et minces, se mouvaient délicatement.

J. Steinbeck, Des souris et des hommes.

En guise de commentaire, cette activité se déroule en une heure et elle a pour objectif communicatif de caractériser, oralement et avec expressivité, quelqu'un physiquement et moralement en réemployant les acquis linguistiques et le lexique à la description. Cet objectif intermédiaire est en relation avec l'objectif général de l'unité didactique qu'est de décrire des personnes et des actions. Pour la compétence mise en œuvre, elle consiste à être capable de caractériser une personne physiquement et moralement. Les prérequis que les apprenants doivent avoir correspondent à la disposition d'un niveau élémentaire servant à la description en français. Dans la première phase, l'enseignant explicite aux enseignés les consignes qui leur sont demandées. Pour leur part, les apprenants préparent, pendant trente minutes, la description d'une célébrité. L'enseignant les aide à collecter les idées et à les organiser conformément à la consigne. Il est donc clair que son rôle se limite à faire travailler les apprenants et à animer le travail en énonçant les règles du jeu et en s'assurant de leur respect. La difficulté repose ici sur le fait qu'il s'agit d'amener chacun à prendre le temps de s'exprimer en français ; c'est le moment idéal pour eux de s'exercer à prendre la parole.

Pendant la phase la plus importante qu'est la situation d'interaction, les apprenants travaillent en groupe ; ils se mettent alors en quatre groupes de cinq apprenants, chacun d'eux esquisse sa description et les autres devinent de quelle célébrité il s'agit. En fait, c'est là où se révèle le côté ludique de l'activité menée et la classe devient un lieu de communication. Quant à l'enseignant, il a intérêt à être enthousiaste, ambitieux, compréhensif et attentif. Il tient à noter les fautes en rapport avec l'objectif établi et à mettre les enseignés en confiance afin qu'ils osent parler et à leur apporter des aides qui favorisent leur progression. Il prend aussi en compte la dimension émotionnelle de la communication en dédramatisant des situations délicates.

Avec la post-activité (phase post pédagogique), chaque présentation est suivie d'une discussion au cours de laquelle le reste de la classe donne son opinion sur la façon dont la présentation a été faite et propose des changements au niveau de la manière d'exposer du présentateur. En fait, après avoir veillé à ne pas intervenir pendant le jeu de rôles pour ne pas bloquer la continuité du discours, l'enseignant prend la parole. Il valorise les essais langagiers de chacun et il ne pénalise pas les erreurs, mais en profite pour apporter les corrections nécessaires.

5.2. Etude des activités orales dans un manuel utilisant les O.P adeptes de l'APC :

5.2.1. Les activités langagières orales envisagées par les O.P :

Après avoir mis l'accent sur les activités de production orale que le projet pédagogique intègre, nous déduisons que les contenus de celles-ci s'articulent autour de thèmes soulevés par l'œuvre littéraire étudiée et elles sont en mesure d'amener l'apprenant, tout en le rendant actif, à acquérir des techniques de production orale. Mais, nous avons une remarque à faire dans ce sens, c'est que les activités ne sont pas nombreuses et peu fréquentes dans une salle de classe. De ce fait, il est souhaitable de les diversifier parce que l'acquisition de la compétence communicative exige un entraînement régulier et acharné. Parmi les pratiques qui sont conçues comme des occasions pour échanger, figure le débat. Il s'agit d'une discussion privilégiant les interactions langagières et permettant à l'apprenant, à travers une question controversée, de croiser des approches différentes du monde et de les confronter ainsi à la sienne. En réalité, l'enseignant tire aussi avantage de la mise en œuvre du débat. Il n'est plus question de transmettre des savoirs ; mais d'engager les apprenants dans l'expression orale.

5.2.2. Analyse des étapes de la fiche pédagogique d'un débat organisé en classe selon l'AC :

Dans la perspective de mener un débat avec un groupe-classe de la première année du baccalauréat (Toutes séries), nous privilégions le débat intellectuel et argumenté. Pour tout enseignant visant à animer un débat dans sa classe, nous proposons une fiche pratique à concevoir.

