

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Constantine 1

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS

Pôle Est

N° d'ordre :

Série : **Mémoire**

Présenté en vue de l'obtention du

DIPLOME DE MAGISTER

Option : Didactique

Intitulé

**Les pratiques de classe en compréhension orale
(cas de la cinquième année primaire)**

Sous la direction du :

Professeur **GUIDOUM Laarem**

Présenté par :

ZAITER Esma

Devant le jury composé de :

Président : Professeur **Hanachi Daouia**, Université Constantine 1

Rapporteur : Professeur **Guidoum Laarem**, Université Constantine 1

Examineur : Professeur **Zetili Abdessalem**, Université Constantine 1

Année universitaire 2012/2013

Dédicace

A mes chers parents qui m'ont soutenue et qui me poussent toujours en avant.

A mon fiancé qui m'a encouragée.

A mes sœurs et frères.

A toute ma famille.

A mes amies

A toutes et tous mes camarades de promotion.

Remerciements

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma gratitude à la directrice de ce mémoire, Dr. Guidoum Laarem, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion. Mon travail n'aura pas vu le jour sans son aide précieuse.

Je tiens à remercier spécialement Dr. Zetili Abdessalem, pour son aide et sa gentillesse, pour m'avoir donnée du courage et de l'espoir.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers les amis et collègues qui m'ont apportée leur support moral et intellectuel tout au long de ma démarche.

Je remercie également toutes et tous les professeurs des écoles primaires qui m'ont accueillie : Mlle Salhi Afaf, Mme Lakhdara Sakina, M. Bahri Mohammed, Mme Boukheit Hafiza, Mme Bellili Nour Elhouda, M. Bakouche Houcine et Mme Belbekri Chafia.

Je remercie enfin les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer ce modeste mémoire.

Table des matières

Introduction générale.....	1
----------------------------	---

Première partie : Le cadre théorique

Chapitre 1 L'oral dans l'enseignement des langues étrangères

Introduction.....	4
1-Le concept de l'oral.....	4
1-1-Définition.....	4
1-2- Les particularités de l'oral.....	6
1-2-1- Les traits de l'oralité.....	6
a- Les traits prosodiques.....	6
b- Les enchaînements et les liaisons.....	9
c- Les contractions.....	10
d- Les hésitations et les ruptures.....	10
e- Le bruit de fond.....	10
f- Les interjections.....	11

1-2-2- Le jeu social.....	11
1-2-3- Le corps.....	11
a- La gestuelle.....	12
b- Les mimiques.....	13
c- La proxémie.....	13
2-L'évolution de l'oral à travers les méthodes de l'enseignement du FLE....	14
2-1- La méthode traditionnelle.....	14
2-2- La méthode naturelle.....	15
2-3- La méthode directe.....	17
2-4- La méthode active.....	18
2-5- La méthode audio-orale.....	20
2-6- La méthode audio-visuelle.....	23
2-7- Les approches communicatives.....	26
2-8- L'approche par les compétences.....	31
Conclusion.....	34

Chapitre 2

L'accès au sens

Introduction.....	35
1-Le concept de la compréhension.....	35
1-1-Définition.....	35
1.2. La compréhension orale selon les études psycholinguistiques, phonétiques et linguistiques.....	37
1.3. La compréhension entre la traduction et l'explication.....	39
1.4. La compréhension et l'interaction.....	40
1.5. Les stratégies de compréhension (de réception ou d'écoute).....	41
2. L'activité d'écoute.....	42
2.1. L'écoute selon Widdowson.....	42
2.2. L'écoute selon Tomatis.....	43
2.3. La perception auditive.....	44
2.4. La discrimination des sons.....	45
3. Les pratiques d'enseignement en compréhension orale.....	45
3.1. Le choix de support en compréhension.....	46
3.2. Les éléments qui aident à la compréhension de l'oral.....	48
3.3. Les activités de compréhension ou de réception.....	49
3.4. L'évaluation de la compréhension orale.....	53

Conclusion.....	55
-----------------	----

Deuxième partie Analyse du corpus et la pratique enseignante en compréhension orale

Chapitre 01 La compréhension orale dans les documents officiels

Introduction.....	56
-------------------	----

1. L'enseignement de la compréhension orale en 5 ^{ème} AP dans les documents officiels.....	56
--	----

1.1. Objectifs de l'enseignement du français.....	56
---	----

Conclusion.....	57
-----------------	----

1.2. Le document d'accompagnement de 5 ^{ème} AP.....	57
---	----

Conclusion.....	58
-----------------	----

2. Les leçons de l'oral dans le manuel scolaire de 5 ^{ème} AP.....	59
---	----

2.1. Description et présentation générale du manuel.....	59
--	----

2.2. Commentaire	61
------------------------	----

2.3. Analyse et commentaire des leçons de compréhension orale	62
---	----

2.3.1. Grille d'analyse des leçons de compréhension	62
---	----

2.3.2. Commentaire	71
--------------------------	----

3. Analyse des fiches pédagogiques des enseignants	72
--	----

Commentaire	73
-------------------	----

Conclusion	73
------------------	----

Chapitre 02 Les pratiques d'enseignement en compréhension orale et analyse comparative des séances de cours

Introduction.....	75
1. Présentation du corpus.....	75
1.1. Lieu d'observation.....	75
1.2. Les enseignants.....	75
1.3. Les élèves de cinquième année primaire.....	76
1.4. Le choix des leçons à observer.....	77
2. Grille d'observation des séances d'écoute/compréhension.....	78
3. Analyse comparative des séances de cours de compréhension.....	83
Conclusion.....	90
Conclusion générale.....	91
Résumés Français, Anglais, Arabe.....	94
Bibliographie.....	97
Annexes.....	103
Annexe 1	103
-Leçons de l'oral du manuel de 5^{ème} année primaire	
-Directives et orientations concernant la compréhension orale dans le programme et le document d'accompagnement	

Leçons de l'oral dans le manuel de cinquième année primaire.....	103
L'oral dans le programme.....	115
L'oral dans le document d'accompagnement.....	120
Annexe 2.....	125
Fiches pédagogiques des enseignants	
Annexe 3.....	138
Grille d'analyse des leçons de compréhension et grille d'observation des séances d'écoute/compréhension	
-Grille d'analyse des leçons de l'oral présentées dans le manuel de cinquième année.....	138
-Grille d'observation des séances d'écoute/compréhension.....	141
Annexe 4.....	198
Transcriptions orthographiques des séances de cours	
La leçon de « Abou Oubaida Ibn Eldjarrah ».....	198
La leçon de « Saleh Righa » (le conte).....	207
La leçon de « Meghlati Elakki Ibrahim » (le conte).....	231
La leçon de « Assad Ibn elforat » (le texte documentaire).....	247
La leçon de « Abd Elhamid Belmadjet » (le texte documentaire).....	265
La leçon de « Tarbia wa Eltaalim » (le texte documentaire).....	279
La leçon de « El Emir Abd Elkader » (le texte documentaire).....	298

Introduction générale

Dans la conjoncture actuelle de l'enseignement des langues étrangères, l'écoute occupe une grande place non seulement dans le cadre institutionnel établi entre apprenant et enseignant mais aussi dans des situations d'interaction où l'apprenant est à la fois interlocuteur et auditeur. Face à des situations d'écoute pareille, l'apprenant n'est pas toujours capable de comprendre le sens d'un message entendu puisque la compréhension est son premier besoin pour réaliser concrètement une tâche. Ceci nous a conduit à une réflexion sur l'enseignement de la compréhension orale et ses pratiques dans des classes de cinquième année primaire où le programme est basé sur l'approche par les compétences.

L'objectif principal de notre étude est de décrire les pratiques d'enseignement en compréhension orale et d'analyser les différences en étudiant l'efficacité de chacune d'entre elles.

Rappelons avec R. Goigoux dans son article « six (bonnes) raisons et deux (jolies) manières de décrire les pratiques d'enseignement initial de la lecture » qu' : « *...il faut reconnaître que la question des pratiques d'enseignement, elle, se pose. Toutes les pratiques ne se valent pas, il y en a de meilleures que d'autres, c'est-à-dire de plus efficaces du point de vue des apprentissages réalisés.* » (1994 : 29).

Quelques principes de base cités par C. Cornaire (1998 :158) comme la nécessité de la phase de préécoute, le choix du texte support, la disponibilité d'un support imagé peuvent rendre l'enseignement de la compréhension plus efficace. A ce propos C. Cornaire (1998 :189) affirme également que : « *les types d'exercices et les techniques répertoriées, qui illustrent les tendances actuelles dans le domaine, sont quelques balises qui peuvent contribuer à un apprentissage actif et dynamique de la compréhension orale.* ».

Les raisons pour lesquelles nous avons choisi notre sujet « **les pratiques de classe en compréhension orale dans une classe de cinquième année primaire** » sont :

-Premièrement, l'échec des élèves qui ne comprennent pas le message oral de l'enseignant et ne peuvent pas mettre en œuvre des stratégies d'écoute pour l'intériorisation des formes et la découverte des nouveaux mots.

-Deuxièmement, l'importance de la compréhension orale qui permet à l'élève de se rendre compte de la dimension communicative des énoncés.

Nous pensons donc qu'il faudrait savoir comment les enseignants font pour améliorer la compréhension orale chez les élèves de la cinquième année primaire puisque la compétence de compréhension orale est la plus utilisée dans la salle de classe. Donc, une organisation des activités et de procédés est une nécessité pour une meilleure compréhension des textes oraux.

Conformément à ce que pensent Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 165) : « *Un principe capital : toujours favoriser des entrées qui partent du connu des apprenants et ne pas sélectionner, dans un premier temps, des documents où l'opacité culturelle ou la polysémie des discours ou les implicites véhiculés soient trop importants. Les aides à la compréhension doivent guider l'apprenant à l'accès au sens et le conduire vers l'autonomie.* ».

Pour cela la question qui mérite d'être discutée est la suivante :

1-Quelles sont les pratiques de classe en compréhension orale ?

Et il faudra aussi répondre aux questions suivantes :

2- Quelles sont les activités et les tâches de compréhension élaborées en classe ?

3- Quelles sont les étapes ou les phases de la leçon de compréhension orale ?

4- Est-ce que l'élève est préparé à écouter ?

Notre hypothèse est que la pratique enseignante peut influencer les apprentissages, handicaper et démotiver l'apprenant. De ce fait, les pratiques d'enseignement pourraient aboutir à des résultats insuffisants dans l'apprentissage de la compréhension orale.

Nous pouvons confirmer ou infirmer cette hypothèse dans différentes écoles primaires à Constantine avec des classes de cinquième année et nous signalons que l'analyse du corpus est axée sur deux étapes et est développée en détail dans la partie pratique :

1. l'analyse des manuels scolaires, des programmes, des fiches pédagogiques des enseignants et plus particulièrement des leçons de compréhension orale du manuel scolaire.
2. L'analyse comparative des grilles d'observation de séances de cours de compréhension orale.

C'est pourquoi, une partie théorique est nécessaire pour notre étude. Elle est divisée en deux chapitres : dans le premier, nous précisons la place de l'oral notamment la compréhension orale dans la didactique des langues et particulièrement dans l'approche par les compétences préconisée actuellement dans les programmes de la cinquième année primaire. En ce qui concerne le deuxième chapitre, nous définissons brièvement la compréhension orale et l'écoute. Puis nous présentons les étapes, les activités et les moyens possibles d'évaluation de la compréhension orale.

Première partie
Le cadre théorique

Chapitre 01

L'oral dans l'enseignement des langues étrangères

Introduction

Dans ce chapitre, nous tentons de définir le concept de l'oral et de préciser son importance dans l'enseignement des langues puis nous présentons brièvement les principales caractéristiques de l'oral et l'évolution de la compréhension orale dans toutes les méthodologies traditionnelles et actuelles de la didactique des langues étrangères afin de mettre en exergue les différents changements opérés au fil des années.

1. Le concept de l'oral

1.1. Définition

Selon le dictionnaire « le petit Robert » l'oral est défini comme « *le verbal* » c'est-à-dire la communication qui se fait par le biais de la parole et de la bouche (Le petit Robert, 2003 : 1792).

L'oral est aussi : « *l'ensemble des épreuves orales d'un examen ou d'un concours* » (Ibid : 1792). De même, l'oral est défini comme une composante qui a été placée parfois en premier lieu dans les théories d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère (J-P. Cuq, 2003 : 182, 183).

Après les bouleversements que les méthodes antérieures et actuelles ont connus depuis le développement de la didactique du français, le langage oral reste différent de l'écrit. Il est devenu à partir des méthodes directes une priorité d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères (M. Verdelhan-Bourgade, 2002 : 141).

L'impossibilité de faire des retours en arrière, les éléments para et extra-linguistiques ainsi que le statut sociolinguistique ont donné à l'oral des caractéristiques spécifiques que ce soit pour l'émetteur ou pour le récepteur du message. A ce propos Robert Galisson et Daniel Coste (1976 : 386) distinguent les différences qui existent entre l'oral et l'écrit :

«- l'oral ne permet pas de retour en arrière : ni à l'émission (destinateur), ni pour le récepteur (destinataire).

- l'oral dispose souvent de moyens linguistiques, paralinguistiques, extralinguistiques inconnus à l'écrit : l'intonation, les mimiques, les gestes, la situation d'énonciation dans son ensemble peuvent véhiculer des éléments de message qui, à l'écrit, ont besoin de mots pour passer.

- l'oral et l'écrit n'ont pas le même statut sociolinguistique... ».

En outre, certains auteurs comme Pierrette Aguttes et Jean Pierre Kerloc'h (1988 : 122) opposent la langue orale et écrite comme suit : « *faute d'outils suffisamment affinés, l'écrit transcrit imparfaitement l'oral. De plus, il est toujours décalé « en retard d'une guerre » : les écrits restent, alors que l'oral change, sans cesse imperceptiblement à chaque parole qui s'envole. D'où des remises à jour, périodiques du code orthographique quand l'écart n'est plus tenable. »*

A partir de toutes les références citées ci-dessus, nous pouvons définir l'oral comme une capacité à exprimer les points de vue, les jugements, les interprétations et même les émotions. En effet, l'oral est le moyen qui procure à la classe un climat d'échange non seulement entre enseignant/élève mais aussi entre les élèves qui pourront faire des commentaires et des corrections afin qu'ils puissent intégrer un système de réflexion, de motivation et de savoir-faire.

De plus, il ne faut pas oublier que l'oral est le premier support utilisé pour l'acquisition du français langue étrangère et il est également un outil essentiel pour gérer une communication et devient un objectif principal d'enseignement et d'apprentissage. Dans ce sens, Francis Vanoye, Jean Mouchon et Jean-Pierre Sarrazac (1981 : 9) précisent que : « *L'aptitude à*

communiquer oralement est un objectif d'enseignement revendiqué par la plupart des programmes officiels. ».

1.2. Les particularités de l'oral

La production et la compréhension de l'oral sont deux compétences que l'enfant peut apprendre dès son jeune âge et durant une longue période de pratique, de fréquentation et d'écoute.

Par ailleurs, la connaissance du système phonologique et prosodique de la langue facilite la compréhension des messages reçus puisque une bonne discrimination auditive des phonèmes entendus sert à distinguer plus facilement les différents sens des mots. De ce fait, la maîtrise de deux systèmes phonologiques (de consonnes et de voyelles) est non seulement un moyen distinctif du système phonique français mais aussi un moyen pour différencier les mots (R. Jakobson, 1976 : 97).

Dans le système oral, plusieurs facteurs de la situation de communication et du discours émis sont pris en considération (F. Desmons et al, 2005 : 21).

1.2.1. Les traits de l'oralité

a. Les traits prosodiques

Dans les termes de Jean-Pierre Cuq (2003 : 206) : *«Il n'en demeure pas moins que la maîtrise de la prosodie linguistique d'une langue étrangère participe pour une large part à la production courante de cette langue et à sa compréhension. ».* La prosodie fait partie de la phonétique en étudiant un ensemble de phénomènes : accent, ton, quantité, intonation, pause, débit, syllabe, rythme, emphase, jointure (J. Dubois et al, 2002 : 385). Ces éléments prosodiques sont aussi appelés des éléments suprasegmentaux signifiant

l'association des éléments prosodiques à des unités de la chaîne verbale (J-P. Cuq, 2003 : 205).

Accent

C'est un élément prosodique qui désigne d'une part les différentes manières de prononciation (Ibid : 11), d'autre part, il désigne la mise en valeur d'une seule syllabe parmi plusieurs accompagnée de modification sur le plan de la perception grâce aux différents paramètres : intensité, hauteur et durée (R. Galisson et D. Coste, 1976 : 10).

Il faut préciser qu'il s'agit de deux accents en français : accent rythmique principal ou oxytonique car il se place sur la dernière syllabe, il est marqué par un accroissement de la durée et une variation de la hauteur, un autre accent facultatif (expressif, d'insistance) se place sur la première ou la deuxième syllabe qui s'effectue par une augmentation d'intensité et un changement au niveau de la durée (J-P. Cuq, 2003 : 11).

Ton

C'est la musicalité produite par l'individu lors de l'émission du message qui sert à distinguer et à comparer les mots qui n'ont pas le même sens. Le ton est considéré comme synonyme d'intonation et de mélodie par les variations de vibrations périodiques qui accompagnent surtout les voyelles (J. Dubois et al, 2002 : 484).

Quantité

Ce terme désigne la durée d'émission d'un son donné (R. Galisson et D. Coste, 1976 : 456). Il en existe deux : la quantité objective et la quantité subjective. Ainsi, le français standard oppose deux types de voyelles : la voyelle longue et la voyelle brève dont le signifié est différent comme par exemple « mètre » et « mettre » (J. Dubois et al, 2002 : 393).

Intonation

C'est le synonyme de mélodie et désigne le rythme de vibration des cordes vocales appelé la fréquence fondamentale (J-P. Cuq, 2003 : 140) pour marquer les valeurs et les variations intonatives des énoncés perçus par l'auditeur (F. Desmons et al, 2005 : 22). Cependant la mauvaise intonation participe à l'incompréhension. C'est ce que pensent R.Galisson et D.Coste (1976 : 294) dans leur dictionnaire : «...*les fautes d'intonation d'un locuteur étranger l'exposent à ne pas pouvoir se faire suffisamment comprendre ou, en tous cas, à passer pour « inexpressif ».*

Pause

Les pauses sont les arrêts ou les moments de silence qui marquent soit un moment de raisonnement, soit une hésitation, soit l'organisation syntaxique du discours, soit pour produire des effets d'emphase (R. Galisson et D. Coste, 1976 : 404).

Débit

Il est différent selon la situation de communication et selon le locuteur lui-même. Il consiste à mesurer la vitesse de la parole (débit lent, débit moyen, débit rapide). Autrement-dit il se manifeste par une augmentation ou un ralentissement de la vitesse ce qui apporte des éléments et des informations à interpréter ensuite par l'auditeur (J-P. Cuq, 2003 : 66).

Syllabe

C'est un ensemble de segments (phonèmes) regroupés dans la chaîne parlée en constituant l'unité de base du rythme (Ibid : 230). La structure de la syllabe est considérée comme un jeu de contraste (R. Galisson et D. Coste, 1976 : 540) où les voyelles et les consonnes sont les éléments de base de ce jeu.

La syllabe ouverte CV commence par une consonne et se termine par une voyelle. Or, la syllabe fermée VC ou CVC se termine obligatoirement par une consonne (J. Dubois et al, 2002 : 459).

Rythme

Selon le dictionnaire de didactique de R. Galisson et D. Coste (1976 : 476) le rythme français : « *se mesure par le nombre de « syllabe » d'un « accent » à l'autre (groupe rythmique).* ». La syllabe est donc l'unité de mesure du rythme.

Emphase

C'est de donner un accent particulier ou une importance particulière à un terme dans une phrase. Ceci est représenté phonologiquement par une intonation qui frappe un seul mot (J. Dubois et al, 2002 : 176).

Jointure ou joncture

Une sorte de coupure qui accompagne deux phrases, deux syntagmes ou deux morphèmes ou aussi deux syllabes (R. Galisson et D. Coste, 1976 : 304).

b. Les enchaînements et les liaisons

Ces deux termes peuvent caractériser le langage oral. La liaison est la prononciation d'une consonne au début du mot suivant, qui commence soit par une voyelle, soit par un « h » muet comme les étrangers (R. Galisson et D. Coste, 1976 : 319).

Le phénomène qui sert à lier des mots dans une phrase (une consonne avec une voyelle ou deux mots qui ne contiennent que des voyelles comme : il a eu) est appelé enchaînement (Ibid : 182). Ceci est fondamental dans la théorie sémantique de Weinreich puisque le processus d'enchaînement est la

conjonction d'une unité grammaticale et sa réalité extralinguistique (produit logique) : « ...il s'agit d'expliquer comment le sens d'une phrase, dont on a déterminé la structure, dépend d'une détermination complète du sens de ses éléments. » (J. Dubois et al, 2002 : 178).

c. Les contractions

En classe de langue, l'enseignant utilise le plus souvent des formes grammaticales sans recourir à la réduction des mots afin de former des élèves apte à produire correctement une phrase. Par contre, les natifs usent de nombreux raccourcis et ajoutent les contractions au lieu par exemple de dire professeur, ils disent prof (F. Desmons et al, 2005 : 22).

Elles servent à vérifier la compréhension et à proposer des reformulations grâce à des transformations morpho-syntaxiques ou lexico-sémantique (R. Galisson et D. Coste, 1976 : 124).

d. Les hésitations et les ruptures

L'oral est marqué par les ruptures de constructions et les reformulations au cours des dialogues (F. Desmons et al, 2005 : 22). Ainsi, il est fréquent de concentrer sur l'usage, les répétitions, les hésitations et même sur la prononciation de l'interlocuteur en vue de décrire sa performance et/ou de comprendre l'autre (H.G. Widdowson, 1991 : 14).

e. Le bruit de fond

En situation de discours, le bruit environnant empêche l'auditeur de recevoir la parole et de ne pas concentrer sur le discours. Il faut donc bien travailler l'audition à travers des activités d'écoute et de compréhension pour instaurer la confiance chez l'interlocuteur lors des échanges (F. Desmons et al, 2005 : 22, 23).

f. Les interjections

Ce sont des formes ou des termes invariables qui peuvent avoir une signification affective même si elles sont isolées comme ah !, hein ?, ouf !, etc. (J. Dubois et al, 2002 : 253).

1.2.2. Le jeu social

Les accents sont différents selon les régions et les sociétés car un natif et un étranger ne parlent ni la même langue ni avec le même accent. La langue dépend à son tour de la classe sociale et de la région, elle est parfois chantante et parfois chuintante, parfois gutturale et parfois pointue (F. Desmons et al, 2005 : 23).

En outre, le registre de langue utilisé en communication verbale (soutenu, argotique, courant, familier) est choisi en fonction de l'interlocuteur et de la situation de communication alors que le choix des expressions dépend d'une grande part de la référence culturelle puisqu'il devient difficile de trouver le sens cherché si le message est énoncé par un natif (Ibid : 23, 24).

1.2.3. Le corps

La communication orale que ce soit en réception ou en production met le corps en contact avec la parole, le corps qui peut produire naturellement la même expression à travers les gestes et les mimiques qui sont des indices porteurs de sens pour celui qui reçoit l'information.

Selon Alfred Tomatis (1991 : 147) : *«Le corps de l'homme est l'instrument dont se sert la pensée humaine pour parler. Le corps en entier participe aux moyens d'exprimer, si simples soient-ils. Il y contribue par le regard, par la mimique, par le geste, par l'attitude, par tout l'ensemble de notre être vivant et dynamique. »*

a. La gestuelle

Le geste est un mouvement porteur de signification ayant pour objectif de comprendre les messages auditifs et de préciser les sous-entendus. Ce mouvement peut varier en fonction des cultures (F. Desmons et al, 2005 : 24) et témoigne encore le passage du concret à l'abstrait (G. Calbris, L. Porcher, 1989 : 201, 202).

Toutefois, le geste peut remplacer un mot ou une idée importante que le locuteur ne parvient pas à trouver ou à formuler (Ibid: 199). En effet, le geste est descriptif de l'expression verbale émise (Ibid : 202) et permet de lever l'ambiguïté des sens dont l'interprétation de l'auditeur n'est pas certaine et claire (F. Desmons et al, 2005 : 25). De même, le néologisme « la kinésique » est la science qui étudie tous les mouvements corporels qui seront ensuite interprétés en adéquation avec le sens transmis (P. Aguttes, J-P. Kerloc'h, M-O. Ottenwaelter et M. Sandras, 1988 : 146).

N'importe quelle unité gestuelle de ces mouvements soit de la tête (verticale ou horizontale), soit des bras (ou même des mains), soit la hauteur des épaules peuvent modifier le sens en constituant ainsi un renforcement de la parole (J. Dubois et al, 2002 : 222). D'ailleurs, dans le dictionnaire de linguistique (2002 : 222), les auteurs précisent qu' : *«...une modification partielle du geste entraîne une modification partielle du sens ; il existe donc des unités gestuelles plus petites que le geste.»*. C'est pourquoi chaque signe non verbal véhicule une phrase non divisible en mot (J. Dubois et al, 2002 : 221).

Le caractère compensatoire et complémentaire du geste peut être exploité pour se faire comprendre et deviner ce qui peut venir après (G. Calbris, L. Porcher, 1989 : 199). Certes, l'expression verbale peut s'expliquer différemment mais l'illustration présentée par le geste accompagné peut

faciliter la compréhension du message; ce qui montre l'association entre l'expression verbale et l'expression non verbale ou gestuelle (Ibid : 204).

b. Les mimiques

La mimique est signifiante comme le geste (R. Galisson et D. Coste, 1976 :346). Elle est en elle-même une réponse non verbale à une question posée (Ibid : 346) à travers laquelle l'interlocuteur détermine les signifiés (G. Calbris, L. Porcher, 1989 : 59), comme le disent R. Galisson et D. Coste (1976 :346), elle peut : «... *accompagner les divers types de langage oral [...] et ainsi renforcer (redondance), agrémenter, modaliser, compléter le message.* ». La mimique faciale est un signe non verbal associé à la chaîne phonique de la communication verbale et destiné à faciliter l'acquisition du français langue étrangère (G. Calbris, L. Porcher, 1989 : 210, 211).

L'enseignant en classe peut utiliser la mimique comme un langage explicatif (R. Galisson et D. Coste, 1976 : 347) de sorte que l'apprenant soit apte dans un premier temps à comprendre au fur et à mesure les messages non verbaux et dans un second temps à produire sa propre gestuelle (J-P. Cuq, 2003 : 145). Le rôle explicatif et évaluatif de la mimique est donc moyen pédagogique au sein de la classe.

c. La proxémie

L'impact de la distance ou l'espace entre les deux pôles de la communication orale est important et variable suivant les cultures dans le but de gérer la situation de communication (P. Aguttes, J-P. Kerloc'h, M-O. Ottenwaelter et M. Sandras, 1988 : 146). Du point de vue de Jean-Pierre Cuq (2003 : 207), la proxémie : « *étudie la gestion de l'espace physique par les participants d'une interaction verbale.* ».

2. L'évolution de l'oral à travers les méthodes de l'enseignement du FLE

2.1. La méthode traditionnelle

Cette méthodologie, nommée « grammaire-traduction » est apparue à la fin du 16^{ème} siècle et au début du 17^{ème} siècle, son existence a duré jusqu'au 20^{ème}. Elle avait des techniques dont la finalité était la lecture des textes littéraires et la traduction des règles grammaticales de la langue étrangère vers la langue maternelle (H. Boyer, M. Butzbach, M. Pendants, 1990 : 10).

Dès les premières leçons, le maître présentait dans son cours des exemples qu'il traduisait en langue maternelle pour expliquer aux apprenants le sens des formes écrites ou orales (H. Besse, 1985 : 26). Cela mettait l'oral dans un second plan car le principal objectif selon Henri Besse (1985 : 27) : « ... *l'objectif ultime n'est pas tant d'apprendre à parler la L2 comme on la parle que de faciliter l'accès à des textes (littéraires ou non) rédigés dans cette langue.* ».

De plus, la fréquentation assidue des textes littéraires traduits en L1 et la mémorisation du vocabulaire appris hors contexte ne sont pas de véritables moyens afin d'améliorer une langue étrangère. A l'instar de Louis Chatagnier et Gilbert Taggart (1971 : 13) qui affirment que : « *Les phrases à traduire acquièrent un caractère particulièrement artificiel du fait de la nécessité de faire figurer dans les constructions grammaticales un vocabulaire tiré de textes littéraires.* ». Par conséquent, cette méthode suivie n'a pas obtenu des résultats efficaces pour l'apprentissage de la L2 même avec ces techniques qui n'aboutissaient pas à la pratique correcte d'une langue.

Les différences lexicales et grammaticales qui existent entre les langues ne permettaient pas à pratiquer parfaitement une langue même à l'aide de la compréhension de chaque mot fournie par le maître qui employait les deux opérations de traduction : la version (de L2 vers L1) et le thème (de L1 vers

L2) pour vérifier l'efficacité des explications des règles grammaticales (H. Besse, 1985 : 27). C'est pourquoi, la capacité pour communiquer était négligée. D'ailleurs Jean-Marc Defays (2003 : 225) dit que : «...*la capacité à utiliser réellement la langue concernée pour communiquer était plutôt considérée comme accessoire.* ».

Malgré les critiques des pédagogues et des didacticiens, cette méthode continue à être appliquée jusqu'à nos jours en effet, Henri Besse (1985 : 27) remarque qu' : « *on en retrouve des éléments dans les manuels de langue les plus récents* ».

L'oral n'avait pas une place primordiale dans le champ théorique de cette méthode. A ce propos Francis Vanoye, Jean Mouchon et Jean-Pierre Sarrazac (1981 : 9) indiquent que : « *l'oral est quelque chose qui se pratique, et implique des relations, des interactions entre des personnes qui (se) parlent* ». Or, l'interaction entre les deux pôles enseignant/enseigné était exclusivement en sens unique, c'est-à-dire du professeur vers l'élève (H. Besse, 1985 : 26).

2.2. La méthode naturelle

A la différence de la méthode précédente, la méthode naturelle a donné à la traduction et à la pratique orale un nouveau sens, Christian Puren (1988 : 42) affirme notamment que : « *...la pratique orale de la langue étrangère était conçue comme une sorte de traduction mentale inconsciente et instantanée.* ».

La méthode naturelle appelée aussi « maternelle » a fait de l'activité d'écoute, de la répétition fréquente et enfin de la pratique de la langue, des processus d'acquisition « naturelle » pour apprendre les langues étrangères (Ibid : 35, 41).

D'après Christian Puren (1988 : 34), elle est : « ...*la méthode qu'utilisent instinctivement la mère, la gouvernante ou le précepteur étranger avec les enfants, ou encore les gens du pays avec les étrangers.* ».

Elle avait donc comme finalité de placer les enfants auprès des natifs de langue étrangère pour qu'ils puissent pratiquer ce qu'ils ont entendu. Il nous semble important de prendre l'exemple cité par Christian Puren (1988 : 35) qui montre que « MONTAIGNE » a appris le latin sans qu'il n'apprenne ni les règles grammaticales, ni le vocabulaire du latin ni même l'utilisation de la traduction mot-à-mot, c'est ce qu'Henri Besse appelle « ...*un authentique bain linguistique* » (1985 : 24).

L'activité d'écoute a un rôle indispensable de réception car toute langue peut s'acquérir naturellement même les langues étrangères en s'appuyant sur la répétition qui permet de mémoriser le vocabulaire sans avoir à recourir à des listes de mots. A ce propos Christian Puren (1988 : 35) précise que Pluche, dans son ouvrage, dit que : « *Ecouter et répéter fréquemment ce qu'on a compris, voilà tout le mystère, voilà l'entrée des langues* ».

En effet, l'apprentissage d'une langue s'acquière par l'écoute prolongée (http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd04.htm), la vision des gestes ou des objets ainsi qu'à l'aide de la pratique immédiate de la langue cible en situation d'interaction avec ceux qui communiquent (C. Puren, 1988 : 42).

Certes, cette méthode cherche à développer la pratique orale et a entraîné aussi une certaine révolution dans la didactique des langues étrangères. Mais au sein de la classe sa mise en œuvre a rencontré des difficultés (http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm) puisqu'il est impossible de consacrer pour chaque apprenant un professeur afin d'employer couramment la L2.

2.3. La méthode directe

Elle est apparue dans la circulaire du 15 novembre 1901 en opposition à l'enseignement explicite de la grammaire et contre les traductions d'application de la méthodologie traditionnelle (C. Puren, 1988 : 94, 95). Cet enseignement est remplacé dans l'instruction de 1902 par l'enseignement implicite (Ibid : 106).

Le noyau dur de la méthode directe est constitué par trois méthodes différentes : directe, orale et active et par des postulats accessoires : interrogatif, imitatif, répétitif ainsi que intuitif (Ibid : 121, 122). Ces principes sont justifiés par la garantie de la méthode naturelle et par l'éducation des organes réceptifs dans le milieu scolaire pour apprendre directement à s'exprimer et à comprendre la langue étrangère (Ibid : 112, 121, 128).

L'oral était enseigné par la répétition des formes où les écoliers produisaient de nouveau ce que le maître a présenté devant eux pour interioriser le vocabulaire sans recourir ni à la langue maternelle, ni à la traduction. Le maître utilisait dans un premier temps les gestes, les mimes, et les dessins de sorte que les apprenants accèdent au sens facilement et dans un second temps, il ne s'appuyait que sur la langue étrangère dans le but de penser uniquement dans cette langue (H. Besse, 1985 : 31).

Il s'agit donc d'expliquer directement et indirectement en employant les mots connus, les objets des mots à enseigner, les situations concrètes et l'emploi des synonymes et des antonymes en vue de délimiter les unités de sens attestant la meilleure compréhension (C. Puren, 1988 : 140, 141, 144, 145).

Pour Robert Galisson et Daniel Coste, la méthode directe insiste sur : «...*l'expression orale et le recours immédiat et constant à la langue étrangère (le « bain de langue »).*». La pratique de la langue était donc

l'objectif principal en accordant une grande importance à la prononciation et sa maîtrise en classe (C. Puren, 1988 : 129). Comme le dit Christian Puren (1988 : 128) dans son ouvrage : «...*la pratique orale de la langue en classe prépare à la pratique orale de la langue après la sortie du système scolaire (objectif pratique)*. ».

Malgré l'importance donnée à l'oral et à la conversation professeur-élèves, le jeu de questions-réponses suivi par l'enseignant risque parfois de développer chez l'élève une langue étrangère différente de celle des natifs puisqu'il a appris des mots concrets (H. Besse, 1985 : 32, 34).

Certes, la méthode directe est l'évolution des principes reconnus déjà dans la méthodologie traditionnelle et naturelle (http://www.uned.es/catudela/revista/n001/art_8.htm), mais elle est formée selon Jean-Marc Defays (2003 : 227) sur : « ...*la conception traditionnelle de la grammaire scolaire et sur des théories linguistiques dépassées*. » contrairement à certaines méthodes à venir qui suivent le développement des recherches psychologiques et linguistiques dans la didactique des langues étrangères.

De plus, l'exigence d'une maîtrise parfaite de la langue étrangère de la part des enseignants au moment où la formation professionnelle est formellement absente (C. Puren, 1988 : 192, 193) ainsi que le déséquilibre des théories de référence de la méthode directe que ce soit lexical ou grammatical, soit pédagogique ou psychologique ou même culturel ont donné naissance dans les années 1920 à une nouvelle méthode nommée « active » (Ibid : 194, 212).

2.4. La méthode active

L'échec de la méthode directe et ses méthodologues face aux critiques et aux problèmes pratiques d'application (C. Puren, 1988 : 200) sont la cause de l'apparition de la méthode active prenant pour base de trouver l'accord

entre les techniques traditionnelles et les principes essentiels de la méthode directe pour cela elle est appelée méthode de synthèse, mixte, éclectique et orale (http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm).

En effet, elle implique des activités pratiques pour créer un climat de formation personnelle et pour installer des automatismes formels grâce à l'utilisation des moyens audio-oraux. Toutes les activités cherchent à élaborer essentiellement les connaissances personnelles dans la mesure où l'élève manifeste sa créativité et découvre par soi-même de nouvelles connaissances qui lui permettent de participer en classe (D. Coste, R. Galisson, 1976 : 18).

L'instruction de 1969 contribue néanmoins au développement des méthodologies audiovisuelles, elle marque l'éclatement de la méthodologie officielle et également l'introduction des auxiliaires audio-visuels ainsi que des exercices structuraux dans l'enseignement actif des langues étrangères (C. Puren, 1988 : 229).

De plus, la méthode active prend appui sur la méthode imitative, intuitive et répétitive de la méthode directe et sur l'enseignement de la prononciation en introduisant quelques modifications. Pour cela, elle est une méthode directe assouplie (Ibid : 221).

A la différence de la méthode directe, La compréhension était facilitée au moyen des traductions du vocabulaire en L1 ou à travers des images décrivant les thèmes et les mots nouveaux abordés dans les cours actifs (http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd07.htm). La méthode active fait appel également à l'utilisation des textes écrits comme support d'enseignement qui vise à améliorer la langue orale à travers les lectures expliquées des textes étudiés en classe où le professeur amène ses élèves à les mettre en dialogue en vue d'une pratique orale chronologiquement prioritaire (C. Puren, 1988 : 233, 238). Pour Christian Puren (1988 : 238) : «...ce dialogue est principalement commentaire de

textes, cet oral essentiellement un mode pédagogique d'assimilation des formes écrites, lesquelles restent considérées comme les seules autorisées face à une langue parlée tenue comme fugace, imprécise et changeante. ». L'oral est donc toutes formes écrites oralisées à partir d'un texte élaboré en classe. Autrement-dit, c'est l'oralisation des écrits.

Les théories éducatives de la méthode active ressemblent celles de la méthode directe. C'est pourquoi certains didacticiens veulent l'ignorer après un demi-siècle d'existence et de pratique dans les salles de classe (Ibid : 271, 273).

2.5. La méthode audio-orale (MAO)

Elle est nommée au début « *la méthode de l'armée* » car elle veut enseigner les langues indiennes pour avoir des compétents aptes à comprendre et à parler une langue étrangère pendant la deuxième guerre mondiale (entre les années 1940- 1960) aux Etats-Unis (J-P. Cuq, I. Gruca, 2005 : 258). Ensuite, elle s'est élaborée en didactique des langues vivantes étrangères par la notion de linguistique appliquée et devient la méthode audio-orale (C. Puren, 1988 : 294).

D'après Henri Besse (1985 : 36) : « *...cette méthode de l'armée qui suscita ce qui allait devenir la méthode audio-orale, parce qu'elle montrait qu'il était possible d'apprendre à comprendre et à parler une L2 dans un temps relativement court et sans exiger une grande capacité intellectuelle.* ».

Elle s'est basée sur deux théories : l'une linguistique développée par L. Bloomfield et S. Zellig et Z. S. Harris qui présentent le distributionnalisme et ses deux manipulations linguistiques de base : la substitution sur l'axe paradigmatique et la transformation sur l'axe syntagmatique (C. Puren, 1988 : 294, 295). Une autre psychologique « le behaviorisme » qui est développée par B. F. Skinner qui montre que le langage est un comportement conditionné

car tous stimulus déclenche une réponse et la réunion entre eux doit être renforcée pour éviter toute erreur de la part de l'élève (Ibid : 301, 303).

Le cours est centré sur des dialogues de langue courante et disposé de deux enseignants : l'un d'eux est le professeur-linguiste qui a pour objectif d'expliquer les règles grammaticales avec le recours à la traduction ou par la répétition intensive ; l'autre, est le moniteur-natif qui présente aux apprenants les dialogues avant de les enregistrer sur les magnétophones bi-pistes (H. Besse, 1985 : 35, 36).

Les apprenants doivent répéter le dialogue présenté pour le reproduire par des opérations de substitution et de transformation en vue de les pratiquer avec le dialogue donné au départ en laboratoire de langue, ce qui est connu en didactique : les exercices structuraux (Ibid : 36).

La priorité donnée à l'oral est le principal objectif de cette méthode visant le développement des quatre habilités dans le but de communiquer en langue étrangère (http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm). A ce propos Robert Galisson et Daniel Coste (1976 : 56) définissent la méthode audio-orale comme : «*Ensemble de moyens pédagogiques, sans support visuels, qui mettent l'accent sur l'oral.*»

En fait, l'accès au sens des structures utilisées dans le cours ne se fait qu'avec la traduction en langue maternelle et la répétition intensive de l'enregistrement (C. Puren, 1988 : 305), ce qui peut entraîner chez les apprenants le risque d'interférer entre la langue mère et la langue étrangère apprise (H. Besse, 1985 : 36).

De plus, il s'agissait d'enseigner la grammaire implicitement et de centrer sur une progression graduée afin de garder des structures et des opérations et les réemployer dans des différentes situations (H. Besse, 1985 : 41). Ces leçons centrées sur la grammaire sont surtout réservées aux

entraînements oraux (C. Puren, 1988 : 291). Mais, le réemploi spontané de ces structures linguistiques ne se faisait que quelquefois dans le cours audio-oral (Ibid : 307). Toujours selon C. Puren (1988 : 307): «...*plusieurs évaluations à grande échelle montraient que même en ce qui concernait la compétence orale des élèves, les résultats de la MAO n'étaient pas significativement supérieurs à ceux de la MT...* ».

Au niveau des techniques, la MAO a fait de l'exercice structural et de l'utilisation du laboratoire de langue et des magnétophones de véritables auxiliaires d'application intensifs oraux dans l'enseignement/apprentissage des langues pour mémoriser, imiter et reproduire des dialogues oraux. Aussi, des phrases-modèles ont été mises en place à des fins d'apprentissage et non à des fins de communication quotidienne (Ibid : 302, 303, 306) où le sens n'est pas prioritaire en langue étrangère (http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd08.htm).

La remise en question des théories de référence de la MAO entamée par N. Chomsky et J.B. Carroll en ce qui concerne les notions d'imitation, de répétition et de progression grammaticale montre que l'apprentissage d'une langue n'est pas une installation des réactions mais est un système de règles qui peut être utilisé spontanément dans une situation de communication (Ibid : 308).

En effet, le développement des études qui porte sur le cognitivisme veut montrer que la pédagogie du conditionnement de la MAO n'a pas développé une vraie pratique orale chez les élèves pour acquérir des langues étrangères (Ibid : 308).

2.6. La méthode audio-visuelle (MAV ou SGAV)

Dans le panorama historique de la didactique, la méthode structuro-globale audio-visuelle a été élaborée par deux équipes : de Zagreb et de Saint-Cloud depuis 1954 (H. Boyer, M. Rivera, 1979 : 23). Elle fonde sa théorie sur le structuralisme européen et la linguistique de la parole (C. Puren, 1988 : 343, 344, 345).

La méthode S.G.A.V a été influencée également par la théorie psychologique de la Gestalt (« théorie de la forme » ou de « la structure ») qui s'oppose à la division d'un phénomène complexe en élément (H. Besse, 1985 : 42) mais elle reste fonder sur des approches structuro-behavioristes (J.M. Defays, 2003 : 229). Cette théorie propose la perception globale des structures de la langue (J-P. Cuq, I. Gruca, 2005 : 262), de tous les facteurs présents en situation de communication (C. Puren, 1988 : 345).

Les travaux menés par P. Guberina et son équipe à l'université de Zagreb abordent le problème de la perception de la parole (auditive) par la méthode verbo-tonal de correction phonétique. Le système verbo-tonal a pour objet d'éduquer et améliorer l'audition, car la MAV donne une large place au travail phonétique, à la correction des fautes d'audition et d'articulation des sons entendus dans le parcours de l'apprentissage de la L2 (H. Boyer, M. Butzbach, M. Pendanx, 1990 : 99). Ces derniers priment sur la compréhension étudiée en situation de communication orale, malgré la batterie d'exercices et de questions de compréhension orale proposée par l'enseignant (C. Cornaire, 1998 : 19).

Pour les travaux de G. Gougenheim et P. Rivenc au centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (CREDIF) de l'Ecole Normale Supérieur de Saint-Cloud donnent la priorité à la communication orale à l'aide des enregistrements et des images (H. Boyer, M. Rivera, 1979 :

23). En France, le CREDIF a publié le premier cours français par l'élaboration de la méthode «voix et images de France » entre les années 1960 et 1970 (http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd09.htm).

En effet, grâce à l'intégration des supports sonores et visuels après l'instruction de 1950, la méthodologie audio-visuelle constitue selon Christian Puren (1988 : 287) : «...une synthèse inédite entre l'héritage direct, la méthodologie induite par les moyens audiovisuels et, du moins pour l'une des deux tendances parmi les cours de la première génération... ». Le S.G.A.V donc réunit toutes les méthodes de la méthode directe et une méthodologie dite induite par l'utilisation de matériels audiovisuels (image et son) facilitant la compréhension de support (Ibid : 346). Comme le dit Christian Puren (1988 : 345) : «...la signification est en permanence prise en compte comme contenu de la communication interindividuelle, et se réclame d'une linguistique de la parole en situation... ».

Suivant les mêmes principes méthodologiques de la MAO, la méthode S.G.A.V accorde à la langue parlée (H. Boyer, M. Rivera, 1979 : 23) une place primordiale et la désigne comme objectif capital pour élaborer dans un premier temps une langue française fondamentale (le premier degré : 1475 mots, le second degré : 1609 mots) et pour lutter dans un second temps contre le pouvoir et la supériorité de l'anglais comme une langue internationale (C. Puren, 1988 : 309).

La communication parlée a été présentée à l'aide des dialogues d'échanges quotidiens dans le but d'exposer des éléments linguistiques de L2 les plus fréquents car : «...ils sont supposés être les plus utiles pour « parler comme on parle », les plus « fonctionnels » en L2, et parce qu'ils sont aussi les plus intégrés grammaticalement dans la langue... » (H. Besse, 1985 : 41).

Le S.G.A.V enseigne la parole étrangère en situation en s'appuyant à la fois sur le verbal, le non verbal de la communication (J-P. Cuq, I. Gruca, 2005 : 261) et sur les circonstances de l'échange (H. Besse, 1985 : 40).

De plus, l'image mise en situation est le moyen privilégié de la compréhension qui s'inscrit selon Henri Besse (1985 : 40) : «...*dans un environnement fictif, simulé audio-visuellement.* » sans le passage de la L1. Alors que les principes audio-oraux la considèrent comme une traduction visuelle surtout dans l'enseignement grammatical (Ibid : 44).

Après avoir répété et dramatisé le dialogue de base (activités de réemploi dirigé), le cours audiovisuel met en œuvre des activités de réemploi semi-dirigé par exemple faire commenter des images et des personnages dans des situations qui ressemblent celles de la réalité pour que l'élève parvienne à passer rapidement et librement à la langue orale spontanée (C. Puren, 1988 : 334, 335). Mais selon Claudette Cornaire (1998 : 19), ces dialogues : «...*qui constituent en quelque sorte le pivot de chaque leçon ne répondent pas au besoin de communication véritable des apprenants et, en particulier, ils ne les préparent pas à comprendre les locuteurs natifs s'exprimant entre eux.* ».

De même , cette méthode qui a permis sans doute d'enseigner la parole étrangère aux apprenants pour mieux la pratiquer en situation d'échange, a été remise en cause puisque elle n'a pas développé une communication réelle surtout avec la priorité donnée à un français fondamental qui n'est pas reconnu chez les grammairiens (H. Besse, 1985 : 44, 45), ce que Jean-Marc Defays (2003 : 229) résume admirablement : «...*ces méthodes avaient comme principal défaut de ne pas tenir compte des apprenants (de leurs motivations, de leurs besoins, de leurs capacités), ni de la communication (de ses circonstances, de ses enjeux), ce qui semble, maintenant, avec le recul, un double paradoxe en matière d'apprentissage des langues.* ».

2.7. Les approches communicatives

L'approche communicative développée vers la fin de 1970, est un renouvellement des contenus antérieurs (E. Bérard, 1991 :6). Elle a pour objet de développer la compétence de communication chez l'apprenant, elle intègre des autres concepts nécessaires comme l'événement de parole ou de communication et l'acte de parole (Ibid : 22, 23).

Elle est nommée aussi notionnelle-fonctionnelle (H. Besse, 1985 : 46) car Jean-Pierre Cuq (2003 : 24) précise que : «*Les méthodes et les cours de type communicatifs sont en général organisés autour d'objectifs de communication à partir des fonctions (des actes de parole) et des notions (catégories sémantico-grammaticales comme le temps, l'espace, etc.)*». Ces deux catégories c'est-à-dire la notion et la fonction sont destinées, plus particulièrement, à organiser les programmes de formation en langues par la détermination des objectifs (J-C. Beacco, 2007 : 62).

Elle est basée sur les principes de niveau-seuil élaboré dans le cadre du conseil de l'Europe en 1976 qui présente des énoncés et des actes de parole pour les faire exister dans des situations de communication plus réelles en fonction du public et son besoin langagier en L2 et non en fonction de la matière à enseigner (H. Besse, 1985 : 46, 49). De plus, elle ne suppose pas seulement la connaissance des aspects linguistiques pour que l'apprenant acquière une compétence de communication, mais aussi la connaissance des règles d'emploi (C. Cornaire, 1998 : 21).

Elle a recours à plusieurs théories : l'ethnographie de la communication, la grammaire générative et transformationnelle, le fonctionnalisme (M.A.K. Halliday), le cognitivisme américain ainsi que la théorie des actes de parole et la création de *un niveau-seuil* (H. Besse, 1985 : 49) et enfin l'analyse de discours (E. Berard, 1991 : 17). Elle est également

influencée par quelques tenants théoriques de la sociolinguistique (Labov, Hymes, Bernstein), de la sémantique (Halliday, Fillmore) et de la pragmatique (Austin, Searle) (H. Besse, M. Butzbach, M. Pendanx, 1990 : 12).

L'importance donnée par Sophie Moirand à la compétence culturelle (E. Berard, 1991 : 19) et l'influence de la psychologie cognitive rendent l'apprenant dans son apprentissage plus actif, autonome et capable d'accéder à des variétés de langue (J-P. Cuq, I. Gruca, 2005 : 267). L'approche communicative privilégie notamment le sens ainsi que le travail sur le discours pour intégrer le concept d'implicite de la langue étudiée et centre son travail sur l'apprenant et ses stratégies d'apprentissage (Ibid : 267, 268, 269). A ce propos, Berard Evelyne (1991 : 16) dit que l'objectif de cette approche est : *« de faire acquérir à l'élève la langue dans la variété de ses registres et usages, en tenant de ne pas séparer langue et civilisation. »*, dans la mesure où la langue est enseignée dans sa dimension sociale et conçue comme moyen d'interaction (C. Cornaire, 1998 : 20).

En effet, elle propose dans la classe des activités d'expression et de compréhension (J-P. Cuq, 2003 : 24) afin de développer la compréhension et la production des messages proches de la langue étrangère parlée réellement par les natifs. La signification dépend de l'information offerte qui implique l'emploi de différentes structures linguistiques susceptibles de transmettre une même information. C'est pourquoi l'approche communicative propose une acquisition de diverses formes linguistiques destinées à exprimer le même message et le même sens (http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm).

Au début de l'apprentissage, il y a le retour aux explications grammaticales et à la traduction dans la mesure où l'élève participe dans un premier temps à travers les gestes et les mimes (les moyens non-verbaux)

(J.M. Defays, 2003 : 230) et dans un second temps il travaille sur des énoncés en vue d'associer le sens (E. Berard, 1991 : 31).

Pour passer de la communication guidée à la véritable communication en L2 (problème posé dans l'audio-oral), l'approche communicative trouve nécessaire la confrontation de l'apprenant dès le départ à des documents authentiques oraux ou écrits et à des interactions pour qu'il puisse construire au fur et à mesure leurs compétences langagières (H. Besse, 1985 : 49, 50). C'est pourquoi elle cherche à varier les échanges dans le but d'obtenir des résultats plus efficaces, mais cette mise en place ne permet pas d'apprendre efficacement une L2.

Le réalisme qui est présenté surtout par le choix de supports authentiques et par l'emploi de certaines formes relevées de l'expérience communicative des apprenants, explique le rôle fondamental de l'approche communicative : «...qui raccourcisse la distance vécue entre apprendre et utiliser, rapprochant les formes scolaires de l'enseignement des modalités d'acquisition et d'utilisation naturelles des langues. » (J-C. Beacco, 2007 : 64).

Donc, l'oral est prioritaire toujours dans un cadre de situations authentiques avec l'utilisation des activités de simulation et des jeux de rôle proposés en vue d'interaction verbale qui favorise la construction du sens entre les apprenants (J-P. Cuq, I. Gruca, 2005 : 267).

En résumé, enseigner la compétence de communication avec ses différentes composantes (linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique) et l'importance accordée à la notion de besoin langagier font les principes et les contenus de base d'un enseignement centré sur l'apprenant en milieu scolaire (Ibid : 265, 266). En se référant à ce que pense Claudette Cornaire (1998 : 21) : «*Les contenus à enseigner, en favorisant les documents*

authentiques, doivent être déterminés en fonction des besoins des apprenants et non plus selon un ensemble de structures linguistiques.». Autrement-dit, il faut établir les contenus et les pratiques en fonction des analyses des besoins langagiers des apprenants pour créer un intérêt et une motivation chez eux (H. Besse, 1985 : 46).

Par contre, la perspective actionnelle basée sur une approche par les tâches prépare l'apprenant à communiquer et à s'intégrer dans un pays étranger. Elle compte donc former des utilisateurs d'une langue étrangère apte à entrer facilement en contact avec les natifs même pour les longues durées (É. Rosen, 2007 : 23, 24). Ce changement radical au milieu des années 90 est apparu pour considérer l'apprenant comme acteur social ayant pour objet de réaliser des tâches dans un environnement réel d'apprentissage des langues puisque tout dépend de l'action langagière produite par l'acteur en langue cible (C. Tagliante, 2006 : 64).

D'ailleurs, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 270) disent que : « *...la perspective actionnelle n'est pas en rupture méthodologique avec le courant communicatif, mais apparaît comme son prolongement le plus actuel.»*

L'approche actionnelle proposée par le cadre européen commun de référence (CECR) demande l'accomplissement de différentes tâches dans des contextes et des circonstances différents pour préparer l'apprenant à la vie sociale. L'exécution de la tâche permet de mobiliser un ensemble de compétences (individuelles et langagières) et de ressources stratégiques, cognitives, verbales et encore non-verbales (C. Tagliante, 2006 : 64). Elle permet également d'acquérir des compétences linguistiques et transversales construites lors de l'acquisition d'une langue cible dans des circonstances motivantes qui doivent être adaptées même en classe (<http://www.edufle.net/La-perspective-actionnelle.html>).

Nombreuses tâches effectuées par quelques apprenants au sein de la classe pourra évaluer à l'aide de critères d'évaluation bien définis qui portent sur le fond et la forme (É. Rosen, 2007 : 20). Dans le cadre européen commun, l'élévation du niveau de compétence dépend du nombre de tâches réalisées correctement dans de différents domaines : privé, éducationnel, professionnel et public (C. Tagliante, 2006 : 68).

En effet, le cadre de référence a défini trois niveaux de compétence (A, B, C). Chacun comprend deux sous-niveaux : A1, A2, B1, B2, C1, C2 accompagnés de descripteurs servent à mesurer l'avancement de l'apprentissage dans les différentes activités (É. Rosen, 2007 : 37) en fonction des indications données afin de comparer les capacités des apprenants et ses performances attendues pour chaque niveau (Ibid : 40, 41). De plus, cette échelle permet d'une part d'évaluer la maîtrise des compétences où le cadre est le plus sollicité, d'autre part, elle permet de vérifier des compétences langagières comparables dans la même langue ou dans de différentes langues (J-C. Beacco, 2007 : 8).

Empruntons la comparaison à Paulo Da Costa dans un article intitulé « Regards sur la perspective actionnelle » écrit en décembre 2010 sur le site coopératif du FLE :(<http://www.edufle.net/Regards-sur-la-perspective.html>): *« la perspective actionnelle émerge dans un contexte d'enseignement/apprentissage marqué par l'omniprésence d'une approche communicative marquée elle-même par les flous autour de sa notion centrale, la notion de compétence de communication... »*.

En d'autres mots, la perspective actionnelle favorise l'accomplissement de tâches qui participe à l'acquisition d'une compétence à communiquer langagièrément dans l'enseignement/apprentissage des langues pour clarifier les flous et les dérives de l'approche communicative qui entoure sa notion de base (É. Rosen, 2007 : 17, 24). C'est pourquoi la perspective actionnelle s'est

transformée de la conception linguistique de référence du CECR à la conception théorique d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures (<http://www.edufile.net/Regards-sur-la-perspective.html>).

2.8. L'approche par les compétences

Le cadre européen commun de référence est un instrument ayant pour but d'organiser les enseignements par compétences : *«puisque'il devient possible d'avoir recours à des modes d'organisation des enseignements plus précis et plus adaptés à l'objet d'enseignement et non plus à une méthodologie d'enseignement unique et englobante. »* (J-C. Beacco, 2007 : 7). Il présente donc non pas une méthodologie mais des choix méthodologiques qui mettent en place des programmes de langues diversifiés pour autoriser une éducation plurilingue dans les systèmes éducatifs (Ibid : 67).

L'approche par compétences est à la fois une composante de l'approche communicative et une stratégie d'enseignement (Ibid : 10). Elle s'est inscrite pour la première fois dans le domaine professionnel, elle est adoptée par les systèmes éducatifs prenant pour base la vision actionnelle car toute compétence ne se réalise que dans une action (Ibid : 11). Cette approche est : *«un outil de politique linguistique éducative, destiné à rendre possible la réalisation d'une éducation plurilingue. »* (Ibid : 12).

C'est le Conseil de l'Europe et la Commission européenne qui réfléchissent sur l'éducation basée dans certains systèmes sur une idée actionnelle et qui aident à remettre à la disposition des responsables de programmes, tout autant que les enseignants, *«une option méthodologique supplémentaire »* (Ibid : 11) dite approche par compétences pour atteindre les objectifs les plus adaptés aux besoins des apprenants (Ibid : 11, 12).

L'approche par compétences nommée la version haute de l'approche communicative (Ibid : 69) est : *«...une des traductions méthodologiques*

possibles de l'enseignement communicatif. »(Ibid : 67). L'approche par compétences centrée sur la notion de genre de discours constitue une stratégie par compétences dont chacune est spécifiée par l'objectif à atteindre, la démarche à suivre, par sa propre forme d'organisation et par le choix de support et d'activités langagières (Ibid : 54, 71, 77). Autrement dit, Chacune des compétences linguistiques et transversales inclut un type de support, une démarche et une forme d'organisation spécifiques relatifs aux activités.

Au cours des nouvelles expériences et des rencontres, l'apprenant acquiert et évolue des compétences générales individuelles fondées sur des savoirs, savoir-faire, savoir-être et des savoirs-apprendre pour agir, comprendre l'autre et comprendre sa culture (É. Rosen, 2007 : 24, 25). Cette autonomie dans l'apprentissage « apprendre à apprendre » lui permet de construire une nouvelle identité culturelle et langagière sans avoir changé ses connaissances antérieures ou sa personnalité quand il apprend une nouvelle langue (Ibid : 25).

D'autre part, les compétences communicatives langagières et la compétence à communiquer langagièrement présentées dans le cadre en trois composantes : linguistique, pragmatique et sociolinguistique peuvent être développées dans divers type d'activités : de réception, de production et d'interaction ainsi que des activités de médiation (soit de traduction, soit d'interprétation) qui permettent de traiter un ou des textes à l'oral et/ou à l'écrit et de participer aux échanges sans rupture en employant des stratégies liées toujours au type d'activité (la pré-planification, l'exécution, le contrôle, la remédiation) afin de réaliser la tâche avec succès (Ibid : 26, 31, 33).

L'apprenant ou l'acteur social est exposé en premier lieu à la langue cible au moyen d'échantillons de langue (fabriqués mais rarement authentiques) qui doivent être interprétables où il doit entendre et comprendre ces conversations pour rendre possible l'appropriation des formes (J-C.

Beacco, 2007 : 150, 151, 152). Les activités de compréhension utilisées sont essentiellement les mêmes activités utilisées pour le guidage de la réception orale et qui permettent d'assurer la compréhension des textes oraux ou des échanges verbaux (Ibid : 151). Après un ensemble d'activités de systématisation communicative, l'apprenant peut produire oralement des énoncés et des répliques dans une situation de communication (Ibid : 156). Toujours selon l'auteur Jean-Claude Beacco (2007 : 77) qui affirme que : *« L'appropriation d'une langue étrangère n'y est plus conçue comme la constitution d'un savoir (« la langue ») appréhendé globalement mais comme la résultante de la mise en place de compétences sectorielles multiples. »*.

Les activités de réception spécifiées en écoute (compréhension de l'oral) et en lecture (compréhension de l'écrit) prennent appui sur des textes de nature discursive orale ou écrite (Ibid : 167). Dans un projet d'écoute, l'apprenant peut découvrir les formes de réception comme la compréhension partielle, la compréhension globale ou la compréhension totale qui s'accordent avec le projet d'écoute et sa finalité recherchée : à l'enseignant de créer en classe les conditions pédagogiques majeures pour que l'apprenant puisse apprendre la nature de ces formes d'activités de réception si cela s'avère nécessaire (Ibid : 170, 172). De plus, toutes les capacités qu'un apprenant possède pour comprendre un message entendu sont basées sur les représentations sociales et les connaissances acquises des auditeurs. Il faut donc bien tenir compte de ces éléments qui sont importants pour élaborer des méthodologies d'enseignement de la réception (Ibid : 173, 174).

Cependant, toutes les activités d'interaction mises en valeur dans le cadre impliquent l'usage de la communication non verbale (gestuelles, mimiques, les éléments paratextuels) (É. Rosen, 2007 : 34), ce qui rend la compréhension de l'échange plus facile pour un apprenant débutant.

En conclusion, le cadre européen commun de référence a élargi le sens des habilités classiques (de réception et de production) à des interactions verbales car elles sont premières dans l'interaction orale et écrite (Ibid : 33) et a remplacé la notion de compétence de communication par la compétence à communiquer langagièrement.

Conclusion

Ce bref retour sur les caractéristiques de l'oral et son historique ainsi que son développement dans l'enseignement des langues étrangères nous aide d'éclairer la place de la compréhension orale et les pratiques de l'approche par compétences recommandée à présent dans le cycle primaire, notamment la cinquième année. C'est ce que nous tenterons d'observer réellement en classe de langue. Cette approche centrée sur l'élève et ses actions produites en situations-problèmes lui apprend à comprendre des mots et des phrases et à produire des énoncés corrects.

Chapitre 02

L'accès au sens

Introduction

Ce deuxième chapitre est consacré à la compréhension de l'oral et son lien avec l'activité d'écoute. Il s'agit d'abord de définir ces deux concepts et de préciser les grandes difficultés rencontrées par l'élève pour comprendre les informations auditives, puis nous présentons les caractéristiques des textes et les éléments qui aident à la compréhension et comment l'enseignant peut l'évaluer en classe. Ensuite, nous précisons succinctement les stratégies de compréhension ou d'écoute qui sont importantes dans le développement des apprentissages.

1. Le concept de la compréhension

1.1. Définition

La compréhension est la première phase et le premier besoin de l'enseignement et de l'apprentissage que l'enseigné doit développer en vue de saisir le sens des messages auditifs ou écrits en langue étrangère (M. Verdelhan- Bourgade, 2002 : 142). Dans le dictionnaire de didactique des langues de D. Coste et R. Galisson (1976 : 110), la compréhension est une : *«...opération mentale, résultat du décodage d'un message, qui permet à un lecteur (compréhension écrite) ou à un auditeur (compréhension orale) de saisir la signification que recouvrent les signifiants écrits ou sonores. »*. Le décodage n'est pas seulement linguistique mais aussi sémiotique car plusieurs éléments non verbaux ou extra-linguistiques (mimiques, gestes, intonation, rythme...) peuvent assurer la compréhension ou la vérifier (M. Verdelhan- Bourgade, 2002 : 98). Elle peut être soit partielle, soit totale, soit globale ou détaillée (J-P. Cuq, 2003 : 49).

Pour F. Desmons, S. Jourdan et F. Ferchaud et al. (2005 : 27): *«comprendre n'est pas une simple activité de réception d'un message qu'il faudrait décoder mais la reconnaissance de la signification d'un*

discours et l'identification de fonctions communicatives.». De façon similaire, la compréhension nécessite la reconnaissance de différentes fonctions communicatives (la fonction référentielle, expressive, poétique, phatique, métalinguistique et conative) qui peuvent être mise en scène dans un discours oral pour simplifier la compréhension (Ibid : 27). Cette compétence est la plus indispensable pour l'apprentissage des langues étrangères puisqu'elle peut handicaper l'apprenant surtout en situation d'interaction avec d'autres interlocuteurs où il doit comprendre rapidement afin qu'il puisse répondre (J-P. Cuq, I. Gruca, 2005 : 160).

De sa part, Jean-Claude Beacco précise que la compréhension c'est « *Produire du sens* » (2007 : 185) puisqu'elle n'est pas seulement l'activité qui consiste à recevoir des sons mais aussi la capacité à accorder une valeur significative pour les sons et les mots reçus. Comme le souligne A. Tomatis (1991 : 182) : « *Toute chose a une valeur significative dès lors qu'elle transmet une information affective, intentionnelle ou sémantique.* ».

Il est très fort probable qu'un seul message ou un texte entendu peut contenir plusieurs sens différents mais c'est à l'auditeur de préciser la signification selon le contenu sémantique dans lequel le message sera émis. En d'autres mots, l'ambiguïté lexicale des mots peut être résolue par le contexte sémantique de la phrase qui permet de reconnaître la signification adéquate (S K. Reed, 2007 : 280, 281). D'après Stephen K Reed (2007 : 292) : « *Les psychologues ont souvent utilisé des phrases ambiguës pour étudier la compréhension et ils ont découvert qu'un contexte sémantique explicatif permet à l'auditeur de sélectionner rapidement la signification appropriée d'un mot ambigu, même si les deux significations ont été activées.*».

Donc, avant que les enfants apprennent à comprendre les écrits, il faut qu'ils apprennent au premier temps à comprendre l'oral (Ibid, 2007 : 271)

puisqu'elle est la première compétence que l'enseignant doit installer pour acquérir une langue et des comportements d'écoute variés. Nous avons vu plus haut comment la compréhension de l'oral est une activité délicate surtout pour un apprenant débutant et combien le contexte est important pour délimiter la multiplicité des sens. Mais nous nous proposons aussi de présenter cette compétence en d'autres axes et par d'autres manières.

1.2. La compréhension orale selon les études psycholinguistiques, phonétiques et linguistiques

Du point de vue phonétique, l'aptitude de comprendre le sens des messages oraux implique une grande capacité de discrimination car Janine Courty (2003 : 56) montre que : «*Le flux sonore, cimenté par l'intonation, ne permet pas de délimiter les mots. Les phonèmes de la L. C. peuvent être un obstacle à la reconnaissance des mots qui seraient éventuellement transparents au plan graphique.*». Cela nécessite un mode d'entraînement pour une bonne acquisition des phonèmes vocaliques et pour développer la perception auditive des sons (Ibid : 28).

Du point de vue psycholinguistique, la compréhension est représentée selon deux modèles différents et disponibles afin de permettre ou fonder des méthodologies d'enseignement distinctes (J-C. Beacco, 2007 : 168). Dans le premier qui est le modèle onomasiologique « de haut en bas », le récepteur du message formule des hypothèses de signification à l'aide de ses connaissances antérieures. Puis, il les vérifie à partir d'indices qui servent à confirmer ou à infirmer les hypothèses émises au départ dans le but de construire le vrai sens du message. Le second modèle appelé sémasiologique « de bas en haut » porte essentiellement sur la discrimination des sons afin de percevoir des mots ainsi que des formes et d'interpréter l'information qui aide à saisir le sens des éléments signifiants, des nouveaux mots livrés par le support ou le message (J-P. Cuq et I. Gruca, 2005 : 158, 159, 160).

Il est à noter que la capacité d'utiliser les connaissances antérieures et les idées ou même les mots apportés par le support (document sonore ou un texte écouté) permettent d'accéder au sens. Ces mots sont considérés comme des indices grammaticaux car : « ...*la signification des mots est porteuse d'indices au sujet des syntagmes grammaticaux qui viennent ensuite dans une phrase.* » (S, K. Reed, 2007 : 278). En effet, les principaux éléments que sont les connaissances antérieures de l'auditeur et le rappel des idées du texte entendu ainsi que leur organisation influencent la compréhension selon les résultats d'étude de Bransford et Johnson en 1973 (Ibid : 297, 303, 312).

Du point de vue linguistique, les différences qui existent entre les langues en ce qui concerne le lexique et la morphosyntaxe peuvent handicaper la recherche de sens. Pour le français enseigné comme langue étrangère, une base lexicale doit être donc mise en place puisque le lexique est le principal aspect pour appréhender le sens alors que la structuration syntaxique et l'organisation de la phrase ne peuvent être traitées que dans l'optique de la compréhension pour ne pas détourner la motivation de l'apprenant de la compréhension à la production ou à l'apprentissage de la grammaire (J. Courtillon, 2003 : 29, 55).

Pour éviter toute difficulté, trois étapes sont indispensables pour la compréhension orale : la préécoute, l'écoute et après l'écoute. La première sert à préparer l'apprenant à l'écoute par une sensibilisation à ses connaissances sur le sujet du texte et à travers quelques éléments comme le vocabulaire nouveau, les indices acoustiques ou à partir de mots clés, des reformulations et des définitions (C. Cornaire, 1998 : 159, 160). En ce qui concerne la deuxième étape, quelques tâches peuvent amener l'apprenant à repérer la situation de communication et à approfondir dans le sens de document par deux écoutes voire plus. Le troisième temps est le moment

d'activation des acquis dans une tâche réelle pour des fins d'évaluation (Ibid : 161, 164).

1.3. La compréhension entre la traduction et l'explication

Il est recommandé de ne pas expliquer ni traduire le texte donné à comprendre en vue d'améliorer et de progresser l'apprentissage d'une langue étrangère (J. Courtilon, 2003 : 57).

Selon H. Boyer et M. Rivera (1979 : 69), la traduction : « ...est rejeté parce qu'elle favorise les interférences et ne permet pas une compréhension réelle des significations linguistiques et socio-culturelles de la langue étrangère... ». Par ailleurs, il ne faut pas recourir à des traductions pour ne pas inciter l'apprenant à prendre l'habitude de comprendre les sens à travers la traduction mot à mot surtout quand il s'agit d'apprendre une langue étrangère puisque d'une part les signifiés de la langue étrangère ne correspondent pas toujours à ceux de la langue maternelle, d'autre part, les signifiés de la chaîne orale dépendent des signifiants qui disparaissent rapidement de la mémoire à court terme pendant l'écoute d'un message sans garder leur contexte sémantique, c'est ce qui nous explique l'importance de retenir les sens en L2 sans appeler la langue maternelle aboutissant à des résultats insatisfaisants (M. Oustinoff, 2003 : 89, 90).

Mais, face à l'insuffisance d'un apprenant débutant ayant un bagage limité, L'enseignant peut procéder à travers les reformulations, les synonymes et les antonymes afin qu'il facilite la compréhension des signes iconiques d'une langue étrangère sans recourir à la langue maternelle. De même, il réemploie ce qui est déjà appris pour découvrir ce qui est au cours d'acquisition (F. Desmons, S. Jourdan et F. Ferchaud et al, 2005 : 26).

Ce type de stratégie appelé traduction intralinguale aide beaucoup à activer les acquis des apprenants mais il risque également de généraliser les

sens appris à tous contextes syntaxiques (H. Boyer et M. Rivera, 1979 : 71). Ceci demande à l'enseignant dans un premier temps de leur faire apprendre à préciser le sens et utiliser les expressions selon le contexte sémantique en vue de distinguer les possibilités et les impossibilités de ses emplois (Ibid : 71, 72) et dans un second temps de leur encourager à solliciter des explications (F. Desmons, S. Jourdan et F. Ferchaud et al, 2005 : 26).

D'après J. Courtilon (2003 : 57, 58) : «*si le professeur ne cherche pas à expliquer le sens d'un texte, les étudiants développent naturellement la faculté de repérer les indices et d'inférer.*». Les explications ne peuvent pas favoriser l'acquisition des stratégies de compréhension qui seront développées au fur et à mesure des écoutes et qui jouent un rôle dans l'accès au sens (Ibid : 57).

1.4. La compréhension et l'interaction

La façon de procéder en classe est importante car l'enseignant peut amplifier le taux de compréhension grâce aux interactions réciproques entre les apprenants eux-mêmes qui échangent les idées et les sens après des écoutes gérées par l'enseignant dans le but de développer la stratégie d'inférence. Le nombre est généralement entre trois et quatre écoutes pour ne pas rendre moins la concentration de l'apprenant puisqu'il s'agit d'un texte ou d'un document oral. Au moyen des transcriptions distribuées ou des questions de compréhension simples, l'apprenant peut se rendre compte que la perception-compréhension est progressive et il peut également évaluer sa compréhension. De plus, il peut deviner les contenus des supports lorsqu'il consulte les questions pour avoir le réflexe et la familiarité avec les différentes situations d'enseignement (Ibid, 2003 : 58, 59). Donc, l'échange des significations entre les apprenants est un moment de recherche qui est selon J. Courtilon (2003 : 44) : «*...l'occasion d'intérioriser des formes.* » pour qu'ils soient aptes à la fin à produire des énoncés.

Nous avons pu constater plus haut que toute compréhension orale ne peut s'installer que dans une situation d'échange et d'entraînement à l'écoute ainsi qu'au moyen d'un ensemble de pratiques adéquates aux objectifs poursuivis. Car ce temps d'exposition à la langue étrangère et aux pratiques efficaces est bénéfique pour le développement de la réception orale. Nous nous proposons maintenant d'étudier les stratégies de compréhension par rapport à la construction du sens.

1.5. Les stratégies de compréhension (d'écoute)

Dans son ouvrage de didactique réaliste : Le français de scolarisation, Michèle Verdelhan-Bourgade analyse la compréhension et la production orale de la même manière. En compréhension, elle nous propose des actes de compréhension comme les actes de langage réalisés en production. Elle les rassemble en six actes mentaux : les actes de repérage, les actes d'inférence, les actes de dépassement du dit, les actes de relation, les actes de classement ainsi que les actes de création (2002 : 145).

D'après les résultats de quelques expériences menées auprès des auditeurs de tous niveaux, Claudette Cornaire regroupe les stratégies d'écoute dont les plus utilisées sont : la stratégie des connaissances antérieures, la stratégie d'inférence, celle du contexte, de la prédiction ou de l'anticipation, celle de l'analyse et du jugement critique et enfin la stratégie d'objectivation (1998 : 65, 66). Elle nous précise que : « *Notre objectif est donc d'aider les étudiants à connaître et à utiliser les stratégies qui leur seront les plus utiles pour maximiser leur performance en répondant aussi efficacement que possible aux exigences d'une tâche de compréhension.* » (Ibid : 68).

De même, Janine Courtilon montre qu'il est important de ne pas ignorer les opérations cognitives que l'auditeur possède auparavant comme la perception, la reconnaissance, l'inférence et la mise en relation qui peuvent

être des moyens d'accès au sens des informations inconnues (2003 : 55, 56) même sans la maîtrise des connaissances linguistiques jugées nécessaires pour rechercher le sens (J-C. Beacco, 2007 : 185): « ...*les opérations cognitives que sont la reconnaissance et l'inférence permettent d'accélérer l'apprentissage, de maintenir ou de créer la motivation et d'accéder à l'autonomie.*» (J. Courtillon, 2003 : 56). Toujours pour elle, l'habitude d'inférer et de repérer les indices oraux d'ordre lexical, para ou extra-linguistiques sont fondamentaux pour la compréhension (Ibid : 57).

Les stratégies de compréhension peuvent également constituer des objectifs de séquences, à titre d'exemple le titre de la deuxième séquence du projet 3 du manuel de cinquième année primaire : repérer les informations essentielles.

Nous venons de voir l'importance accordée au développement des stratégies d'écoute malgré la diversité de ces dernières. Non seulement elles aident à l'accès rapide aux significations, mais aussi elles demandent un travail en classe indispensable surtout dans les débuts par le recours à quelques activités, l'enseignant peut amener l'apprenant à prendre conscience à ces stratégies.

2. L'activité d'écoute

2.1. L'écoute selon Widdowson

Conformément à ce que pense H.G.Widdowson (1991 : 72): « *Ecouter est l'activité qui consiste à reconnaître quelles fonctions assurent les phrases dans une interaction, quelle valeur de communication elles prennent en tant qu'exemples d'emploi. Ecouter est donc, en ce sens, la contrepartie en réception de dire et repose sur le support visuel aussi bien qu'oral.*» Cela nous montre que l'écoute est le pôle de réception qui implique la capacité à identifier la fonction de communication et la reconnaissance des actes de

langage réalisés dans les phrases entendues pour comprendre la langue au cours de l'interaction. Toujours selon l'auteur, L'écoute est l'une des activités liées à la langue orale en emploi. L'auteur nous précise aussi que cette activité de réception opère ce qui est entendu grâce à des supports oraux et même visuels. Cette réciprocité entre dire et écouter est très associée aux significations faites par les interlocuteurs au moyen de l'audition, de l'oreille et de l'observation visuelle d'un comportement puisque les locuteurs : « ...peuvent clarifier et modifier ce qu'ils veulent dire au fur et à mesure selon la façon dont ce qu'ils disent est reçu. » (Ibid : 77).

2.2. L'écoute selon Tomatis

Pour Alfred Tomatis, la communication ne va pas sans écoute qui invite l'interlocuteur à partager les idées avec son locuteur pour le comprendre tout en gardant ses propres pensées, d'autre part elle l'invite à le laisser parler, s'exprimer dans la vie sociale (1991 : 169, 179). Cette relation intime permet de constituer une liaison communicative entre celui qui exprime l'idée et celui qui la reçoit (Ibid : 180) grâce à l'oreille qui est l'organe réceptif du cerveau de l'homme. Ce dernier doit dialoguer en fait avec son corps puisqu'il est le moyen, l'instrument qui sert à transmettre le langage par un recours à l'écoute appropriée à la structure oreille-cerveau-homme écoutant (Ibid : 182, 183).

Quant à la capacité d'écoute, l'auteur nous présente cette définition: «*L'écoute est, en quelque sorte, la manifestation la plus élaborée de l'ensemble de nos perceptions travaillant de manière synergique sous la coupe de l'oreille.* » (Ibid : 181). Il note en effet que l'unicité de l'écoute permet de décrypter l'énergie de l'univers et ses diverses formes perçues par les appareils sensibles et les organes sensoriels pris en charge lors de l'écoute (Ibid : 181). De même, nombreux troubles d'apprentissage ne peuvent être récupérés que par la mise en place d'une pédagogie d'écoute (Ibid : 182). Cette écoute qui fait de l'homme et plus particulièrement l'apprenant le

communicant, le social qui apprend à développer sa créativité avec l'autre et avec le monde qui l'entoure (Ibid : 169). L'auteur nous informe donc que lorsque nous parlons, l'interlocuteur n'est pas le seul qui écoute le message sonore mais nous écoutons aussi nous-mêmes afin de mesurer l'intensité, contrôler et enchaîner ce que nous disons. Il nous dit à ce propos que : «...celui qui parle est le premier à l'écoute. Le locuteur est en même temps le premier auditeur de son langage. Il est l'informateur et le premier informé. Il bénéficie avant tout autre de ce qu'il a formulé. » (Ibid : 72).

2.3. La perception auditive

Les auteurs H. Boyer, M. Butzbach et M. Pendanx (1990 : 88) précisent que le terme de perception est inclus dans celui de réception qui demande le développement de tous les systèmes perceptifs (sensori-motrice sensoriel-visual). La perception est graduelle dans l'apprentissage car pour reprendre les termes de J-P. Cuq et I. Gruca (2005 : 161), il s'agit d'une évolution « *jusqu'à la maîtrise du système phonologique et le développement des compétences linguistiques et langagières.* ».

Mais en psychologie, elle est sélective c'est-à-dire l'auditeur choisit les éléments perçus par l'oreille selon son expérience et ses connaissances antérieures (H. Boyer, M. Butzbach et M. Pendanx, 1990 : 95). Comme l'affirment J-P. Cuq et I. Gruca : « *...on ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir...* » (2005 : 161). Quelques activités mises en place permettent dans un premier temps de comprendre les liens qui résident dans les sons et les mots entendus et dans un second temps d'éduquer l'oreille à percevoir le système phonologique de la langue étrangère qui contribue à la découverte du sens (Ibid : 161). Le développement d'une aptitude perceptive est donc une nécessité pour l'accès au sens malgré sa complexité.

2.4. La discrimination des sons

En psychologie, pour que l'enfant apprenne à comprendre un texte écouté, il doit être susceptible de discriminer les sons avec ses différentes catégories phonémiques. A la manière de Stephen K Reed (2007 : 271) : «*Le premier pas vers la compréhension du langage parlé consiste à être capable de discriminer les sons fondamentaux (les phonèmes) d'une langue.* ». Cette capacité est décrite comme supérieure surtout chez les bébés. Le classement des sons peut empêcher la reconnaissance de la parole grâce aux variations du discours qui existent en une seule langue comme par exemples : le discours narratif, discours procédural, descriptif ou argumentatif etc. (Ibid : 271).

Selon les études de Kuhl en 1993, le prototype sert de point de départ à la reconnaissance de la parole. Cette discrimination des phonèmes se réduit quand le prototype est préalablement formé puisque les variations du prototype peuvent avoir la même sonorité du prototype catégoriel. Alors qu'une bonne discrimination du prototype et ses variations se fait nécessairement quand les enfants n'ont pas installé ce prototype parmi ceux qui appartiennent à leur langue maternelle, ce qui rend facile la reconnaissance de la parole. En fait, les tests ont montré ces mêmes résultats (Ibid: 271, 272). La discrimination auditive peut se développer grâce à un mode d'exposition régulier à la langue pour une meilleure compréhension.

3. Les pratiques d'enseignement en compréhension orale

Dans cette partie, nous essaierons d'étudier les activités qui assurent l'organisation de l'enseignement de la compréhension de l'oral et comment elles peuvent aider à construire du sens. Mais nous devons d'abord présenter les principales caractéristiques des textes pour résoudre les problèmes de la compréhension qui interviennent sur le plan de la pratique enseignante.

3.1. Le choix de support en compréhension

En classe de langue, toutes les activités de compréhension se basent sur des types de textes variés sans qu'ils présentent un degré de difficultés qui peut dépasser le niveau de l'apprenant (C. Cornaire, 1998 : 125).

Au début de tout apprentissage, les textes choisis par l'enseignant doivent contenir quelques mots transparents par exemples sucre, consul, sultan... pour comprendre facilement le texte et instaurer la confiance chez l'apprenant (J. Courtillon, 2003 : 28, 29, 55). Donc, c'est à l'enseignant d'équilibrer l'intérêt du texte pour l'apprenant et sa valeur interculturelle (J-C. Beacco, 2007 : 187). Comme le dit Janine Courtillon (2003 : 54) dans son ouvrage : *«Faire en sorte que le texte ne soit pas un « texte prétexte », mais un texte véritable, sinon authentique, vraisemblable, sinon vrai, intéressant par son contenu ... est une nécessité. L'étudiant doit pouvoir y trouver non seulement des modèles linguistiques, mais aussi des modèles de communication, porteurs de sens culturels »*. De même, l'organisation des idées du texte ainsi que sa structure peuvent faciliter la compréhension selon les expériences de Thorndyke qui ont révélées qu'un simple changement de structure concernant le thème (l'objectif à atteindre) a influencé les résultats des apprenants écoutant l'histoire pour la comprendre, cela peut justifier l'importance des buts et des détails d'un texte pour établir une cohérence globale et locale (Stephen K. Reed, 2007 : 303, 304, 305, 309).

La longueur du texte à comprendre peut aussi poser problème pour un apprenant débutant. D'une part, elle minimise les efforts de l'auditeur qui doit rester attentif pendant l'écoute de ce support en vue de mieux le comprendre puisque le manque d'attention ou de concentration influence la compréhension orale, d'autre part, elle impose une charge d'informations pour la mémoire à court terme qui est limitée en langue étrangère par rapport à celle de la langue maternelle (C. Cornaire, 1998 : 82, 83, 125, 126). Il est

donc important d'éviter dans un premier temps les textes longs et dans un second temps d'ajouter des images, d'imaginer ou d'imiter des actions contenues dans le texte qui : «...*aident l'apprenant à acheminer l'information vers la mémoire à long terme (Oxford, 1991), à faciliter l'appréhension de l'information, au lieu de se contenter de se répéter le texte sans vraiment procéder à un traitement de l'information.* »(Ibid : 84).

Une étude de Mueller en 1980 portée sur les effets des illustrations a montré que le temps de l'exposition à ces illustrations donne les meilleurs résultats avant et non après l'écoute, ce qui facilite l'appréhension des informations contenues dans le passage. De plus, ces illustrations sont des éléments de succès pour le débutant ayant moins de connaissances linguistiques en langue étrangère puisqu'elles aident à enrichir son vocabulaire et ses connaissances individuelles (Ibid : 127).

En 1973, Bransford et Johnson ont également constaté par la comparaison entre trois groupes différents que le contexte procuré avant l'écoute d'une lecture redouble la compréhension qui peut à son tour développer le rappel des informations entendues. Donc, le contexte approprié et antérieur a son influence positive sur la compréhension orale (S. K. Reed, 2007 : 299, 300).

Du reste, le support visuel qui accompagne quelques textes authentiques, peut fournir des indices visuels permettant de faciliter la compréhension globale des textes entendus d'après les recherches d'Herron et Hanley en 1992 ainsi que les travaux de Baltova en 1994 (C. Cornaire, 1998 : 129).

Jean-Claude Beacco (2007 : 180) dans son ouvrage présente un autre critère de choix : «...*la prévisibilité des textes à comprendre constitue un élément central pour le choix des textes servant de support à l'enseignement*

/apprentissage et aux stratégies de guidage de la réception. ». Le caractère familier ou non des sujets et des genres de discours constitue également un critère de base pour les apprenants qui s'appuient sur ses expériences communicationnelles et ses connaissances du monde afin d'identifier et repérer le genre du texte donné à comprendre (Ibid : 175, 186).

La pratique de l'enseignant en classe peut être facilitée en fonction de toutes ces caractéristiques des textes qui attestent une démarche d'enseignement pour le guidage de leur lecture dans une situation d'écoute selon un contexte éducatif et culturel adaptés au niveau des apprenants (Ibid : 177).

3.2. Les éléments qui aident à la compréhension de l'oral

L'apprenant ou l'auditeur peut construire du sens des textes ou des messages oraux à partir de la perception et de la reconnaissance des traits de l'oral considérés comme des indices et des signes signifiants (H. Boyer, M. Butzbach et M. Pendanx, 1990 : 125). Ces paramètres oraux qui sont différents à ceux de l'écrit aident à l'éclaircissement des significations puisqu'ils facilitent l'appréhension du système de la langue parlée comme l'interrogation, la surprise et le doute, etc. (J. Courtillon, 2003 : 56). Ainsi que nous le précise Michèle Verdelhan-Bourgade (2002 : 98) : « ...à l'enseignant d'utiliser toutes les ressources de l'objet, de l'image, du mime, et de la traduction s'il en a les moyens. Ce sont des procédés qui assurent la compréhension ou la contrôlent, et qu'il faut distinguer d'un apprentissage méthodique. ».

Ces éléments non verbaux dits aussi para ou extra-linguistiques ayant plusieurs fonctions syntaxiques, sémantiques, modalisantes et sémiologiques (débit, jointure, gestes, mimiques, pauses, intonation et accent, etc.) apportent aux auditeurs des informations nécessaires présentes soit dans le document

sonore ou chez le locuteur pour comprendre son attitude et reconnaître la situation de communication donnée (H. Boyer, M. Butzbach et M. Pendanx, 1990 : 91).

Contrairement aux images référentielles ou de transcodage qui encouragent la traduction mentale en langue maternelle, les images situationnelles accompagnant certains textes permettent également l'accès à la compréhension globale de la situation d'énonciation et ses éléments (les lieux, les circonstances et les personnages) ainsi que l'accès à des éléments non linguistiques fournissant des sens linguistiques (H. Boyer et M. Rivera, 1979 : 72, 73).

L'image est ainsi un moyen privilégié dans un premier temps d'apprentissage avec les débutants mais il est important de ne pas changer l'objectif poursuivi qui est le développement de la perception sonore et non celui de la perception visuelle (J. Courtilon, 2003 : 56).

Il convient donc d'avoir présents à l'esprit de l'enseignant les composantes non verbales qui aident à faire comprendre le message sonore par la vue des gestes et des mimiques et par l'analyse et l'interprétation d'autres phénomènes comme l'intonation, le débit, les accents et les pauses. Ils sont donc des éléments chargés de sens qui rendent le message plus compréhensible.

3.3. Les activités de compréhension ou de réception

Pour ne pas recourir à des lectures linéaires, la multiplication équilibrée des activités reposées sur les différentes connaissances (du monde, de la communication et de la langue) aide à mieux percevoir les caractéristiques des textes et des contextes (culturel et éducatif) concernées par la séquence (J-C. Beacco, 2007 : 183, 185) et elle vise à l'acquisition de la compétence de la réception et ses différentes composantes jugées nécessaires pour comprendre

des textes oraux en langues étrangères : la composante référentielle, la composante relationnelle, la composante situationnelle, la composante linguistique et enfin textuelle (Ibid : 176), à l'aide des stratégies d'enseignement conformes à d'autres stratégies effectives des auditeurs experts et à celles employées par les auditeurs débutants qui répondent aux besoins de ses apprentissages (Ibid : 187).

La démarche consiste à élaborer des hypothèses de sens s'appuyant sur des indices prélevés au départ par les apprenants, qui sont un moyen par lequel l'enseignant peut commencer l'activité de réception (Ibid : 188). Autrement-dit, ces indices à traiter constituent un point de commencement (d'appui) pour l'activité de réception.