Aussi, est-il essentiel de mobiliser quelques compétences que les apprenants doivent bien assimiler à la fin de la séance.

Le texte support que nous prévoyons est le suivant :

Chapitre XV

Malheureusement je n'étais pas malade. Le lendemain il fallut sortir de l'infirmerie. Le cachot me reprit. Pas malade ! En effet, je suis jeune et fort. Tous mes membres obéissent à tous mes caprices ; je suis robuste de corps et d'esprit ; et cependant j'ai une maladie mortelle, une maladie faite de la main des hommes. Depuis que je suis sorti de l'infirmerie, il m'est venu une idée à me rendre fou, c'est que j'aurais peut-être pu m'évader si l'on m'y avait laissé. Ces médecins semblaient prendre intérêt à moi. Mourir si jeune ! Et puis, ces gens qui guérissent vous guérissent bien d'une fièvre, mais non d'une sentence de mort. Plus de chance maintenant ! Mon pourvoi sera rejeté, parce que tout est en règle ; les plaideurs ont bien plaidé, les juges ont bien jugé. Plus d'espérance ! Si j'avais ma grâce ! Il est impossible qu'on me fasse grâce. Je n'ai plus que trois pas à faire : Bicêtre, la Conciergerie, la Grève.

Victor Hugo, le Dernier Jour d'un Condamné

5.2.3. Analyse des étapes la fiche pédagogique proposée :

En effet, il nous semble fructueux donner une idée claire sur toutes les étapes à traverser pour faire aboutir le débat argumenté en classe de français langue étrangère avec les apprenants de la première année du baccalauréat. Nous notons que l'objectif général de la séquence est de mobiliser des compétences adéquates pour mener à bien un sujet polémique. Il se décline en objectifs intermédiaires de la séance. Ils sont, d'une part, d'ordre communicatif, à savoir argumenter correctement à l'oral et formuler un raisonnement logique ; et d'autre part d'ordre linguistique, lesquels correspondent au réinvestissement du lexique de l'argumentation et à l'ajustement de la diction. Les compétences mises en œuvre, elles consistent à argumenter une position tout en respectant les opinions des autres. Quant aux prérequis dont les apprenants doivent se doter sont maîtrise de l'emploi des connecteurs logiques et la connaissance des verbes d'opinion.

Au tout début, lors de la phase pré pédagogique, l'activité que nous allons organiser prend, comme élément déclencheur un extrait du chapitre quinze du « Dernier jour d'un condamné », un roman à thèse de Victor Hugo, programmé pour le niveau visé. En effet, cette phase de présentation a lieu la séance qui précède celle du débat. À cet égard, l'enseignant amène les élèves à lire le passage choisi. D'après ce dernier, il s'avère que le condamné est pris par l'idée de mort et souhaite vivement recevoir la grâce. Partant de cette idée, l'enseignant s'arrange avec ses apprenants pour trouver un sujet polémique. Il est nécessaire de le présenter sous forme d'une question afin de cadrer le débat « Etes-vous pour ou contre la peine de mort ? ». À ce stade, après avoir déterminé leur position, deux apprenants passent au tableau, l'un est partant pour la peine de mort et l'autre y est opposant. Pour ce qui est des autres, chacun rejoint l'apprenant dont la position correspond à la sienne. À la suite de cette étape, l'enseignant demande aux élèves de collecter d'arguments, chez eux, par rapport à la question formulée en classe