Les apprenants font appel à des connaissances qui ne sont pas seulement les connaissances non linguistiques ou celles acquises dans la langue cible, mais également celles de la morphologie, de la syntaxe ou du lexique des formes du texte (Ibid : 190) afin de formuler les hypothèses de signification. Il reste cependant à souligner que la sollicitation de ces connaissances ne se fait pas au hasard puisqu'elle n'est pas rentable pour la compréhension des textes mais par un travail pédagogique où l'enseignant fait intervenir son savoir-faire (Ibid : 188).

La pratique de l'enseignant doit favoriser l'acquisition des apprenants à travers des activités de compréhension suscitant le développement de la réception ainsi que le développement de la production orale au moyen de la question-réponse ou de la consigne, selon l'objectif d'écoute de la séquence, la culture éducative des apprenants et le type des textes (Ibid : 188, 190).

Dans cette perspective, les consignes ont pour rôle de structurer les activités de classe rendant visible les stratégies de compréhension et activant

les apprenants. Ces activités sont à partager en trois cycles différents : le cycle global, le cycle médian et le cycle local (Ibid : 189).

Quant à la compréhension globale, la production d'hypothèses passe par deux séries d'activités centrées sur les connaissances du monde et de la communication ainsi que sur les traits du texte (Ibid : 190).

Les activités d'anticipation sont celles qui reposent sur les connaissances et les expériences des apprenants débutants en communication et sont mises en œuvre avant le contact avec le texte donné à comprendre (Ibid : 190, 191). D'autre part, les activités d'approche globale du sens reposent à la fois sur des éléments ou des indices non linguistiques (les voix des locuteurs et ses caractéristiques, les gestes, les mimiques, l'intonation et les images) (Ibid : 192, 193, 194) et sur des éléments linguistiques (le genre des textes, les titres, les sous-titres, certains mots considérés comme des mots clés) et même sur des mots isolés et reconnus ainsi que des mots transparents qui fondent des déductions permettant l'appréhension globale d'un texte (Ibid : 194, 195). Dans le cadre européen commun de référence, ces activités sont consacrées pour le niveau A1 (Ibid : 190).

En ce qui concerne la compréhension médiane dite semi-globale ou semi-locale (Ibid : 196), l'élaboration d'hypothèses de sens se fait à partir de différents indices (les articulateurs entre phrase et à l'intérieur des phrases, les mots connus) (Ibid : 189). Mais, il s'agit dans ce cycle de guider la production d'hypothèses pour élucider les éléments du texte qui sont les formes textuelles et les mots (Ibid : 196). Les déductions faites de la part des apprenants autorisent une forme de conduite relevant principalement de la pédagogie pour atteindre l'objectif et le résultat recherchés par l'enseignant (Ibid : 198).

Cependant, la nature des textes oraux enregistrés limite la rentabilité de cette compréhension recourant à la transcription qui permet de fournir de

nouveaux indices facilitateurs comme la ponctuation, la graphie des noms, la segmentation, la levée d'ambiguïté entre les nasales et les homophones car la répétition assidue risque de causer une saturation chez les apprenants exposés à un texte entendu plus de deux fois (Ibid : 196, 197).

La forme sonore des textes oralisés peut offrir également des ressources pour celui qui écoute en lui rapprochant ce qui est masqué par l'écrit. De plus, cette lecture suscite un «*recodage de l'image acoustique*» (2007 : 197) comme il est nommé par J-C. Beacco dans son ouvrage l'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Cela amène les apprenants à ne pas se passer aux ressources des formes orales (Ibid : 197).

Alors que : «*Pour la compréhension à mi-hauteur, prélude à une compréhension linéaire, on est amené à privilégier l'élucidation d'indices verbaux qui ont pour fonction de marquer la structuration textuelle.* » (Ibid : 198). Elle fonde les hypothèses de signification sur les indicateurs des paragraphes mais ce n'est pas le cas pour toutes les formes discursives orales et tous les paragraphes oraux puisqu'ils ne se prêtent pas à la formulation d'hypothèses semi-locales mais locales (Ibid : 199, 200).

Dans ce dernier cycle « local », les hypothèses de sens sont établies au niveau de la phrase où l'auditeur emploie ses connaissances linguistiques mémorisées après avoir élaboré des déductions préalables à travers lesquelles il détermine le cadre sémantique par la modification des hypothèses de compréhension dont il est susceptible d'aboutir à d'autres éléments de signification d'une phrase ou d'un énoncé (Ibid : 202). Il s'appuie à ce stade sur un ensemble d'indices linguistiques : la structuration des énoncés, les éléments morphosyntaxiques et lexicaux considérés comme grammaire de reconnaissance et non comme outil d'analyse (Ibid : 203, 204).

Ces activités hypothético-déductives sont au service d'élaborer le sens d'un texte précis dans la mesure où la sélection des indices permet d'entraîner l'apprenant à la compréhension par l'utilisation des exercices d'écoute qui aident à prendre conscience des stratégies de compréhension afin de les développer (Ibid : 204). Elles ne peuvent être abordées qu'après la connaissance de la langue cible (J-C. Beacco, 2007 : 185).

Pour conclure, le choix de l'activité et la manière de procéder en classe sont un atout pour le déroulement de la leçon de la compréhension.

3.4. L'évaluation de la compréhension orale

L'entrée dans le sens du texte support se produit essentiellement par des tâches de compréhension et par des techniques d'accès à la compréhension orale (J. Courty, 2003 : 57). En effet, ces tâches visent à l'acquisition de la compréhension ainsi que celle de l'expression parce que la dernière aide à mettre en lumière les résultats de la première comme par exemple : les réponses à des questions, les reformulations et les résumés (H. Boyer, M. Butzbach et M. Pédanx, 1990 : 147). La tâche peut également constituer un moyen de vérification non seulement pour la compréhension de la situation de communication (qui parle ? à qui ? de qui ?) mais aussi pour comprendre le contenu et la fonction du texte (C. Cornaire, 1998 : 132).

Claudette Cornaire nous cite notamment trois types de tâches : les questions générales qui ont pour objectif de donner l'occasion à l'apprenant d'inférer, de synthétiser et d'associer les idées. La deuxième tâche sert à repérer les informations essentielles. Le troisième type consiste à relier des détails qui n'ont pas de relation directe par rapport au sujet du texte. Pour lui, les deux premières tâches sont plus bénéfiques vis-à-vis les résultats de la dernière qui oblige l'apprenant à mémoriser des aspects insignifiants (Ibid : 136).

L'étude de Chaudron et al. en 1994 à l'égard de la prise de note et l'étude de Rost en ce qui concerne le résumé citées par C. Cornaire montre que ces techniques sont privilégiées et ont une certaine efficacité pour la vérification et l'évaluation de la compréhension puisqu'elles contribuent à aider l'apprenant à intérioriser des informations, à lier des idées dans la mémoire à long terme et à améliorer même l'écoute (Ibid : 137).

Le sujet déjà connu et l'organisation des activités dans les échanges de groupe conduisent à améliorer les stratégies d'écoute pour négocier le sens, ce que Claudette Cornaire, dans la compréhension orale, résume admirablement : « ...le traitement de l'information par l'apprenant en quête active de sens passe par une sensibilisation à la forme et c'est à cette condition que les techniques coopératives serviront efficacement l'apprentissage. » (Ibid : 138).

Les auteurs F. Desmons, S. Jourdan et F. Ferchaud et al. (2005 : 31) proposent l'utilisation d'un nombre de tests variés appelés des exercices d'écoute : « Ces exercices ont deux avantages : ils sont mesurables (il n'y a pas d'ambiguïté dans la réponse) et adaptables (ils peuvent être utilisés à tous les niveaux et concerner la compréhension globale aussi bien que détaillée). Ils ont cependant leurs limites. ». Parmi ces exercices, ils nous citent : Le questionnaire à choix multiple (QCM) où une case de « pas de réponse » est obligatoire pour les apprenants qui ne savent pas répondre, le questionnaire à réponses ouvertes, le texte à trous et le texte d'appariement qui consiste à relier des phrases ou des mots entre eux (Ibid : 31,32).

Selon J. Courtillon : « Les pratiques de classe doivent y entraîner les élèves. L'entraînement essentiel se fait dans la phase de compréhension en classe de langue. On peut y ajouter des exercices de compréhension orale que les étudiants peuvent pratiquer chez eux. » (2003 : 47). Quant à l'évaluation, elle précise également qu'il faut partir de la compréhension globale à la

compréhension détaillée en s'appuyant sur les paraphrases et les questionnements et le réécoute des documents supports (Ibid : 47).

Conclusion

Les pratiques pédagogiques des enseignants ont une efficacité dans le déroulement de cours puisque leurs capacités à choisir les activités adaptées au niveau des élèves et leurs capacités à équilibrer et combler les différences qui existent entre eux sont des absolues nécessités pour un bon apprentissage. C'est pourquoi, nous allons dans la partie pratique observer toutes les pratiques d'enseignement et les techniques qui assurent et influencent les apprentissages des apprenants dans la leçon de la compréhension orale, plus particulièrement les leçons du programme de cinquième année primaire.

Deuxième partie

Analyse du corpus et la pratique enseignante en compréhension orale

Chapitre 01

La compréhension orale dans les documents officiels

Introduction :

Nous allons d'abord exposer les objectifs de l'enseignement du français en cinquième année primaire en précisant principalement ceux des leçons de l'oral, puis nous mentionnons ce qui est recommandé dans le document d'accompagnement. Ceci va nous permettre de dégager les stratégies et les activités de compréhension et d'indiquer la place de l'écoute dans les séquences qui sont inscrites dans le cadre de chaque projet.

Nous ne pouvons conclure ce présent chapitre qu'à la lumière des analyses des leçons de l'oral et des fiches des enseignants.

1. L'enseignement de la compréhension orale en 5^{ème} AP dans les documents officiels

1.1. Objectifs de l'enseignement du français

Le programme vise à consolider et à développer les apprentissages déjà installés dans les deux premières années précédentes (3^{ème} et 4^{ème} AP). L'élève de cinquième année primaire doit développer des compétences de communication pour s'exprimer à l'oral et à l'écrit par la réalisation des actes de parole et des tâches dans des situations de communication ou des situations-problèmes.

A l'oral, le jeune apprenant doit avoir une attitude d'écoute (discriminer les traits prosodiques, utiliser ses connaissances antérieures) et doit développer des stratégies de compréhension : *« mis en situation d'écoute et d'observation, l'apprenant développera au fur et à mesure des stratégies de compréhension à l'oral et à l'écrit. Il sera amené à s'exprimer par l'emploi d'énoncés dits « actes de parole » (ou actes de langage) comme : se présenter, demander, ordonner, inviter ... »* (M.E.N, 2011 : 77, voir annexe 1 p. 115). Il doit également arriver à identifier la situation de communication à partir d'un texte entendu en vue de comprendre et de relever les informations

essentielles d'un message oral en réception. En production, l'élève doit participer aux échanges pour mobiliser ses différents acquis. Pour l'enseignant, il est recommandé d'évaluer la compréhension à travers des situations d'intégration (le programme cite notamment un exemple) et de reposer sur quelques procédés tels que : mémorisation, répétition, reformulation, etc.

A l'écrit, il doit apprendre à lire et construire le sens des textes écrits (l'exploitation du para texte, des mots connus et d'autres indices) et être capable de compléter des dialogues. Il est appelé également à écrire et ponctuer à l'aide de grilles critériées.

Le programme propose d'autres projets et thèmes pour l'exploitation du manuel ainsi que des critères d'évaluation à l'oral et à l'écrit mais seulement en production.

Toujours selon le programme, toutes les activités d'ordre linguistique permettent d'améliorer la compréhension des textes entendus mais nous nous intéressons à analyser les activités, les types d'évaluation programmés pour la cinquième année primaire précisément en leçon de compréhension orale.

Conclusion

La compréhension orale est l'une des compétences que le programme de la cinquième année cherche à installer. Le programme présente des activités de compréhension mais il ne précise pas de critères spécifiques pour évaluer cette saisie du sens.

1.2. Le document d'accompagnement de 5^{ème} AP

Les auteurs de ce document montrent et expliquent le rôle de la démarche de résolution des problèmes qui amène l'élève à réaliser des tâches et ils présentent des modalités d'application en classe. Ils proposent

également un exemple de situation-problème et des exemples d'épreuve de français à l'examen de fin de cycle. De plus, le document a pour but d'expliquer et de préciser les recommandations de pratiques pédagogiques nécessaires pour l'enseignant afin de mener à bien son cours de compréhension orale. Il distingue aussi entre deux types d'oral, l'oral qui concerne les situations d'enseignement/apprentissage et celui de la situation d'expression.

Il présente d'une part la démarche pédagogique de chaque activité : de l'oral, de lecture, grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe et écriture, d'autre part, il indique toutes les explications primordiales à l'application du programme de français : les moments (les phases) qui correspondent aux différentes activités à l'oral et à l'écrit en vue de mieux structurer les leçons.

En ce qui concerne l'activité de compréhension orale, le document précise que : *«Pour arriver à une compréhension globale d'un document sonore, les apprenants écoutent en s'appuyant sur des éléments chargés de sens. Il est nécessaire d'installer chez eux des stratégies d'écoute en donnant des consignes d'écoute. La démarche à suivre s'appuie sur l'anticipation et la reformulation de l'information.»* (M.E.N, 2011 : 173, voir annexe 1 p. 123).

Toutes les compétences sont développées dans le cadre de projets qui contiennent un ensemble de séquences relatives aux besoins des jeunes apprenants en abordant des thèmes spécifiques dans différents types de texte.

Conclusion

Les activités et la manière d'évaluer sont bien définies et sont un point de départ pour développer les compétences. L'enseignant reçoit donc ce qui est nécessaire pour élaborer le contenu du manuel en classe. Mais, c'est à lui

de répondre à des besoins variés en compréhension orale à travers des pratiques efficaces qui favorisent l'apprentissage.

Remarque

Depuis 2009, aucun guide d'enseignant n'est publié, ce qui donne peut-être l'occasion aux enseignants de se débrouiller seuls pour guider leurs pratiques en classe.

2. Les leçons de l'oral dans le manuel scolaire de 5^{ème} AP

Dans cette partie, nous présentons brièvement le contenu général du manuel et toutes les activités qui peuvent assurer une bonne compréhension dans le cadre de la classe. Il est aussi important et obligatoire d'analyser les premières leçons de chaque séquence réservées à l'oral pour relever toutes les informations des leçons de compréhension.

2.1. Description et présentation générale du manuel

Le manuel basé sur l'approche par les compétences est conçu pour accompagner l'application du programme de cinquième année. C'est une source d'apprentissage destinée aux élèves et un document indispensable qui facilite le travail de l'enseignant en s'appuyant sur les explications présentées dans les documents officiels.

Après la réforme de 2003, le manuel de cinquième année primaire a subi plusieurs changements (trois éditions différentes : 2003, 2008, 2010). Ce présent manuel « Mon livre de français » contenant 142 pages est élaboré dans une pédagogie du projet en fonction des objectifs à atteindre et le niveau des élèves.

Tous les apprentissages langagiers, notamment la compréhension de l'oral sont développés dans le cadre du projet (quatre projets : faire connaître

des métiers, lire et écrire un conte, lire et écrire un texte documentaire, lire et écrire un texte prescriptif). Chaque projet comprend trois séquences :

-Dans le premier projet (faire connaître des métiers), il y a les séquences suivantes : présenter un métier, décrire les différentes actions relatives à un métier, découvrir l'utilité des métiers.

-Dans le deuxième projet (lire et écrire un conte), les trois séquences sont : identifier la structure narrative, identifier les particularités d'un conte, faire parler les personnages d'un conte.

-Dans le troisième projet (lire et écrire un texte documentaire), les séquences sont : identifier le thème d'un texte documentaire, repérer les informations essentielles dans un texte documentaire, retrouver un processus de fabrication.

-En ce qui concerne le quatrième projet (lire et écrire un texte prescriptif), les trois séquences sont : identifier un texte qui présente des conseils, identifier un mode de fabrication, identifier une recette.

Les différentes activités de l'oral, de lecture, de vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, entraînement à l'écriture et écriture ainsi qu'une histoire longue (le cross impossible) et des exercices d'évaluation accompagnent chacune des séquences citées au-dessus. A la fin de chaque projet, une étude de texte est prise en charge pour préparer l'élève à l'examen de la fin de l'année.

Chacune des leçons de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe met en valeur trois étapes pour le déroulement de la leçon. Ces étapes sont présentées par les titres suivants : j'observe, je retiens et je m'exerce. Pour la leçon de l'oral (compréhension, expression), aucune étape n'est présentée dans le manuel.

Une diversité de types de textes (narratifs, documentaires et prescriptifs) est proposée pour l'application du programme. Mais vu les modifications apportées à ce dernier et à la progression, le texte prescriptif est officiellement éliminé et l'usage de texte reste reposer seulement sur deux types : narratif et documentaire. De plus, des extraits de textes réservés à l'activité de l'oral et de la lecture sont employés dans la phase d'observation de phrases des leçons de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe.

Le manuel utilise également 84 illustrations non seulement dans l'activité de l'oral, de la lecture et dans l'histoire longue, mais quelquefois en production écrite et en évaluation. L'illustration est présente aussi dans les poèmes mis en œuvre à la fin de chaque projet.

2.2. Commentaire

Les contenus des leçons de la compréhension orale sont en rapport avec l'objectif global et le type de texte choisis pour chaque projet : le fils de si Abderrahmane est étudié pour faire reconnaître des métiers dans « le dialogue dans le récit » où il y a un échange entre deux personnes pour présenter deux métiers différents (le boulanger et le médecin).

Il faut signaler que la nouvelle progression 2011-2012 ne correspond pas à toutes les leçons du manuel scolaire de la cinquième année primaire qui est édité en 2010. En effet, certains supports employés dans le manuel sont actuellement inutiles. C'est pourquoi, l'enseignant est amené lors de la précédente année scolaire à chercher des supports pour les types de texte existant réellement dans la répartition annuelle. Le choix procuré doit mettre l'apprenant dans des situations authentiques pour réaliser ce qui est préconisé par le ministère.

2.3. Analyse et commentaire des leçons de compréhension orale

A l'oral, selon le programme du français de cinquième année primaire, la démarche consiste à diversifier les activités en s'appuyant sur quelques procédés tels que : la répétition, l'anticipation et la reformulation de l'information.

Une grille destinée à l'analyse des leçons de compréhension sert à découvrir ce qui contribue à la réalisation des cours dans la salle de classe.

2.3.1. Grille d'analyse des leçons de compréhension

Une grille confectionnée (voir annexe 3 p. 138) à partir de celle de Moha Jmad (site. 15), de Nathalie Burget (site. 14) et la grille de Javier Suso López (site. 16) et le projet de grille d'analyse de tout manuel scolaire (site. 9) nous permet d'analyser les éléments qui composent chaque leçon de compréhension orale et de dégager toutes les activités et les tâches orales préconisées par le manuel.

Critères d'analyse	Indicateurs	Oui	Non	Commentaire
La démarche et les contenus de la leçon de	-Les objectifs sont-ils clairement définis ?	×		-Les objectifs sont bien définis et ils sont présentés sous forme de titre dans chaque séquence. -Selon le manuel, l'objectif la leçon de l'oral est lié à l'acte de langage exigé par la séquence et à l'objectif général de chacun des

l'oral			<p>projets.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les compétences de communication de la leçon de l'oral sont : -Savoir présenter un métier. -Savoir décrire. -Savoir informer et donner un avis. -Savoir raconter un conte. -Savoir donner des informations sur des évènements et des personnages. -Savoir identifier et repérer. -Savoir expliquer. -Savoir donner des conseils et des ordres. -Savoir identifier des recettes.
	-Quel est le nombre des séances programmées pour l'oral ?		<ul style="list-style-type: none"> -Le nombre de séances programmées dans le manuel est en tout 12 leçons d'oral qui se trouve au début de chaque séquence. -Selon la progression,

			<p>seulement la première séance de l'oral dans chaque projet est réservée à la compréhension et les deux qui restent sont destinées à l'expression puisque le projet contient trois séquences.</p> <p>Donc, quatre leçons d'oral/compréhension (écouter) et huit leçons d'oral/expression (parler).</p>
-Les textes sont-ils diversifiés ? Leurs types ? Leurs sources ?	×	<p>-Les textes sont diversifiés par leurs types (six textes narratifs, trois documentaires et trois prescriptifs).</p> <p>-Ils sont aussi diversifiés par leurs sources : quatre textes sont présentés sans leurs sources, un seul texte d'auteur algérien (Assia Djebbar) et six textes d'auteurs étrangers avec différentes collections.</p>	

-Sont-ils longs ? Courts ?	× ×		<p>-Parmi les 12 supports employés à l'oral, certains textes sont un petit peu longs comme : « Pour garder une bonne santé » page 112, « C'était un loup si bête » page 64, « Le petit coq noir » page 54 (voir annexe 1 p. 112, 108, 107).</p> <p>-Ils comprennent des phrases longues (de 8 jusqu'à 16 phrases). Cette longueur peut influencer la compréhension puisqu'il s'agit d'un texte écouté.</p> <p>-D'autres textes sont courts et ne contiennent que des phrases courtes.</p>
-Sont-ils accessibles au niveau des apprenants ?	×		<p>-Les contenus sont simples et accessibles pour l'apprenant. De même, ces textes comportent quelques mots nouveaux (les noms de métiers, des animaux</p>

			et encore des aliments, etc.), ce qui peut enrichir son vocabulaire et découvrir de nouvelles formes.
	-Quelle place est accordée aux illustrations ?		-Les illustrations ont une place importante dans la séance de l'oral parce qu'elles accompagnent la plupart des textes oraux, sauf deux : L'apiculteur page 20 et c'était un loup si bête page 64 (voir annexe1 p. 104 et 108). -L'illustration est présente pour illustrer ce qui est entendu et aider à la compréhension orale.
	-Apportent-elles certaines informations que ne contiennent pas les textes ?	×	-les illustrations utilisées décrivent le sujet général et montrent seulement l'élément essentiel du texte support pour faciliter l'appréhension des informations.
	-Sont-elles pertinentes et attrayantes ?	×	-Elles sont pertinentes permettant d'inférer des sens. -Elles sont présentées par

				un jeu de couleur qui stimule l'attention de l'apprenant.
Types d'activités/ procédés	-Est-ce qu'il y a des activités autour de la compréhension de textes simples et courts entendus ?	×		-Le manuel propose des questions à répondre, des échanges entre pairs et des résumés oraux autour de types de textes variés comme le dialogue, le conte, le texte documentaire, les recettes et le mode de fabrication.
	-Est-ce que les leçons de l'oral engagent-elles des activités de compréhension générale d'un texte ?	×		-La leçon propose à l'aide de questions/réponses d'identifier les personnages, les lieux et les moments de l'histoire concernant le conte étudié.
	-Les questions posées sont-elles directes ? indirectes ?	×	×	-Toutes les questions posées sont directes et emploient des outils interrogatifs. -A la fin de chaque leçon, une phrase formée à l'impératif est réservée à résumer ou à synthétiser le contenu du texte.

	-Dans le manuel, la leçon de l'oral propose-t-elle des activités sur les indices linguistiques disponibles d'un texte, tels que connecteurs, temps des verbes ?		×	-Il n'y a pas beaucoup d'activités proposées autour des indices linguistiques, ni pour les temps des verbes ni pour les connecteurs seulement dans deux textes parmi douze (le cayon magique page 44 et le petit coq noir page 54, voir annexe 1 p.106et 107). -Une simple question est posée pour découvrir les indicateurs de temps d'un conte et le genre de texte, par exemple : par quoi commence cette histoire ?
Les phases de la leçon de compréhension (la structuration)	-Y a-t-il de phases dans les leçons de compréhension ?		×	-La leçon ne présente aucune phase pour le déroulement de la leçon de compréhension. -Chaque leçon expose un texte d'auteurs différents selon le type et le genre de texte préparés pour le manuel.

	-Est-ce qu'elles sont bien définies ?		×	<p>-Les phases ne sont pas clairement définies puisque les leçons proposent seulement des textes de tous types suivis de questions directes et une question visant d'une part à synthétiser ce qui est compris et d'autre part à prendre la parole afin de réaliser des actes de langage exigés dans la leçon.</p> <p>-Les leçons de l'oral proposées sont toutes identiques dans tout le manuel scolaire.</p>
L'évaluation de compréhension	-Les questions posées sont-elles simples ?	×		<p>-Toutes les questions posées sont simples par leur vocabulaire.</p> <p>-Elles sont construites par l'inversement de sujet-verbe, l'emploi des pronoms et des adverbes interrogatifs (Où ? pourquoi ? comment ? qui ? quel ?etc.).</p> <p>-Elles servent à identifier la situation de</p>

			communication et à comprendre le sens général de chaque texte.
	-Sont-elles rangées par ordre de difficulté croissante ?	×	-Elles sont rangées par ordre de difficulté croissante (les premières questions destinées à reconnaître le thème général du texte, les autres questions réservées à découvrir les personnages, les lieux et le temps, etc.).
	-Mettent-elles l'accent sur ce qui est essentiel ?	×	-Elles mettent l'accent sur ce qui est essentiel pour assurer une compréhension globale du texte entendu et relever des informations précises contenues dans le texte.

	-Quel est le nombre de questions posés après chaque texte ?		-Le nombre de questions posés après chaque texte varie entre 3 et 6 questions. Seulement le texte du projet 2, la troisième séquence propose six questions directes de compréhension et un jeu de rôle de différents personnages de l’histoire (voir annexe 1 p. 108).
--	---	--	--

2.3.2. Commentaire

La leçon de l’oral (compréhension orale) est présentée comme celle de la lecture (compréhension de l’écrit) et elle est accompagnée par des illustrations qui peuvent aider à la compréhension de support.

Les textes utilisés pour cette leçon sont de tous types de texte (narratif, documentaire et prescriptif). Certains textes sont longs par rapport à d’autres. D’après les travaux cités dans la partie théorique « le deuxième chapitre », la longueur du texte est l’une des difficultés de la compréhension car elle peut installer au fur et à mesure des écoutes un désintérêt chez l’élève, ce qui peut nous montrer que le choix de texte de la leçon n’est pas étudié réellement pour une leçon de l’oral. Mais, il est lié au type de texte programmé pour le projet.

En ce qui concerne les questions qui servent à évaluer le traitement de l’information, nous ne pouvons pas juger si le nombre proposé est suffisant ou

pas pour la compréhension de texte. La suffisance du nombre de questions proposées ne peut être vérifiée que dans le cadre de la classe. Cependant, nous constatons que toutes les questions portent surtout sur des informations précises. Cela nous démontre que les auteurs se réfèrent à la compréhension globale.

Les tâches destinées à produire des énoncés (les résumés et les jeux de rôles proposés) sont utiles pour la vérification de la compréhension orale chez les apprenants. Donc, les activités d'expression sont au service de la compréhension.

Nous nous proposons maintenant d'analyser les fiches pédagogiques afin de comparer les contenus et les objectifs que l'enseignant compte atteindre pendant et à la fin de la présentation des cours.

3. Analyse des fiches pédagogiques des enseignants

Les fiches pédagogiques analysées appartiennent à des enseignants et des enseignantes qui sont inscrits dans différentes circonscriptions. Elles ne sont pas identiques car elles contiennent des contenus différents.

Les objectifs des leçons sont différents d'une fiche à une autre. Ils cherchent à développer l'identification des situations de communication et à reconnaître des informations précises et des structures d'une histoire d'après des textes écoutés. De plus, quelques textes supports ne sont pas les mêmes utilisés dans le manuel comme la bande dessinée (voir annexe 1 p. 103).

Il s'agit d'approfondir la compréhension au moyen des questions qui portent sur les personnages, les lieux, les temps et sur les événements du texte oral pour saisir son cadre. Selon le questionnement, les enseignants ajoutent d'autres questions qui élargissent la compréhension des textes.

Les fiches pédagogiques présentent également les compétences que l'enseignant vise à installer chez l'élève et qui sont développées à partir d'un ensemble d'activités et de questions contenues dans ces fiches (voir annexe 2 p. 125).

D'après quelques fiches qui exposent comment se déroule le cours en classe, la séance de l'oral se fait en trois moments : moment de découverte de support et d'exploitation de l'image, moment d'observation pour relever les indices de sens et enfin le moment d'évaluation et/ou de contrôle de la compréhension. Cette phase est destinée à réaliser un acte de langage (échange ou résumé oral de ce qui est compris).

Commentaire

Nous constatons après cette analyse que les objectifs de l'oral changent d'une séance à une autre. Les cours visent à développer des stratégies d'écoute : de repérage et d'inférence pour construire du sens en réception. La vérification de la compréhension se produit dans une situation de communication par la mise en œuvre des actes de parole.

Les enseignants suivent pour le déroulement de la leçon les mêmes étapes mais il faut signaler que les tâches et les activités sont diversifiées. Cela dépend peut être de la formation et de l'expérience de l'enseignant ou encore de quelques directives reçues par l'inspecteur de chaque circonscription.

Conclusion

Selon le programme, le document d'accompagnement et les fiches pédagogiques des classes de notre échantillon, la séance de l'oral repose non seulement sur les activités et les supports oraux et visuels choisis par l'enseignant lui-même mais encore sur les procédés adoptés en classe. C'est

pourquoi, nous nous intéressons à l'observation des pratiques de classe en compréhension orale pour voir comment les enseignants font pour améliorer cette compétence et comment elle est évaluée.

Chapitre 02

**Les pratiques d'enseignement en compréhension
orale et analyse comparative des séances de cours**

Introduction

Pour vérifier notre hypothèse, l'apport des pratiques d'enseignement pour l'amélioration du déroulement du cours de compréhension orale, une description fine de ces pratiques est nécessaire. Nous décrivons d'abord le corpus. Nous présentons ensuite des grilles d'observation de séances d'écoute/compréhension puis nous optons pour une analyse comparative de différentes méthodes d'enseignants (les moments de la séance, les activités et les tâches choisies).

1. Présentation du corpus

1.1. Lieu d'observation

Le choix des lieux d'observation est varié : Primaire Abou Obaida Ibn Eldjarreh (cité daksi abdesslem), primaire Saleh Righa (cité Boussouf), primaire Meguleti Elaakki Ibrahim (cité Boumerzougue), l'école primaire Abd Elhamid Belmadjet à la nouvelle ville, l'école primaire de Assad Ibn Elforat (cité El guemmas) et l'école Tarbia wa Eltaalim au centre ville, l'école El Emir Abd Elkader (cité Sidi Mabrouk inférieur). Toutes ces écoles se trouvent à Constantine. Le choix de ces établissements a été fait en fonction de l'avis favorable des directeurs et des enseignants qui nous ont accueillis.

1.2. Les enseignants

Dans les classes observées, l'ancienneté des enseignants de français est aussi variée : l'enseignant de l'école Abou Obaida Ibn Eldjarreh ayant une expérience de 32 ans, l'enseignante de Saleh Righa (expérience de 26 ans), l'enseignante de l'école Meguleti Elaakki Ibrahim (expérience de 13 ans), le professeur de l'école Abd Elhamid Belmadjet enseigne depuis 10 ans, celui de « Assad Ibn Elforat » ayant une ancienneté de 36 ans, l'enseignante de l'école primaire « Tarbia wa Eltaalim » a 39 ans d'expérience et dernièrement l'enseignante d'« El Emir Abd Elkader » ayant une expérience de 17 ans.

1.3. Les élèves de cinquième année primaire

Sept classes de cinquième année primaire ont été observées pendant le déroulement des séances de cours de compréhension orale. Les élèves âgés de 10 à 11 ans sont au nombre diversifié dans chacune des sept classes. Chacune des classes se compose de 15 jusqu'au 31 élèves. Leur milieu socioculturel est hétérogène dans les sept groupes puisqu'il s'agit de différents établissements primaires qui se situent dans plusieurs quartiers résidentiels tels que Sidi Mabrouk inférieur, Daksi Abdesslem, Boussouf, El guemmas, le centre ville (Triq djedida) et la nouvelle ville. De même, le niveau des élèves n'est pas semblable; ceux qui ont un faible niveau en français sont nombreux par rapport à ceux qui ont une certaine connaissance en langue étrangère et une certaine facilité pour parler. Donc, l'enseignant doit prendre leurs capacités en considération pour qu'il puisse choisir les pratiques les plus adaptées au niveau des apprenants.

Le niveau intellectuel des parents varie selon les élèves. Pour l'école « Abou Obaida Ibn Eldjarreh » (cité daksi abdesslem), 17 parmi 28 élèves ont des parents instruits tels que les enseignants, les médecins et les ingénieurs et le reste (11 élèves) ont des parents peu instruits. En ce qui concerne le primaire de « Saleh Righa » de la cité Boussouf, 11 sur 27 élèves ont des parents instruits.

Dans l'ensemble de la classe de « Meguleti Elaakki Ibrahim » (cité Boumerzoug) les quinze élèves ont des parents peu cultivés. L'école de « Abd Elhamid Belmadjet », nombreux élèves ont des parents instruits (20 sur 29 élèves). A l'école « Assad Ibn Elforat » qui se trouve à El guemmas, la plupart des élèves ont des parents peu instruits.

Pour l'école de « Tarbia wa Eltaalim » (centre ville), le niveau d'instruction des parents d'élèves de cette classe est aussi diversifiés entre les

instruits tel que pharmacien, médecin et les parents peu instruits. La classe de l'école « El Emir Abd Elkader » (cité Sidi Mabrouk inférieur) qui contient en tout 25 élèves, a également une diversité de niveau d'instruction des parents (15 parents instruits).

1.4. Le choix des leçons à observer

Les sept leçons de la compréhension orale, dans les sept classes ont toutes été filmées par une camera. Nous avons demandé aux enseignants de bien préparer les élèves à cet élément.

Pour notre corpus, nous avons filmé les leçons de compréhension orale dont les intitulés sont : le conte, la bande dessinée, le texte documentaire. Ces cours ont été tous enregistrés pendant l'année scolaire 2011-2012, sauf la séance de l'école « Tarbia wa Eltaalim » qui a été enregistrée en 2010-2011. Ils ont été observés avec sept enseignants afin de pouvoir établir des points de comparaison entre les différents échantillons et relever une diversité des pratiques enseignantes d'après ces leçons. Les enseignants ont accepté de nous refaire les cours déjà présentés mais ils ont employé d'autres textes et images dans les cours pour être plus efficace dans leur pratique pédagogique. Selon les recommandations de quelques inspecteurs, certains enseignants ne font pas la séance de l'oral et commencent directement la séquence par la compréhension de l'écrit.

De ce fait, pour bien mener notre recherche et cerner le plus fidèlement possible le déroulement de chaque cours, nous nous sommes basée sur une grille d'analyse (voir annexe 3 p. 141) que nous avons confectionnée en nous inspirant de certaines grilles.

Nous citons les principaux critères de notre grille :

- La phase d'ouverture du cours de compréhension orale.
- La phase de développement du cours de compréhension orale.

- La phase clôture du cours de compréhension orale.
- Les activités et les tâches de compréhension.
- Les attitudes des élèves.
- L'attitude de l'enseignant.

Pour pouvoir remplir les grilles d'observation, nous avons piqué ces séances de cours sur des CD.

2. Grille d'observation des séances d'écoute/compréhension (Inspirée de quatre grilles d'observation de séances proposées par des sites web : Site.10, Site.11, Site. 12 et Site. 13)

Leçon n°	Ecole			
	Type de texte			
	Le support de la leçon de la compréhension			
Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non	Commentaire
La démarche et	1. La phase d'ouverture : -L'enseignant prépare-t-il l'élève à écouter le texte ? comment ?			Temps
	-Combien de lecture orale fait-il ?			

la gestion du temps de la leçon de compréhension orale en classe de cinquième année	-Le débit et l'intonation de l'enseignant pendant la lecture ne gênent pas l'élève à comprendre ?			
	-A quel moment l'élève a le texte devant lui ? -Avant ? -Après ?			
	-Que fait l'enseignant pour attirer l'attention de l'élève ?			
	-Les signes non linguistiques produits par l'enseignant sont-ils clairs et compréhensibles ?			
	2. La phase de développement : -L'enseignant explique-t-il les sens ?			Temps

<p>-Utilise-t-il des objets ou des images pendant le cours ?</p>			
<p>-Est-ce que l'enseignant change le vocabulaire du texte ?</p>			
<p>-Est-ce qu'il utilise les questions qui se trouvent dans le manuel ?</p>			
<p>-Quelles sont les modalités de présentation suivies dans la classe ?</p>			
<p>3. La phase de clôture : -L'enseignant synthétise-t-il ce qui est essentiel avant de donner la parole aux élèves ?</p>			<p>Temps</p>

	-L'enseignant demande-t-il un résumé oral de la part de l'élève ?			
	-Fait-il le répéter?			
Les activités et les tâches de compréhension	-Est-ce que l'enseignant propose aux élèves de prendre des notes ou faire un résumé écrit personnel lors ou après la lecture ?			
	-L'enseignant ajoute-t-il des questions ou des exercices de compréhension ? lesquels ?			
	-Les activités proposées sont-elles diversifiées et motivantes ?			
	1. Réponses aux questions posées : -L'élève a-t-il			

Attitude des élèves	participé ?			
	L'élève a-t-il donné une réponse lorsque l'enseignant l'interroge ?			
	2. Comportement général : -L'élève est-il attentif et calme pendant le déroulement de la leçon ?			
	- Est-ce qu'il y a du bruit quand le professeur parle ?			
	-Est-ce que certains élèves sont inactifs ou bavardent en cours ?			
Attitude de l'enseignant	-Est-t-il autoritaire avec les élèves ?			
	-Fait-il travailler quelques-uns ou tous ?			

	-Est-ce qu'il fait déplacer les élèves ?			
--	--	--	--	--

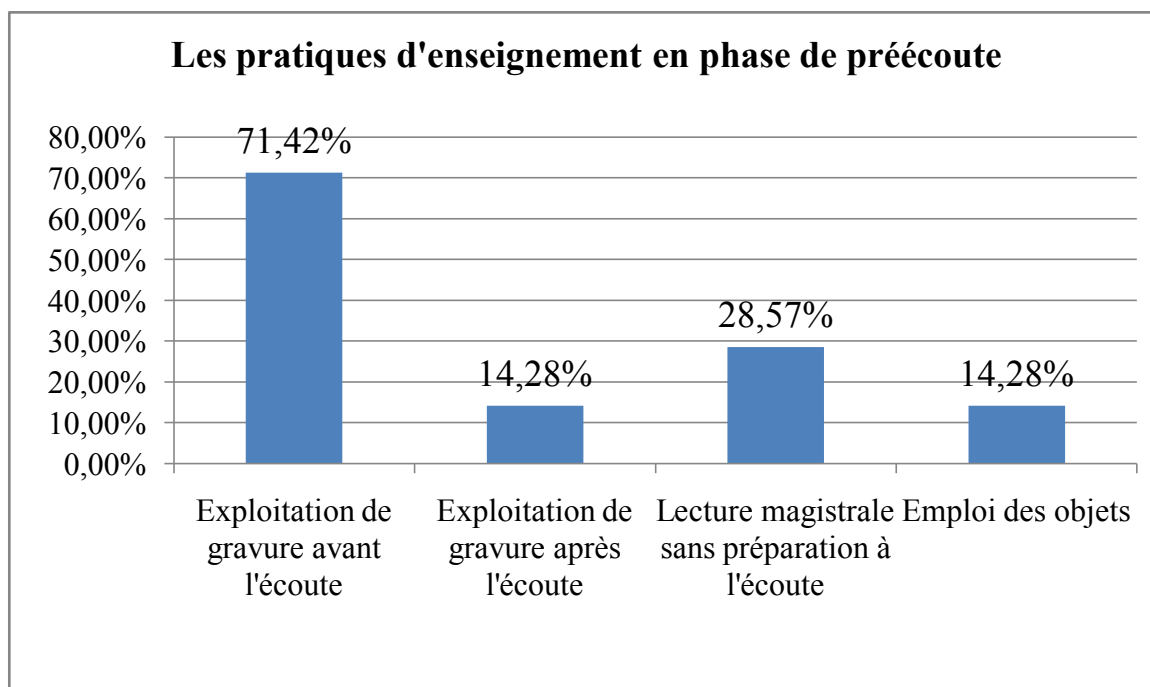
3. Analyse comparative des séances de cours de compréhension

A partir des grilles d'analyse mentionnées ci-dessus, dans lesquelles nous avons déjà décrit en détail le déroulement de sept séances de compréhension orale présentées par 7 enseignants différents de plusieurs circonscriptions à Constantine. Nous allons faire une étude comparative entre les démarches de chaque enseignant.

Même si les enseignants suivent les mêmes étapes dans la présentation du cours de compréhension orale (phase d'ouverture, de développement et de clôture), nous remarquons d'une manière générale une diversité de leurs pratiques.

Au début de la préparation des élèves à l'écoute « la phase de préécoute », les enseignants procèdent presque de la même manière dans seulement cinq établissements (l'école Abou Obaida Ibn Eldjarrah, l'école Saleh Righa, les écoles Abd Elhamid Belmadjet, Assad Ibn Elforat et El Emir Abd Alkader), ils font recours à un support imagé (bande dessinée, images d'éléphant, image d'un coq noir...) et aux objets (bateau, chameau, avion...) à partir desquels ils font un questionnement pour que les élèves déduisent un sens en reconnaissant le thème du texte ou les principaux personnages. Ainsi, dans l'école « Saleh Righa » à Boussouf, les illustrations employées présentent tous les personnages de l'histoire qui vont écouter après (exemple : dessins d'un coq, d'un roi et d'une vieille femme). Alors que dans l'école « El Emir Abd Alkader » à Sidi Mabrouk inférieur, les objets ont aidé les élèves à

identifier le thème général. Cette préparation aide l'apprenant à entrer facilement dans le sens du texte et à mobiliser les connaissances et les informations acquises antérieurement. Donc, parmi sept enseignants, nous avons trouvé 5 enseignants (soit 71,42%) préparent leurs élèves avant l'écoute du texte par des images ou des objets. Mais les deux autres enseignantes (soit 28,57%) commencent leurs cours de compréhension par deux lectures magistrales sans aucune préparation à l'écoute. Notons également qu'elles sont inscrites dans la même circonscription, c'est pour cette raison que nous trouvons que la démarche est presque la même dans les deux leçons (les primaires : Megueleti El akki Ibrahim et Tarbia wa Eltaalim). Dans cette dernière école, nous avons la seule enseignante c'est-à-dire 14,28% qui préfère laisser l'exploitation de gravure après l'écoute du document.



A partir des pourcentages statistiques présentés ci-dessus, le taux d'emploi des supports imagés et des objets avant l'écoute est plus élevé avec un pourcentage de 71,42% comparant au pourcentage du nombre des enseignants (soit 14,28%) qui exploitent les gravures après l'écoute dans les

sept classes observées. Alors que dans les mêmes sept cours de compréhension orale, 28,57% d'enseignants débutent la leçon par une lecture magistrale du texte donné à comprendre sans aucune préparation à l'écoute de celui-ci.

Durant la phase d'écoute, nous ne comparons que les séances où le support de la leçon de la compréhension orale est un texte. Nous avons trouvé que six enseignants (soit 85,71%) dans les sept leçons enregistrées font une lecture magistrale mais le nombre de celle-ci varie entre 2 à 5 fois en fonction de la compréhension des élèves. Dans les six leçons, quatre enseignants lisent le texte deux fois c'est-à-dire deux écoutes, qui est l'équivalent de (66,66%) ; nous trouvons aussi que le nombre d'enseignants lisant le texte de trois à cinq lectures est 2 (soit 33,33%). Nous avons également remarqué des différences au niveau de l'emploi du manuel. Certains enseignants au nombre de 4 (soit 66,66%) préfèrent laisser les livres des élèves ouverts pour qu'ils fassent des recours aux contenus des textes. Dans ce cas, les réponses données par les élèves dépendent de la lecture et non pas de l'écoute, mais seulement deux enseignantes de Abd Elhamid Belmadjet et Saleh Righa mettent les élèves dans des situations d'écoute où il n'y a pas recours aux textes afin de répondre aux questions posées. A l'école «Abd Elhamid Belmadjet», nous trouvons le seul cas (soit 16,66%) qui donne une consigne d'écoute précise proposée aux élèves avant le contact avec le texte.

Quant à la phase du déroulement de la leçon, quatre enseignants avec un pourcentage de 57,14% (les écoles : Abou Obaida Ibn Eldjarrah, Abd Elhamid Belmadjet, Tarbia wa Eltaalim et Saleh Righa) n'expliquent pas directement la signification du texte et font en sorte à ce qu'ils proposent eux-mêmes des réponses justes qu'ils répètent d'une manière systématique tandis que les autres enseignants (soit 42,85%) donnent des explications dès le départ sans donner suffisamment de temps à l'apprenant de chercher une

signification possible ou d'inférer des sens. Il est à noter que la leçon de compréhension orale présentée à l'école primaire «Assad Ibn Elforat » s'est déroulée comme une séance de lecture syllabique (segmentation de mots) où l'objectif est devenu : lecture des pancartes et des mots écrits par l'enseignant au tableau. Dans ce cours qui vise la compréhension orale, la traduction est présente afin d'expliquer le sens de quelques mots (tels que : blé, œuf, rit, maïs, etc.) sans faire appel à d'autres moyens rentables comme les définitions, les synonymes et les antonymes ou même encore les images significatives. Le recours à la traduction est aussi présent dans deux autres leçons : celle de Megueleti El akki Ibrahim et celle de Tarbia wa Eltaalim. Donc, les enseignants qui ont utilisé la traduction sont au nombre de 3, soit (42,85%).

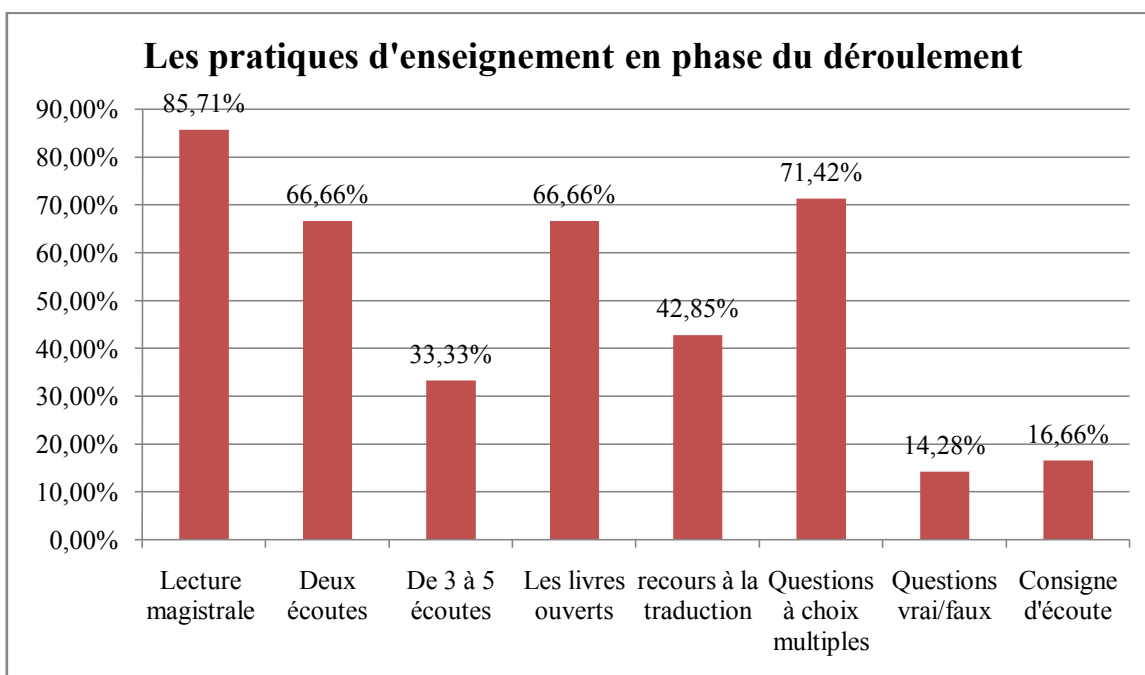
Tous les enseignants procèdent également à travers la répétition des réponses et la reformulation des questions ou des informations qui sont des moyens de compréhension. Le programme préconise ces procédés qui sont des aides pour tenir des mots et des phrases. Le non verbal utilisé a permis d'expliquer les sens et d'éviter la traduction. Donc, les signes extralinguistiques signifiants ont une influence pour la transmission de l'information et pour faire comprendre des mots inconnus. De plus, le jeu de questions/réponses a pour objectif d'assurer l'appréhension après l'écoute du texte puisque l'élève qui a compris, peut répondre aux questions posées par l'enseignant. Cependant, la répétition de ces réponses ne prouve pas toujours une meilleure compréhension de l'élève.

Dans notre corpus, les tâches de compréhension sont limitées en questions directes avec réponses ouvertes mais les questions à choix multiples ne sont employées que parfois par cinq professeurs (soit 71,42%) dans cinq classes : Abou Obaida Ibn Eldjarrah, Megueleti El akki Ibrahim, Tarbia wa Eltaalim, Assad Ibn Elforat et El Emir Abd Elkader. En ce qui concerne la question vrai/faux, l'enseignante de l'école de Tarbia wa Eltaalim est la seule

qui a utilisé ce type de question pendant le cours de compréhension orale. Dans certains cours, la séance de compréhension orale s'est déroulée comme une leçon de compréhension écrite puisque les enseignants autorisent aux élèves de recourir au texte et demandent même de faire des lectures silencieuses pour répondre à certaines questions (comme par exemple : la séance d'El Emir Abd Elkader).

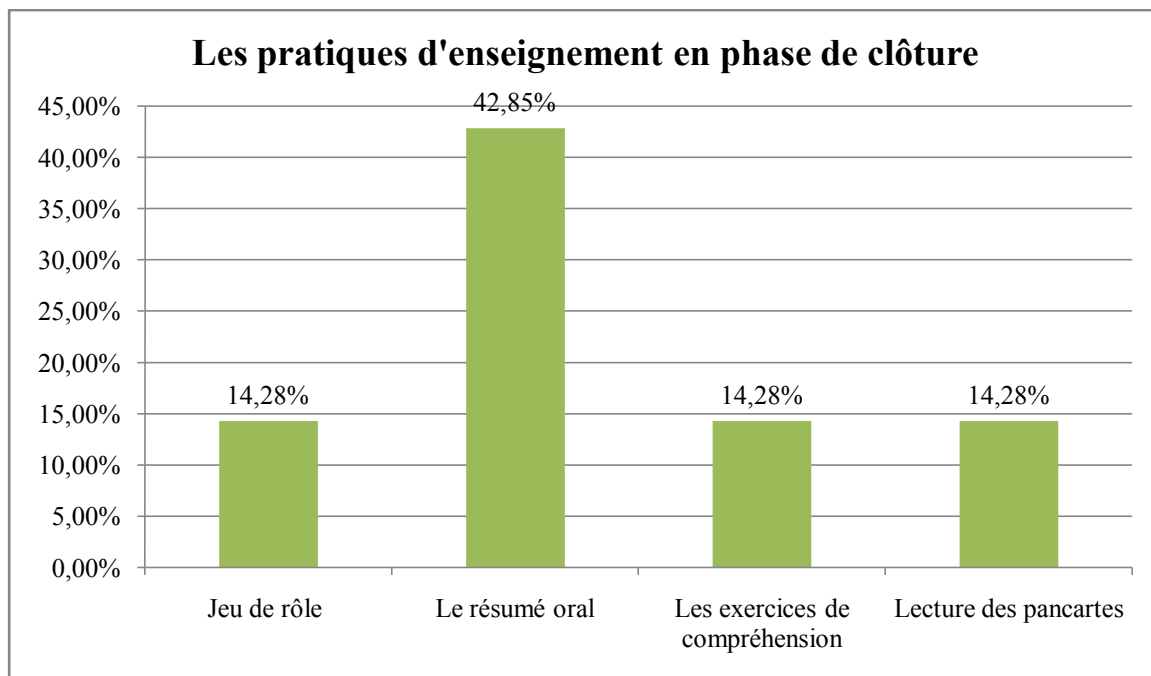
La prise de note et le résumé sont deux activités qui peuvent favoriser la compréhension et sont des aides précieuses pour le développement de l'écoute des élèves. Dans les sept leçons, nous ne trouvons aucun cas d'emploi de ces techniques.

La lecture du graphique ci-dessous résume et présente le taux d'utilisation de la L1, des questions vrai/faux, des questions à choix multiples ainsi que le nombre des écoutes géré par les enseignants après avoir analysé le moment de développement de chaque séance enregistrée.



Les évaluations ne sont pas aussi identiques chez tous les enseignants (le jeu de rôle, le résumé oral, le travail de groupe, les exercices de compréhension). Les échanges dans la classe de primaire de «Abou Obaida Ibn Eldjarrah» contribuent à la compréhension et instaurent une motivation chez les élèves grâce à la bande dessinée, outil pédagogique, qui favorise la compréhension pour acquérir des compétences communicatives mais aussi au jeu de rôle qui a développé l'esprit créatif des élèves. En effet, l'enseignant leur demande d'imaginer ce que disent les personnages en remplissant des bulles et en se déplaçant, ceci les a motivé à créer un dialogue et par conséquent un échange entre eux. Par contre, la traduction et les lectures des pancartes faites en classe de «Assad Ibn Elforat » n'ont pas été des moyens de vérification de la compréhension. Autrement-dit, les activités interactives et l'imagination des paroles aident mieux à la compréhension et à créer une motivation chez les élèves.

Dans trois leçons (Abd Elhamid Belmadjet, Saleh Righa et Tarbia wa Eltaalim), les enseignants (soit 42,85%) ont recours au résumé oral qui permet de contrôler la compréhension de l'élève bien que certains entre eux écrivent les informations essentielles au tableau. Ceci va permettre à l'élève de baser sur ce qui est écrit et non sur ce qui a compris au cours du déroulement de la leçon. Pour les exercices de compréhension, l'enseignante de l'école « El Emir Abd Elkader » (soit 14,28%) a recours à ces tests et au travail de recherche que l'élève peut préparer chez lui afin d'équilibrer et combler les différences qui existent entre les niveaux des élèves. Lors de cette leçon, nous remarquons une motivation quand il s'agit de répondre à l'exercice de classement et l'exercice oral (QCM). Nous pouvons ainsi conclure toutes les pratiques utilisées en phase de clôture dans le graphique suivant :



Nous remarquons que le type d'évaluation est lié au type de support et aux actes de langage que l'enseignant compte atteindre en cours par exemple la compréhension d'un cours d'une bande dessinée ne peut être vérifiée qu'à travers le jeu de rôle ou à travers le résumé des composantes de la bande dessinée. Donc, le choix de l'activité est important pour réaliser des actes de parole. Mais, il faut orienter les élèves vers l'écoute et la compréhension plus que vers la production ou la lecture surtout lorsque le cours vise la compréhension orale. Pour cela, Certaines pratiques ont été plus efficaces par rapport à d'autres et ont aboutit à des performances satisfaisants à la fin de la séance.

Au cours de notre analyse, il y a donc une diversité de pratiques d'enseignement entre ces échantillons et nous pouvons dire que les facteurs qui influent sur le déroulement de la leçon de compréhension sont les suivants : Le type de support, le sujet motivant ou non, niveau des élèves, les tâches de compréhension et le type d'évaluation ou de vérification de la compréhension orale.

Conclusion

Les activités, les tâches et les procédés choisis par l'enseignant ont donné une diversité de pratiques d'enseignement. Vu les réponses produites par les élèves, certains enseignants ne savent pas comment passer à la mise en œuvre de stratégies d'écoute pour améliorer la compréhension chez les élèves. Les activités d'anticipation recommandées dans le document d'accompagnement sont moins réalisées en classe. De même, certains enseignants changent les objectifs et les démarches cités dans quelques fiches pédagogiques pendant le cours de compréhension en cinquième année primaire. D'après l'analyse faite, nous remarquons que les pratiques pédagogiques des enseignants ont une efficacité lorsqu'elles sont bien utilisées au sein de la classe pour améliorer la compréhension orale.

Conclusion générale

Il existe une relation étroite entre l'enseignement et l'apprentissage puisque la transmission des informations est toujours liée à l'appréhension des sens véhiculés.

Notre présence dans les différentes écoles de primaire confirme catégoriquement notre hypothèse de départ, à savoir que les pratiques d'enseignement en compréhension orale peuvent parfois influencer négativement les apprentissages des élèves.

Dans notre recherche, nous nous sommes basée sur un ensemble de critères que nous avons analysés : les manuels scolaires, les fiches pédagogiques, les moments de cours, les activités de compréhension, le matériel pédagogique, l'emploi des éléments non linguistiques, le nombre de lecture ou d'écoute, l'évaluation de la compréhension.

D'abord, nous constatons d'après les instructions officielles qu'il est important d'utiliser des supports oraux et visuels dans le cours de compréhension orale car ils peuvent motiver l'apprenant sans que celui-ci ne fasse recours à la répétition des structures qui ne favorise pas toujours la compréhension des situations d'enseignement/apprentissage.

Ensuite, les fiches pédagogiques analysées nous révèlent qu'il y a une contradiction entre ce qui est programmé à l'avance et ce qui est appliqué en cours. Nous remarquons en effet que certains enseignants dans leur pratique changent complètement les objectifs de la leçon de compréhension en la transformant en une séance de lecture.

Enfin, les résultats de notre analyse comparative des séances de cours de compréhension orale prouvent d'une part qu'il y a réellement certaines insuffisances au niveau des pratiques pédagogiques présentées en classe

puisque nous avons remarqué un échec de la compréhension de la part des élèves dans trois établissements. Cela est dû à certaines démarches adoptées par les enseignants, qui entravent la compréhension de l'élève. A titre d'exemple : la traduction qui l'empêche de développer la stratégie d'inférence, l'absence d'une préparation à l'écoute, des signes non-verbaux et d'une trace écrite ainsi qu'un manque de réinvestissement des acquis.

D'autre part, elles nous permettent de constater que dans deux autres écoles, les enseignants ont pu développer les stratégies d'écoute et de compréhension de leurs apprenants en les rendant actifs grâce à certaines activités comme le résumé oral, écriture et jeu de rôle. Ce qui nous amène à dire qu'il y a quand même une diversité des démarches d'enseignement suivies par les enseignants en ce qui concerne la leçon de compréhension orale.

Donc, nous tenons à signaler qu'il y a certaines pratiques d'enseignement qui peuvent contribuer à l'amélioration de la compréhension orale chez l'apprenant comme il y a d'autres qui le démotivent et le rendent passif.

Ainsi, nous pouvons suggérer quelques démarches et des activités qui peuvent améliorer l'enseignement de la compréhension orale :

- Utilisation d'images avant la lecture magistrale, le choix d'un document authentique motivant pour préparer l'apprenant à l'écoute.
- Un amalgame d'exercices d'écoute (questions directes, questions à choix multiples et des questions vrai/faux) pour évaluer la compréhension orale.
- Des activités créatives comme les jeux de rôle qui entraînent une motivation et une interaction en classe car la compréhension est interactive.

-Le résumé oral et la prise de note pendant l'écoute qui sont aussi utiles pour l'acquisition d'une langue.

Donc, quelques techniques et exercices de compréhension peuvent être des moyens rentables pour éviter la traduction et l'explication pendant la séance de compréhension. Les enseignants doivent alors toujours penser à faciliter et à améliorer le cours de compréhension orale en attirant l'attention des élèves et en les préparant à l'écoute à travers des supports et des activités qu'ils peuvent choisir en fonction de leurs besoins.

Dans ce modeste travail, nous nous sommes seulement limitée à réfléchir sur l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale au primaire. Vu l'importance de ce thème, nous espérons l'élargir en l'étudiant encore d'une manière approfondie dans tous les cycles : primaire, moyen et secondaire.

Résumé

Après avoir observé une déficience dans la construction des significations des messages oraux, nous avons décidé, afin de déceler l'origine de cette dernière, de mener une étude comparative des pratiques enseignantes en classes algériennes. Pour ce faire, nous avons au début essayé d'investir ce que proposent les méthodes d'enseignements de FLE en matière de la place réservée à la compréhension de l'oral. En suite nous avons mis en exergue les critères impliqués dans le choix des supports, des activités de mise en pratique, ainsi que les critères possibles d'évaluation en compréhension orale. Afin d'atteindre notre objectif de recherche nous avons analysé le manuel, les documents officiels et les fiches pédagogiques des enseignants observés précisément celles des leçons orale de la 5^{ème} Année Primaire. Pour avoir plus de données nous nous sommes rendus sur terrain afin de mener une observation de classe dans différentes écoles primaires à Constantine. Les résultats que nous avons eus nous ont mené à la conclusion suivante : la pratique enseignante peut être à l'origine des déficiences de compréhension qu'on peut repérer en classe.

Mots clés : messages oraux, pratiques enseignantes, compréhension orale

Abstract

After observing a deficiency in the construction of meanings of verbal messages, we decided to identify the origin of this last, to conduct a comparative study of teaching practices in Algerian classes. To do this, we invested at the beginning what the methods of teaching offer concerning the place reserved for the oral comprehension. As a result we have highlighted the criteria involved in the choice of materials, activities implementation, and the possible criteria of the evaluation of oral comprehension. To achieve our research we analyzed the manual, official documents and teaching aids of the observed teachers precisely those of the oral lessons of 5th Primary Year. For more data we went on land to conduct a classroom observation in different primary schools in Constantine. The results we have had lead to the following conclusion: The teaching practice can be the cause of impaired understanding we can identify in the class.

Key words: verbal messages, teaching practices, oral comprehension

لقص

بعذ نقبة قوص ففون هعا هس ائل شوف هة، وشس تتح ضنوب فرا القوص وركب ائ شفاء بلصة
قلس فل سواص ائل تنسش ف الصفى ف لدرى شة بلق اهل ك، حاولا فل لبذ اة تح دذ لوك اة
لو خرص فلل شوف هوبعد ه ا اولئ اضل طلضىء لوى لو عئل لوش بركة فاختيل لوى اد
طلت وواعونقنر الشطة، وه عئل لك قولت حق قبحتاق ويات حل لذلل، لثاى قشلالص وة وللص ائل
لتعل وقلو لوى و لوى و خ لنتح دذس وس فل شوف للضفة ل خضرا بقت ذائى لو زذ هى لباآت
رهبا لوى السض ائ شفاء ال لحظة فالونلس لابتدائىة لى خنفة فقص طئى كائى حالت
أخشا هت ودي لى الاثنت الحالت ل: اى لسواص ائل تنسش وكي اى لك هوى ببا فاض عف فل ف
فلصل لى اص.

لللمام فمحتاجي ه

هس ائل شوف هة، هواس ائل تنسش فل شوف هة

Les références bibliographiques

- AGUTTES, P., KERLOC'H, J-P., OTTENWAEALTER, M-O., SANDRAS, M., (1988) *Didactique du français : tome 2 La classe lieu de langage*. Paris : Delagrave.
- BERARD, E., (1991) *L'approche communicative : Théorie et pratique*. Paris : Clé International.
- BEACCO, J-C., (2007) *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- BEAUD, M., (2006) *L'art de la thèse : comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*. Paris : La découverte.
- BENTOLILA, A., (1994) *Les entretiens Nathan : enseigner, apprendre, comprendre*. Nathan pédagogie.
- BESSE, Henri., (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Crédif.
- BOYER, H., BUTZBACH, M., PENDANX, M., (1990) *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé International.
- BOYER, H., RIVERA, M., (1979) *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé International.
- CALBRIS, G., PORCHER, L., (1989) *Geste et communication*. Paris : Hatier, Crédif.
- CHATAGNIER, L J., TAGGART, G., (1971) *Laboratoires de langues : orientations nouvelles*. Québec : Aquila limitée.
- COSTE, D., GALISSON, R., (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- COURTILLON, Janine., (2003) *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.

- Conseil De l'Europe. (2005) *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Paris : Didier.
- CUQ, J-P., GRUCA, I., (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.
- CUQ, J-P., (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, Paris : Clé International.
- CYR, Paul., (1998) *les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.
- CORNAIRE, C., (1998) *La compréhension orale*. Paris : Clé International.
- DESMONS, F., JOURDAN, S., FERCHAUD, F. et al. (2005) *Enseigner le FLE français langue étrangère : Pratique de classe*. Paris : Belin.
- DEFAYS, J.M., (2003) *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*, Mardaga.
- DUBOIS, J., GIACOM, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C., MARCELLESI, J-B., MEVEL, J-B., (2002) *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse-Bordas/VUEF / 1^{ière} édition en 1994
- GAONAC'H, D., (1987) *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Crédif : Paris, Hatier.
- JAKOBSON, R., (1976) *Six leçons sur le son et le sens*. Paris : Les éditions de Minuit.
- M.DUBOIS, J-M., (2005) *La rédaction scientifique mémoires et thèses : formes régulière et par articles*. ESTEM.
- MANGIANTE, J.M., PARPETTE, Chantal., (2004) *Le français sur objectif spécifique : De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette.

- OUSTINOFF, Michaël., (2003) *La traduction*. Paris : Presses Universitaires de France.
- PUREN, Christian., (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International.
- REBOULLET, Andret., (1971) *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- REED, Stephen, K., (2007) *Cognition : Théories et applications*, Bruxelles : de Boeck & Larcier s.a.
- ROBERT, P., (2001) *Le grand Robert de la langue française : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : dictionnaire le Robert. VUEF. Deuxième édition.
- ROBERT, P., (2003) *Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris. Dictionnaire le Robert- VUEF.
- ROSEN, Evelyne., (2007) *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Clé International
- TAGLIANTE, Christine., (2006) *La classe de langue*. Paris : Clé International/SEJER.
- TOMATIS, Alfred., [1963] *L'oreille et le langage*. Paris : Edition du seuil, (1991).
- VANOYE, F., MOUCHON, J., SARRAZAC, J.-P., (1981) *Pratiques de l'oral : ECOUTE, Communication sociale, Jeu théâtral*. Paris : Armand Colin Editeur.
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle., (2002) *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*. Paris : Presses universitaires de France.
- WIDDOWSON, H.G., (1991) *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier/Didier, Paris : Crédif.

Manuels scolaires

1. SRITI, L., FERRAH, S., ADJROUD, N., NOUI, F., NADJI, M. (2009) *Mon livre de français 5^{ème} AP*. Manuel de cinquième année primaire. ONPS.
2. Ministère de l'éducation nationale, (2011). *Programme de français de la 5^{ème} Année Primaire*. ONPS.
3. Ministère de l'éducation nationale, (2011). *Document d'accompagnement du programme de français de la 5^{ème} Année Primaire*. ONPS.

Sitographie

1. Cours d'initiation à la didactique du français langue étrangère en contexte syrien, 2005. Université d'Alep, AUF. [consulté le 20.02.11],
http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd12.htm
2. RODIER, Christian. 2009. «La perspective actionnelle : évolution ou révolution ? », [consulté le 26.02.11],
<http://www.edufle.net/La-perspective-actionnelle>
3. DUCROT, J-M. 2005. « L'enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches », [consulté le 26.02.11],
<http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension>
4. YOUNES. 2008. « A propos de la problématique de la compréhension », [consulté le 25.02.11],
<http://www.edufle.net/A-propos-de-la-problematique-de-la>
5. DA COSTA, P. 2010, « Regards sur la perspective actionnelle », [consulté le 24.02.11], <http://www.edufle.net/Regards-sur-la-perspective>

6. RODRIGUEZ SEARA, A. L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, (sans date) [consulté le 24.07.10], http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm
7. RESSOUCHES, Elodie. 2006. « Compréhension orale et apprentissage de la langue », *franc-parler*, [en ligne], [consulté le 15.06.10],
http://www.francparler.org/fiches/comprehension_orale1.htm
8. RESSOUCHES, E., 2006. « Déroulement d'une séance de compréhension orale », *franc-parler*, [en ligne], [consulté le 15.06.10],
http://www.francparler.org/fiches/comprehension_orale4.htm
9. Projet de grille d'analyse de tout manuel scolaire. (sans date) [consulté le 02.01.11], http://www.jythiry.net/Grille_Analyse.pdf
10. Grille d'observation d'une activité pédagogique. (Sans date) [Consulté le 06.07.10], <http://ww2.ac-poitiers.fr/doc/IMG/pdf/OBGRILLE.pdf>
11. Grille d'observation et d'auto-observation de cours. (Sans date) [Consulté le 24.11.10],
http://www.ine.edu.kh/website/fr/secondaire/ressources/publication-en-ligne/peda_dida/grille_observation.pdf
12. Grille d'observation de séance. (sans date) [consulté le 07.03.11],
http://sanfrancisco.creteil.iufm.fr/outils/divers/prep_classe.doc

13. Grille d'observation pour évaluer les attitudes et les valeurs de l'élève face à une question. (sans date) [consulté le 06.01.11], www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/eval/html/a12.html.p113_2.pdf
14. BURGET. Nathalie. 2006. « Grille d'analyse des manuels de lecture », [consulté le 02.01.11], <http://www.crdp-strasbourg.fr/cddp68/ecole/littert/docnat2.pdf>
15. JMAD. Moha. 2006. « Grille d'évaluation d'un manuel scolaire », [consulté le 04.01.11], <http://jmadoux.e-monsite.com/rubrique.manuel-scolaire.1030954.html>
16. SUSO LOPEZ, Javier. 2001. Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE. Universidad de Granada. [Consulté le 24/11/2010], <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grilles2.html#JavierSuso>

Annexes

Annexe 1

**-Leçons de l'oral du manuel de 5^{ème} année
primaire**

**-Directives et orientations concernant la
compréhension orale dans le programme et le
document d'accompagnement**

Leçons de l'oral dans le manuel de cinquième année primaire

Leçon n°1

**P
R
O
J
E
T
1**

ORAL :

Le fils de Si Abderrahmane

- « Excuse-moi, mon fils, mais tu es de quelle famille ? »
- Je suis le fils de Abderrahmane, le boulanger.
 - Ah, le fils de Si Abderrahmane ; comment ! déjà si grand ?
 - Quel âge as-tu maintenant ? je t'ai connu tout enfant.
Et le jeune homme rougissant : dix-sept ans.
 - Ah, c'est toi Bachir, qui est au lycée de la capitale ?
 - Ouï, et je suis venu voir mes parents.
 - Que Dieu te garde à eux ! à nous aussi, tu es notre fierté.»

Le jeune garçon baisse la tête.

Son père a décidé d'en faire un médecin. Dans dix ans, il lui ouvrira un cabinet au centre-ville. Il sera le deuxième médecin de la ville. Lui, Si Abderrahmane, pourra alors fermer sa boulangerie. Il sera père du docteur. Il se promènera et fera de longues parties de dominos.

Les enfants du nouveau monde
D'après Assia DJEBBAR

QUESTIONS :

- 1) De qui parle le texte ?
- 2) Comment s'appelle-t-il ?
- 3) Quel âge-t-il ?
- 4) Quel métier veut-il faire plus tard ?
- 5) Et toi, Quel métier veux-tu faire plus tard ?





Séquence 2 - décrire les différentes actions relatives à un métier

**P
R
O
J
E
T**

ORAL :

L'apiculteur

L'apiculteur élève des abeilles pour obtenir du miel.

Il s'occupe de plusieurs ruches abritant chacune des centaines d'abeilles. Une colonie d'abeilles est composée d'une reine, d'ouvrières et de faux-bourdons.

Tous travaillent pour visiter les fleurs, protéger la ruche et produire le miel.

L'apiculteur le récolte, mais il laisse aux abeilles une grande quantité pour vivre en hiver.

Cette grande famille vit dans les alvéoles qui sont de véritables petites chambres.

Texte adapté. Collection: en savoir plus Genève 1996

QUESTIONS :

- 1) De qui parle le texte ?
- 2) Que fait-il ?
- 3) Où vivent les abeilles ?
- 4) Pourquoi l'apiculteur élève-t-il les abeilles ?
- 5) Tu as observé un artisan au travail, dis quelles actions il fait pour exercer son métier ?



Séquence 3 - découvrir l'utilité des métiers

**P
R
O
J
E
T**

ORAL :

L'ébéniste

L'ébéniste est plus un artiste qu'un artisan. Son nom vient d'ébène, qui est un bois noir, rare et précieux.

L'ébéniste dessine et expose des boiseries superbes: des portes, des meubles, des coffrets, des cadres de tableaux.

La matière, il va la chercher loin.

On fait aussi appel à l'ébéniste pour restaurer et conserver les meubles anciens qui ont une grande valeur.

En ébénisterie, on recherche surtout à faire beau, alors qu'en menuiserie on crée des choses utiles.

Sourbet Métiers d'hier, métiers d'aujourd'hui Folio junior 2003



QUESTIONS :

- 1) De qui parle-t-on dans le texte ?
- 2) Que fait-il ?
- 3) Quelle matière utilise-t-il ?
- 4) Connais-tu un autre métier où on utilise la même matière ?
- 5) Quelle est la différence entre les deux métiers ?



Séquence 1 - identifier la structure narrative

**P
R
O
J
E
T**

ORAL :

Le crayon magique

Il était une fois un vieux crayon qui savait écrire tout seul. Julien, qui a onze ans, est bien heureux de posséder ce crayon. A la sortie de l'école, le garçon va jouer dans les champs. Ses parents sont inquiets de ne jamais le voir travailler. Pourtant, le matin, tous les devoirs sont faits.

2

Un jour, Julien a oublié son crayon à la maison. Sa maman le trouve tout cassé, tout vieux sur le tapis. « qu'il est laid » se dit-elle. Et vlan ! Elle jette son crayon à la poubelle.

Depuis ce jour, on n'a plus de crayon qui écrit tout seul.

D'après Ph.Jean, Tu me racontes ce soir ... Hachette

QUESTIONS :

- 1- Que fait l'auteur dans ce texte ?
- 2- De quelle histoire s'agit-il ?
- 3- Que fait ce crayon ?
- 4- Penses-tu qu'il existe des crayons qui écrivent seuls ?
- 5- Comment appelle-t-on ce genre de texte ?
- 6- Raconte l'histoire en quelques phrases.





Séquence 2 - identifier les particularités d'un conte

**P
R
O
J
E
T**



ORAL :

Le petit coq noir

Il était une fois ; un petit coq noir à la crête rouge.

Il appartenait à une très pauvre femme. Ils vivaient tous les deux dans une très vieille maison. Souvent, le petit coq grattait la terre et piquait du bec des vers, des grains et des miettes. La pauvre femme le regardait tendrement



Un matin, ce brave petit coq trouve une pièce d'or. Un sultan qui passait par là, lui dit :

«Petit coq noir, donne-moi cette pièce d'or. »

- Elle est à moi, répond le petit coq noir.

Je la donnerai à ma maîtresse qui en a plus besoin que toi.

Le petit coq court trouver la pauvre femme et lui donne la pièce. Très heureuse elle lui promet de ne jamais le manger.

Depuis ce jour, ils vivent heureux dans une belle maison.

QUESTIONS :

- 1) Par quoi commence cette histoire ?
- 2) Comment appelle-t-on les histoires qui commencent ainsi ?
- 3) Qui est le héros de cette histoire ?
- 4) Que lui est-il arrivé ?
- 5) Est-ce que cette histoire est vraie ? pourquoi ?
- 6) Raconte en quelques phrases l'histoire à tes camarades.



Séquence 3 - faire parler les personnages d'un conte

**P
R
O
J
E
T**

ORAL :

C'était un loup si bête

Il était une fois, un loup qui avait très faim. Sur son chemin, il rencontre un mouton. Il était très content.

- Où cours-tu donc, mouton ? crie le loup. Arrête-toi je vais te manger.

- Tu ne peux pas choisir un autre animal pour tes repas ? dit le mouton.

Tu ne sais pas que je suis le meilleur danseur du pays ? ce serait dommage que tu me manges.

- Ah ! tu sais vraiment danser ? demande le loup.

- Je vais te montrer, répond le mouton.

Et le mouton se met à tourner, tourner. Puis il disparaît.

Le loup est très fâché. Mais il continue son chemin.

Il rencontre alors le cheval et lui dit : « cheval, je te mange tout de suite »

- D'accord, répond le cheval. Mais tu dois d'abord lire ce qui est écrit sur mon dos.

Quand le loup passe derrière le cheval pour lire, celui-ci lui donne un grand coup de pied à la tête.

Natha Caputo, Contes des quatre vents

QUESTIONS :

- 1) Quels sont les personnages du texte ?
- 2) Que cherche le loup ?
- 3) Combien de rencontres fait-il ?
- 4) Que dit-il à chaque fois ?
- 5) Comment se termine chaque rencontre ?
- 6) Que penses-tu du loup ?
- 7) Avec deux de tes camarades, jouez le rôle des différents personnages de l'histoire.

PROJET

Sequence 1 - identifier le thème d'un texte documentaire

ORAL :

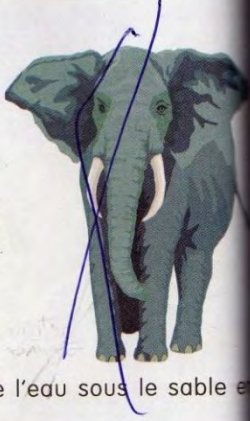
L'éléphant

Les éléphants habitent en Afrique et en Asie. Ils vivent en grands troupeaux composés de plusieurs familles.

L'éléphant est végétarien :

Chaque jour, il avale 200kilos d'herbe, de fruits, de racines qu'il arrache avec sa trompe. Il possède quatre dents qui lui servent à mâcher la nourriture.

L'éléphant ne s'éloigne jamais d'un point d'eau pour pouvoir boire et se baigner. Il boit jusqu'à 80 litres d'eau par jour. Pendant la saison sèche, il cherche l'eau sous le sable en creusant avec ses pieds, ses défenses et sa trompe.



D'après Pierre Pfeffer, Grand, fort et sage l'éléphant, coll. Découverte Benjamin, Ed. Gallimard

QUESTIONS :

- 1) Où vivent les éléphants ?
- 2) De quoi se nourrissent-ils ?
- 3) Comment s'appelle l'animal qui ne mange que des végétaux ?
- 4) Combien l'éléphant a-t-il de dents ?
- 5) Maintenant, tu as des informations sur l'éléphant. Donne-les à tes camarades

78



Sequence 2 - repérer les informations essentielles dans un texte documentaire

P
R
O
J
E
T

ORAL :

La pomme de terre !

Je m'appelle Pa Tatiana,
Je suis une pomme de terre
Et je viens des hauts plateaux
Du Pérou en Amérique du sud,
Où les Incas me cultivaient
sous le nom de « Papa ».
Aujourd'hui, on me trouve
vraiment partout et on me mange
tout au long de l'année



Agathe Henning, Pa Tatiana
Coll. Le Petit Maraîcher, Gallimard Jeunes

QUESTIONS :

- 1) Qui parle dans ce texte ?
- 2) Que fait-elle ?
- 3) Quelles sont les informations qu'elle donne ?
- 4) Présente la pomme de terre en 3 phrases.





ORAL :

Séquence 3 - retrouver un processus de fabrication

Dans la boulangerie

Le boulanger se lève pendant la nuit, vers deux heures du matin. D'abord, il prépare la pâte. Quand elle est prête, il la partage en boules. Ensuite, il forme les différents pains. Pendant un moment, il les laisse gonfler grâce à la levure et puis il les met au four. Il prépare aussi des croissants, des pains au chocolat et des pâtisseries.

Enfin, le matin, la boulangère expose les pains bien dorés dans la boulangerie. Elle sort du four les petits pains au chocolat, elle les dispose sur le présentoir et les vend aux enfants gourmands.

QUESTIONS :

- 1) De quel métier s'agit-il dans ce texte ?
- 2) De quel produit parle-t-on ?
- 3) Comment le fabrique-t-on ?
- 4) A ton tour, donne à tes camarades, les différentes étapes de la fabrication du pain.





Séquence 1 - identifier un texte qui présente des conseils

P
R
O
J
E
T

ORAL :

Pour garder une bonne santé

Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades ! Comme c'est pénible ! C'est pourquoi nous voulons tous rester en bonne santé.

Pour maintenir notre corps en bon état, il nous faut beaucoup d'air pur à respirer. Les enfants de la campagne ou du bord de la mer le trouvent chez eux. Pour les enfants des villes, il a fallu créer des colonies de vacances. Ils peuvent donc respirer de l'air pur.

Pour rester en bonne santé, il nous faut encore beaucoup d'eau pure à boire et des aliments bien choisis : des laitages, des protéines, des céréales ...

Les enfants ont besoins de plus de repos que les grandes personnes. En effet leur corps doit non seulement se réparer mais aussi grandir. C'est le sommeil qui est le meilleur repos.



QUESTIONS :



D'après Park

- 1) De quoi s'agit-il dans ce texte ?
- 2) De quoi a-t-on besoin pour être en bonne santé ?
- 3) Donne des exemples de : - laitages - protéines - céréales - et complète par d'autres aliments.
- 4) Est-ce que ce texte :
 - raconte une histoire ?
 - Donne des conseils ?
 - Donne des informations sur un produit.
- 5) Donne des conseils à ton camarade pour rester en bonne santé.



Séquence 2 - identifier un mode de fabrication

ORAL :

Pour fabriquer un masque

Matériel :

- Une assiette en carton.
- Des ciseaux.
- Des morceaux de laine.
- De l'élastique.
- Un feutre rouge.
- De la colle.



Réalisation :

- 1) Découpe les yeux et la bouche dans l'assiette en carton avec des ciseaux.
- 2) Dessine un cercle rouge pour faire le nez.
- 3) Colle des morceaux de laine pour faire les moustaches.
- 4) Perce un trou de chaque côté.
- 5) Fixe l'élastique.

Ton masque est prêt.

QUESTIONS :

- 1) Quel est le titre de ce texte ?
- 2) De quoi avons-nous besoin ?
Comment appelle-t-on ces éléments ?
- 3) Dis à tes camarades comment fabrique-t-on un masque.





**P
R
O
J
E
T**

4

Séquence 3 - identifier une recette

ORAL :

La citronnade

Ingrédients :

- 2 citrons
- 200 g de sucre
- 1L d'eau



Préparation :

- Lave les citrons.
- Coupe- les en deux.
- Presse-les pour obtenir un jus.
- Mets le jus dans une carafe.
- Verse le mélange eau/ sucre sur le jus.
- Mets au frais avant de servir.

QUESTIONS :

1) Ce texte :

- Raconte une histoire.
- Présente un métier.
- Donne une recette.

Recopie la bonne réponse

2) Quels ingrédients faut-il ?

3) Enumère les actions nécessaires à la réalisation de cette recette.

4) Redis la recette à ton camarade et aide-le à la réaliser.



L'oral dans le programme

2.2.2- Principes méthodologiques

L'apprenant, impliqué dans ses apprentissages, participe au processus d'acquisition des connaissances :

- mis en situation d'écoute et d'observation, l'apprenant développera au fur et à mesure des stratégies de compréhension à l'oral et à l'écrit. Il sera amené à s'exprimer par l'emploi d'énoncés dits « actes de parole » (ou actes de langage) comme : se présenter, demander, ordonner, inviter ...
- en lecture, l'apprentissage se fera au double plan de l'appropriation du signe et du sens. La démarche s'appuie sur des stratégies convergentes d'appréhension simultanée du code et du sens.
- les apprentissages linguistiques pour la première année de français (3^e AP) sont faits de manière implicite avec la distinction des marques du code oral et du code écrit. Pour la 4^e AP et la 5^e AP, la grammaire fait l'objet d'un apprentissage explicite. C'est aussi par des pratiques effectives et fonctionnelles de la langue, dans des situations de communication, que l'élève arrivera progressivement à en maîtriser le fonctionnement.
- l'évaluation formative, complètement intégrée au processus d'apprentissage, permet de mesurer les progrès réalisés et d'apporter les remédiations nécessaires au fur et à mesure en vue d'assurer leur consolidation.
- l'évaluation certificative, fera le bilan des acquis dans le cadre de l'épreuve de français de l'examen de fin de cycle primaire.

les apprentissages sont conçus dans le cadre d'une **progression spiralaire**. L'appropriation progressive de la langue, à travers des activités diverses, se fera à l'aide des procédés suivants :

- A l'oral, par mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, réemploi et reformulation.
- A l'écrit, par reproduction, substitution, réemploi de mots dans de courtes phrases et par production de courts énoncés.

Dans la mise en œuvre de cette démarche, le projet est le cadre intégrateur privilégié dans lequel les apprentissages langagiers oraux et écrits prennent tout leur sens. Le projet est une situation complexe susceptible d'intégrer plusieurs compétences et de mobiliser des ressources diverses. Ce cadre de travail permet de donner du sens aux apprentissages et de la motivation aux apprenants.

Les compétences transversales appartiennent à quatre ordres :

Ordres	
Communicationnel	Participer à un échange.
	Prêter attention à la parole de l'autre.
Intellectuel	Trier de la documentation selon un critère.
	Résoudre des problèmes.
	Exercer des choix motivés.
Méthodologique	Se doter d'une méthode de travail efficace.
	Utiliser les ressources nécessaires à la tâche.
	Respecter un chronogramme.
Personnel et social	Appliquer vis-à-vis des autres des principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative).
	S'engager dans les activités de groupe.
	Structurer son identité.

Notons qu'une même compétence transversale peut appartenir à deux ou trois ordres différents. Exemple : *Participer à un échange* peut relever autant du communicationnel que de l'intellectuel ou du personnel et social.

3.2- Profils d'entrée et de sortie

Le niveau de compétence atteint par l'élève à l'issue de la 4^e AP constitue le profil d'entrée en 5^e AP.

3.2.1. Profil d'entrée A l'oral - L'élève est capable d'adopter une attitude d'écoute sélective pour :

- identifier dans un texte entendu les paramètres d'une situation de communication donnée (qui ? quoi ? quand ? où ? pourquoi ?) ;
- relever l'essentiel d'un message (informations précises) ;
- identifier des supports sonores (comptine, historiette, conte, questionnaire) en s'appuyant sur les éléments prosodiques (pause, rythme, débit, accent, groupes de souffle, intonation) et sur le contenu ;
- dire un énoncé de façon intelligible (prononciation et articulation) ;
- produire des énoncés pour interroger, répondre, demander de faire, donner une consigne (...);
- réagir dans un échange par, **un** comportement approprié verbal et/**ou non** verbal ;

- rapporter des propos entendus dans une situation de communication donnée ;
- produire un énoncé pour s'insérer dans un échange ;
- raconter un fait, un événement le concernant ou concernant autrui.

A l'écrit - L'élève sait :

- maîtriser la correspondance graphie/phonie régulière ;
- établir la correspondance phonie/graphie irrégulière ;
- exploiter le para texte (éléments qui entourent le texte : titre, nom de l'auteur) et l'image du texte : sous-titres, paragraphe(s) ;
- s'appuyer sur les mots connus en lecture pour comprendre un texte court ;
- lire à voix haute avec une bonne diction et dans les différentes graphies ;
- lire des textes différents (comptines, récits, BD, ...) de manière expressive ;
- produire de courtes phrases en utilisant la ponctuation appropriée ;
- compléter des dialogues par une ou deux répliques ;
- produire de courts textes pour dialoguer, raconter et/ou décrire.

3.2.2- Profil de sortie

A la fin de la 5^eAP, qui constitue l'année qui clôt le cycle primaire, le profil de sortie de l'élève est défini par l'OTI suivant :

OTI : *Au terme de la 5^eAP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.*

Pour atteindre cet OTI, le programme de 5^eAP a pour objectifs : A l'oral - L'élève doit être capable de :

- adopter des stratégies adéquates de locuteur ;
- réagir à des sollicitations verbales par un énoncé intelligible et cohérent ;
- s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles ;
- réagir à partir d'un support écrit ou sonore ;
- prendre la parole de façon autonome pour questionner, répondre, demander une information, donner une consigne, donner un avis ;
- produire un énoncé pour raconter, décrire, dialoguer ou informer ;
- dire des textes poétiques en s'appuyant sur des éléments prosodiques ;
- synthétiser l'essentiel d'un message oral dans un énoncé personnel ;
- marquer son propos à l'aide d'adverbes, d'interjections et de traits prosodiques.

5- Objectifs d'apprentissage/Activités /Situations d'intégration

5.1- A l'oral / compréhension (écouter)

Compétence de fin d'année : Construire le sens d'un message oral en réception.

Composantes de la compétence	d'apprentissage	Activités
- Mobiliser ses connaissances du système phonologique et prosodique.	- Discriminer différents énoncés oraux (poésies, exposés, spots publicitaires, etc.) à l'aide de leurs traits prosodiques.	- Ecoute de textes différents pour les trier et les classer. - Ecoute de textes pour relever une caractéristique (la rime, le jeu de mots, le fond musical...).
- Identifier la situation de communication.	- Reperer le thème général. - Retrouver le cadre spatio-temporel - Repérer les interlocuteurs.	- Ecoute d'un texte oral pour retrouver l'essentiel du message (quoi ?). - Ecoute d'un dialogue pour retrouver les interlocuteurs (qui parle ? à qui ?). - Ecoute d'un conte pour retrouver les actions des personnages (pourquoi ? pour quoi ? comment ?). - Ecoute d'un support oral pour relever un nom, un lieu, une date, (qui ? où ? quand ?)
- Saisir la portée du message oral.	- Extraire d'un message oral des informations explicites. - Déduire d'un message oral des informations implicites. - Dégager l'essentiel d'un message oral pour réagir . - Repérer l'objet du message.	- Reperage de mots, de phrases, d'interjections dans un texte oral pour retrouver des informations. - Ecoute d'un dialogue pour identifier les sentiments des interlocuteurs (joie, peine, surprise...) - Identification de l'action en fonction de l'intonation (un ordre, une question, une affirmation...) pour réagir.

Exemple de situation d'intégration :

Ton enseignant(e) vous a lu un conte mais il/elle n'en a pas donné le titre. Après avoir bien écouté tu dois :

- donner le nom du héros et les noms des autres personnages,
- retrouver les actions et choisir un titre au conte parmi une liste de trois titres proposés.