Vient après, la phase pédagogique. En fait, le jour du débat, la séance commence par une lecture à voix haute afin de s'approcher du texte déjà abordé. S'ensuit un tour de table, où l'on entend un certain nombre d'interprétations possibles du texte. Ensuite, juste avant de commencer à conduire la discussion, les deux groupes prennent place et les membres de chaque groupe se réunissent pour s'entraîner à leur prestation. Par la suite, les apprenants doivent se mettre à table ronde afin de créer une structure d'interaction. Après quoi, l'enseignant ouvre le débat par une brève introduction situant le sujet et tire au sort le groupe qui exprimera son avis le premier. Pendant la prise de parole du premier intervenant, le groupe opposé choisit rapidement l'argument et le porte-parole, apte à le contredire. Bien entendu, la confrontation des idées des deux groupes engagent ainsi un débat dynamique. En effet, la disposition spatiale que tiennent les apprenants facilite « le

face à face ». Pour l'enseignant, il se doit de leur inculquer que le but n'est pas de remporter le débat mais d'apprendre des autres et il devient animateur dans le sens où il favorise les échanges oraux, distribue la parole de façon équitable sans prendre parti pour l'un ou l'autre groupe et s'exprime le moins possible. Pareillement, il prend de l'information sur les compétences mises en œuvre par les participants afin, d'identifier les erreurs commises et de pouvoir ensuite en faire un objet de progression. En tant que modérateur, il se décide quand mettre fin à la discussion.

Dans le cadre de la post-activité, l'enseignant fait la synthèse du débat qui concilie les avis de tous les avis des intervenants. Il donne son point de vue sur la question. À l'évidence, il est souhaitable qu'il repère les difficultés rencontrées dans les prestations et propose d'éventuelles progressions.

Conclusion générale

À l'issue de cette étude, nous constatons que les textes officiels, visent l'amélioration des compétences communicatives des élèves. Pour ce faire, ils mettent en place une approche pédagogique appelée A.C, et une autre nommée A.P.C. À cet effet et conformément à la première hypothèse avancée dans notre travail, il s'avère que l'intégration des deux approches a certes permis l'amélioration des textes officiels récents, à savoir les (R.P) et les (O.P). Quant à la seconde hypothèse, il nous semble, d'après les pratiques langagières adoptées en classe de français, que toutes les améliorations apportées par les nouvelles approches restent seulement sur le plan théorique ; alors que sur le plan de la pratique, ça ne donne pas des résultats fructueux et satisfaisants. Cela nous conduit à remettre en question l'application des recommandations et des orientations pédagogiques et donc des nouvelles approches. Finalement, notre analyse pourrait être approfondie par le biais d'une étude sur terrain des pratiques pédagogiques en matière d'enseignement de l'oral. Cette démarche pourrait très bien nous aider à vérifier s'il y a application, à bon escient, des deux approches.

Bibliographie

- BERADRE, Evelyne. (1991), *L'approche communicative (théories et pratiques)*. Paris : Clé International, (Collection D.L.E. Didactique des Langues Etrangères, dirigée par Robert Galisson.
- BOUCHIKHI, Ahmed. (2014-2015), *Dictionnaire de l'éducation et de la formation (Communication, Didactique, Evaluation, Linguistique, Pédagogie, Psychopédagogie)*. Edition Somagram. (Collection Les dictionnaires Somagram).
- CUQ, Jean-Pierre. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA Isabelle. (2005), *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG (Presses Universitaires de Grenoble).
- GALISSON, Robert et COSTE Daniel. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Ministère de l'Education Nationale. (2007), *Les Orientations pédagogiques et programmes spécifiques de l'enseignement de la langue française au second cycle qualifiant*. Rabat, Publication interne du MEN.
- Ministère de l'Education Nationale. (1994), *Les Recommandations Pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le secondaire*. Rabat, Publication interne du MEN.
- RICHTERICH, René. (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage (Recherches/Applications)*. Paris : Hachette. (Collection Français : Pratique pédagogique).
- ROBERT, Jean-Pierre. (2002), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys. (Collection L'essentiel Français).
- TAGLIANTE, Christine. (2006), *La classe de langue*. Paris : CLE International. (Collection Techniques et pratiques de classe).