6- CONTENUS

Les apprentissages langagiers à l'oral et à l'écrit sont développés et mis au service de la réalisation du projet. Le projet est une situation complexe susceptible d'intégrer plusieurs compétences et de mobiliser des connaissances diverses. Ce cadre de travail permet d'installer et de maîtriser une ou deux compétences tout en donnant du sens aux apprentissages et de la motivation aux apprenants.

6.1- Actes de parole et conduites langagières

En 3^eAP et en 4^eAP, une gamme d'actes de parole ou actes de langage a été retenue pour permettre à l'élève, en début d'apprentissage, une acquisition et une utilisation progressive d'énoncés standardisés, avec des variantes lexicales et syntaxiques pour établir une situation de communication minimale.

En 5^eAP, année de fin de cycle primaire, l'élève doit être capable d'identifier la situation de communication, d'arrimer son propos au thème développé et de produire un énoncé intelligible pour communiquer avec autrui. Les actes de parole déjà étudiés en 4^eAP seront combinés pour se rapprocher le plus possible de situations authentiques. Ainsi, il est fréquent de « Saluer » et « Demander quelque chose », de « Refuser » et d'« Expliquer », de « Remercier » et « Souhaiter ».

A l'oral, dans une situation de communication, l'élève est tour à tour émetteur ou récepteur. Il participe à l'échange avec l'intention d'adopter ou de faire adopter un comportement donné à son interlocuteur. L'élève devra utiliser le code (moyens lexicaux, syntaxiques et morphosyntaxiques) avec la superposition d'éléments prosodiques (intonation, rythme, volume de la voix ...) dans une situation de communication pour dialoguer, pour **raconter**, pour **décrire** ou pour **informer**.

Les réalisations linguistiques nécessaires à une situation de communication orale diffèrent de celles exigées à l'écrit. Par exemple : « ce bouquin est super ! ». « J'dessine ? ».

A l'écrit, l'élève est appelé à **nommer/désigner** (des êtres, des animaux, des choses), à **décrire** (des objets, des êtres, des animaux), à **décrire** des actions, à **raconter** des événements, à **demander/transmettre** des informations, à **donner un avis** dans des situations de communication données.

A l'oral comme à l'écrit, **le contexte** (le cadre, l'intention de communiquer, l'explicite, l'implicite ...) **et le statut des interlocuteurs** déterminent le choix des réalisations linguistiques qui traduisent des actes de parole dans des situations de communication variées (échange direct, indirect, différé ...). Il faut rappeler qu'un énoncé ne peut prendre de sens que dans un contexte.

L'oral dans le document d'accompagnement

A la fin du cycle primaire, l'élève doit être capable d'identifier la situation **de** communication inscrite dans le thème développé, et **de** produire un **énoncé** intelligible pour communiquer.

3.2- Activités à l'oral

L'oral pris en charge dès la 3^eAP doit donner lieu en 5^eAP à des échanges variés en situations de communication réelles.

En classe de langue, on distingue deux types d'oral qui se chevauchent et interagissent :

- > l'un concerne les **situations d'apprentissage** de l'oral avec des activités spécifiques de l'expression orale,
- > l'autre concerne les situations **de** communication qui sont les échanges verbaux pendant la conduite de la classe.

L'un et l'autre sont d'égale importance pour l'enseignement/apprentissage de l'oral qui lui-même sous-tend l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En cette fin de cycle, l'enseignement de l'oral se doit de proposer un ensemble complet d'activités d'apprentissage de la langue orale avec les objectifs généraux suivants :

3.2.1- Développer des attitudes communicatives

Il s'agit de développer des comportements d'auditeur/parleur comme :

- > savoir écouter l'autre : être attentif, se concentrer sur ce qui est dit ;
- > exprimer son désir de communiquer : prendre la parole, respecter son tour de parole (récitation, réponse à une question, ...) ;
- > adapter sa voix (timbre, rythme, puissance, volume, mélodie ...) à la situation de communication (on ne parle pas de la même façon selon que l'on s'adresse aux membres du groupe de travail ou à l'ensemble de la classe.) ;
- > adopter une attitude (gestuelle, mimique, posture ...) en fonction de la situation de communication (récit d'un souvenir, présentation d'un jeu ...) ;
- > adapter son langage en fonction du statut des auditeurs (camarades, enseignant, directeur ...) ;
- > harmoniser son discours avec celui des interlocuteurs (parler du même thème ...) ;
- > participer de manière effective à un dialogue, un débat en donnant son point de vue, en sélectionnant une information et en l'utilisant pour que le message soit compréhensible ;
- > savoir tenir des rôles différents (dire à plusieurs voix un texte ...).

3.2.2- Structurer la langue

Il s'agit de travailler la langue pour :

- s'approprier les règles syntaxiques nécessaires à l'expression ;
- acquérir du vocabulaire et accroître son stock lexical pour questionner, dialoguer, exprimer un choix, un point de vue ;
- développer la notion de champ lexical pour décrire, nommer, situer, relier, identifier, expliquer, informer ;
- enrichir ses modes d'expression.

3.2.3- Construire et réinvestir des compétences communicatives et linguistiques

Pendant les moments d'expression/communication l'élève sera amené à :

- écouter et analyser les productions des autres élèves ou des « experts » (textes d'adultes ou enregistrés) ;
- préparer sa propre production en mobilisant ses idées et en les mettant en mots, en discours ;
- reprendre et analyser sa production orale à la lumière des remarques des auditeurs pour tenir des conduites langagières (parler, dire, communiquer).

Ces moments correspondent à des activités orales de réinvestissement et d'aboutissement de l'enseignement de l'oral.

L'apprenant va mobiliser des outils de la langue (vocabulaire, règles de syntaxe ...) et traiter de l'information pour faire un récit personnel d'un souvenir ou d'un événement réel ou imaginaire, pour exprimer un choix ou un point de vue (argumenter), pour présenter un jeu, pour commenter une histoire en mettant en œuvre des modalités de communication.

Ces activités à l'oral peuvent être résumées ainsi :

Situations d'enseignement/apprentissage	Situations d'expression
<p>Les activités structurées de l'apprentissage de l'oral font l'objet d'un apprentissage spécifique dans des situations appropriées, ciblées et réduites.</p> <p>Ici, il s'agit d'apprendre à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - questionner, - dialoguer, - indiquer, - décrire, - nommer, - situer - relier, - identifier, - expliquer, - informer, 	<p>Ces activités concernent des situations de communication plus ouvertes, aux objectifs moins contraignants.</p> <p>Ici, il s'agit plutôt de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'exprimer, - exprimer un choix, - raconter un souvenir, - mettre en voix un poème, - débattre d'un sujet, - échanger librement des propos à partir d'un thème,

Pour développer les compétences à l'oral, les enseignants interviendront au plan de : • **La motivation à la prise de parole chez l'apprenant :**

Des supports oraux mais aussi des supports visuels sont utiles pour créer une motivation à la parole. Ces supports sont un artifice didactique pour favoriser les échanges verbaux et faire communiquer les apprenants entre eux. Ces supports doivent s'inscrire dans des domaines familiers aux apprenants. Il ne s'agit plus de répéter des mots ou une structure donnée dans un dialogue mais de **produire du discours** à partir d'une compréhension de la situation présentée par le texte oral ou le texte écrit ou par l'illustration. I

Supports possibles :

Supports oraux	Comptine, fable, récit oral, dialogue, conversation, consigne, interview, monologue, exposé, bulletin météo, spot publicitaire, chanson, débat, conte ...
Supports visuels	Affiche publicitaire, affiche d'information éducative, dépliant, support imagé ...

• **L'apprentissage de l'écoute :**

Pour arriver à une compréhension globale d'un document sonore, les apprenants écoutent en s'appuyant sur des éléments chargés de sens. Il est nécessaire d'installer chez eux des stratégies d'écoute en donnant des consignes d'écoute.

La démarche à suivre s'appuie sur l'anticipation et la reformulation de l'information.

• **L'analyse du document sonore :**

Il s'agit de faire analyser, c'est-à-dire dégager les éléments signifiants dans le support : qui parle ? à qui ? à propos de quoi ? que dit-il ? ... Pendant cette phase, les apprenants s'appuient sur la structure du texte, d'autres utiliseront le vocabulaire ou les mots connus.

• **Evaluation de l'oral :**

Pour l'évaluation de l'oral, il est important de distinguer les deux types d'oral dans la classe de langue : les situations d'expression sont difficiles à évaluer de manière objective car elles ont le caractère volatil de tout ce qui est spontané. Par contre, on peut mieux circonscrire les situations d'apprentissage de l'oral par des critères d'évaluation. Ainsi :

Par exemple, l'enseignant évaluera la récitation d'une comptine selon la grille suivante :

Critères	Indicateurs
Degré de mémorisation	11 : L'élève récite d'un trait. 12 : L'élève restitue le texte dans son intégralité.
Présentation orale du texte	11 : L'élève dramatise le texte. 12 : L'élève adopte un ton adéquat au texte, b : L'élève respecte le rythme du texte. 14 : L'élève utilise les ressources du langage gestuel. 15 ; L'élève restitue l'émotion contenue dans le texte.

Pendant le récit oral d'un événement et en fonction de l'objectif retenu, l'enseignant prendra en considération :

- le respect de la structure narrative,
- l'organisation de l'information selon la chronologie du texte support,
- le niveau de langue employé (niveau familier, standard ...),
- le choix des types de phrases et leur organisation,
- le choix des pronoms, des adverbes pour mettre en relief le récit,
- l'adéquation des temps des verbes,
- l'attitude de l'élève (aisance, temps de parole, débit).

L'oral en classe de langue est présent dans toutes les activités.

A l'enseignant de veiller à ce que chaque élève ait son temps de parole. C'est en parlant que se développeront des savoirs et des savoir-faire linguistiques et discursifs qui, réunis, forment la compétence de communication orale.

3.3- Activités à l'écrit 3.3.1- La lecture

En lecture, la démarche consiste :

- à renforcer les acquis antérieurs des élèves pour une maîtrise du code et une construction du sens.
- à poursuivre et approfondir les apprentissages de la lecture/compréhension par l'adoption de stratégies de lecture.

L'approche des textes, textes courts (textes didactisés, textes **authentiques** comme extraits de contes, notices, affiches ...) et textes longs (albums de jeunesse, contes), se réalise à travers une démarche en trois moments,

> Un moment de découverte (mise en situation)

La prise de contact avec le texte écrit se fait d'abord à partir des éléments périphériques ou para texte (la silhouette du texte, le titre, les sous-titres, l'illustration ...) à l'aide de questions et de formulations d'hypothèses.

> **Un moment d'observation méthodique (analyse/production)**

Il est guidé par des questions que l'enseignant aura préparées avec soin parce qu'elles visent d'abord à faire « entrer » l'élève dans le texte. Chacun va relever les premiers indices pour asseoir sa compréhension du texte.

La multiplication des pistes ainsi ouvertes mène les élèves de la formulation d'hypothèses de sens **au** sens du texte. C'est une phase d'échange entre les élèves : on confronte hypothèses et réponses, on les justifie, on les vérifie en puisant des éléments (mots, phrases) dans le texte. Toutes les réponses données par les élèves sont à prendre en considération. L'enseignant anime ces échanges, souligne les contradictions, conforte les réponses correctes. Ces moments d'interaction favorisent les apprentissages de la lecture/compréhension.

> **Un moment d'évaluation (pour faire le point)**

L'évaluation est définie par rapport aux objectifs que l'on s'est fixés et porte précisément sur les compétences liées aux activités de lecture. Elle concerne :

- l'évaluation de la compréhension,
- l'évaluation de la lecture expressive (liaisons, ton, vitesse de lecture, prononciation).

Supports oraux	Comptine, fable, récit oral, dialogue, conversation, consigne, interview, monologue, exposé, bulletin météo, spot publicitaire, chanson, débat, conte ...
Supports visuels	Affiche publicitaire, affiche d'information éducative, dépliant, support imagé ...

Annexe 2

Fiches pédagogiques des enseignants

5^{eme} ECORE: ASSAD LBN ETORAI (L'HYGIENE) Dimanche 4-3-2018

Horaires: 5^{me} AP b 9^h45 - 11^h15,
5^{me} AP a 13^h - 14^h30'
5^{me} AP c 14^h30 - 16^h15,

Projet N° 04 séquence 1 1^{ere} séance

Activités: Oral: Pour garder une bonne santé p 112

Compréhension de l'écrit Grivoille ne prends pas soin
de lui p 113.

Projet N° 04 projet à dominante orale

Intitulé du projet:

Oral - Construire le sens d'un message oral en réception
Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.

Compétences

Oral Lire et comprendre un texte court de 80 à 120 mots et développer un comportement d'un lecteur autonome

- Produire un texte d'une trentaine de mots environ en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation.

Déroulement des activités:

Oral: Pour garder une bonne santé p 112

Écoute d'un texte documentaire à partir d'un diaporama
Identifier les informations essentielles.

ECOLE : Assad Ibn E'Forat.

- Identifier du texte entendu les paramètres d'une situation de communication donnée.
- Relèver l'essentiel du texte (informations précises)
- * Pour maintenir, notre corps en bon état, il nous faut beaucoup d'air pur à respirer
- * Pour rester en bonne santé, il nous faut encore beaucoup d'eau pure à boire et des aliments bien choisis; des laitages, des protéines, des céréales
- * Le repos.

Identifier un support sonore (questionnaire)

1. De quoi s'agit-il dans ce texte?
2. De quoi a-t-on besoin pour être en bonne santé?
3. Donne des laitages de
laitages → yaourt - fromage, beurre
protéines → la viande,
céréales → le blé, le riz, l'orge, le maïs,
4. Est-ce que ce texte
 - * raconte une histoire?
 - * Donne des conseils?
5. Donne des conseils à ton camarade pour rester en bonne santé;

Expression spontanée à partir des énoncés du texte de lecture p 112.

Expression libérée

- L'importance de santé.
- la pratique du sport scolaire
- l'hygiène et la santé.
- L'eau ressource vitale.
- La propreté dans son environnement.

Ecole : Saleh Righa (Boussouf)

Projet n°2

Intitulé : Lire et écrire un conte

Séquence n°2

Intitulé : Identifier les particularités d'un conte.

Acte de parole : Donner des informations

- sur des événements
- sur des personnages

Activité : Compréhension de l'oral

Objet : Texte écoute

Biliv : Le petit coq noir

Compétence : Construire le sens d'un message en réception

Objectifs d'apprentissage :

L'élève sera capable d'adopter une attitude d'écoute sélective pour relever l'essentiel d'un message (informations précieuses)

Produire à partir d'un support visuel un énoncé oral en mettant

en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication

Déroulement de la leçon

- Moment d'observation de l'illustration.

Les élèves doivent identifier les personnages.

- Lecture du texte par la maîtresse en associant les gestes et les mimiques.

Les élèves font l'effort de Comprendre.

- Série de questions de Comprendre

Parquoy Commence cette histoire ?

Les élèves doivent identifier l'indicateur *Il était une fois*.

qu) Comment appelle-t-on les histoires qui commencent ainsi ?

Faire relater (un conte ou une histoire)

- Qui est le héros de cette histoire ?
- Avec qui vivait-il ?
- Que faisait-il souvent ?
- Que lui est-il arrivé ?
- Est-ce que cette histoire est vraie ou imaginaire ? Pourquoi ?
- Raconte en quelques phrases l'histoire à tes camarades.

Classe : S'AP

Ecole : Megulati APARKI Ibrahim
(Boumerzoug)

Activité : Compréhension de l'oral
écoute / compréhension d'un texte

Compétence à installer :

L'apprenant sera capable de
reconstruire le sens d'un texte
écouté et de découvrir sa typologie

Objectif :

- Ecouter un énoncé et le comprendre en répondant aux questions posées
- Découvrir sa structure (découvrir la structure du conte).

Contenus : Texte p 47
Histoire de Babar.

Etapes :

- Ecouter le texte pu par la maîtresse
- Recenser les indices de sens avec l'aide de la maîtresse.
- Récapituler l'histoire et s'arrêter

sur sa typologie.

- Qu'est ce que c'est un conte?
- Les différents moments d'un conte.
- Découverte des indicateurs de temps
Il était une fois, un jour, depuis ce jour.

Leçon 02:

Objectif:

- Ecouter un énoncé et le comprendre en répondant aux questions posées.
- Découvrir la structure d'une bande dessinée.
- Observer une bande dessinée et s'intéresser à ses composantes.

Contenus:

Bandes dessinées contenues dans l'Ancien Livre de 4 AP page 80.

Ecole: Abou Qubaida Ibn Fdjarrah.
(Dahie Abdesslem)

Fiche d'activité de L'Oral.

Projet 1: Le dialogue dans le récit.

objectif: L'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.

Acte de parole: Donner des informations sur les événements, sur des personnages, l'endroit.

Compétences: Identifier la situation de communication.

matériel: Bandes dessinées.

objectifs d'apprentissage:

- Repérer le thème général
- Retrouver le cadre spatio-temporel
- Repérer les interlocuteurs.
- Repérer l'objet de message
- Déduire du message oral des informations explicites et implicites.
- Faire parler les personnages pour trouver l'essentiel du message.
- Jeux de la saynète pour les élèves.
- Echange verbal dialogue entre pairs.

* Contrôle de la compréhension

- Comment appelle-t-on les laves qui comportent des dessins, des Bulles ?
B.D
- Qu'y a-t-il dans les Bulles ?
- Donne les noms des animaux de cette histoire ?
- où se cache le pingouin ? Pourquoi ?
- A ton avis comment se terminera l'histoire ?

Information :

il existe huit espèces de pélicans. qui se différencient que par la couleur. Poids 11 Kg
Il peut — voler 24h

Ecole: Abd El Hamid Belmadjet (La nouvelle ville)

Niveau 5^{ème} AP

Projet III

Séquence 01

Activité Oral / Compréhension

Support L'éléphant p. 98

Compétence Construire le sens d'un message oral en réception

Objectif

- relever les indices textuels du message oral pour
- identifier la nature du support.
- Identifier le thème général.
- Comprendre le texte.
- Repérage de mots, de phrases d'interjections pour retrouver des informations.

Déroulement

- ✓ Ecrire les questions au tableau
- Où vivent les éléphants ?
- De quoi se nourrissent-ils ?
- Comment s'appelle l'animal qui ne mange que des végétaux ?
- Combien d'éléphant a-t-il de dents ?
- Où cherche-t-il l'eau pendant la saison sèche ?
- ✓ Lire le texte d'une manière expressive deux ou trois fois ?
- Les élèves répondent aux questions.
- La maîtresse écrit les réponses sur le tableau.
- Relire le texte et corriger les réponses.
- Demander aux élèves de donner des informations sur l'éléphant.

Cours : 5^e B / 13^e - 14^e 30

Mardi 7 Mars 2012

Ecole : EP Emir Abd El Kader (Sidi Mabrouk inférieurs)

Projet 4 : Lire et écrire un texte documentaire (informatif).

Séquence 1 : Les moyens de transport.

Activité : Oral Compréhension

Objectif : Ecoute d'un texte documentaire pour identifier les informations essentielles.

1 Déroulement

1] Moment de découverte

- * Mise en contact avec le texte « j'écoute et je comprends » page 96.
- * Première lecture : Les élèves écoutent.
- * Deuxième lecture : Les élèves écoutent et comprennent.
- * Observation des images. Que représentent les illustrations.

2] Moment d'observation méthodique

Questionnement pour assurer la compréhension :

- 1) - Combien y a-t-il de personnages dans le texte ?
- Qui sont-ils ?
- 2) - Où se trouve le touriste ? Pourquoi appelle-t-il l'office du tourisme.
- 3) - De Paris au grand sud Algérien, où doit-il s'arrêter
- 4) - Le touriste a-t-il déjà pris le bateau ?
- 5) - De Marseille à Alger, que doit-il prendre ?
Et d'Alger à Gardouia ? et après ?
- 6) - Quel est l'autre nom du chameau ?
- 7) - Les moyens de transport sont cités dans cet échange téléphonique. Nommez-les.
- 8) - Chaque moyen de transport a ses avantages.
Quels sont ceux de l'avion ? du vélo ?

3.1. Moment d'évaluation

a) Classe dans le tableau les moyens de transport suivants
bus - vélomoteur - barque - bateau - fusée - camion -
vélo - montgolfière - paquebot - avion - car - voiture
hélicoptère - train - péniche - tramway :

roulent sur terre	roulent sur pistes cyclable	roulent sur rails	volent	navignent sur l'eau	Explorent l'espace
1	2	3	4	5	6

- * Les moyens de transport (1-2-3) sont des moyens terrestres.
- * Les " " (4) sont des moyens aériens.
- * Les " " (5) sont des moyens maritimes.
- * Les " " (6) sont des moyens spatiaux.

b) L'histoire des moyens de transport

Faire une petite recherche sur le thème en question.
(l'histoire de la première voiture, de l'aviation, du 1^{er} bateau...)

c) Écris la bonne réponse.

- 1- Les voyageurs traversent la mer :
- en voiture / - en avion / - en car .
- 2- Les touristes arrivent sur une île :
- en train / - en moto / - en bateau .
- 3- Les nomades se déplacent :
à vélo / - à dos de chameau / - en bateau .
- 4- Les cosmonautes voyagent :
en avion / - à pied / - en fusée

d) Tu as sûrement voyagé un jour.

- Raconte ce voyage.
- En quelle année?
- Parle des passagers
- Qu'est-ce que tu es fais?
- Comment tu étais?
- Comment tu es revenue à la maison?

-NB] Pour parler d'un moyen de transport, on doit suivre le plan suivant:

- 1) présenter le M.T (nommer le)
- 2) parler de ses caractéristiques
(roule sur ... / moyen terrestre ...)
- 3) parler de ses avantages (les bienfaits)
- 4) conclusion (Donner votre avis sur ce)
moyen

Annexe 3

Grille d'analyse des leçons de compréhension et grille d'observation des séances d'écoute/compréhension

Grille d'analyse des leçons de l'oral présentées dans le manuel de cinquième année (inspirée de la grille de Moha Jmad (Site. 15), la grille de Nathalie Burget (Site. 14), la grille de Javier Suso López (Site. 16) et le projet de grille d'analyse de tout manuel scolaire (Site. 9))

Critères d'analyse	Indicateurs	Oui	Non	Commentaire
La démarche et les contenus de la leçon de l'oral	-Les objectifs sont-ils clairement définis ?			
	-Quel est le nombre des séances programmés ?			
	-Les textes sont-ils diversifiés ? Leurs types ? Leurs sources ?			
	-Sont-ils longs ? Courts ?			
	-Sont-ils accessibles au niveau des apprenants ?			
	-Quelle place est accordée aux illustrations ?			

	-Apportent-elles certaines informations que ne contiennent pas les textes ?			
	-Sont-elles pertinentes et attrayantes ?			
Types d'activités/procédés	-Est-ce qu'il y a des activités autour de la compréhension de textes simples et courts entendus ?			
	-Est-ce que les leçons de l'oral engagent-elles des activités de compréhension générale d'un texte ?			
	-Les questions posées sont-elles directes ? indirectes ?			

	-Dans le manuel, la leçon de l'oral propose-t-elle des activités sur les indices linguistiques disponibles d'un texte, tels que connecteurs, temps des verbes ?			
Les phases de la leçon de compréhension (la structuration)	-Y a-t-il de phases dans les leçons de compréhension ?			
	-Est-ce qu'elles sont bien définies ?			
L'évaluation de compréhension	-Les questions posées sont-elles simples ?			
	-Sont-elles rangées par ordre de difficulté croissante ?			

	-Mettent-elles l'accent sur ce qui est essentiel ?			
	-Quel est le nombre de questions posés après chaque texte ?			

Grille d'observation des séances d'écoute/compréhension (Inspirées de quatre grilles d'observation de séances proposées par des sites web : Site. 10, Site. 11, Site. 12 et site. 13)

Leçon 1	Ecole	Abou Obaida Ibn Eldjarrah (cité daksi abdesslem)		
	Type de texte	La bande dessinée (le dialogue dans le récit)		
	Le support de la leçon de la compréhension	Support imagé choisi par l'enseignant (une bande dessinée)		
Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non	Commentaire

<p>La démarche et la gestion du temps de la leçon de compréhension orale en classe de cinquième année</p>	<p>1. La phase d'ouverture : -L'enseignant prépare-t-il l'élève à écouter le texte ? comment ?</p>	<p>×</p>	<p>Temps : (environ 7 minutes) (voir annexe 4 p. 198)</p> <p>-Au début de la séance, l'enseignant distribue le support pour chaque élève. Il présente aux élèves la bande dessinée qui est le support de base du cours de compréhension.</p> <p>-Moment de questionnement autour du contenu de l'image en vue de s'assurer que l'élève a une certaine connaissance sur le sujet de la séance (par exemple : que voyez-vous ici ? elle représente quoi ?).</p> <p>-Par l'intermédiaire d'un jeu de questions et de réponses, l'enseignant peut conduire ses élèves à comprendre les composantes générales</p>
---	--	----------	--

				<p>d'une bande dessinée (tels que : combien de bandes dessinées ici ? on les appelle aussi des vignettes... Alors, il y a combien de vignettes ? Ce sont des bulles...).</p>
--	--	--	--	--

	-Combien de lecture orale fait-il ?	×		-il n'y a pas de lecture magistrale puisqu'il s'agit d'un support imagé à travers lequel l'enseignant présente son cours, à titre d'exemple : (pourquoi on emploie des bulles dans la bande dessinée ?).
	-Le débit et l'intonation de l'enseignant pendant la lecture ne gênent pas l'élève à comprendre ?			-Ces paramètres ne gênent pas les élèves qui écoutent les questions posées par l'enseignant.
	-A quel moment l'élève a le texte devant lui ? -Avant ? -Après ?		×	-Les élèves sont exposés à l'illustration dès le début de la séance.
	-Que fait l'enseignant pour attirer l'attention de l'élève ?			-L'enseignant fait recours aux personnages et aux événements présentés dans l'image pour attirer l'attention des

				<p>élèves comme (l'ours, quelle est sa couleur... il vit dans le pôle nord).</p> <p>-Description détaillée de la bande dessinée.</p>
	<p>-Les signes non linguistiques produits par l'enseignant sont-ils clairs et compréhensibles ?</p>	×		<p>-Le non verbal produit par l'enseignant est compréhensible, mais il n'est utilisé que parfois pendant le cours (quelques gestes).</p>
	<p>2. La phase de développement :</p> <p>-L'enseignant explique-t-il les sens ?</p> <p>-Utilise-t-il des</p>		×	<p>Temps :(environ 15 minutes)</p> <p>-Il n'y a pas d'explication de la part de l'enseignant. En effet, l'enseignant n'explique pas les mots inconnus aux élèves.</p> <p>-A l'aide du questionnement qu'il fait, Il les amène à découvrir les significations progressivement. Une fois que les élèves donnent des réponses justes, il leur demande de les répéter.</p>

	objets ou des images pendant le cours ?		×	<p>-Il n'y a pas d'utilisation d'objets pendant ce cours de compréhension orale.</p> <p>Il y a seulement une image d'une bande dessinée qui présente une histoire d'animaux.</p> <p>-L'image est utilisé comme point d'appui pour cette séance de compréhension.</p>
	-Est-ce que l'enseignant change le vocabulaire du texte ?			<p>-Il n'y a pas de texte à écouter car la séance est réalisée seulement à partir d'un support imagé.</p> <p>-Le vocabulaire utilisé permet de découvrir la structure et les composantes de la bande dessinée.</p>
	-Est-ce qu'il utilise les questions qui se trouvent dans le manuel ?			<p>-Le manuel ne présente aucune leçon d'une bande dessinée. Cette dernière est choisie par l'enseignant lui même. Donc, les questions posées sont développées par l'enseignant selon le</p>

			contenu du support.
	-Quelles sont les modalités de présentation suivies dans la classe ?		-L'enseignant fait recours à des synonymes et des antonymes simples et connus tels que (souriante ça veut-dire elle est ? elle est heureuse ou joyeuse). -Il procède aussi à travers les images des animaux afin de créer un dialogue entre eux.
	3. La phase de clôture : -L'enseignant synthétise-t-il ce qui est essentiel avant de donner la parole aux élèves ?		Temps : (environ 10 minutes) -L'enseignant de cette classe ne synthétise pas ce qui est essentiel mais demande aux élèves de jouer le rôle des animaux : la baleine, l'ours et le pingouin...
	-L'enseignant demande-t-il un résumé oral de la part de l'élève ?	×	-Le résumé est joué par quatre élèves. Chacun présente un des personnages de la bande dessinée.
	-Fait-il le répéter ?	×	-Il fait répéter l'échange produit par quelques

				élèves qui jouent des rôles différents.
Les activités et les tâches de compréhension	-Est-ce que l'enseignant propose aux élèves de prendre des notes ou de faire un résumé écrit personnel lors ou après la lecture ?		×	-Cet enseignant demande aux élèves de former des groupes en fonction de leur place en classe et d'écrire ce que les animaux disent.
	-L'enseignant ajoute-t-il des questions ou des exercices de compréhension ? lesquels ?		×	-Il emploie des questions directes à réponse ouverte (exemple : où est ce qu'il va se cacher ?) et une seule question à choix multiples (par exemple : des animaux de la forêt ? de la ferme ou quels... ?).
	-Les activités proposées sont-elles diversifiées et motivantes ?		×	-L'enseignant propose des tâches variées pour le développement de son cours : -des questions -des échanges. -une trace écrite qui sert à écrire les paroles des personnages dans des

				bulles (exemples : maintenant, on va écrire un dialogue..., vous allez écrire ce que dit la baleine : qu'est-ce qu'elle dit... ?). -travail en groupe.
Attitude des élèves	1. Réponses aux questions posées : -L'élève a-t-il participé ?	×		-L'élève participe en classe surtout lorsqu'il s'agit de désigner les animaux et de créer les paroles des personnages (par exemple : entre dans ma bouche, vite ! cache-toi dans ma bouche).
	-L'élève a-t-il donné une réponse lorsque l'enseignant l'interroge ?	×		-Quelques élèves répondent aux questions en un mot sans construire des phrases : sujet, verbe et complément. -L'enseignant ne leur demande pas de former des phrases complètes surtout dans la phase de découverte du support.
	2. Comportement général : -L'élève est-il attentif et calme	×		-Les élèves sont attentifs et parlent quelquefois tous en même temps mais l'enseignant essaie

	pendant le déroulement de la leçon ?			de les calmer.
	- Est-ce qu'il y a du bruit quand le professeur parle ?		×	-Le bruit est présent lors des questionnements et pendant le travail de groupe.
	-Est-ce que certains élèves sont inactifs ou bavardent en cours ?	×		-Il y a des élèves qui sont inactifs mais ils sont peu par rapport aux élèves actifs.
Attitude de l'enseignant	-Est-t-il autoritaire avec les élèves ?			-Il aime travailler en silence. -Il préfère la participation des élèves en silence, en levant seulement le doigt.
	-Fait-il travailler quelques-uns ou tous ?			-Il fait travailler les élèves même ceux qui évitent la participation.
	Est-ce qu'il fait déplacer les élèves ?			-Il fait déplacer quelques élèves uniquement pour le jeu de rôle proposé.

Leçon 2	Ecole	Saleh Righa (cité Boussouf)
	Type de texte	Le conte (texte narratif)

	Le support de la leçon de la compréhension	Support imagé préparé par l'enseignante et un texte qui se trouve dans le manuel de cinquième année page 54 (Le petit coq noir, voir annexe 1 p. 158).		
Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non	Commentaire
La démarche et la gestion du temps de la leçon de compréhension orale en classe de cinquième année	1. La phase d'ouverture : -L'enseignant prépare-t-il l'élève à écouter le texte ? comment ?	×		Temps : (environ 8 minutes) (voir annexe 4 p. 207) -Au départ, il y a une présentation d'images pour décrire les personnages du texte choisi pour la leçon. Un ensemble de questions posées autour du contenu de l'illustration afin de découvrir le sujet du texte que les élèves vont écouter après tels que :(regardez les images ? qui sont les personnages... ?). -L'enseignante fait répéter la réponse pour reconnaître mieux les personnages présentés après dans le texte (le

			<p>petit coq noir).</p> <p>-Après ce moment de préparation à l'écoute, l'enseignante demande aux élèves de bien écouter le texte.</p>
	-Combien de lecture orale fait-il ?		-Elle a lu le texte deux fois successives.
	-Le débit et l'intonation de l'enseignant pendant la lecture ne gênent pas l'élève à comprendre ?		-La lecture magistrale ne gênent pas la compréhension puisque l'enseignante a lu le texte lentement et d'une manière expressive.
	-A quel moment l'élève a le texte devant lui ?		-L'élève ne lit pas le texte. Les livres restent fermés durant toute la séance.
	-Avant ?	×	
	-Après ?	×	
	-Que fait l'enseignant pour attirer l'attention de l'élève ?		<p>-L'emploi du non verbal (les gestes et la mimique faciale).</p> <p>-L'emploi des dessins fixés au tableau d'une manière efficace pour</p>

			<p>rendre moins le risque de perturbation de l'élève.</p> <p>-Consigne d'écoute est donnée avant la lecture.</p>
-Les signes non linguistiques produits par l'enseignant sont-ils clairs et compréhensibles ?	×		<p>-Le non verbal (les mimes, les gestes) produit par l'enseignante est clair et aide à la compréhension du texte.</p> <p>-L'enseignante utilise beaucoup les signes non linguistiques surtout lors de la lecture magistrale.</p>
<p>2. La phase de développement :</p> <p>-L'enseignant explique-t-il les sens ?</p>	×		<p>Temps :(environ 15 minutes)</p> <p>-l'enseignante explique parfois les questions posées par la reformulation (par exemple : par quoi commence le texte ? par quelle expression j'ai commencé le texte ?).</p> <p>-Les répétitions des réponses pour clarifier le sens.</p>
-Utilise-t-il des objets ou des images pendant le	×		-Pendant la lecture, l'enseignante utilise quelques objets (les

cours ?			grains et des miettes) qui sont en rapport avec ce cours de compréhension orale. -Il y a aussi l'emploi des images dessinées d'un coq, un roi et une vieille femme.
-Est-ce que l'enseignant change le vocabulaire du texte ?	×		-D'après le texte écouté, l'enseignante ne change pas beaucoup le vocabulaire. Elle emploie des mots clés du document tels que : (le coq noir, le sultan, etc.).
-Est-ce qu'il utilise les questions qui se trouvent dans le manuel ?	×		-Elle n'utilise pas seulement les questions posées dans le manuel. -Elle ajoute d'autres questions de compréhension pour s'approfondir dans le sens global du texte.

	<p>-Quelles sont les modalités de présentation suivies dans la classe ?</p>		<p>-Elle procède aussi à travers les images et à l'aide d'une série de questions/réponses pendant toute la phase de développement de cette séance.</p> <p>-Pas de traduction.</p> <p>-Une recherche des synonymes et des antonymes est demandée aux élèves au cours de la présentation de la leçon.</p>
	<p>3. La phase de clôture :</p> <p>-L'enseignant synthétise-t-il ce qui est essentiel avant de donner la parole aux élèves ?</p>	×	<p>Temps : (environ 9 minutes)</p> <p>-L'enseignante demande aux élèves de raconter l'histoire entendue. Elle laisse à l'élève une part de liberté et de créativité pour faire son résumé.</p>
	<p>-L'enseignant demande-t-il un résumé oral de la part de l'élève ?</p>	×	<p>-Résumé oral de l'histoire écouté. L'enseignante corrige au fur et à mesure que les élèves produisent des phrases.</p>
	<p>-Fait-il le répéter?</p>		<p>-Elle fait répéter le</p>

		×		résumé par quelques élèves.
Les activités et les tâches de compréhension	-Est-ce que l'enseignant propose aux élèves de prendre des notes ou faire un résumé écrit personnel lors ou après la lecture?		×	-Pas de prise de note. -L'élève ne prépare aucun résumé lors de l'écoute.
	-L'enseignant ajoute-t-il des questions ou des exercices de compréhension ? lesquels ?	×		-L'enseignante s'appuie dans son cours sur les questions/réponses développées en fonction du support. -Elle n'emploie que des questions directes à réponse ouverte (exemples : que faisait-il souvent ? de quoi se nourrissait-il ?). -Après l'écoute de l'histoire, un exercice de repérage des indices est proposé.
	-Les activités proposées sont-			-Il n'y a que l'échange entre enseignant et élève

	elles diversifiées et motivantes ?	×		par le biais de la question et de la réponse. -Il y a une motivation pour raconter le résumé de l'histoire.
Attitude des élèves	1. Réponses aux questions posées : -L'élève a-t-il participé ?	×		-Tous les élèves ont participé en classe surtout dans le cas de répétition des phrases déjà dites (par exemple la répétition de la phrase : c'est le sultan qui voulait lui prendre la pièce d'or.).
	L'élève a-t-il donné une réponse lorsque l'enseignant l'interroge ?	×		-Les réponses sont variées et la plupart des phrases sont construites d'une manière correcte sinon corrigées par l'enseignante.
	2. Comportement général : -L'élève est-il attentif et calme pendant le déroulement de la leçon ?	×		-Les élèves sont attentifs, les uns écoutent les autres et Ils se corrigent même.

	- Est-ce qu'il y a du bruit quand le professeur parle ?		×	-Le bruit est présent seulement lors du questionnement.
	-Est-ce que certains élèves sont inactifs ou bavardent en cours ?	×		-Certains élèves sont inactifs mais ils ne bavardent pas en cours.
Attitude de l'enseignant	-Est-t-il autoritaire avec les élèves ?	×		-Elle est autoritaire. Elle aime travailler en silence.
	-Fait-il travailler quelques-uns ou tous ?			-Elle préfère la participation de tous les élèves. Ceux qui ne travaillent pas, elle les pousse à répéter les réponses déjà proposées par d'autres élèves.
	-Est-ce qu'il fait déplacer les élèves ?		×	-Aucun déplacement n'est fait pendant la séance.

Leçon 3	Ecole	Megueleti El akki Ibrahim (cité Bumerzougue)
	Type de texte	Le conte (texte narratif)
	Le support de la leçon de la	Texte qui se trouve dans le manuel de cinquième année page 45 (Histoire de

	compréhension	Babar) : C'est un texte programmé pour la séance de la lecture (compréhension de l'écrit).		
Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non	Commentaire
La démarche et la gestion du temps de la leçon de compréhension orale en classe de cinquième année	1. La phase d'ouverture : -L'enseignant prépare-t-il l'élève à écouter le texte ? comment ?		×	Temps : (environ 5 minutes) (voir annexe 4 p. 231) -Le cours de compréhension a commencé directement par la lecture du texte support. -Lors de la lecture, l'enseignante montre aux élèves le dessin de l'éléphant collé au mur de la salle.
	-Combien de lecture orale fait-il ?			-Elle fait deux lectures : des gestes correspondent à chaque ligne lue.
	-Le débit et l'intonation de l'enseignant pendant la lecture ne gênent pas l'élève à			-Une lecture expressive, moyennement lente. -Articulation soignée.

	comprendre ?			
	-A quel moment l'élève a le texte devant lui ? -Avant ? -Après?	× ×		-L'élève ne lit pas le texte. -Les livres sont ouverts. -Presque tous les élèves écoutent ce que l'enseignante dit sans voir les livres.
	-Que fait l'enseignant pour attirer l'attention de l'élève ?			-Emploie des gestes toute la séance même quand il s'agit d'une question posée. -L'imitation de certaines actions contenues dans le texte.
	-Les signes non linguistiques produits par l'enseignant sont-ils clairs et compréhensibles ?	×		-Les signes extra-linguistiques (exemple geste d'oiseau, mimique de méchanceté de chasseur) sont clairs et aide à la compréhension du texte.
	2. La phase de développement : -L'enseignant explique-t-il les sens ?	×		Temps :(environ 15 minutes) -L'enseignante fait beaucoup répéter les explications. -Explication du contenu

				du texte, de toutes les questions posées, par la reformulation et les propositions de réponses (exemple : il vit où l'éléphant ? il vit dans une maison ? dans la ferme ? dans la forêt ?).
	-Utilise-t-il des objets ou des images pendant le cours ?		×	-pas d'utilisation d'objets. -Il n'y a recours aux dessins collés au mur de la salle que parfois lors de la lecture.
	-Est-ce que l'enseignant change le vocabulaire du texte ?		×	-D'après le texte écouté, l'enseignante synthétise le contenu : les personnages, les évènements, les lieux. -Emploie des mots clés du document (tels que : grande forêt, petit éléphant, chasseur, etc.).
	-Est-ce qu'il utilise les questions qui se trouvent dans le manuel ?		×	-Le texte utilisé est un texte programmé pour la compréhension écrite. -L'utilisation de quelques questions posées dans le manuel

				<p>(exemple : par quoi commence le texte ?).</p> <p>-L'ajout de quelques questions de compréhension (comme : qui peut rappeler le titre de texte ?).</p>
	<p>-Quelles sont les modalités de présentation suivies dans la classe ?</p>			<p>-Il y a recours aux dessins, parfois à la traduction de quelques mots (par exemple : les mots événement et jour).</p> <p>-Recours aux synonymes et aux exemples pour faire la distinction entre ville et village (tels que : Constantine est une grande ville...).</p> <p>-Correction de prononciation.</p>
	<p>3. La phase de clôture :</p> <p>-L'enseignant synthétise-t-il ce qui est essentiel avant de donner la parole aux élèves ?</p>	×		<p>Temps : (environ 10 minutes)</p> <p>-synthèse faite par l'enseignante elle-même.</p> <p>-L'enseignante fait le lien entre les différentes étapes d'un conte et ses événements.</p>

	-L'enseignant demande-t-il un résumé oral de la part de l'élève ?		×	-Pas de résumé oral pour que l'élève puisse prendre la parole. -Les élèves répètent en même temps quelques mots ou des expressions produites par l'enseignante.
	-Fait-il le répéter ?		×	-Elle répète le contenu général de l'histoire. -L'élève ne le répète pas mais il redit les situations et les indicateurs de temps d'une histoire (tel que : le conte est constitué de trois situations : situation initiale...).
	-Est-ce que l'enseignant propose aux élèves de prendre des notes ou faire un résumé écrit personnel lors ou après la lecture ?		×	-Il n'y a pas de prise de note. Il y a des écritures, des points essentiels qui récapitulent les événements et les personnages et sont écrits au tableau de la classe.

Les activités et les tâches de compréhension	-L'enseignant ajoute-t-il des questions ou des exercices de compréhension ? lesquels ?	×		-Elle n'emploie que quelques questions directes à réponse ouverte et plusieurs questions à choix multiples (exemple : il vit où l'éléphant ? il vit dans une maison ? dans la ferme ? dans la forêt ?). -Après l'écoute de l'histoire, un exercice de repérage des indices est proposé.
	-Les activités proposées sont-elles diversifiées et motivantes ?		×	-Il n'y a pas de motivation malgré le jeu de questions/réponses proposées.
Attitude des élèves	1. Réponses aux questions posées : -L'élève a-t-il participé ?		×	-Les élèves parlent très peu par rapport à l'enseignante. -Tous les élèves n'ont pas bien participé même pour répéter des phrases déjà proposées.
	-L'élève a-t-il donné une réponse lorsque	×		-Il n'y a de réponses qu'après des propositions de choix

	l'enseignant l'interroge ?			<p>multiples autour de la question posée (exemple : C'est l'histoire de qui ? d'un petit garçon, d'une fille ? d'un chat ou d'un chien...).</p> <p>-Recours au livre scolaire pour répondre.</p>
	<p>2. Comportement général :</p> <p>-L'élève est-il attentif et calme pendant le déroulement de la leçon ?</p>	×		<p>-Les élèves sont calmes.</p> <p>-Ils écoutent l'enseignante attentivement, mais ils n'ont pas l'air de très bien avoir compris.</p>
	-Est-ce qu'il y a du bruit quand le professeur parle ?		×	-Il n'y a pas du bruit.
	-Est-ce que certains élèves sont inactifs ou bavardent en cours ?	×		-Presque tous les élèves sont inactifs mais ils ne bavardent pas en cours.
Attitude de	-Est-t-il autoritaire avec les élèves ?	×		-Elle est autoritaire. Elle aime travailler en silence.

l'enseignant	-Fait-il travailler quelques-uns ou tous ?			-Elle préfère la participation de tous les élèves. Elle fait répéter parfois les réponses par quelques-uns.
	-Est-ce qu'il fait déplacer les élèves ?		×	.-Aucun déplacement pendant la séance.

Leçon 4	Ecole	Assad Ibn Elforat (cité El guemmas)		
	Type de texte	Texte documentaire injonctif		
	Le support de la leçon de la compréhension	Texte qui se trouve dans le manuel de cinquième année page 112 (Pour garder une bonne santé, voir annexe 1 p. 163).		
Critères d'observation	indicateurs	Oui	Non	Commentaire
	1. La phase d'ouverture : -L'enseignant prépare-t-il l'élève à écouter le texte ?		×	Temps : (environ 10 minutes) (voir annexe 4 p. 247) -L'exploitation des images contenues dans

<p>La démarche et la gestion du temps de la leçon de compréhension orale en classe de cinquième année</p>	<p>comment ?</p>		<p>le manuel scolaire (les gravures qui accompagnent le texte).</p> <p>-Un moment de réflexion, découverte est donné à l'élève (comme : on essaie de regarder les images.).</p> <p>-Description des personnages (exemple : il est fort, c'est-à-dire il est en bonne santé.).</p> <p>-Repérage visuel de titre (exemple : regardez le titre, lisez avec les yeux le titre.).</p> <p>Une lecture répétée du titre du texte.</p> <p>-Usage de pancartes qui contiennent quelques informations tels que : (pour maintenir notre corps en bon état, il nous faut beaucoup d'air pur à respirer.).</p>
	<p>-Combien de lecture orale fait-il ?</p>		<p>-Il fait trois lectures successives.</p>

	-Le débit et l'intonation de l'enseignant pendant la lecture ne gênent pas l'élève à comprendre ?	×		-trois lectures expressives à haute voix.
	-A quel moment l'élève a le texte devant lui ? -Avant ? -Après?	× ×		-Les livres sont ouverts pendant toute la leçon. -Tous les élèves suivent la lecture.
	-Que fait l'enseignant pour attirer l'attention de l'élève ?			-Retour systématique aux pancartes qui présentent le contenu du texte. -L'enseignant fait déplacer des élèves pour donner des illustrations et pour expliquer des sens. -Il retient des exemples proposés dans la salle (comme : si on ferme la porte, est-ce qu'il y a de l'air pur qui va entrer ?).
	-Les signes non			-quelques gestes

	linguistiques produits par l'enseignant sont-ils clairs et compréhensibles ?	×		employés sont clairs. -L'enseignant répond à des questions posées par lui-même à l'aide de ces signes.
	2. La phase de développement : -L'enseignant explique-t-il les sens ?	×		Temps :(environ 20 minutes) -Explication des aliments cités dans le texte. -Explication des questions posées par la reformulation (exemple : s'agit-il dans ce texte ? c'est-à-dire : de quoi parle ce texte ?).
	-Utilise-t-il des objets ou des images pendant le cours ?	×		-Utilisation d'objets (bouteille d'eau minérale). -Il y a recours aux gravures au début de la séance pour préparer les élèves à l'écoute.
	-Est-ce que l'enseignant change le vocabulaire du texte ?		×	-L'enseignant garde le vocabulaire et il donne seulement quelques exemples d'aliments

				qui ne se trouvent pas dans le texte, (tels que : maïs, œuf, lait, viande...).
	-Est-ce qu'il utilise les questions qui se trouvent dans le manuel ?	×		-Les mêmes cinq questions programmées sont employées dans le cours.
	-Quelles sont les modalités de présentation suivies dans la classe ?			-Recours aux dessins, à la traduction de quelques mots (par exemple : viande, maïs...). -Recours à la lecture syllabique des expressions.
	3. La phase de clôture : -L'enseignant synthétise-t-il ce qui est essentiel avant de donner la parole aux élèves ?		×	Temps : (environ 8 minutes) -Il n'y a pas de synthèse ni de la part de l'enseignant ni de la part de l'élève. -Les élèves lisent ce qui est préparé par l'enseignant (des expressions collées au tableau).

	-L'enseignant demande-t-il un résumé oral de la part de l'élève ?		×	-Pas de résumé oral. -Lecture des phrases afin de récapituler ce qui est compris (exemple : donne des conseils à ton camarade pour être en bonne santé.). -Donc, la lecture des pancartes est considérée comme un résumé oral fait par l'élève.
	-Fait-il le répéter ?			-Répétition de lecture des expressions (de pancartes).
Les activités et les tâches de compréhension	-Est-ce que l'enseignant propose aux élèves de prendre des notes ou faire un résumé écrit personnel lors ou après la lecture ?		×	-Il n'y a pas de prise de note ni avant ni après les lectures.
	-L'enseignant ajoute-t-il des questions ou des exercices de compréhension ? lesquels ?		×	-Il n'y a pas de questions ni d'exercices de compréhension ajoutés par l'enseignant.

	-Les activités proposées sont-elles diversifiées et motivantes ?		×	-Pas de motivation lors du questionnement. Il n'y a pas beaucoup de tâches à réaliser. -Prélèvement visuel des indices par le recours au contenu du texte.
Attitude des élèves	1. Réponses aux questions posées : -L'élève a-t-il participé ?		×	-beaucoup d'élèves n'ont pas participé. -Certains participent seulement pour répéter la lecture des phrases. -La majorité trouve de difficultés dues à la non maîtrise de la langue.
	-L'élève a-t-il donné une réponse lorsque l'enseignant l'interroge ?		×	-Il n'y a pas toujours de réponses. -Recours à la langue maternelle et aux notes mentionnées par l'enseignant pour avoir des réponses.
	2. Comportement général : -L'élève est-il attentif et calme		×	-Certains élèves sont calmes. -Ils écoutent l'enseignant.

	pendant le déroulement de la leçon ?			-Manque de concentration et d'attention.
	- Est-ce qu'il y a du bruit quand le professeur parle ?	×		-Il y a du bruit. Les élèves parlent tous ensemble.
	-Est-ce que certains élèves sont inactifs ou bavardent en cours ?	×		-Presque tous les élèves sont inactifs. -Certains éléments bavardent pendant le cours.
Attitude de l'enseignant	-Est-t-il autoritaire avec les élèves ?			-Il préfère le silence mais il n'est pas autoritaire.
	-Fait-il travailler quelques-uns ou tous ?			-Il travaille avec les élèves qui participent.
	-Est-ce qu'il fait déplacer les élèves ?	×		-Il fait déplacer quelques élèves pendant la séance pour donner des exemples (tels que : regardez Aya elle est sale ? elle est...).

Leçon 5	Ecole	Abd Elhamid Belmadjet (la nouvelle ville)		
	Type de texte	Texte documentaire		
	Le support de la leçon de la compréhension	Texte contenu dans le manuel de cinquième année page 78 (L'éléphant, voir annexe 1 p. 160).		
Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non	Commentaire
La démarche et la gestion du temps de la leçon de compréhension orale en classe de cinquième année	1. La phase d'ouverture : -L'enseignant prépare-t-il l'élève à écouter le texte ? comment ?	×		Temps : (environ 7 minutes) (voir annexe 4 p. 265) -Présentation de deux images d'éléphants pour les comparer (exemple : y a-t-il de différence entre les deux éléphants ?). -Lecture de questions de compréhension mentionnées au tableau avant la lecture magistrale. -Réponses provisoires des élèves avant d'être exposés au texte (exemple : l'éléphant vit dans la forêt).

				-Elle demande aux élèves de chercher des réponses pendant l'écoute.
	-Combien de lecture orale fait-il ?			-Elle fait cinq lectures : deux successives puis une troisième lecture après un temps de questionnement. -Deux lectures de paragraphes afin de répondre à deux questions précises (exemple : comment s'appelle l'animal qui ne mange que des végétaux ?).
	-Le débit et l'intonation de l'enseignant pendant la lecture ne gênent pas l'élève à comprendre ?	×		-Une lecture expressive et moyennement lente. -Prononciation claire.
	-A quel moment l'élève a le texte devant lui ?			-Le texte est seulement écouté. Le manuel scolaire n'est

	-Avant ? -Après ?		× ×	pas utilisé.
	-Que fait l'enseignant pour attirer l'attention de l'élève ?			-Une recherche de réponses aux questions posées au début de la séance. -L'écriture de ces réponses au tableau. -La recherche de sens. -Une consigne d'écoute est donnée avant la lecture magistrale (exemple : Ecoutez bien et essayez de chercher les réponses à ces questions dans ce texte.).
	-Les signes non linguistiques produits par l'enseignant sont-ils clairs et compréhensibles ?		×	-Les signes extra-linguistiques (gestes de mains, de doigt et des mimiques) sont clairs et aident à la compréhension du texte.
	2. La phase de développement : -L'enseignant			Temps :(environ 27 minutes) -Aucune explication

explique-t-il les sens ?		×	de la part de l'enseignante. -Elle retourne aux images. -La recherche de sens et des réponses est donnée uniquement pour les élèves. -L'enseignante répète et conclut les réponses produites par les élèves.
-Utilise-t-il des objets ou des images pendant le cours ?		×	-pas d'utilisation d'objets. -Il y a recours aux dessins comme point de départ pour la compréhension.
-Est-ce que l'enseignant change le vocabulaire du texte ?		×	-Le vocabulaire est changé un petit peu. -Emploie de nouveaux mots pendant la recherche de différences entre les deux illustrations : l'éléphant de l'Asie et l'éléphant de l'Afrique (exemple : y a-t-il une différence entre leurs

				oreilles ? l'éléphant numéro1, ses oreilles sont grandes...)
	-Est-ce qu'il utilise les questions qui se trouvent dans le manuel ?	×		-Respect des questions (l'ordre et le nombre de questionnement proposés par le manuel). -Quelques questions sont ajoutées (exemple : que fait-il pour chercher l'eau pendant la saison sèche ?)
	-Quelles sont les modalités de présentation suivies dans la classe ?			-Utilisation d'autres questions (tels que : combien de litre d'eau boit-t-il par jour ? où cherche-t-il l'eau pendant la saison sèche ?). -Retour aux deux images. -Correction de prononciation. -Répétition des réponses. -Jeu de questions surtout directes.

				<p>-Relecture au fur et à mesure des questions.</p> <p>-Pas de traduction.</p>
	<p>3. La phase de clôture :</p> <p>-L'enseignant synthétise-t-il ce qui est essentiel avant de donner la parole aux élèves ?</p>		×	<p>Temps : (environ 10 minutes)</p> <p>-Pas de synthèse faite par l'enseignante mais par les élèves (exemple : donc, vous connaissez mieux maintenant l'éléphant. Oui ou non ?... en utilisant ces informations, qui peut me parler de l'éléphant ?).</p>
	<p>-L'enseignant demande-t-il un résumé oral de la part de l'élève ?</p>		×	<p>-Elle demande un résumé oral en s'appuyant sur les informations notées par l'enseignante.</p>
	<p>-Fait-il le répéter?</p>		×	<p>-Il y a répétition.</p> <p>-Formulation de phrases récapitulant ce qui est compris.</p> <p>-Correction des erreurs.</p>
	<p>-Est-ce que l'enseignant</p>			<p>-Il n'y a pas de prise de note.</p>

	propose aux élèves de prendre des notes ou faire un résumé écrit personnel lors ou après la lecture ?		×	-les informations essentielles sont écrites.
Les activités et les tâches de compréhension	-L'enseignant ajoute-t-il des questions ou des exercices de compréhension ? lesquels ?	×		-Emploi et ajout de questions autour de la compréhension de texte.
	-Les activités proposées sont-elles diversifiées et motivantes ?	×		-Il y a de motivation surtout après les écoutes ajoutées afin de rappeler les informations oubliées.
Attitude des élèves	1. Réponses aux questions posées : -L'élève a-t-il participé ?	×		-Une bonne participation en classe. -Participation de bons éléments de la classe.
	-L'élève a-t-il donné une réponse lorsque l'enseignant l'interroge ?		×	-Les réponses sont données parfois après une relecture d'un paragraphe qui contient l'information ou la réponse.
	2. Comportement général :			-Les élèves sont

	-L'élève est-il attentif et calme pendant le déroulement de la leçon ?		×	calmes. -Ils écoutent attentivement l'enseignante pendant le cours.
	-Est-ce qu'il y a du bruit quand le professeur parle ?		×	-Il n'y a pas de bruit.
	-Est-ce que certains élèves sont inactifs ou bavardent en cours ?	×		-Les élèves inactifs sont peu. -Ils ne bavardent pas en cours.
Attitude de l'enseignant	-Est-t-il autoritaire avec les élèves ?	×		-Elle est autoritaire. -Elle travaille en silence.
	-Fait-il travailler quelques-uns ou tous ?			-Elle préfère la participation de tous les élèves.
	-Est-ce qu'il fait déplacer les élèves ?		×	-Aucun déplacement pendant la séance.

Leçon 6	Ecole	Tarbia wa Eltaalim (Centre ville : Trik el djadida)
	Type de texte	Texte documentaire
	Le support de la leçon de la	Texte qui se trouve dans le manuel de cinquième année page 112 (Pour

	compréhension	garder une bonne santé, voir annexe 1 p. 163).		
Critères d'observation	indicateurs	Oui	Non	Commentaire
La démarche et la gestion du temps de la leçon de compréhension orale en classe de cinquième année	1. La phase d'ouverture : -L'enseignant prépare-t-il l'élève à écouter le texte ? comment ?		×	Temps : (environ 11 minutes) (voir annexe 4 p. 279) -Aucune préparation à l'écoute avant la lecture : l'enseignante a commencé le cours par une lecture magistrale. -L'exploitation des gravures contenues dans le manuel scolaire mais après l'écoute. -Description des images.
	-Combien de lecture orale fait-il ?			-Deux lectures successives au début de la séance.
	-Le débit et l'intonation de l'enseignant pendant la lecture ne gênent pas l'élève à comprendre ?	×		-Lecture expressive à haute voix. -Les pauses et l'intonation sont significatives.

	<p>-A quel moment l'élève a le texte devant lui ?</p> <p>-Avant ?</p> <p>-Après?</p>	<p>×</p>	<p>×</p>	<p>-Lors de l'écoute, les livres restent fermés.</p> <p>-Les élèves ouvrent les livres pour l'exploitation des images puis ils les ferment.</p> <p>-Les livres sont ouverts après un moment de questionnement et ils restent ouverts jusqu'à la dernière minute de la séance.</p> <p>-Pour clôturer le cours, il y a recours aux livres afin de donner des conseils.</p>
	<p>-Que fait l'enseignant pour attirer l'attention de l'élève ?</p>			<p>-Pendant le développement de la séance, l'enseignante note au tableau des mots clés et des exemples donnés par les élèves.</p> <p>-La recherche des mots et des termes descriptifs en vue de décrire les gravures.</p> <p>-Faire trouver des</p>

				exemples de laitages, de protéines, de céréales, etc. (exemple : Quelles sont les légumes que vous connaissez ?).
	-Les signes non linguistiques produits par l'enseignant sont-ils clairs et compréhensibles ?	×		-Les gestes employés sont clairs et explicatifs (exemple : le mot « sommeil » est expliqué par un geste).
	2. La phase de développement : -L'enseignant explique-t-il les sens ?		×	Temps :(environ 20 minutes) -L'enseignante demande aux élèves de recourir aux synonymes et aux antonymes (exemple : qu'est-ce que ça veut-dire triste ? le sens de triste ? Le contraire de triste ? C'est...). -Il n'y a pas d'explication mais il y a des récapitulations faites après chaque partie de compréhension (exemple : donc, le

				meilleur remède pour la santé : c'est le sommeil.).
	-Utilise-t-il des objets ou des images pendant le cours ?	×		-Pas d'utilisation d'objets.
	-Est-ce que l'enseignant change le vocabulaire du texte ?	×		-L'enseignante change le vocabulaire. -Des exemples de laitages, de céréales, de protéines, de vitamines et de légumes qui ne se trouvent pas dans le texte (exemples : carotte, tomate, courgette, viande, petit-lait, etc.), des lieux où il y a de l'air pur (tels que : les montagnes, les forêts...).
	-Est-ce qu'il utilise les questions qui se trouvent dans le manuel ?	×		-Quelques questions programmées sont employées dans le cours (exemple : De quoi on a besoin pour être en bonne santé ?). -Ajout de plusieurs questions (tels que : La

				maladie rend triste ? Vrai ou faux. Où on peut trouver de l'air pur ?).
	-Quelles sont les modalités de présentation suivies dans la classe ?			-Recours aux dessins. -Recours à la traduction (un seul mot est traduit exemple : vous savez c'est quoi les épinards ou les blettes ? c'est « selk »). -Recours à la reformulation.
	3. La phase de clôture : -L'enseignant synthétise-t-il ce qui est essentiel avant de donner la parole aux élèves ?		×	Temps : (environ 5 minutes) -L'enseignante fait des synthèses et des récapitulations qui concluent un ensemble de réponses (exemple : voilà de quoi on a besoin pour être en bonne santé. On a besoin de laitages, on a besoin de protéines, de céréales, de vitamines, de légumes et de fruits.).

	-L'enseignant demande-t-il un résumé oral de la part de l'élève ?	×		-Résumé oral qui aide à contrôler ce qui est compris (exemple : chaque élève donne un conseil ou des conseils à sa camarade pour rester en bonne santé.).
	-Fait-il le répéter ?	×		-Un résumé répété par les élèves. -Chaque élève a pu donner ses propres conseils après la compréhension.
Les activités et les tâches de compréhension	-Est-ce que l'enseignant propose aux élèves de prendre des notes ou faire un résumé écrit personnel lors ou après la lecture ?		×	-Il n'y a pas de prise de note ni avant ni après les lectures. -Pas d'utilisation de la technique du résumé.
	-L'enseignant ajoute-t-il des questions ou des exercices de compréhension ? lesquels ?	×		-Des questions de compréhension variées : des questions directes, vrai/faux, deux questions à choix multiples (exemple : le meilleur repos, est-ce le jeu, le travail, le

				sommeil ?).
	-Les activités proposées sont-elles diversifiées et motivantes ?	×		-Il y a de motivation lors du questionnaire. -Il y a beaucoup de tâches à réaliser.
Attitude des élèves	1. Réponses aux questions posées : -L'élève a-t-il participé ?	×		-beaucoup d'élèves ont participé pour donner des conseils et répondre aux questions.
	-L'élève a-t-il donné une réponse lorsque l'enseignant l'interroge ?	×		-Des réponses correctes sinon corrigées par l'enseignante. -Une créativité par les élèves dans les réponses aux questions posées par l'enseignante pendant tous les moments de la séance.
	2. Comportement général : -L'élève est-il attentif et calme pendant le déroulement de la leçon ?	×		-Tous les élèves sont calmes. -Ils sont attentifs.
	- Est-ce qu'il y a du bruit quand le professeur parle ?		×	-Il n'y a pas de bruit. -Il y a d'ambiance.

	-Est-ce que certains élèves sont inactifs ou bavardent en cours ?	×		-Une minorité d'élèves sont inactifs. -Les élèves ne bavardent pas pendant le cours.
Attitude de l'enseignant	-Est-t-il autoritaire avec les élèves ?	×		-L'enseignante préfère le silence. -Elle est autoritaire.
	-Fait-il travailler quelques-uns ou tous ?			-L'enseignante fait répéter et motiver même les élèves qui ne participent pas.
	-Est-ce qu'il fait déplacer les élèves ?		×	-Aucun déplacement pendant la séance.

Leçon 7	Ecole	El Emir Abd Elkader (Sidi Mabrouk inférieur)		
	Type de texte	Texte documentaire informatif.		
	Le support de la leçon de la compréhension	Texte préparé par l'enseignante (les moyens de transport).		
Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non	Commentaire
	1. La phase			Temps : (environ 11

<p>La démarche et la gestion du temps de la leçon de compréhension orale en classe de cinquième année</p>	<p>d'ouverture :</p> <p>-L'enseignant prépare-t-il l'élève à écouter le texte ? comment ?</p>	×	<p>minutes)</p> <p>(voir annexe 4 p. 298)</p> <p>-Rappel des projets et des thèmes précédents.</p> <p>-Recherche d'un champ lexical du mot « voyage » inscrit au tableau avant la lecture magistrale.</p> <p>-Nomination de plusieurs objets mis sur le bureau de l'enseignante.</p> <p>-Elle demande ensuite aux élèves de chercher ou trouver le thème de la séance.</p> <p>-Distribution des textes aux élèves.</p>
	<p>-Combien de lecture orale fait-il ?</p>		<p>-Deux lectures successives.</p> <p>-Entre ces deux lectures, l'enseignante cherche à savoir si les élèves ont compris le texte (exemple : vous avez compris le texte ? il vous plaît ?).</p>

	<p>-Le débit et l'intonation de l'enseignant pendant la lecture ne gênent pas l'élève à comprendre ?</p>	×		<p>-Une lecture expressive. -Prononciation claire. -Débit soigné et intonation significative.</p>
	<p>-A quel moment l'élève a le texte devant lui ?</p> <p>-Avant ?</p> <p>-Après ?</p>	<p>×</p> <p>×</p>		<p>-Le manuel scolaire n'est pas utilisé puisque le texte est choisi par l'enseignante. -Le texte est distribué avant l'écoute du texte. -Les élèves suivent en même temps la lecture magistrale. -Une lecture silencieuse des élèves après l'écoute. -Pendant le développement de la séance (le questionnement), une relecture silencieuse est faite dans le but de répondre à d'autres questions.</p>

	-Que fait l'enseignant pour attirer l'attention de l'élève ?			-Emploie des objets. -Applaudissement pour féliciter les élèves et attirer leurs attentions.
	-Les signes non linguistiques produits par l'enseignant sont-ils clairs et compréhensibles ?	×		-Le non verbal est utilisé quelquefois afin d'expliquer l'exercice écrit au tableau. -Des signes clairs qui aident à la compréhension des mots inconnus.
	2. La phase de développement : -L'enseignant explique-t-il les sens ?	×		Temps :(environ 11 minutes) -Plusieurs explications données par l'enseignante durant le développement et même dans l'exercice écrit et oral (exemple : Qu'est-ce qu'un touriste ? Un touriste est un monsieur qui voyage par exemple vous allez en France pour visiter, pour se balader..., pour passer un séjour. Là vous êtes touristes.).

	-Utilise-t-il des objets ou des images pendant le cours ?	×		-Utilisation d'objets : voiture, camion, bateau, chameau, etc. -Il n'y a pas recours aux dessins qui accompagnent le texte.
	-Est-ce que l'enseignant change le vocabulaire du texte ?	×		-Le vocabulaire est changé mais pas beaucoup.
	-Est-ce qu'il utilise les questions qui se trouvent dans le manuel ?		×	-Dans le manuel, aucun texte n'est présenté autour « les moyens de transport ».
	-Quelles sont les modalités de présentation suivies dans la classe ?			-Recours aux objets. -Correction de prononciation. -Répétition des questions et des réponses pour -Jeu de questions directes. -Relecture silencieuse. -Pas de traduction. -Reformulations des idées.

	<p>3. La phase de clôture :</p> <p>-L'enseignant synthétise-t-il ce qui est essentiel avant de donner la parole aux élèves ?</p>	×		<p>Temps : (environ 33 minutes)</p> <p>-Faire synthétiser une série de réponses des élèves.</p>
	<p>-L'enseignant demande-t-il un résumé oral de la part de l'élève ?</p>			<p>-Faire raconter un voyage par les élèves.</p> <p>-Pas de résumé après l'appréhension de tout le texte.</p>
	<p>-Fait-il le répéter?</p>			<p>-Quelques élèves racontent des voyages mais à travers des questions posées par l'enseignante (exemple : Où est-ce que tu es allé ? Avec qui ? Chez qui ? Tu as voyagé par bateau ou par avion ? l'élève donne les réponses après chaque question).</p> <p>-Correction des erreurs.</p>
	<p>-Est-ce que l'enseignant propose aux</p>			<p>-Pas de proposition de la technique de la prise de note et du résumé</p>

	élèves de prendre des notes ou faire un résumé écrit personnel lors ou après la lecture ?		×	durant l'écoute.
Les activités et les tâches de compréhension	-L'enseignant ajoute-t-il des questions ou des exercices de compréhension ? lesquels ?	×		-Jeu de questions/réponses autour de la compréhension de texte. -Exercices de compréhension : le premier écrit (exercice de classement des moyens de transport dans un tableau) et l'autre oral (un questionnaire à choix multiples). -Faire trouver des informations sur un moyen de transport en suivant un plan de travail précis (les élèves font ce travail à la maison).
	-Les activités proposées sont-elles diversifiées	×		-Il y a une motivation et une concurrence en classe surtout dans

	et motivantes ?			l'exercice écrit et oral.
Attitude des élèves	1. Réponses aux questions posées : -L'élève a-t-il participé ?	×		Une bonne participation en classe. -Une minorité d'élèves qui ne participent pas en cours.
	-L'élève a-t-il donné une réponse lorsque l'enseignant l'interroge ?	×		-Les élèves donnent des réponses après le recours au texte et à la lecture silencieuse.
	2. Comportement général : -L'élève est-il attentif et calme pendant le déroulement de la leçon ?		×	-Les élèves sont calmes et attentifs.
	-Est-ce qu'il y a du bruit quand le professeur parle ?		×	-Il y a du bruit puisque les élèves parlent tous en même temps.
	-Est-ce que certains élèves sont inactifs ou bavardent en cours ?	×		-Les élèves inactifs sont très peu. -Ils ne bavardent pas en cours.
	-Est-t-il autoritaire avec			-L'enseignante est autoritaire.

Attitude de l'enseignant	les élèves ?	×		-Elle ne supporte pas la participation des élèves en même temps. -Elle leur demande de lever le doigt quand ils veulent répondre.
	-Fait-il travailler quelques-uns ou tous ?			-Elle préfère la participation de tous les élèves.
	-Est-ce qu'il fait déplacer les élèves ?		×	-Aucun déplacement pendant la séance.

Annexe 4

Transcriptions orthographiques des séances de compréhension orale

Ecole Abou Obaida Iben El Djarrah (Cité Daksi Abdesslem).

(E : Enseignant, A : Apprenant)

« -E : Bon, regardez le tableau ici ! Regardez ! Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce ; oui.

-A : Une bande dessinée.

-E : Une bande dessinée.

-A : Dessinée (les apprenants répètent en même temps).

-E : Que voyez-vous ici ? Ça représente quoi ? Elle représente quoi ? Des.

-A : Animaux.

-E : Des animaux.

-A : Des animaux (les apprenants répètent ensemble).

-E : Regardez ces animaux là ! Comment ils s'appellent ? Des animaux...

-A : Monsieur, monsieur.

-E : Chut ! Des animaux, hein. De la ferme ou de la forêt, ou quels ? Oui.

-A : Monsieur, monsieur des animaux de la forêt.

-E : De la forêt ? Regardez bien, c'est faux.

-A : Monsieur.

-E : Oui.

-A : Ce sont des animaux de le, de le [pa..., bôle nord].

-E : Pôle.

-A : Nord (les apprenants répètent ensemble).

-E : Des animaux du pôle.

-A : Nord (les apprenants répètent ensemble).

-E : Comment on les appelle, les hommes ? Les hommes du pôle nord. Les hommes.

-A : Monsieur (les apprenants appellent).

-E : Qui a appelé le premier.

-A : Les esquimaux.

-E : Les esquimaux bien sûr. Regardez ! Qui est-ce ? C'est le.

-A : Un homme (les apprenants répètent en même temps).

-E : Bon, on lève de doigt. Et celui là.

-A : Monsieur (les apprenants appellent).

-A : La baleine.

-A : La baleine.

-E : La baleine, très bien et celui-là.

-A : Monsieur (les apprenants appellent).

-A : L'ours.

-A : L'ours.

-E : L'ours, l'ours, quelle est sa couleur ? L'ours.

-A : Monsieur.

-E : Oui.

-A : Sa couleur est blanche.

-E : Blanche bien sûr.

-A : Blanche.

-E : L'ours brun se trouve dans la forêt. Celui-là c'est dans le pôle nord, hein. Alors c'est l'ours polaire, il vit dans le pôle nord.

-A : Nord (les apprenants répètent ensemble).

-E : Voilà ! Et celui-là.

-A : Monsieur (les apprenants en même temps).

-A : C'est le pélican.

-E : Le pélican.

-A : Le pélican (les apprenants en même temps).

-E : Alors, regardez ! Combien de bandes dessinées ici ?

-A : Monsieur, quatre.

-E : Non, les bandes dessinées, combien de bandes ? Oui.

-A : Monsieur, cinq.

-E : Cinq, oui. On les appelle aussi des vignes...

-A : Vignettes (les apprenants en même temps).

-E : Alors, il y a combien de vignettes ?

-A : Monsieur.

-E : Oui.

-A : Cin..., il y a cinq vignettes.

-E : Oui et ça qu'est-ce c'est ?

-A : Monsieur (les apprenants en même temps).

-A : Bulles.

-E : Ce sont des.

-A : Bulles (les apprenants en même temps).

-E : Pour quoi on emploie des bulles dans le, la bande dessinée ? On lève le doigt ! Oui, Boukhalfa.

-A : Pou..., pou..., pour écrire dedans des paroles.

-E : Pour écrire des.

-A : Paroles (les apprenants répètent en même temps).

-E : Alors, on va faire parler des ani...

-A : ...maux (les apprenants ensemble).

-E : Regardez les ; cette phrase là ! Chacun regarde sa bande dessinée ! Regardez cette phrase là ! Qu'est-ce que c'est ?

-A : Monsieur.

-A : Phrase d'euh.

-E : Oui, qui a fait ces traces là ?

-A : Monsieur.

-A : Monsieur.

-E : Oui.

-A : Le pingouin qui a fait ces traces.

-E : Pour quoi il fait ces traces, pour quoi ?

-A : Monsieur. Euh.

-A : Monsieur.

-E : Ehein, oui.

-A : Parce qu'il était pressé.

-E : Il était pressé, encore. Allez !

-A : Il est euh, il est court parce qu'il euh.

-E : Il court, oui parce que.

-A : Parce..., parce..., parce que le, le l'ours euh, l'ours euh.

-A : L'ours arrive (en même temps).

-A : Il euh.

-E : Court derrière.

-A : Derrière lui. (Les apprenants parlent en même temps).

-E : Oui répète, toi qu'est-ce que tu vas me dire ?

-A : Euh, par..., par...

-E : Debout ! N'aie pas peur, aye.

-A : Parce que .

-E : Hih.

-A : Euh , l'ours arrive pour, pour te manger.

-E : Pour le manger bien. L'ours arrive, il va le.

-A : Manger (les apprenants répètent en même temps).

-E : Alors, qu'est-ce qu'il fait ? Il.

-A : Il court.

-E : Il court, il.

-A : Monsieur (en même temps).

-A : Monsieur.
-E : Laissez le, laissez le ! Il court, il.
-A : Il court, il euh.
-E : Il court.
-A : Il court, il, il trouve un bon cachette.
-E : Il va trouver.
-A : Monsieur.
-E : Il n'y a pas de cachette.
-A : Monsieur.
-A : Monsieur.
-E : Ha, d'accord. Il y a une cachette ici.
-A : Monsieur.
-A : Monsieur, oui.
-E : Alors, il va se cacher.
-A : Monsieur, oui.
-E : Où est-ce qu'il va se cacher ?
-A : Monsieur.
-A : Monsieur.
-A : Il va se cacher dans la bouche de la baleine.
-E : C'est pas vrai. Regardez ! Elle va le manger, non.
-A : Monsieur non (les apprenants ensemble).
-E : Regardez !
-A : Monsieur euh.
-E : Pour quoi ?
-A : Monsieur (les apprenants appellent).
-E : Hein ? Elle va pas le manger ?
-A : Monsieur (les apprenants appellent).

-A : Monsieur, euh, il va, elle ne va pas la manger parce qu'il y a.

-E : Pour quoi ? (En même temps). Regarde bien le dessin !

-A : Parce qu'elle euh sérieuse.

-E : Elle est.

-A : Sérieuse.

-E : Elle est sérieuse ?

-A : Parce qu'elle est sour..., souriante.

-E : Très bien, elle est.

-A : Souriante (les apprenants ensemble).

-E : Regardez ses yeux, sa bouche ! Elle est.

-A : Souriante (les apprenants ensemble).

-E : Quel est le contraire de souriante ? Bon, souriante, ça veut dire, elle est comment ? Souriante, elle est.

-A : Heureux.

-A : Heureuse.

-E : Heureuse. Le contraire de ; oui elle est joi...

-A : ...yeuse (les apprenants en même temps).

-E : Ou bien, elle con...

-A : Elle est contente.

-E : Le contraire de content, le c..., le contraire de content.

-A : Monsieur, mécontent.

-E : Mécontente, ou bien.

-A : Euh, méchant.

-E : Méchante, non. Elle est.

-A : Triste (les apprenants ensemble).

-E : Alors, puisqu'elle est. Regardez ! Puisqu'elle est contente, est-ce qu'elle ; qu'est-ce qu'elle va lui dire ?

-A : Monsieur.

-E : Oui.

-A : Entre [do] ma bouche !

-E : Oui, entre dans ma bouche !

-A : Parce que l'ours, il va arrive.

-E : Il va arriver et il va.

-A : Man...

-A : Te manger.

-E : Te manger, très bien encore.

-A : Fais vite d'entrer dans ma bouche ! Parce qu'il va, parce que l'ours arri..., va arrive d'une minute à l'autre.

-E : Oui, encore.

-A : Vite de, vite de, vite de, d'entrer dans ma bouche ! [Lou] euh.

-E : Oui, c'est l'impératif. C'est un verbe dans l'impératif. On demande à quelqu'un d'entrer. Qu'est-ce que on lui dit ? Vite, vit.

-A : Vite, vite euh pou..., vite, vite pour euh, pour enter dans ma bouche.

-E : On dit pas pour entrer, le verbe directement.

-A : Vite, vite cache euh.

-E : Cache-toi.

-A : Entre.

-E : Entre, voilà. Reprends (...).

-A : Allez ! [Caché-toi] dans ma bouche.

-E : Oui, encore.

-A : Monsieur.

-A : Monsieur.

-E : Oui.

-A : Vite, vite cache-toi dans ma bouche mais fais attention à mes dents !

-E : Fais attention à mes dents ! bien sûr, voilà il va se blessé, oui.

-A : Vite, vite sors de ma bouche !

-E : Alors, qu'est-ce qu'on va dire de la baleine ? Elle est.

-A : Elle est gentille.

-E : Elle est gentille.

-A : Gentille (les apprenants en même temps).

-E : Très bien, elle est.

-A : Gentille (les apprenants en même temps).

-E : Il va lui dire hein. Qu'est-ce qu'il va lui dire ?

-A : Monsieur.

-E : Oui.

-A : Euh, merci tu es euh.

-E : Ça y est, ça y est ! Vous faites tous là-bas. La baleine. Qui est-ce ?

-A : Le pingouin (les apprenants).

-E : (...) le pingouin, allez ! Tu vas courir. /Haye/ cours ! Chut ! Allez vite !

-A : Vite, vite cache-toi dans ma bouche, mais attention mes, à, à mes dents !

-A : Merci, madame la baleine, tu es très...

-E : Tu freine hein, tu freine ! Cours !

-A : Mais où est-il se cache ? (les apprenants on dit quelque chose).

-E : Chut ! Laissez-le ! Laissez-le ! C'est juste.

-E : Est-ce que tu es cherché le pingouin ?

-A : Je cherche un, un pingouin.

-A : (...).

-E : Oui, très bien, ça va.

-A : Monsieur.

-A : Monsieur.

-E : Ça va. Croise les bras ! Bon, maintenant on va écrire un dialogue. Hein, on va écrire un dialogue. On va commencer d'abord par euh les noms des animaux. Vous allez écrire la baleine, qu'est-ce qu'elle dit. Hein la baleine. Premier mot.

-A : Monsieur (...) le pingouin.

-E : Attendez ! Le pingouin, vous écrivez le pingouin, qu'est-ce qu'il dit. (...) et celui-là, l'ours. Attendez !

-A : Oui.

(Les apprenants travaillent ensemble).

-E : Chut ! Chut ! (les apprenants font du bruit). Chut !

Ecole Saleh Righa (Cité Boussouf).

-« E : Regarde les images ! Regardez bien les images ! Alors qui sont les personnages ? Qui sont les personnages ? Ayouné.

-A : Les personnages le petit coq noir...

-E : Les personnages sont.

-A : Les personnages sont : le petit coq noir et la pauvre femme vieille.

-E : Et la, et la vieille pauvre femme.

-A : Et la vieille pauvre femme et le sultan.

-E : Et le sultan. Euh, Hannachi !

-A : Euh, le, les images sont...

-E : Les personnages.

-A : Les personnages sont le, le coq, le, le petit coq noir et, et, et le euh et le, et la, et la v... , et la vieille.

-E : Oui.

-A : Et la.

-E : Et la vieille.

-A : Et la vieille.

-E : La vieille.

-A : La vieille, euh et le, et le s..., et le [seul...], et le [seul...].

-A : Sultan.

-E : Tu peux l'appeler comme tu veux Hannachi. Alors et le.

-A : Sultan (à voix basse).

A : Madame !

-A : Sultan (à voix basse).

-A : Sultan.

-E : Sultan oui, ou bien aussi, on peut l'appeler autrement.

-A : Le roi.

-E : Et le roi ; un roi. Allez, euh Benzerrouk !

-A : Les personnages sont le, le coq noir et la vieille pauvre femme et le roi.

-E : Et le roi, oui Guerbouâa !

-A : Les personnages sont le petit coq noir et le vieil pauvre femme ...

-E : La, attention !

-A : La, la.

-E : Oui.

-A : La vieille pauvre femme et le roi.

-E : Et le roi, très bien. Alors on écoute maintenant. Je vais vous lire un texte et vous essayez de bien écouter. Alors : "Il était une fois, un petit coq noir à la crête rouge. Il appartenait à une très pauvre femme. Ils vivaient tout les deux dans une vieille maison".

-A : Vieille maison (les apprenants répètent en même temps).

-E : "Souvent, le petit coq grattait la terre et piquait, et piquait du bec des vers, des grains et des miettes. La pauvre femme le regardait tendrement. Un matin, le brave petit coq trouve une pièce d'or. Un sultan passait par là, lui dit :

-petit coq noir, donne-moi cette pièce d'or !

- Le coq : elle est à moi, répond-t-il. Je la donnerai à ma maîtresse, qui en a plus besoin que toi.

Le petit coq court trouver sa maîtresse (ou la pauvre femme) et lui donne la pièce. Très heureuse, elle lui promet de ne plus jamais le manger. Depuis ce jour, tout les deux vivaient heureux dans une belle maison."

-A : Belle maison (en même temps).

-E : Je relis encore le texte. Alors : "Il était une fois, un petit coq noir à la crête rouge. Il appartenait à une très pauvre femme. Ils vivaient tout les deux dans une vieille maison. Souvent, le petit coq noir grattait la terre et piquait, et piquait du bec des vers, des grains et aussi des miettes. La pauvre femme le regardait tendrement. Un matin, le brave petit coq trouve une pièce d'or. Un sultan passait par là, lui dit :

-Donne-moi, petit coq noir, donne-moi cette pièce d'or !

- Le coq : elle est à moi, répond-t-il. Je la donnerai à ma maîtresse.

Le petit coq court trouver sa maîtresse (ou la pauvre femme) et lui donne la pièce. Très heureuse, elle lui promet de ne plus jamais le manger. Le petit coq et vieille femme vivaient très heureux dans une belle maison."

Donc on a dit, les personnages de ce texte ; on va refaire encore.

-A : Les pers..., les personnages sont : le coq noir, le sultan et la vieille femme.

-E : et la vieille femme. Donc ce sont les personnages qu'on a vu tout à l'heure, avant de lire le texte. Bien, par quoi j'ai commencé le texte ? Par quoi ou par quelle expression j'ai commencé le texte ?

-A : Madame (à voix basse).

-E : Ayda !

-A : Je, je, je commencé le texte par "il était une fois".

-E : On a commencé le texte par...

-A : Il était une fois (les apprenants répètent ensemble).

-E : Répète !

-A : On a commencé le texte par "[el] était une fois".

-E : "Il était une fois".

-A : Il commence le texte...

-E : On a commencé.

-A : On a commencé le texte par "[El] était une fois".

-E : "Il était une fois". Alors, un texte commence par "Il était une fois", comment on appelle ce texte ? Comment on appelle ce texte ? Un texte qui commence par "Il était un fois". Allez, Amina !

-A : On appelle euh.

-E : On appelle le texte.

-A : On appelle le texte un conte.

-E : Un.

-A : Un conte.

-E : Un conte, très bien.

-A : [Ain] a..., [ain appalle].

-E : On appelle ce texte.

-A : On appelle ce texte imaginaire.

-E : Non, comment on appelle ce texte ? Qui commence par "Il était un fois". Alors ?

-A : On appelle le texte euh, euh une, histoire.

-E : Une histoire, oui. C'est une histoire. Qu'est-ce que je suis en train de raconter là ?

-A : Une histoire.

-E : Une histoire.

-A : Histoire (les apprenants répètent en même temps).

-E : Ou bien c'est un, c'est un.

-A : Conte.

-A : Conte.

-A : Conte.

-E : C'est un conte.

-A : Conte (en même temps).

-E : Très bien, donc le texte est un.

-A : Conte.

-E : Conte (en même temps). Alors, dans chaque histoire, il y a un héros, il y a l'héros de l'histoire. A votre avis, qui est le héros dans notre histoire ? Qui est le héros de cette histoire là ? C'est qui ?

-A : Madame, madame, madame !

-E : Oui.

-A : Petit coq noir.

-E : Le héros c'est.

-A : Le héros c'est le petit coq noir.

-E : Le héros c'est.

-A : le héros de cette histoire euh, euh.
-E : C'est.
-A : C'est, le petit coq noir.
-E : Oui, euh Benâmira.
-A : Le héros c'est.
-E : Le héros de cette histoire.
-A : Le, le héros du cette euh.
-E : De cette.
-A : De cette euh.
-E : Histoire.
-A : Histoire le, le coq noir.
-E : Est le coq noir, le petit coq noir.
-A : Noir (en même temps).
-E : Bien. Avec qui vivait le coq ? Ave qui vivait le coq ? Les autres !
-A : Madame !
-E : Avec qui vivait le coq, le coq ? Djamaâ !
-A : Il [vivi].
-E : Le coq vivait.
-A : Coq vivait euh, un.
-E : Avec.
-A : Avec un grain euh un tr..., un trouve pièce ave...
-E : Avec qui vivait le petit coq ?
-A : Madame !
-E : Il vivait avec qui ?
-A : Madame, euh m..., [méta...], [méta ce, ce brave].
-E : Arrête Djamaâ ! (Elle dit quelque chose à voix basse). Le coq.
-A : Le coq, le coq vivre.

-E : Vivait, attention !

-A : Vivait.

-E : On a dit "il était une fois", notre histoire c'est dans le ...

-A : Passé (les apprenants parlent en même temps).

-E : C'est dans le passé. Allez !

-A : Le coq, le coq vivait [en] pauvre femme.

-E : Avec.

-A : Avec [en].

-E : Une.

-A : Une pauvre femme.

-E : Avec une pauvre femme. Ikhlas !

-A : Le, le coq n..., le petit coq noir vivait avec la, euh la, la vieille femme.

-E : Avec la vieille femme. Rohmen !

-A : Le petit coq noir vivait euh un vieil.

-E : Avec.

-A : Avec un vieille femme.

-E : Une, attention !

-A : Une vieille femme, pauvre.

-E : Oui. Euh Kerika !

-A : Le petit coq noir vivait euh, vivait, vivait [eun, eun] euh.

-E : Avec.

-A : Avec un vieille femme.

-E : Une, attention c'est une.

-A : Une vieille femme.

-E : Avec une vieille femme. Que faisait-il souvent ? Que faisait-il souvent ? Mmm, regardez ! Que faisait-il souvent ? Allez (...) !

-A : Il souvent.

-E : Souvent euh une pièce d'or.

-E : Souvent ; que faisait-il ? Que faisait-il souvent ? Que faisait le coq ? Rouqaïa !

-A : Souvent le, le petit coq noir, g... euh grattait la terre avec le, avec le [beuc].

-E : Grattait la terre avec .

-A : Le bec (en même temps).

-E : Le bec. Reprends Ikhlas !

-A : Le, le pet..., souvent le petit coq noir grattait la terre avec, ave..., avec le [pon], le [pon].

-E : Avec, avec.

-A : Son be..., son bec.

-E : Avec son bec, bien sûr. Alors chaïma !

-A : Euh le petit c..., euh le petit coq noir gratte la terre.

-E : Grattait.

-A : Gratte, grattait la terre [done] euh.

-E : Avec.

-A : A..., a ..., avec le euh.

-E : Son.

-A : Son, son, son bec.

-E : Son bec. De quoi se nourrissait-il ? De quoi se nourrissait-il ? Grattait la terre avec son bec, pour chercher quoi ? Allez ! Ayoune !

-A : Il cherchait les grains et les [mettes].

-E : Les grains et les ?

-A : Miettes.

-E : Miettes. Il cherchait les grains, les miettes. Allez les autres ! Hein, que cherchait-il, encore ? Loucifi !

-A : Cherchait les euh.

-E : Il cherchait.

- A : Il cherchait les, les, il cherchait avec (...).
- E : Il cherchait.
- A : Il cherchait avec un pièce.
- E : Il cherchait quoi ? Pour quoi il grattait la terre ? Pour quoi il grattait la terre ?
- A : Pour se nourrir.
- E : Pour se.
- A : Nourrir (les apprenants répètent en même temps).
- E : Pour.
- A : Se nourrir (les apprenants répètent en même temps).
- E : Se nourrir, ou bien pour.
- A : Manger (les apprenants répètent en même temps).
- E : Manger. Alors, que va-t-il manger ? Que vas-t-il manger ? Hein, Ayoun ?
- A : Les vers et les, et les grains et les, et les [mettes].
- E : Les miettes.
- A : Les miettes.
- E : Et les miettes. Amina, reprends !
- A : Euh il che..., il cherche.
- E : Il cherchait.
- A : Il che..., il cherchait euh des vers.
- E : Oui.
- A : Euh des, des grains et des miettes.
- E : Et des miettes. Oui Abed !
- A : Il cherchait des grains et des miettes.
- E : Des grains et des miettes. Amoura !
- A : Il cherchait des grains et des miettes.

-E : Et des miettes. Donc, souvent il grattait la terre avec son bec. Alors, pour chercher des miettes, des vers et des gains. Que lui est-il arrivé ce jour là ? Que lui est-il arrivé ce jour là ? Allez ! Que lui est-il arrivé ce jour là ? Ghouaib ?

-A : Il arrivé une pièce d'or.

-E : On dit il arrivé une pièce d'or ? Ce jour là.

-A : Ce jour là.

-E : Il.

-A : Il une pièce.

-E : Il, le verbe.

-A : Madame, madame, madame ... (les apprenants participent).

-E : Zeghad, où est le verbe ?

-A : Madame, madame, madame ... (les apprenants participent).

-A : Trouve.

-E : Il.

-A : Trouve.

-A : Madame, madame, madame.

-E : C'est ans le passé, hein.

-A : Madame, madame, madame ... (les apprenants participent).

-E : Euh.

-A : Trouvait.

-E : Trouvait. Très bien, ce jour là il.

-A : Trouvait (les apprenant répètent ensemble).

-E : Re.., re euh, dis la, la phrase Kerika ! Ce jour là.

-A : Ce jour là euh.

-E : Il.

-A : Il, il trouvait des, il trouvait des pièces d'or.

-E : Des ?

-A : Une (un autre apprenant).
-E : Combien ? Combien il a trouvé ?
-A : Madame, madame, madame .
-E : Combien il a trouvé ?
-A : Une.
-A : Madame, madame, madame.
-E : Kerika combien il a trouvé ? Des pièces d'or ?
-A : Madame.
-E : Chut !
-A : Il a tr...
-E : Une, vas-y !
-A : Madame, madame ! Une pièce d'or.
-E : Une seule pièce d'or. Alors Rouqaïa !
-A : Le coq a trouvé une pièce d'or.
-E : Oui, ce jour là ; refais la phrase euh Rouqïa !
-A : Ce jour là le coq a trouvé...
-E : Trouvait.
-A : Trouvait une pièce d'or.
-E : Une pièce d'or.
-A : Madame, madame, madame.
-E : Euh Rghiou !
-A : Ce jour, ce jour euh.
-E : Ce jour là.
-A : Ce jour là, le coq trouve...
-E : Trouvait.
-A : Trouvait une pièce d'or.
-E : Une pièce d'or. Oui.

- A : Ce jour là le [poutit] coq noir.
- E : Petit.
- A : Le petit coq noir trouvait une pièce d'or.
- E : Une pièce.
- A : D'or (les apprenants répètent ensemble).
- E : D'or. Alors, qui voulait lui prendre la pièce d'or ? Qui voulait lui prendre la pièce d'or ? Qui ? Qui voulait lui prendre la pièce d'or ? Djamouâ !
- A : Euh la pièce d'or.
- E : Qui voulait lui prendre la pièce d'or ? C'est.
- A : Madame.
- A : Madame, madame, madame.
- E : Chut ! (Les apprenants continuent d'appeler l'enseignante). Oui.
- A : C'est, c'est le sultan.
- E : Oui, c'est le sultan et fais moi la phrase ! C'est le sultan.
- A : C'est le sultan qui.
- E : Qui voulait.
- A : Qui voulait le.
- E : Lui. Lui prendre.
- A : Lui prendre l..., une.
- E : La.
- A : La pièce d'or.
- E : La pièce d'or. Bezerrouk !
- A : C'est le roi qui trouvait.
- E : Qui voulait.
- A : Qui voulait la pièce d'or.
- E : Qui voulait lui prendre la pièce d'or.
- A : D'or (les apprenants répètent en même temps).

-E : Oui Ikhlas.
-A : C'est le sultan qui euh, qui, qui.
-E : Voulait.
-A : Voulait le prendre la piè...
-E : Lui prendre.
-A : Lui prendre la pièce d'or.
-E : Alors, le coq est-il d'accord ?
-A : Madame, madame, madame (les apprenants ensemble).
-E : Le coq est Rîl d'accord ? Ghouaiem, fais la phrase !
-A : Le.
-E : Non. Le coq.
-A : Le coq ne veut, ne veut pas la pièce.
-E : Ne veut pas lui.
-A : Lui donner (un autre apprenant).
-E : Lui.
-A : Donner.
-A : Lui prendre.
-E : Lui donner.
-A : Donner la pièce d'or.
-E : Oui très bien. Euh Amina !
-A : Le petit coq noir et ne, ne veut, ne veut, ne veut pas.
-E : Ne veut.
-A : Ne veut pas, euh pas lui, lui donner la pièce d'or.
-E : Très bien. Chaïma !
-A : Non le petit coq noir euh, ne, ne euh, ne veut, ne veut pas lui donner la pièce d'or.

-E : Ne veut pas lui donner la pièce d'or. Alors, à qui donne-t-il la pièce alors ?

-A : Madame (les apprenants appellent l'enseignante).

-E : A qui donne-t-il la pièce alors ?

-A : Madame (les apprenants appellent l'enseignante).

-E : A qui donne-t-il la pièce alors ? Les autres ! (les apprenants continuent d'appeler). Qerbouâa, à qui donne-t-il la pièce ?

-A : La pièce donne.

-E : Il donne.

-A : Il donne la pièce d'or euh à la maîtresse.

-E : A sa maîtresse, qui est sa maîtresse ? Qui est sa maîtresse ? Chut (avec les autres apprenants). C'est.

-A : C'est la, c'est la pauvre, c'est la pauvre femme.

-E : C'est la pauvre femme. Très bien, Allez ! Slimani !

-A : Euh d..., il donne euh s...

-E : La pièce.

-A : La pièce euh, euh.

-E : Il donne la pièce d'or.

-A : Il donne la pièce d'or à sa maîtresse.

-E : A sa maîtresse. Rghiou !

-A : Il donne sa, euh il donne sa.

-E : La.

-A : La, la p..., la pièce d'or à sa maîtresse.

-E : A sa maîtresse. Hannachi !

-A : Il donne euh, euh il donne le, le.

-E : La.

-A : Il donne la pièce d'or à, à sa, à sa, euh à sa maîtresse.

-E : A sa maîtresse. Il donne la pièce d'or à sa maîtresse.

- A : Maîtresse (les apprenants répètent en même temps).
- E : Que lui promet-t-il ? Que lui promet-t-il, sa maîtresse ? La vieille femme.
- A : Madame, madame, madame.
- E : Que lui promet-t-il ? emmm.
- A : Madame, madame, madame (les apprenants ensemble).
- E : D'habitude les coqs et les poules, on les.
- A : Mange.
- E : On les é...gorge. On les égorge te puis après on mange le bon poulet, hein. Alors que lui promet la vieille femme alors ?
- A : Madame, madame, madame (les apprenants ensemble).
- E : Que lui promet la vieille femme ? Ou sa maîtresse.
- A : Madame, madame, madame (les apprenants ensemble).
- E : Loucif !
- A : La vieille femme, euh le, la pauvre femme (...) heureuse et lui dit ne manger, ne manger pas le, le, le petit coq.
- E : Elle dit : ne manger pas le petit coq ? Alors, dis-moi la phrase comment euh Rouqaïa ?
- A : Euh, sa maîtresse lui promet de ne jamais le manger.
- E : Très bien, C'est une des bonnes réponses. Allez ! Amina !
- A : La pauvre, la pauvre fe...
- E : Pauvre.
- A : Pauvre femme euh, euh .
- E : Lui.
- A : Heureuse.
- E : Oui, elle est heureuse bien sûr.
- A : Et, elle, elle lui, elle lui.
- E : Promet, lui promet.
- A : Lui promet de euh, de ne ja..., de ne jamais pas le manger.

- E : De ne jamais, on dit pas les deux hein. De ne jamais le.
- A : Manger.
- E : De ne jamais le manger. Ikhlas !
- A : La, la [fomme], euh, euh femme, euh.
- E : Lui promet.
- A : Lui [premet].
- E : Promet.
- A : Pro..., promet de ja..., de ne jamais m...
- E : Le.
- A : Le manger.
- E : De ne jamais le manger. La vielle femme, on a dit qu'elle est heureuse. Pour quoi elle est heureuse ? Pour quoi elle est heureuse ? (les apprenants crient). Ayouné !
- A : Par ce que il.
- E : Elle.
- A : Elle, elle euh, elle pièce d'or.
- E : Elle a la pièce d'or. Et elle a la pièce d'or, que ça veut dire, elle a une pièce d'or ? Que veut dire une pièce d'or ?
- A : Madame... (Les apprenants participent bruyamment).
- E : Quand on a une pièce d'or, hein. Bourzifi !
- A : Euh la grand, la, la grand, la grand.
- E : Oui.
- A : La grande femme euh heureuse [pource que] le, le petit coq noir est trouvé un.
- E : Une.
- A : Une p..., une pièce d'or.
- E : Oui, il trouvé la pièce d'or et lui a donné, pour quoi elle est heureuse, elle ?
- A : Madame... (Les apprenants participent bruyamment).

- E : Ikhlas !
- A : La pauvre femme est euh.
- E : Est heureuse.
- A : Est heureuse parce que il euh, elle a une euh, une belle maison.
- E : Parce qu'elle a une ; euh est-ce qu'elle avait une belle maison avant ?
- A : Non (à voix basse).
- E : Est-ce qu'elle la belle maison ? Non, elle avait pas la belle maison, hein. euh, avant ils vivaient dans une.
- A : Pau... euh.
- E : Dans une.
- A : Vieille maison.
- E : Vieille maison, parce que la b..., euh la vieille femme était.
- A : Pauvre.
- E : Pauvre, et maintenant, comment elle est ? Elle est toujours pauvre la vieille femme ?
- A : Madame, madame, madame.
- E : Est-ce qu'elle est toujours pauvre ? Hein, maintenant.
- A : Non.
- E : Elle est.
- A : Euh elle est heu..., heur..., heureuse.
- E : Oui elle est heureuse, elle est commet ? Le contraire de pauvre.
- A : Madame, madame, madame, elle est heureuse et riche.
- E : Elle est heureuse et riche. Très bien, maintenant elle est riche c'est pour cela qu'elle est heureuse. Et puis elle va acheter.
- A : Une nouvelle maison.
- E : Une nouvelle maison. Parce qu'on av..., parce qu'on avait entendu dans l'histoire hein, à la fin, ils vivaient dans une.
- A : Belle maison.

-E : Une belle maison, ça veut dire que la vieille femme maintenant, elle était pauvre, elle devient.

-A : Riche.

-E : Riche et là elle achète une.

-A : Une belle maison.

-E : Une belle maison. Très bien ? Qui peut me raconter l'histoire ? Qui peut me raconter l'histoire ?

-A : Madame, madame, madame (les apprenants ensemble).

-E : Toujours les mêmes, essayez les autres, hein ! Amina ! On va travailler maintenant.

-A : Il t'était une fois, un pe..., un petit coq noir à la crête rouge.

-E : Emmm.

-A : Euh il, il appar..., il appartenait euh dans u...

-E : Il appartenait à.

-A : Il appartenait à, à la, euh à la pauvre, pauvre femme dans, dans une vieille maison.

-E : Attends ! Il appartenait à une vieille femme. Ils.

-A : Vivaient (une autre apprenante).

-A : Ils vivaient, ils vivaient euh tout les deux.

-E : Dans ; ils vivaient où ?

-A : Ils vivaient dans, dans une très, très vieille maison.

-E : Dans une très vieille maison. Hein ?

-A : Euh un, un jour, un jour.

-E : Oui.

-A : Un jour, euh, euh le petit coq noir trouvait une pièce d'or.

-E : Très bien.

-A : Un, un su..., un sultan, un sultan qui euh, qui passait.

-E : Oui.

-A : Euh par.

-E : Par là.

-A : Par là euh lui dit petit, petit coq noir donne m..., donne-moi cette euh, cette pièce d'or.

-E : Cette pièce d'or, oui.

-A : Euh, le, le coq euh elle a, il est, il est a moi.

-E : Le coq répond.

-A : Le coq répond il est à moi.

-E : Elle est (en même temps).

-A : Elle est à moi.

-E : Très bien , hein.

-A : Le, le, le petit coq n..., le petit coq noir cou..., court.

-E : Oui.

-A : Cou..., cou..., court vite.

-E : Court vite oui.

-A : Et.

-E : Et court vite pour quoi ? Pour.

-A : Pour euh lui, lui donner la pièce d'or.

-E : Pour lui donner, à qui lui donner ? Pour donner à.

-A : A l., à la euh, à la pauvre femme.

-E : La.

-A : La pièce d'or.

-E : Très bien, hein on n'a pas fini, encore, hein. /Eheh/. Comment elle est la vieille femme ?

-A : Euh la, euh la, la, la vieille femme.

-E : Comment elle est la vieille femme ? Elle est.

-A : Heureuse.

-E : Elle est heureuse ou bien ?

-A : Riche.

-E : Elle est heureuse ou bien ?

-A : Elle est riche.

-E : Elle est riche. Elle est heureuse.

-A : Madame ! (les apprenants appellent).

-E : Peut changer à, peut changer.

-A : Madame ! (les apprenants appellent).

-A : Joyeuse.

-E : Elle est joyeuse, ou bien ?

-A : Elle est [conteuse].

-E : Con...

-A : Contente.

-E : Elle est contente, ou bien ? Allez encore ! Elle est, elle est gaie. Emm, vas-y !

-A : E..., elle est depuis ce jour, euh le petit coq noir et, et, et la pauvre femme euh.

-E : Oui, oui.

-A : Vivent.

-E : Vivaient ensemble (...), oui.

-A : Dans une belle maison.

-E : Dans une belle maison (...).

-A : Madame, madame, madame.

-A : Il était une fois, une, une, une petit coq noir.

-E : Un, un.

-A : Un petit coq noir. Qui vivait a..., a... a pauvre femme.

-E : Qui vivait avec.

-A : Qui vivait avec une, une pauvre femme.
-E : Hein.
-A : Il, il, il, il grattait la terre et piquait, piquait avec [se].
-E : Son. Son bec.
-A : Son bec.
-E : Hein, que trouvait-t-il ?
-A : Trou..., trou..., trouvait-t-il.
-E : Il trouvait.
-A : Il trouvait les grains et les vers et les miettes.
-E : Emm.
-A : Un jour le petit coq noir trouvait un pièce d'or.
-E : Une.
-A : Une pièce d'or. Puis passait un sultan.
-E : Un sultan passait.
-A : Un sultan passait parle, donne-moi le petit coq noir !
-E : Alors, le sultan passait par là. Il.
-A : Il lui dit.
-A : Il lui dit : donne-moi cette pièce d'or !
-E : Le.
-A : Le petit coq noir [réponse].
-E : Répond.
-A : Répond, [c'este, c'este, c'este, c'este], c'est à moi.
-E : C'est.
-A : C'est à.
-E : Elle est à.
-A : Elle est à moi.
-E : Elle est à moi. A qui le donnait-t-il ?

- A : Il court.
- E : Oui.
- A : Il court, il court.
- E : Alors, il court.
- A : Madame, madame, madame.
- E : Il court chez qui ?
- A : Lui.
- E : Il court chez qui ? Il court chez.
- A : Chez la pauvre femme.
- E : Chez la pauvre femme et.
- A : Et donnait.
- E : Et lui donnait.
- A : Lui donnait la pièce d'or.
- E : Bien.
- A : La pauvre femme est, est, est l..., est, est heureux.
- E : Heureuse.
- A : Heureuse parce que euh il est [riché].
- E : Parce qu'elle est riche, bien sûr. Oui.
- A : Il a..., il achetait un, un.
- E : Elle a acheté.
- A : Elle est acheté un b..., belle.
- E : Une, une qu'est-ce que tu as ? (...) le problème avec le féminin.
- A : Une belle maison. Ils vivent.
- E : Ils vivaient.
- A : Ils vivaient avec le coq.
- E : Ils vivaient tout les deux.
- A : Ils vivaient tout les deux heureux.

-E : Heureux, très bien.

-A : Madame, madame, madame (les apprenants participent bruyamment).

-A : Il était une fois, un, un, un coq noir qui vivait avec une très pauvre femme. Un jour le coq noir a trouvé une pièce d'or. Un sultan passait par là, lui dit : donne-moi cette pièce d'or, petit coq ! Mais le coq parce qu'il était fidèle à sa maîtresse.

-E : Très bien.

-A : Il courait, il courait chez elle pour lui donner la pièce d'or.

-E : Oui.

-A : Il lui a donné. Et ils ont, et ils ont euh vivaient heureux.

-E : Et ils ont vécu, hein. Si tu n'emploies pas le.

-A : Vivaient heureux.

-E : Alors, ils vivaient, on garde le, l'imparfait. Ils vivaient.

-A : Heureux pour toujours.

-E : Pour toujours, très bien. Oui, elle a bien raconté son histoire, hein.

-A : Madame, madame, madame.

-E : Aya Mira.

-A : Il était une fois, un, un petit coq noir qui, qui vivait avec euh, avec une pauvre femme. Le, le petit coq noir grattait la terre pour se nourrir.

-E : Pour se nourrir très bien.

-A : Pour se nourrir des, des, des.

-E : Pour se nourrir des.

-A : Des miettes.

-E : Des miettes.

-A : Et .

-A : Madame, madame, madame (un autre). Des vers.

-E : Des vers.

-A : Des vers.

-E : Oui.

-A : Un, un jou..., un jour euh le petit coq noir s..., s..., trouve.

-E : Trouvait.

-A : Trouvait une pièce d'or. Et, et donne, et. Et trouve une, et trouve un sultan.

-E : Il trouvait une pièce d'or, point.

-A : Un sultan, qui passait à, qui passait à.

-E : Oui.

-A : Qui passait à lui.

-E : Par là.

-A : Par là, lui dit : do..., petit coq noir donne-moi cette pièce d'or ! Le petit coq euh répond : non elle est à moi.

-E : Très bien.

-A : Euh, et le petit coq noir court vite à sa.

-E : Chez.

-A : Chez euh.

-E : Sa.

-A : Chez sa pauvre femme.

-E : Chez sa.

-A : Chez sa, c'est, c'est.

-E : Sa.

-A : Chez sa euh femme.

-E : Pas sa femme, euh pas sa femme. C'est sa maî...

-A : ...tresse.

-E : La maîtresse ou chez la vieille femme, oui.

-A : Et lui donne la pièce d'or.

-E : Et lui donnait.

-A : Et lui donnait la pièce d'or.

-E : Oui.

-A : La euh, la pauvre femme est, est heureuse parce, parce que euh, parce que le petit coq noir donne la, donne.

-E : Ça y est, ça y est ! Ne répète pas, hein ! Il lui donnait la pièce d'or, hein. Comment elle est la vieille femme ?

-A : Elle est, elle est heureuse.

-E : Elle est heureuse, hein.

-A : Depuis, depuis ce, ce, ce.

-E : Ce jour.

-A : Ce jour là, la, la vieille femme vivait.

-E : Et le.

-A : Et, et le, et le petit coq noir, il se.

-E : Vivait.

-A : Vivait dans une nouvelle mai..., maison.

-E : Une nouvelle et.

-A : Belle (les apprenants répètent ensemble).

-E : Belle maison. Très bien, alors on arrête là. On arrête ! c'est très bien les enfants.

Ecole Meghlati Elakki Ibrahim (Cité Boumerzougue).

-E : Histoire de Babar. Il y avait une fois un petit éléphant, un petit éléphant qui s'appelait Babar. Il vivait dans la grande forêt avec sa mère ; la forêt (elle pointe du doigt une image).

-A : Madame oui.

-E : La grande forêt avec sa mère. Pour l'endormir elle le berçait avec sa trompe, sa trompe en chantant doucement, en chantant, lala, lalala. Sa maman l'aimait beaucoup mais elle était un peu dense. Elle se promenait souvent avec Babar loin, loin des autres animaux. Seuls les oiseaux pouvaient les accompagner dans leur longue promenade. Un jour, un jour un méchant chasseur, caché derrière les arbres, caché derrière les arbres, a tiré sur eux. Il a tué la maman. Babar s'enfuit en pleurant, Babar s'enfuit en pleurant. Le chasseur court pour attraper Babar, le chasseur court pour attraper Babar. Mais impossible Babar est déjà loin. Fatigué, fatigué, il arrive près d'une ville, il rencontre une vieille dame, une vieille dame, très riche, qui a beaucoup d'argent. Qui a beaucoup.

-A : D'argent.

-E : D'argent. Très riche qui aime beaucoup les petits animaux, elle aime les petits animaux, les animaux : les chats, les chiens, les éléphants, les loups ...etc. Ce sont des animaux. Depuis ce jour, Babar vit très heureux, avec elle, est avec la vieille dame. Je reprends.

-A : Madame oui.

-E : L'histoire de Babar, histoire de Babar. Il était une fois, un petit éléphant qui s'appelait Babar. Qui s'appelait.

-A : Babar (les apprenants ensemble).

-E : Babar. Il vivait dans la grande forêt avec sa mère. Pour l'endormir, elle le berçait avec sa trompe. Elle berce comme ça ; la trompe. Elle le berce, la trompe, le petit elle le met dans la trompe et le berce, tout en chantant doucement. D'accord ?

-A : D'accord.

-E : Sa maman l'aimait, l'aimait beaucoup mais elle était un peu dense. Elle se promenait souvent avec Babar, elle se promène, donc la maman se promène avec son petit loin des autres animaux. Les animaux son là-bas et elle se promène ici, toute seule avec son petit. Seuls les oiseaux pouvaient ; les oiseaux c'est tout parce que les oiseaux s'envolent. Seuls les oiseaux pouvaient les accompagner dans leur longue promenade. Un jour, un méchant

chasseur caché derrière les arbres, a tiré sur eux. Il a tué la maman. Babar s'enfuit en pleurant, Babar s'enfuit en pleurant. Le chasseur court pour attraper Babar, le chasseur court, qui veut courir à sa place ? Court, court, court. Court pour attraper Babar. Mais impossible, Babar est déjà loin. Fatigué, il arrive près d'une ville, près d'une ville. Il rencontre une vieille dame, vieille dame, c'est comme ça. Très riche qui a beaucoup ; qui aime, qui aime beaucoup les petits animaux, ben les petits éléphants. Depuis ce jour, depuis ce jour, Babar vit très heureux avec elle. Il vit avec la vieille dame. Bien, qui peut me rappeler le titre que vous avez entendu ? Le titre de, du texte. Le titre.

-A : Madame oui.

-E : Vous savez pas le titre ?

-A : Madame, madame, madame (les apprenants appellent l'enseignante).

-A : [Hé..., héstoire] de Babar.

-E : [Héstoire] ?

-A : [Héstoire].

-E : [Héstoire] ?

-A : Histoire.

-E : Histoire de Babar, donc déjà d'après le titre, il s'agit d'une hi...

-A : ...stoire.

-E : Est-ce que c'est une histoire en images comme la bande dessinée ?

-A : Non (les apprenants ensemble).

-E : Non, ce n'est pas une histoire en images comme la bande dessinée. De quoi, de qui il s'agit ? Dans cette histoire, c'est l'histoire e qui ? C'est l'histoire d'un petit garçon, d'une petite fille, d'une maman, d'un animal, d'un chat, d'un chien, d'un.

-A : Madame, madame.

-E : Là c'est l'histoire.

-A : Un petit, petit.

-E : C'est l'histoire.

-A : C'est l'histoire un petit garçon.

-E : D'un (en même temps).

-A : D'un pe..., d'un pe..., d'un.

-E : D'un petit.

-A : D'un petit.

-E : Un petit garçon comme vous, comme ça ? Un petit garçon.

-A : Non.

-E : C'est un petit garçon ?

-A : Madame, madame, madame (des apprenants appellent).

-A : Madame oui.

-E : Non c'est pas l'histoire d'un petit garçon. C'est l'histoire.

-A : De sa femme.

-A : D'un petit éléphant.

-E : Voilà, c'est l'histoire d'un petit éléphant. Le petit éléphant, on l'appelle l'éléphanteau, l'éléphanteau. Un petit éléphant, l'éléphant on l'appelle l'éléphanteau. Le petit éléphant on l'appelle l'éléphanteau. Donc c'est l'histoire d'un petit éléphant. Il vit où euh, il vit où ? Il vit dans la maison ? Il vit dans une maison ?

-A : Madame non (à voix basse).

-E : Le petit éléphant. L'éléphant vit dans la maison, il vit dans la ferme ?

-A : Madame non.

-E : Non, alors il vit dans la, la fo..., fo..., fo..., fo...

-A : Forêt, dans la forêt.

-E : Fo...

-A : ...rêt (les apprenants ensemble).

-E : Il vit dans la forêt, il vit dans la grande forêt avec sa.

-A : Sa mère (les apprenants en même temps).

-E : Avec sa mère. Avec sa maman. Alors, qu'est-ce qui se passe un jour ? Le petit éléphant et sa mère se pro...

-A : ...[mane].

-E : Se pro..., se promènent, se .

-A : Promènent (les apprenants en même temps).

-E : Promènent. Vous allez par exemple à Djbel El Wehche pour vous promener.

-A : Madame oui.

-A : Madame oui.

-E : D'Accord ? Près des lacs, ou bien on va à Lemridje pour nous promener. Donc on fait une promenade à Djbel El Wehche ou bien à Lemridje. Donc, qu'est-ce qui s'est passé ?

-A : Madame, madame, madame. Madame un tiré.

-E : Un tiré ? Qui a tiré ? Qui a tiré sur le ? Un ch...

-A : Un, un chasseur.

-E : Un chasseur a tiré sur la.

-A : Maman.

-A : Maman.

-E : Voilà, elle touchait la maman, la maman est.

-A : Morte.

-E : Morte, oui la maman est morte. Babar s'est, s'est s..., s'est sau.

-A : S'est sauve.

-E : C'est sauvé, Babar s'est sauvé, Babar s'est.

-A : Sauvé (les apprenants en même temps).

-E : S'est sauvé, alors il est arrivé où ? Il est arrivé dans un village ?

-A : Non (les apprenants en même temps).

-E : Alors, il est arrivé dans une.

-A : Vieille.

-A : Vieille dame.

-E : Dans une.

-A : Ville.

-E : Ville oui, c'est une ville. On dit par exemple Constantine c'est une grande ville, Alger c'est une grande ville, Ain M'lila c'est un village.

-A : Oui madame.

-E : C'est village, mais Constantine est une ville, d'accord ? Donc il arrivait dans une grande ville et là, il a rencontré une.

-A : Vi...

-E : une.

-A : Vieille.

-E : Oui.

-A : Vieille dame.

-E : Voilà il a rencontré une vieille dame qui marche comme ça, mais qui a beaucoup.

-A : D'argent.

-A : D'argent.

-E : Voilà, elle a beaucoup d'argent, elle est riche. Cette dame est riche, elle a beaucoup d'argent. Cette dame est riche. Et donc, depuis ce jour, depuis ce jour, d'accord ? Il vit avec elle. On va dire qu'il est arrivé à la ville dimanche onze décembre. Donc depuis dimanche onze décembre jusqu'à la fin, il vit avec la vieille.

-A : Dame.

-E : Dame. Bien, regardez un p'tit peu euh, donc là c'est récapitulation de l'histoire, le résumé si vous voulez de cette histoire. Euh bon, on va un p'tit peu rappeler l'histoire, dès le départ. Le début, on va imaginer. Il s'agit d'un, d'un.

-A : D'un éléphant.

-E : Un petit éléphant, oui. Il vit avec qui ? Il vit avec sa m...

-A : Sa mère (en même temps).

-E : Voilà, avec sa mère.

-A : Sa mère (en même temps).

-E : Où ? Dans une.

-A : Forêt.

-E : Forêt, dans une.

-A : Forêt.

-E : Forêt. Donc ça, c'est la première, la première étape de l'histoire.

-A : L'histoire.

-E : D'abord, on nous dit de quoi il s'agit ou bien de qui il s'agit, d'accord ? Donc on nous dit d'abord c'est une histoire, elle n'est pas sur un petit garçon, elle n'est pas sur une petite fille, elle n'est pas euh sur une maîtresse, elle n'est pas ; elle est sur un petit éléphant. Alors, ce petit éléphant donc on nous le présente, il vit avec sa.

-A : Maman.

-E : Maman. Où est-ce qu'ils vivent, ou le lieu, donc là ils vivent dans une forêt, d'accord. C'est la première étape et on l'appelle aussi la première situation, on l'appelle aussi la première situation, d'accord ? On va l'appeler comme ça, on va dire première étape ou bien première situation. Jusqu'ici il ne se passe rien. C'est bien, un éléphant avec sa maman, ils vivent dans la forêt, ils vont chaque jour se promener, la maman chante pour son petit et tout va bien. D'accord ? Rien de nouveau. Ensuite, qu'est-ce qui se passe ? Un.

-A : Jour.

-E : Un jour, un jour, un jour. Qu'est-ce qu'il s'est passé ? Est-ce qu'il y a quelque chose de nouveau ? Quelque chose de nouveau qui va se passer. Quelque chose de nouveau. Dans la première étape rien ne se passe. Un éléphant avec sa mère dans la forêt, ils se promènent, ils sont joyeux et tout a bien. Donc un jour.

-A : Un méchant.

-E : Un jour, je dis par exemple euh, /youm/, un jour.

-A : Madame euh (...).

-E : Donc, un jour, un jour. Qu'est-ce qui s'est passé un jour ? Qu'est-ce qui s'est passé ?

-A : Madame, méchant.

-A : Le chasseur.

-E : Le chasseur a.

-A : Méchant.

-E : A ti...

-A A tiré (les apprenants parlent en même temps).

-E : Voilà, a tiré, il a tué la maman. Est-ce que c'est quelque chose de nouveau ? Oui ou non ? C'est nouveau ?

-A : Madame non.

-E : Nouveau ?

-A : Madame oui.

-E : C'est nouveau, c'est nouveau. Avant, il y avait la maman et son petit qui vivent dans la forêt, il y a rien de, tout est bon. Un jour, il y a quelque chose de nouveau qui est arrivée, c'est nouveau. Le chasseur tue la maman.

-A : Madame oui.

-E : C'est une nouvelle situation, d'accord ?

-A : Madame oui.

-E : La maman est morte, Babar s'est sau...

-A : Sauvé (les apprenants parlent en même temps).

-E : Donc c'est la deuxième étape de l'histoire, deuxième étape de l'histoire. Donc, deuxième situation si vous voulait. Deuxième situation, puisqu'il y a quelque chose de nouveau. Il y a eu quelque chose de nouveau. Donc, on dit par exemple vous êtes quinze demain la directrice, elle va entrer, elle vous dit euh vous avez un nouveau camarade, le seizième. Elle lui dit entre, entre, il y a un autre camarade, d'accord ? D'accord ? Un nouveau camarade. On va dire, il est nouveau. Vous, vous êtes des anciens camarades, et lui c'est un nouveau camarade. Donc, la aussi c'est euh, euh quelque chose de nouveau qui se produit. Donc le chasseur tue la maman. Donc l'histoire de Babar a changé, d'accord ?

-A : Madame oui.

-E : Vous avez vos camarades qui vivent ici dans la cité depuis des années, maintenant on va leur donner des logements, des logements.

-A : Mdame oui.

-A : /Sakanet/.

-E : Des logements.

-A : Madame oui.

-E : Donc c'est quelque chose de nouveau pour eux, d'accord ? C'est le nouveau.

-A : Madame oui.

-E : Donc c'est le nouveau qui a se produire. La même chose, quelque chose de nouveau qui se produit donc c'est la mort de la maman et l'échappement si vous voulez de Babar. Qu'est-ce qui se passe pendant euh dans cette situation ? La maman, la maman est, est tuée. Babar s'est sau...

-A : Sauvé.

-E : S'est sauvé, il ne vit plus dans la forêt, est-ce qu'il vit toujours dans la forêt ?

-A : Non.

-A : Non.

-E : Non, c'est nouveau. Donc, il est, il est, il est allé dans une, voilà dans une ville. D'accord ? Il est allé dans une ville.

-A : Ville (les apprenants répètent en même temps).

-E : Il est parti, il vit maintenant dans une ville. Il vit avec d'autres gents, il ne vit plus avec sa maman parce que sa maman est morte. Maintenant, il vit avec une, une.

-A : Vi...

-A : Vieille dame.

-E : Voilà, il vit avec une.

-A : Vieille.

-E : Vieille.

-A : Vieille dame.

-E : Dame. Il vit avec une vieille dame.

-A : Dame (les apprenants répètent en même temps).

-E : Regardez ce qui s'est passé ! Beaucoup de chose se sont passées. La maman est morte, Babar s'est sauvé, il vit dans une ville, avec une, dans une ville et il vit avec une vieille.

-A : Dame.

-E : Dame, d'accord ?

-A : Madame oui.

-E : Il vit avec la vieille dame, donc (...). Donc, la maman est tuée, Babar s'est sauvé, il est dans une ville ; il est arrivé dans une petite ville. Et là, il y a quelque chose de nouveau qui va encore se passée. Il rencontre une vieille.

-A : Dame (les apprenants répètent en même temps).

-E : Voilà, une veille dame. Donc qui (...) va être la troisième étape de, troisième étape de l'histoire. Troisième situation si vous voulez.

-A : Madame oui.

-E : Maintenant où est Babar ? Il est avec la, la vieille.

-A : Dame.

-E : Donc, il vit, depuis ce jour. Depuis ce jour, depuis ce jour, donc il vit avec la vieille.

-A : Dame.

-E : Dame, voilà. Regardez bien ce schéma ! Ça c'est notre histoire, ça c'est l'histoire qu'on a vue, c'est l'histoire de Babar. Alors, combien d'étapes il y a dans cette histoire ? Combien d'étapes ? Combien d'étapes ?

-A : Madame trois.

-A : Trois étapes.

-E : Il y a.

-A : Il y a trois étapes.

-A : Trois étapes en même temps.

-E : Trois étapes (...), trois étapes.

-A : Etapes (en même temps).

-E : La première étape, on l'appelle donc si vous voulez, donc c'est l'étape du calme. Il ne se passe rien. Donc on nous présente une histoire, on nous donne les personnages, la relation si vous voulez entre les personnages. On nous donne le, l..., lo..., lo..., lorsque je dis la forêt, la sale de classe c'est le l..., c'est le.

-A : Lieu.

-E : Lieu.

-A : Lieu.

-E : C'est le.

-A : Lieu (les apprenants en même temps).

-E : Dans la première situation. Ensuite, beaucoup choses se passent, ensuite beaucoup de choses arrivent, beaucoup de choses se passent. Dernière étape, donc il y a encore une fois la calme. Maintenant, Babar vit avec une autre maman si vous voulez, c'est une vieille dame. Donc, cette première étape, première étape on va l'appeler la situation, la situation initiale. La première situation, d'accord ? Regardez la première situation ! On l'appelle la situation initiale. Deuxième étape.

-A : Déroulement, déroulement.

-E : Donc c'est le déroulement.

-A : Oui.

-E : Déroulement des événements. Qu'est-ce qui se passe dans l'histoire ? /Ehdeth/, si vous voulaient, si vous appelaient en arabe.

-A : Madame oui.

-E : D'accord ?

-A : Madame oui.

-E : Troisième.

-A : Finale.

-E : Voilà, c'est l'étape finale, ou bien la situation finale. La situation.

-A : Finale (les apprenants répètent ensemble).

-E : Finale. La situation finale, donc c'est la fin de l'histoire. Comment l'histoire est terminée. Comment se termine l'histoire.

-A : Madame oui.

-E : D'accord ?

-A : Madame oui (les apprenants en même temps).

-E : Donc l'histoire est présentée dans cette façon, on a la situation initiale, le déroulement des événements, la situation finale. On l'appelle, c'est un conte.

-A : Madame oui.

-E : Vous avez l'habitude de lire les contes. Cendrillon est un conte.

-A : Madame oui.

-E : D'accord ?

-A : Madame oui. Quoi c'est tout ce que vous avez lu comme conte, (...) donnez-moi les titres de ce vous avez lu ! A part Cendrillon.

-A : Madame euh.

-E : Allez-y ! (Un apprenant dit quelque chose à voix basse).

-E : Les contes que vous avez lus, Cendrillon (...) que c'est un conte, /sandrilla/.

-A : Madame oui.

-E : Ha bon, encore qu'est-ce que vous avez lu ? Emm, par exemple. (Un apprenant dit quelque chose à voix basse), hein, non, non, non, qu'est-ce que vous avez lu ?

-A : Madame euh.

-E : Cendrillon, c'est tout ?

-A : Madame non.

-E : Euh, vous avez lu aussi, il y a Cendrillon, il y a. (...) vous appelez souvent, vous avez lu en arabe, vous les avez vu en arabe.

-A : Madame.

-E : Voilà, euh, voilà, (les apprenants parlent en même temps). Donc euh La Belle au bois dormant, voilà. Ce sont des contes, ce sont des contes.

-A : Contes (en même temps).

-E : Ce sont des contes, comme le conte de.

-A : Babar.

-E : Babar. Donc, dans les contes on trouve trois situations. Dans un conte on trouve trois situations. La première on l'appelle la situation initiale, le début.

-A : Madame oui.

-E : Ensuite, le déroulement des événements. Et en fin l'histoire, la fin de l'histoire ou la situation finale. Alors qui peut me récapituler ? Un conte est constitué de trois situations.

-A : Situations.

-E : Oui. Un conte est constitué de trois situations, la situation initiale, le déroulement des événements et la situation finale. Alors ? /Haya/, n'aie pas peur ! /Matkhafiche aye/, Lève toi ! Un conte.

-A : Un c... euh.

-E : Ou bien le conte.

-A : Un, un conte.

-E : Oui vas-y ! Vas-y ! Est constitué.

-A : Un constitué.

-E : Est constitué.

-A : Est [constutu].

-E : ...tué.

-A : De euh trois euh des.

-E : Situations.

-A : [Sé...], situations.

-E : Voilà, trois situations. D'abord, situation init...

-A : Ini...

-A : Init...

-A : Initiale.

-E : Initiale, ça veut dire le début, le début (...). Ensuite le.

-A : Le dérou..., déro...le, dé...

-E : Déroulement.

-A : Des, des vone...

-A : Des événe...

-A : Des événe...

-A : Des événe...numents.

-E : Voilà, des événements, /elahdeth/ les événements. Ensuite, l'étape, la situation.

-A : Finale.

-A : Finale.
-E : Oui, hein, allez ! Chaïma ! Un conte.
-A : Un, un conte.
-E : Est constitué.
-A : Est constitué.
-E : De.
-A : Deux et trois.
-E : De.
-A : De trois si....
-E : Situations.
-A : Situations.
-E : Oui, de trois situations.
-A : De trois [situations].
-E : Oui, donc. La situation.
-A : Initiale.
-A : I..., initiale.
-E : Voilà, la situation initiale. On répète ! La situation.
-A : Initiale (les apprenants répètent en même temps).
-E : Encore.
-A : Initiale (les apprenants répètent en même temps).
-E : Encore.
-A : Initiale (les apprenants répètent en même temps).
-E : Oui, deuxième.
-A : Le, le déroule..., le déroulement.
-E : Oui.
-A : Des, des é..., des é...
-E : Des événements.

-A : Des é..., des événements.

-E : C'est l'histoire. Ce qui se passe dans les histoires, c'est ce qui se passe dans les histoires. Pour Cendrillon, la vieille est venue, elle a, euh un coup de baguette magique... etc, etc. ce sont les événements, le déroulement, oui.

-A : L'é..., l'étape finale.

-E : Ou bien la situation donc finale, la situation finale. Alors, qu'est-ce qu'il nous a permis maintenant de dire que ça c'est la première histoire, la première étape, et ça c'est la deuxième étape et ça c'est la troisième ? Comment on a su ça, comment ? Comment ? Comment Ayda, comment on l'a su ? Non, regardez ! La première, quelle est la première expression ? Ecoutez ! Il y avait une fois, un petit éléphant qui s'appelait Babar. Il vivait dans la grande forêt avec sa mère. La première expression, regardez-moi comment on commence ? Lisez-moi les premiers mots du conte ! Les premiers mots. Oui.

-A : il [atait].

-E : Voilà.

-A : [Atait] une [voi].

-E : Une [voi] ?

-A : Madame une fois.

-A : Une fois.

-E : Voilà, il était une fois. Vous avez peut être en arabe, /kan yama kan, fi youm/. Voilà, donc ça se, ça marque le début. C'est toujours, ça marque le début du conte.

-A : Madame.

-E : Ça donne, et si vous voulez donc ça nous situe l'histoire dans le temps, c'est-à-dire que c'est une histoire ancienne. Il y avait une fois, il y avait une.

-A : Fois (les apprenants répètent en même temps).

-E : Alors, deuxième étape commence par.

-A : Un jour.

-E : Voilà, un jour, un jour. Donc ça veut que quelque chose de nouveau va se passer, moi je l'entends, j'écoute qu'est-ce qui va se passer. D'accord ? Un jour, ça veut dire quelque chose de nouveau va se passer, va se produire. Pour terminer, la troisième étape commence par.

-A : Depuis ce jour.

-E : Voilà, depuis ce jour. Donc c'est, ça, ça, ça c'est la fin de l'histoire. Il y avait une fois, il y avait.

-A : Une.

-E : Il y avait une fois, un jour, depuis ce jour, donc on les appelle des indicateurs de temps, des indicateurs de.

-A : Temps.

-E : Temps. Des indicateurs.

-A : De temps.

-E : Voilà, des indicateurs de temps. Des indicateurs de temps. D'accord ?

-A : Madame oui (les apprenants ensemble).

-E : Donc la première histoire qu'on a vu ce matin, où vous avez bien travaillé c'était une bande.

-A : Dessinée (les apprenants ensemble).

-E : Dessinée. La bande dessinée est une histoire en.

-A : Images.

-A : Images. Elle était présentée sous forme d'étiquettes. Et la bande dessinée par rapport au conte, elle plus courte ou bien elle est plus longue ?

-A : Madame, madame.

-A : Plus longue.

-E : La bande dessinée est plus longue ?

-A : Plus courte.

-E : Elle est plus courte, c'est une petite histoire. Le conte est plus.

-A : Courte.

-E : Grand, le conte est plus.

-A : Grand.

-E : Grand, peut être p'tit peu difficile à, à comprendre. Donc, mais celle-là c'est une histoire, la, la première c'est une histoire se déroule en vignettes etc.

celle-là c'est une histoire qui se déroule en trois situations, qui se déroule en trois situations, d'accord ?

-A : Madame oui.

-A : Madame oui.

-E : Donc, le conte est une histoire qui se déroule en trois situations, situations initiale, le déroulement des é..., des événements et situation finale. Donc, et c'est, tu peux délimiter ces trois moments grâce aux indicateurs de temps, grâce aux indicateurs de temps. Il y en a d'autres. Dans cette histoire (...), il y avait une fois, un jour et pour terminer on a employé depuis ce jour.

-A : Ce jour (en même temps).

Ecole Assad Ibn Elforat (cité El Guemmas)

-E : Aujourd'hui c'est quel jour nous sommes-nous ? Dimanche...

-A : Dimanche quatre mars deux mille douze (les apprenants parlent en même temps).

-E : Dimanche quatre mars... (l'enseignant parle en même temps avec les apprenants)

-A : Deux mille douze. Deux mille douze.

-E : Deux mille douze. Bien! Alors trouvez à la page 112. Page 112!

-A : Page 112.

-E : Regardez! On regarde les images. On regarde, on essaie de regarder les images. C'est bon. Regardez! Qui est... ce bon homme là ou bien (cet) personnage là ? C'est un... (l'enseignant utilise des gestes pour montrer aux apprenants une taille d'une petite personne).

-A : Petite fille (les apprenants parlent ensemble).

-E : C'est un petite, euh, c'est une petite fille!

-A : monsieur oui!

-E : Je pense pas. C'est un...

-A : Garçon...

-E : C'est un petit garçon (les apprenants répètent en même temps). Bien! Il est... (l'enseignant utilise le geste)

-A : Gr, grand... grand (à haute voix).

-E : Il est...fo...

-A : Fort (les apprenants parlent tous ensemble).

-E : fort ! Bien! Regardez! Il est fort, c'est-à-dire il est...en bonne santé

-A : santé!

-E : en bonne santé!

-A : En bonne santé (les apprenants répètent en même temps).

- E : Bien! Regardez le titre. Lisez avec les yeux le titre.
- A : Pour... monsieur... pour garder [one] bonne ...santé. Pour...(les apprenants répètent en même temps).
- E : (il dit quelques choses à voix basse) de lire calmement! Lisez calmement! Allez-y.
- A : monsieur, monsieur... (les apprenants participent).
- E : Allez-y, allez-y... j'entends Amani
- A : Pou...r ga, garder [one] bonne santé.
- E : pour garder [en] bonne santé.
- A : Monsieur, monsieur, monsieur...(les apprenants participent pour lire le titre).
- A : pour garder une bonne... san...
- E : [on], [on], [on]
- A : [on]
- E : euh une, une, une bonne santé. Pour garder une bonne santé.
- A : Monsieur, monsieur...
- E : Bien! Regardez les enfants avant de commencer ou d'entamer l'histoire. Regardez qu'est ce qu'il vient d'écrire notre maître (il montre les pancartes collées au tableau), bien! Donc, qu'est-ce qu'il vient d'écrire notre maître, pour, vous m'avez dit maintenant : pour garder une bonne santé. Bien! Regardez! Pour qui (...) ne savent pas travailler, euh! Lire. Regardez! (il écrit avec un feutre de couleur)
- A : ain, main, main-te...nir, maintenir, maintenir, pour maintenir (les apprenants répètent en même temps)
- E : Pour maintenir. Regardez!
- A : notre [cou] [cour]
- E : co, (il fait un geste avec ses doigts) corps, corps.

-A : corps, corps, corps, notre corps, notre corps (les apprenants répètent en même temps).

-E : pour maintenir notre corps, regardez! Je vais lier ces mots là. Regardez! Regardez! (il cache quelques lettres en employant sa main)

-A : En bon, en bon [étein] en bon [étein], [étein], [étein] (en même temps)

-E : En bon [étein], en bon [étein] donc, essayez de me (...)

-A : Monsieur, pour [maintenir], monsieur pour [ma, man] main...

-E : main

-E : regarde, regarde

-A : Monsieur, main monsieur pour main-tenir notre...notre co...corps

-E : Laissez-la, ya...

-A : monsieur pour maintenir , monsieur no...no notre...

-E : pour maintenir.

-A : monsieur, no, notre, notre corps en, en bon [étein]

-E : en bon [étein], regardez

-A : monsieur, il, monsieur, il, il nous...il nous faut, nous faut, beaucoup... (les apprenants lisent en meme temps)

-E : (il dit quelques chose à voix basse), on parle pas, regardez!

-A : Il nous faut, monsieur, il nous faut beau-coup, beaucoup, beaucoup

-E : Beaucoup, il nous faut beaucoup. Regardez!

-A : D'air, d'air, d'air pur

-A : D'air pur (les apprenants répètent ensemble)

-E : D'air pur. Regardez!

-A : A respirer...

-E : Bien! A respirer. Essayez de me dire cela Djihene.

-A : pour main, pour maintenir no, notre co, corps en bon [éteint], il, il nous faut be..., beaucoup d'air pur à..., à respirer.

-A : Monsieur, monsieur, monsieur...

-E : regardez, regardez en classe, en classe, qu'est-ce qu'il a fait monsieur, monsieur, qu'est-ce qu'il a fait (il emploie la gestuelle), il a fermé...la...por

-A : mmm, sss, mm...la porte (les apprenants disent ce mot ensemble)

-E : Si on ferme la porte, Est-ce qu'il y a de l'air pur qui va entrer ?

-A : Monsieur, non (ils répondent ensemble).

-E : Non

-E : regardez monsieur, qu'est-ce qu'il a fait, il a fermé les fe...netres

-A : les feu les fe, les feur, fe...nê, nêtres, les fenêtres

-E : Les fenêtres.

-E : Est-ce qu'il y a de l'air pur qui entre pour respirer ?

-A : Euh!...

-E : il y a de l'air qui rentre ?

-A : Monsieur, non

-E : Non, alors qu'est-ce qu'il va faire ? Regardez! Je vais écrire le mot que vous allez le lire.

-A : A, é, r, e, r (les apprenants parlent ensemble).

-E : Aé

-A : Aérer, aérer, aérer... (les apprenants répètent ensemble).

-E : Aérer la... cla...

-A : La classe (en même temps).

-E : Ouvre les fenêtres, ouvre les volets de la fenêtre, ouvre la fenêtre (l'enseignant déplace deux apprenants).

-E : Et toi, Aya, tu ouvres la porte.

-E : Ouf! Maintenant, il y a... (il pointe du doigt la réponse).

-A : d'air pur à respirer (les apprenants répètent ensemble).

-E : D'air pur (en même temps), à

-A : à... respirer (les apprenants répètent en même temps).

-E : bien! Ecoutez-moi bien! Assez-toi merci, écoutez-moi bien!

-Pour garder une bonne. (Mohanned). Pour garder une bonne santé. Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades! Comme c'est pénible! C'est pourquoi nous voulons tous rester en bonne santé. Pour maintenir notre corps en bon état, il nous faut beaucoup d'air pur à respirer. Les enfants de la campagne(...) ou du bord de la mer le trouvent chez eux. Pour les enfants des villes, il (là) fallu créer des colonies de vacances. Ils peuvent donc respirer de l'air pur. Pour rester en bonne santé, il nous faut encore beaucoup d'eau pure à boire et des aliments bien choisis : des laitages, des protéines, des céréales...les enfants ont besoins de plus de repos que les grandes personnes. En effet leur corps doit non seulement se réparer mais aussi grandir. C'est le sommeil qui est le meilleur repos.

-A : Repos, re, repos...

-E : Bien! Ecoute! Une deuxième, troisième fois, je vais entrer dans les détails.

-E : Pour garder une bonne santé. Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades! Comme c'est pénible! C'est pourquoi nous voulons tous rester en bonne santé. Pour maintenir notre corps en bon [bonne] état, il nous faut beaucoup d'air pur à respirer. Les enfants de la campagne ou du bord de la mer le trouvent chez eux. Pour les enfants des villes, il (là) fallu créer des colonies de vacances. Ils peuvent donc respirer de l'air pur. Pour rester en bonne santé, il nous faut encore beaucoup d'eau pure à boire et des aliments bien choisis : des laitages, des protéines, des céréales...les enfants ont besoins de plus de repos que les grandes personnes. En effet leur corps doit non seulement se réparer mais aussi grandir. C'est le sommeil qui est le meilleur repos.

-E : la dernière fois, je lis le texte

- Pour garder une bonne santé. (c'est) Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades! Comme c'est pénible! C'est pourquoi nous voulons tous rester en bonne santé. Pour maintenir notre corps en bon état, il nous faut beaucoup d'air pur à respirer. Les enfants de la campagne ou du bord de la mer le trouvent chez eux. Pour les enfants des villes, il (là) fallu créer des colonies de vacances. Ils peuvent donc respirer de l'air pur. Pour rester en bonne santé, il nous faut encore beaucoup d'eau pure à boire et des aliments bien choisis : des laitages, des protéines, des céréales... les enfants ont besoins de plus de repos que les grandes personnes. En effet leur corps doit non seulement se réparer mais aussi grandir. C'est le sommeil qui est le meilleur repos.

-E : Bien! De quoi s'agit-il dans ce texte ?... C'est-à-dire de quoi il parle ce texte ? Du sport ?

-A : Monsieur, non (à voix basse)

-E : Non, de quoi ? Oui j'entends

-A : Monsieur, de la...

-A : De la...

-E : De la san...té

-A : de la santé, de la santé (les apprenants répètent ensemble).

-E : Ce texte..., donne une phrase correcte, ce texte, ce texte par...le parle de la santé.

-A : ce texte par parle de la santé (l'apprenant répète en même temps)

-E : Bien! Répète cette phrase.

-A : ce monsieur ce euh!...

-E : ce texte

-A : Ce texte pa...

-E : parle

-A : parle

-E : de la...

-A : de la...

-E : De la santé

-A : De la santé.

-E : Bien! Je passe à la deuxième question : De quoi a-t-on besoin pour être en bonne santé ? Pour être en bonne santé ? (cette phrase est accompagnée par un geste). De quoi on a besoin ?

-A : Sport.

-E : Sport et encore!

-A : Sport!

-E : et encore...encore, encore...

-A : sss, spo..., sport (à voix basse)

-E : Hein! Sport c'est tout...Hein!

-A : monsieur, monsieur, ... (à voix basse).

-A : monsieur...

-E : Allez-y! Viens ici Aya. Regardez, regardez Aya! Elle est sale. Elle est sale ?

-A : Oui (à voix basse).

-E : Oui monsieur! Regardez.

-A : Monsieur, non.

-A : Non (à haute voix).

-E : Non, elle est...elle est...

-A : elle est prop... pro, monsieur, prope, pro...menseiur prope (les apprenants répètent en même temps)

-E : Elle est ..., j'ai pas entendu..., j'ai pas bien entendu.

-A : Pro, prope...

-E : Allez-y! Vite! Oui

- A : Elle est por... prope... monsieur, prop...
- E : Hein! J'entend! Allez-y (l'enseignant écrit la réponse au tableau)
- A : Monsieur, prop..., propre, monsieur, propre, propre, monsieur propre.
- E : Elle est propre, elle est propre. Regardez notre camarade, elle est propre. Regardez ses cheveux (il montre le mot écrit « propre »)
- A : (les apprenants disent quelque chose), monsieur...euh !...
- A : Propre, propre, monsieur propre.
- E : Sont propre, sont propre, qu'est-ce qu'il a fait à ses cheveux ? (il utilise les gestes).
- A : (les apprenants répondent en langue arabe)
- E : En français!
- A : monsieur, monsieur...mm...
- E : Oui! (l'enseignant dit quelque chose).
- A : monsieur, monsieur...euh ! Monsieur...
- E : (il écrit la réponse) la...la...
- A : Lav...lave...
- E : Lave.
- A : Lave (à haute voix)
- E : Lave, lave ses, ses ...
- E : Ses, ses cheveux.
- A : lave ses cheveux (les apprenants répètent la réponse ensemble).
- E : Bien! Elle (là) a lavé ses cheveux. Regardez ses mains...
- A : Monsieur, me, monsieur...
- E : Oui.
- E : Ses mains sont...sont...

-A : sont propre.

-E : sont propre.

-E : elle a lavé aussi ses mains. Elle a lavé aussi ses mains.

-A : ...lavé ses mains (les apprenants répètent la réponse à haute voix).

-E : Donc, en générale, elle est propre. Bien! Donc, on a besoin, vous m'avez parlé de la santé, donc, on a besoin pour être en bonne santé d'être... pro... (il montre la propreté de la camarade).

-A : Propre (en même temps).

-E : de faire le spo...

-A : Le sport.

-E : Le sport (en même temps).

-E : Bien! De hhhhh

-A : Respirer (à haute voix).

-E : Bien! Respirer quoi ?

-A : Monsieur, monsieur...

-A : La porte, monsieur...

-E : Aya, à ta place.

-E : Hein! Respirer...

-A : la por... la porte...

-E : Respirer la porte! Respirer...

-A : Monsieur non.

-E : Hein! Respirer la... (l'enseignant demande aux élèves de lire les pancartes pour répondre à la réponse).

-A : l'air pur, l'air pur (à haute voix).

-E : Respirer donc l'air [pir], euh ! l'air pur, bien!. Donc, respirer l'air pur. Bien ! On passe à la troisième phrase ou bien troisième question : Donne des

exemples de. Regardez! Je vais voir où citait...avant tout, je vais voir ce... regardez ce mot là... (il écrit le mot laitage).

-A : lé, le, lai, laita...

-E : Attention! Attention!

-A : Laita...laita... ge, laitage, monsieur laitage.

-E : Laitage.

-A : Laitage (à haute voix).

-E : cherchez-moi ici où ce..., où s'est écrit ce mot là dans une trois bande là? où s'est écrit le mot ? Quelqu'un qui est vivant là. Actif vite! Quelqu'un qui passe pour nous montrer ce mot là.

-A : Monsieur, me..., monsieur...(en même temps)

-E : Allez-y! Allez-y! Allez (il fait déplacer une apprenante).

-A : monsieur...monsieur.

-E : Des...

-A : Des laitages (à haute voix).

-E : Des laitages, bien des laitages (l'enseignant répète en même temps)

-E : Je regarde à la troisième question qu'est-ce qu'il nous dit, donne des exemples de laitage...bien!

-A : Monsieur, me..., monsieur, donne des exemples (en même temps).

-E : Bien! Il nous dit exemple, il nous dit donne des exemples.

-E : Qui peut nous donner des exemples (il dit quelque chose à voix basse) donne des exemples, c'est-à-dire ce mot laitage que peut nous donner! Hein! Des exemples de laitages...Regardez bien (les pancartes).

-A : Euh! Euh!...(les apprenants parlent ensemble).

-E : Oui, oui j'attends. Oui, Hein!

-A : monsieur...monsieur...

-E : (...) Regardez, je fixe mes yeux au niveau de ce mot « laitages ». Bien! Qu'est-ce que s'est écrit devant ce mot « laitage ».

-A : monsieur, monsieur.

-E : Regardez, regardez (l'enseignant segmente le mot «yaourt »).

-A : Y, a, ya, ou, r, t, yaou, yaour, yayourt, yaourt (les apprenants lisent en même temps).

-E : Y, a, ya (en même temps).

-A : Yayour, yaourt...

-E : «Yaourt, yaourt », non, non «Yayourt »comme ça, c'est pas bien! Yaourt. (l'enseignant continue à écrire).

-A : Lé, lait, fro, fromage, [fremage], fromage...(les apprenants lisent ensemble).

-E : Lwahem. Regarde! On va donner des exemples.

-E : Chut!

-E : Chut! Chut! (les apprenants continuent de parler ensemble). Croisez les mains! C'est bien! Allez-y!

-A : Yaourt...

-E : Yaourt.

-A : Lait.

-E : Lait.

-A : Fromage.

-E : Fromage.

-E : Ce sont des lai...

-A : Des laitages (les apprenants continuent le mot et répètent en même temps).

-E : Des laitages, ce sont des laitages (l'enseignant parle en même temps).

-E : Bien! On ne dit, on ne dit pas « yayourt», on dit « yaourt », « yaourt » (il corrige la prononciation).

-E : Regardez, il nous dit aussi, regardez! (il continue à écrire les réponses).

-A : Pro, proté, monsieur proté.

-A : Proté, ine, ine, é, ine, proté.

-E : Protéine, ine, protéine, protéine.

-A : Protéine, protéine.

-E : Donnez-moi des exemples de ce mot protéine, c'est-à-dire qu'est-ce que vous venez de me dire de cela. Regardez! Ya...et maintenant!

-A : Vi, viande, viande, monsieur, viande, viande.

-E : on regarde, regardez, œ.

-A : Oe, Œu...f, œuf, oe , œuf.

-E : Œuf, Chut! Chut!

-A : oe, f, œuf...

-E : Œuf, œuf, œuf.

-A : Des pres, pro... téines, protéine, viande, œuf.

-E : Œuf, œuf, regardez, on regarde (les pancartes)

-A : Des cé, céré, des céréales.

-E : Bien! Des céréales. Qui peut me donner des exemples de céréales ?

-A : Les...(les apprenants parlent tous en même temps).

-E : Regarde, regardez, regardez...

-A : Ma, ma, i, maï, maïs, maïs.

-E : C'est bien! Vous venez de me donner maintenant des exemples au niveau des laitages, au niveau des protéines, au niveau des céréales. Mais, je vais m'assurer, je vais m'assurer, parce que apprendre seulement c'est pas logique, il fallait comprendre, comprendre, comprendre (à haute voix). Bien! Qui peut me dire Yaourt...

-A : Yaourt, yaourt

-E : «Yaourt » est-ce que c'est compris ce mot là ?

-A : euh, euh ...monsieur...euh!

-E : [c'est] on comprend, hein, si on comprend pas, on lève le doigt. Est-ce que vous avez compris ce mot yaourt ? Oui ou non ?

-A : Monsieur oui, non..., monsieur non

-E : Vous, vous ne, vous ne connaissez pas le mot, qu'est-ce que c'est le mot « yaourt » ?

-A : monsieur oui, non, oui (à voix basse).

-E : Yazid viens, va chez... (il demande à l'apprenant de faire quelque chose, il parle en arabe ...). Bien! Donc, on laisse ce mot. Celui là...

-A : monsieur...m...euh!

-E : Chut!...chut! On regarde.

-A : Lait.

-E : Chut! Chut!

-E : Lait hein! Est-ce que c'est compris. C'est compris ce mot « lait » ou non

-A : Monsieur non, non...

-E : Qui peut me le dire en arabe ay?

-A : Monsieur, monsieur...

-E : Qui peut me le dire en arabe ? Qui peut me le dire en arabe ?...c'est pas compris.

-E : yaourt, lait, fromage,

-A : yaourt, lait, fromage (les apprenants répètent en même temps)

-E : Chut! Fromage, c'est compris!

-E : Yaourt, des fois on vous donne hein une boîte de yaourt et un œuf. Des fois on vous donne à la cantine une boîte de yaourt, regardez (il dessine une

boite) et un œuf et un morceau de pain. Donc œuf, donc qu'est-ce que c'est œuf ? D'après vous! Œuf, chut!

-A : euh... euh... œuf, œuf...

-E : Mouhaned, parle un petit peu à haute voix. Assieds-toi! Amani, œuf, qu'est ce que c'est ? Houssam œuf, qu'est-ce que c'est ? Hein! Qui peut nous dire qu'est-ce que c'est ? Œuf ! Qu'est-ce que c'est ?...

Donc, on va à cette... je ne vais pas vous donner des réponses. J'attends toujours de vous. J'essaie de gesticuler avec vous comme ça vous arrivez à connaître les choses seule. Donc, viande, qu'est ce que c'est viande ?

-A : euh, euh!

-E : Parle à haute voix à tes camarades. Parle à haute voix, à haute voix, chut! (ahdar bsawt aali, shabek beh yessamouk).

-A : (lham) monsieur (lham) (à voix basse).

-E : Ils n'ont pas bien entendu! Parle, parle, parle à tes camarades!

-A : (laham).

-E : Est-ce que vous avez entendu ce qu'il vient de dire votre camarade ?

-A : Monsieur...

-E : Toi, tu as entendu ? Chut! Tu as entendu ? Tu as entendu qu'est-ce qu'il vient de nous dire Mouhaned ?

-A : Monsieur non.

-A : Monsieur (lahm, lahem).

-E : tu as entendu tu as entendu ou non ? Toi toi, tu as entendu ? (il montre son oreille à l'apprenante).

-A : Oui.

-E : Bon! Œuf !

-A : Monsieur (bayd).

-E : Donc, cela ce sont des protéines, des protéines, des laitages c'est-à-dire du lait, à partir de lait, on fabrique yaourt.

-A : Yaourt.

-E : Fromage.

-A : Fromage.

-E : Des céréales, céréales (il lit les pancartes).

-A : B, bl, blé

-E : Qui peut me dire qu'est-ce que c'est blé ? Allez-y! Blé! Le pain, le pain avec quoi on fabrique le pain ? Avec de la fa...ri

-A : De la fari

-E : de farine

-A : de la farine (les apprenants répètent en semble)

-E : et aussi du blé. Donc, qu'est-ce que c'est blé ?

-A : Blé.

-A : Monsieur (guemh).

-E : On appelle, plus fort.

-A : Monsieur (elguemh).

-A : Orge.

-E : Orge, qu'est-ce que c'est orge ?

-E : Il ressemble au blé.

-A : Monsieur (chaïr)

-E : Bien! Orge. Rit ? ce que vous venez de dire (levure). Ecoutez-moi, ce que vous venez de me dire en arabe : c'est levure.

-E : Cela rit.

-A : Rit

-A : (les apprenants disent quelques chose)

-E : Non, chut!

-E : Rit (rouze), chut!

-A : (rouze).

-E : On appelle rit.

-A : Ma, maïs (zebda)

-A : Monsieur non, monsieur (Bechna)

-E : Oui, cela ce sont des céréales. Regardez ce texte (lehn) maintenant quatrième question. Est-ce que ce texte : Raconte une histoire ? Donne des conseils ? Donne des informations sur un produit ? j'ai trois réponse, ce texte, ce texte raconte une histoire, donne des conseils, do, euh! Chut! Donne des informations sur un produit.

-réfléchissez-bien, levez les mains et vous me dites la bonne réponse.
Combien y a-t-il de réponse ? il y a, il y a ?

-A : Trois.

-A : Il y a trois.

-E : Quel est la réponse juste ? Je vais numéroter un, deux, trois.

-A : Trois, trois.

-E : Numéros deux, regardez on essaie de :

-A : Don, don.

-E : Donne des, ne parlent pas ensemble.

-A : Donne.

-A : Donne des conseils.

-E : Donne des conseils, donne des conseils, donne des conseils. Donc, ce texte donne des conseils. Bien! Viens ici Zarouagui. Celui-là est son cama...

-A : cama, camarade.

-E : Et celui là c'est son camara...

-A : de

-E : Assieds-toi, il nous dit donc, il nous dit donne des conseils à ton camarade pour rester en bonne santé.

-A : Pour bon...

-E : Regardez la question. Donne des conseils à ton camarade. Bien ! Viens ici, regardez est-ce que Marouane est malade

-A : Monsieur non.

-E : Marouane est bon...

-A : Bonne santé.

-E : Alors! Qu'est-ce qu'il a fait regardez (l'enseignant fait des gestes)

-A : propre.

-E : Lave ses mains.

-A : ses mains (en même temps).

-E : ses che...cheve...

-A : ses cheveux.

-E : son corps. Donc on dit regardez (l'enseignant écrit toujours des mots au tableau).

-A : m, m, ie, y b, ai, gne

-E : Il se baigne, chaque année ?

-A : Monsieur non

-E : chaque mois ?

-A : Monsieur non.

-E : Chaque se, sem.

-A : m, ai, ne, semaine.

-E : Il se baigne chaque semaine.

-A : Chaque semaine (les apprenants répètent en même temps).

-E : Il se beigne chaque semaine. Il se beigne chaque semaine. Il se beigne chaque semaine. Regardez, (manger). Il mange!

-E : Bien! Il mange. Regardez. Qu'est-ce qu'il mange ? Regardez (les pancartes toujours).

-A : des-za-li-men, des aliments.

-E : Bien! Regardez! Celui-là, qu'est-ce que c'est (il montre une bouteille d'eau).

-A : L'eau.

-E : Eau, eau, eau pure.

-A : Eau pure (tous ensemble).

-A : Ecoutez,écoutez, lisez avec les yeux. Il nous faut beau-coup, beaucoup ...

-E : On écoute notre camarade Mouhaned, comme ça, on arrive à quelque chose.

-A : Il nous faut encore beaucoup d'eau pure et des aliments bien choisis (l'apprenante lit la pancarte).

-E : Et des (z) aliments bien choisis. Tous cela pourquoi ? (il montre la réponse écrite dans la pancarte).

-A : Pour rester en bonne santé.

-A : Pour rester en bonne santé (tous ensemble).

-A : Pour rester en bonne santé, il nous faut beaucoup d'eau pure à boire et des aliments bien choisis.

-E : Et des aliments bien choisis. Bien!

Ecole Abd Elhamid Belmadjet (La nouvelle ville)

-E : Qu'est ce que c'est ? Qu'est ce que c'est ? Oui.

-A : C'est l'éléphant.

-E : Donc, c'est l'éléphant. Hein! On va dire..., voilà. Donc, regardez l'éléphant, l'image numéro un et l'image numéro deux. Ça c'est un éléphant et ça c'est un éléphant mais y a-t-il une différence entre les deux éléphants ? Hein! Est-ce que l'éléphant numéro un ressemble à l'éléphant numero deux ?

-A : Non.

-E : Regardez bien les deux images ! Y a-t-il une différence, des différences entre les deux éléphants ? Boutabba

-A : Madame le un jaune et le deux noir.

-E : Jaune et noir, hum encore, c'est tout! C'est ça seulement la différence entre les deux éléphants! Regardez bien, regardez bien. Vous voyez pas d'autres différences ? Hum, bon! C'est pas grave! On va v, parler de ça après, on va voir ça après puisque vous n'avez rien remarqué. Bon! On va parler maintenant de l'éléphant. Regardez bien! Vous avez ici des questions. Euh lisez les questions et essayez de répondre à ces questions (...) à partir du texte bien sûre que je vais vous lire. Allez, qui peut me lire la première question, la première question! Maria!

-A : Où vient les éléphants ?

-E : Hum! Répète!

-A : Où vivent les éléphants ?

-E : Où vivent les éléphants ? La deuxième question.

-A : De quoi se nourri...se nourrissant ils ?

-E : De quoi ? Répète.

-A : De quoi se nourrissent... ils ?

-E : se nourrissent-ils ? De quoi se nourrissent-ils ? La troisième question! Wassim!

-A : Comment s'appelle l'animal qui ne mange que des...que des...

-E : que des... oui, que des vé-gé-taux ? Bien! Donc, comment s'appelle l'animal qui ne mange que des végétaux ? Ensuite, quatrième question, allez, la quatrième question. Oui, vas-y Bellatrache.

-A : Combien l'éléphant a-t-il de dents ?

-E : Combien l'éléphant a-t-il de dents ? la dernière question, la dernière question Ayadi.

-A : Madame.

-A : Où cherche, euh, t-il [le] [pendain]

-E : Pendant.

-A : Pendant la sison sèche ?

-E : La saison.

-A : Sache.

-E : Sèche. Bien! Je répète : -où vivent les éléphants ? Comment s'appelle euh de quoi se nourrissent-ils ? Comment s'appelle l'animal qui ne mange que des végétaux ? Combien l'éléphant a-t-il de dents ? Où cherche-t-il l'eau pendant la saison sèche ? Vous avez des réponses à ces questions ? Damane!

-A : Euh! L'éléphant vit dans la forêt.

-E : Dans la forêt (l'enseignante répète la réponse de l'apprenant). Encore! il a dit : l'éléphant vit dans la forêt. Vous avez d'autres réponses ?

-A : Madame, oui.

-E : Maria!

-A : ou vit dans la jungle.

-E : Dans la jungle. Hein! Il vit dans la jungle. Bien! Je vais vous lire un texte. Ecoutez bien et essayez de chercher les réponses à ces questions dans ce texte. D'accort ? Bien! Ecoutez! L'éléphant. Les éléphants habitent en Afrique et en Asie. Ils vivent en grands troupes composés de plusieurs familles. L'éléphant est végétarien. Chaque jour, il avale 200kilos d'herbe, de fruits, de racines qu'il arrache avec sa trompe. Il possède quatre dents qui lui servent à mâcher la nourriture. L'éléphant ne s'éloigne jamais d'un point d... d'eau

pour pouvoir boire et se baigner. Il boit jusqu'à 80 litres d'eau par jour. Pendant la saison sèche, il cherche l'eau sous le sable en creusant avec ses pieds, ses défenses et sa trompe. D'accord! Vous avez entendu ? Je répète ? Ecoutez! Je relis le texte et essayer de chercher les réponses à ces questions.

-E : L'éléphant. Les éléphants habitent en Afrique et en Asie. Ils vivent en grands troupeaux composés de plusieurs familles. L'éléphant est végétarien. Chaque jour, il avale 200kilos d'herbe, de fruits, de racines qu'il arrache avec sa trompe. Il possède quatre dents qui lui servent à mâcher la nourriture. L'éléphant ne s'éloigne jamais d'un point d'eau pour pouvoir boire et se baigner. Il boit jusqu'à 80 litres d'eau par jour. Pendant la saison sèche, il cherche l'eau sous le sable en creusant avec ses pieds, ses défenses et sa trompe. D'accord! Bien! On va voir donc la première question : où vivent les éléphants ? Où vivent les éléphants ?

-A : Madame, madame.

-E : Lefi.

-A : Le(z) éléphants vivent à l'Afrique.

-E : A l'Afrique! On dit en Afrique. Les éléphants vivent en Afrique. En Afrique c'est tout! En Afrique! En Afrique se...seulement!

-A : En Asie.

-E : Et en...répète.

-A : Et en Asie.

-E : Qui peut répéter la réponse maintenant ? Les éléphants...

-A : Les éléphants vivent en Afrique et aussi en Asie.

-E : Et en Asie. Encore! Qui peut répéter ? Voilà, donc, les éléphants ou bien l'éléphant vit en Afrique et en Asie (l'enseignante note au tableau cette réponse). Donc, l'éléphant vit en Afrique et en Asie. Je reviens à... l'image, aux images. Donc, allez que pensez vous euh...nous avons ici deux éléphants qui peut me dire euh où est l'éléphant de l'Afrique et l'éléphant de l'Asie ?

-A : Madame (l'apprenant dit quelque chose) de l'Afrique.

-A : Numéro 1.

-E : Oui.

-A : Numéro2.

-E : C'est le numéro 2 ?

-A : Madame oui

-A : Numéro 1

-E : C'est le numéro1! Je vais vous dire quelle est la différence entre l'éléphant de l'Afrique et l'éléphant de l'Asie et après ça vous allez me dire où est l'éléphant de l'Afrique et où est l'éléphant de l'Asie. L'éléphant de l'Afrique est différent de l...de l'éléphant de l'Asie euh en quoi ? D'abord...C'est à vous de chercher c...

La différence regardez les oreilles de l'éléphant numéro un et l'éléphant numéro deux. Y a-t-il une différence entre leurs oreilles ? Regardez. Hein! Allez les autres!

-A : Les éléphants.

-E : L'éléphant.

-A : L'éléphant de numéro un, les oreilles euh...

-E : Ses oreilles.

-A : Ses oreilles grands.

-E : Sont grandes alors que l'éléphant de l'image numéro deux.

-A : (les apprenants parlent tous ensemble).

-A : Petites (à voix basse).

-E : Sont petites. Ses oreilles sont petites, hein!

-A : sont petites (en même temps).

-E : Regardez l'éléphant de l'image un, il a de grandes oreilles alors que l'éléphant de l...l'image numéro deux a de petites oreilles oui ou non ?

-A : Oui, oui (les apprenants répètent en même temps).

-E : Hein! Encore! Il y a une autre différence ? Qu'est ce que c'est ?

-A : Les cornes.

-E : On, les cornes mais euh...chez l'éléphant on dit pas des euh...les cornes, on dit les...les défenses. Hein! Donc, regardez les défenses de l'éléphant de l'image numéro un et l'image numéro deux. Quelle est la différence entre les deux ?

-A : Numéro un grande.

-E : Elles sont...

-A : Longue

-E : Très bien! Elles sont longues. Voilà, vous voyez les défenses ici sont longues alors que les défenses ici sont.

-A : Sont courtes.

-E : Courtes ou bien petites. Hein! Encore ! donc euh où est euh...l'éléphant de...l'Afrique, c'est le...l...l'éléphant qui est sur l'image numéro un ou bien l'image numéro deux.

-A : Madame, madame, madame

-A : Un est l'éléphant (l'apprenant dit quelque chose à voix basse)

-E : Vous êtes d'accord ?

-A : Oui...non (à voix basse).

-E : Oui voilà donc euh l'éléphant de l'Afrique est bon...généralement il est plus grand que l'éléphant de l'Asie. D'accord! Hein! L'éléphant de l'Afrique est grand, est grand de taille d'accord, est grand de taille et plus grand que l'éléphant de l'Asie. Il a de grandes oreilles aussi d'accord! hein! Il y a de grandes oreilles vous voyez par rapport à l'éléphant de l'Asie et aussi ses défenses sont grandes ou bien longues. D'accord! Donc, ça veut dire qu'il est plus sau...

-A : Madame, madame.

-E : Il est plus...

-A : (l'apprenant dit quelque chose à voix basse).

-E : Non, il est plus sauvage. Les animaux de l'Afrique sont plus...

-A : Sauvages (les apprenants répètent ensemble).

-E : Sauvages. D'accord! bien! Donc, on a dit l'éléphant, les éléphants vivent en Afrique et en Asie. De quoi se nourrissent-ils ? De quoi se nourrissent-ils ? Ça veut dire ils mangent quoi ? Quelle est la nourriture de l'éléphant. Hein!

-A : Madame, madame, madame...

-A : Il mange des fruits.

-E : Il mange des fruits, ou il se nourrit de fruit. Hein! Il se nourrit de fruit. Allez les autres! De fruit seulement ?

-A : Madame, madame.

-E : je relis le texte, réécoutez. Ecoutez bien maintenant.

Les éléphants habitent en Afrique et en Asie. Ils vivent en grands troupeaux composés de plusieurs familles. L'éléphant est végétarien. Chaque jour, il avale 200kilos d'herbe, de fruits, de racines qu'il arrache avec sa trompe. Il possède quatre dents qui lui servent à mâcher la nourriture. L'éléphant ne s'éloigne jamais d'un point d'eau pour pouvoir boire et se baigner. Il boit jusqu'à 80 litres d'eau par jour. Pendant la saison sèche, il cherche l'eau sous le sable en creusant avec ses pieds, ses défenses et sa trompe. Bien! Maintenant, de quoi se nourrissent ?

-A : Madame, madame...

-E : Oui.

-A : De racine.

-E : De racine, encore! Ztili

-A : Euh...de l'eau.

-E : On parle de la nourriture d'abord, la nourriture : les racines...les fruits...

-A : L'herbe.

-E : L'herbe. Donc, il se nourrit, bien! Donc, il se nourrit, il...se...
(l'enseignante note la réponse). Qui peut répéter la phrase ? il se nourrit de quoi ? donc, il se..., pou ne pas...

-A : Il se nourrit le racine.

-E : De...

-A : De racine et de fruits et de...

-E : Hein!

-A : Et de l'herbe.

-E : D'herbe. Donc, il se nourrit de racine, de fruits et d'herbe.

-A : D'herbe (les apprenants répètent ce dernier mot).

-E : Il se nourrit de racine, de fruits et d'herbe. Bien! Comment s'appelle l'animal qui ne mange que des végétaux ? Donc, vous voyez l'éléphant mange ou bien se nourrit de racine, de fruits et d'herbe. Ça veut dire il ne mange que des végétaux, oui ou non ? Est ce qu'il mange de la viande ?

-A : Non.

-E : Non, vous voyez il ne mange euh...que euh...des végétaux : de racine, de fruits, des fruits, d'herbe. Donc, comment s'appelle l'animal qui ne mange que des végétaux ?

-A : Madame...madame...

-E : Maria.

-A : L'éléphant.

-E: Oui, mais comment s'appelle l'éléphant?

-A : Madame

-E : L'animal qui ne mange que des végétaux, ça veut dire il ne mange pas de la viande, hein. Il ne mange que des racines, des fruits, des légumes, des plantes. Ça veut dire c'est un animal, cet animal s'appelle...

-A : Madame, madame.

-E : Ecoutez! L'éléphant est végétarien. Chaque jour, il avale 200kilos d'herbe, de fruits, de racines qu'il arrache avec sa trompe. Il possède quatre dents qui lui servent à mâcher la nourriture (l'enseignante lit seulement le deuxième paragraphe). Bien ! Donc, comment on appelle l'animal qui ne mange que des végétaux ? Oui.

-A : Végétarien.

-E : Donc l'éléphant est végétarien. D'accord! Donc, l'éléphant est végétarien (elle note la réponse). Voilà! bon! La quatrième question : combien l'éléphant a-t-il de dents ?

-A : Madame madame...

-E : Oui Salhia.

-A : Quatre dents.

-E : Donne toute la... toute la, donne-moi une phrase. L'éléphant.

-A : L'éléphant.

-E : a

-A : a quatre dents.

-E : D'accord! Très bien! Répète Lefi.

-A : L'éléphant a quatre dents.

-E : Hamrouchi.

-A : L'éléphant a quatre dents.

-E : Souha.

-A : L'éléphant a quatre dents.

-E : Ayadi

-A : L'éléphant a quatre dents.

-E : Bien! L'éléphant a quatre dents. Il a quatre dents. Où cherche-t-il l'eau pendant la saison sèche ?

-A : Madame.

-E : Quelle est la saison sèche ? C'est quelle saison sèche ? La saison sèche c'est quoi ? C'est l'hiver ?

-A : Madame non.

-A : (l'apprenant dit quelque chose).

-E : La saison, la saison. Dans l'année, il y a combien, combien y a-t-il de saison dans l'année ? Combien y a-t-il de saison dans l'année? Hein!

-A : L'été.

-E : Voilà! Très bien! La saison sèche c'est l'été. Combien y a-t-il de saison ?

-A : Madame, madame.

-A : Il y a quatre.

-E : Il y a quatre saisons, rappelez-nous les quatre saisons ? Oui, oui.

-A : Saison.

-E : L'automne, l'hiver, le printemps et l'été (les apprenants répètent en même temps). Donc, la saison sèche est l'été. Bien! Donc, pendant la saison sèche, ça veut dire, en été, l'éléphant où cherche-t-il l'eau ? Combien de litres boit-il d'abord ? Combien de litres boit-il par jour ? Combien de litres boit-il par jour ? L'éléphant boit combien de litres par jour ?

-A : 80 litres.

-E : très bien! Il boit 80 litres ça veut dire il a besoin de euh...il a besoin toujours d'eau, il boit beaucoup .donc pendant la saison sèche que ce qu'il fait ? Comment il cherche l'eau ?

-A : madame.

-E : Hein! Donc l'éléphant boit 80litres d'eau, 80litres d'eau! Il boit 80litres d'eau par jour! hein! Hein! Donc, vous voyez l'éléphant a besoin d'eau pour boire et pour se baigner donc qu'est ce qu'il fait ? Qu'est ce qu'il fait pendant la saison sèche ? Où cherche-t-il l'eau ? Bien sûre euh bien sûre euh pendant la saison sèche, bien sûre, il y a un manque d'eau, oui ou non ? Donc, comment il fait l'éléphant pour chercher l'eau.

-A : Madame, madame.

-E : Pour boire, que fait-il ? que fait-il ? Hein! Hein! Que fait-il pour chercher l'eau pendant la saison sèche ? Hein! Où cherche-t-il l'eau ? Vous savez pas, vous n'avez pas bien écouté ? Je relis, écoutez bien! Je répète la question : où cherche-t-il l'eau pendant la saison sèche ? il cherche l'eau où ? Écoutez! L'éléphant ne s'éloigne jamais d'un point d'eau pour pouvoir boire et se

baigner. Il boit jusqu'à 80 litres d'eau par jour. Pendant la saison sèche, il cherche l'eau sous le sable en creusant avec ses pieds, ses défenses et sa trompe. Hein! Où cherche-t-il l'eau pendant la saison sèche ?

-A : Madame, madame.

-E : Oui Boutabba.

-A : Sous le sable.

-E : Il cherche l'eau sous le sable (les apprenants répètent la réponse ensemble). Comment ? Hein! Comment il fait ?

-A : Madame, madame.

-E : Il cherche l'eau sous le sable comment ? Oui.

-A : Avec, avec le trompe.

-E : Avec la trompe. Qu'est ce qu'il fait avec la trompe ? Que fait-il ? Il cherche l'eau, vous avez dit sous le sable, donc, comment ? Qu'est ce qu'il fait ? en, il.

-A : Madame.

-E : Hein! Maria.

-A : En creusant avec ses défenses et sa trompe.

-E : Très bien! Et en creusant sous le sable, en creusant sous le sable avec sa trompe, avec sa trompe, ses défenses et... (l'enseignante montre les deux images).

-A : Et ses pieds.

-E : Très bien! Et ses pieds, on va not euh écrire la réponse. Donc, voilà, il cherche euh pendant la saison sèche, il cherche l'eau sous le sable en creusant hein avec quoi ?

-A : Pied, sa trompe.

-E : Sa trompe.

-A : Et ses pieds.

-E : Voilà, donc, en creusant avec sa trompe, ses défenses et ses pieds.

-A : Ses pieds (en même temps).

-E : Bien! Donc, vous connaissez mieux maintenant l'éléphant. Hein! Oui ou non ? Bien, donc, nous avons des informations sur l'éléphant qu'on a tirées, qu'on a pris de ce texte. D'accord! En utilisant ces informations qui peut me parler ?

-A : Oui madame oui.

-E : ...de l'éléphant ? vous connaissez maintenant l'éléphant.

-A : Madame.

-E : On a parlé de l'éléphant, on a cherché des informations sur l'éléphant. Oui ou non ? Hein! Allez quelqu'un me parle maintenant de l'éléphant. Allez! Hein! Vous avez des informations devant vous. Ecoutez votre camarade

-A : L'éléphant est un animal sauvage. Il vit euh... en Afrique et ...et en Asie. Il se nourrit de euh...d'herbe euh d'herbe, de racine et de fruits euh il est végétarien. Il a [quate] dents.

-E : Il a quatre dents.

-A : Il a quatre dents pour bien mâcher euh...sa nou...

-E : pour pouvoir mâcher la nourriture.

-A : pour bien mâcher la nourriture, en saison sèche, il cherche.

-E : Pendant la saison sèche.

-A : Pendant la saison sèche, il cherche l'eau avec sa trompe, sous euh, ses défenses euh et ses pieds euh...sous le euh...sous le sable.

-E : ou bien, il cherche l'eau sous le sable, en creusant avec ses pieds, encore sa défense et se euh et sa trompe. Très bien! Encore quelqu'un, allez, quelqu'un d'autres qui peut encore me parler de l'éléphant. Vous avez les informations devant vous. Allez, c'est facile, allez. L'éléphant, parlez-moi de l'éléphant! Vas-y Hakim.

-A : L'éléphant c'est un animal.

-E : est un animal.

-A : est un animal euh...grand euh, et gros.

-E : Euh de grand de taille, tu veux dire ça, oui, de grand de taille. Hein!

-A : Et gros...

-E : Continue.

-A : Il y a euh quatre dents.

-E : Tu peux, tu peux regarder le tableau. Regardez le tableau. Voilà les informations et essayer de parler ensuite on parle sans regarder le tableau. Hein! Oui hum! Vas-y! il a quatre dents.

-A : Il est végétarien.

-E : Il est végétarien. Hum! Ça veut dire il ne mange que d'herbe. Il se nourrit

-A : Il mange d'herbe et ...euh et [risin]

-E : de racine.

-A : Et de fruit.

-E : hum!

-A : Il est ...

-E : Oui hum.

-A : Il boit 80.

-E : Il boit 80 litres par...

-A : Par un jour.

-E : Par jour.

-A : Par jour.

-E : Très bien! Il boit 80 litres d'eau par jour. Encore! Bien! C'est bon! Bien! Encore! Tu veux parler encore continue.

-A : L'éléphant vit en Afrique et en Asie.

-E : Hum!

-A : Il se nourrit de...

-E : D'herbe, de racine, de fruits par jour. Hum! Continue.

-A : Il a quatre dents pour bien mâcher et pendant..., et pendant la saison sèche, il creuse euh...le sable euh avec, il creuse le sable avec les défenses euh et sa trompe et avec...pour chercher de l'eau avec ses pieds. Allez Boutabba.

-A : un...

-E : Réfléchis encore.

-A : L'éléphant est un animal grand de taille.

-E : Grand de taille, ça vous plaît ? Oui, est un animal grand de taille. Vas-y

-A : Grand de taille, il vit en A...en Afrique et euh en Asie. Hum, il se nourrit de racine, hum de fruit et des, des et d'herbe.

-E : Et d'herbe.

-A : Et des d'herbe hum, il est vé..., il est...

-E : Végétarien.

-A : Il est végétarien, il est...

-E : Il a quatre...

-A : Il a quatre dents.

-E : Hum! Où il cherche l'eau pendant la saison sèche ?

-A : Il cherche l'eau sous le euh... le sa...

-E : Le sable.

-A : Hum!

-E : En creusant...

-A : En creusant.

-E : Sa trompe.

-A : Sa trompe, ses défenses, ses défenses et ses pieds.

-E : Hum! Encore! Allez oui. Qui peut me parler de l'éléphant ? Qu'est ce que vous avez retenus sur l'éléphant. Allez! Qui peut parler de l'éléphant ?

- A : L'éléphant c'est un animal sauvage.
- E : l'éléphant est un animal sauvage. Oui
- A : Sauvage et grand, grand de taille. Il vit dans le foret, en...
- E : En Afrique et en Asie. Hum! Oui. Il se nourrit de quoi ?
- A : Il se nourrit de d'herbe.
- E : Il se nourrit de quoi ? Il se nourrit de quoi ?
- A : De fruit, de racine.
- E : Et de racine.
- A : Et d'herbe.
- E : ça veut dire il est...puisque il se nourrit d'herbe, de racine, ça veut dire il est ?
- A : Il est végétarien, il cherche l'eau sous le sable avec des pieds, des défenses, et...
- E : Ses pieds, ses défenses et sa...
- A : Et sa trompe, il y a quatre dents.
- E : Il a quatre dents, il a quatre dents, hum! Bien! Assieds-toi.

Ecole Tarbia wa Eltaalim (Centre ville : Trik Eldjadida)

-E : Alors, qu'est-ce qu'il faut faire pour garder une bonne santé ? Croisez les bras, suivez ! Suivez !

Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades! Comme c'est pénible! C'est pourquoi nous voulons tous rester en bonne santé. Pour maintenir notre corps en bon état, il nous faut beaucoup d'air pur à respirer. Les enfants de la campagne ou du bord de la mer le trouvent chez eux. Pour les enfants des villes, il a fallu créer des colonies de vacances. Ils peuvent donc respirer de l'air pur. Pour rester en bonne santé, il nous faut encore beaucoup d'eau pure à boire et des aliments bien choisis : des laitages, des protéines, des céréales...les enfants ont besoins de plus de repos que les grandes personnes. En effet leur corps doit non seulement se réparer mais aussi grandir. C'est le sommeil qui est le meilleur repos. D'après Parker

-E : Je reprend : Pour garder une bonne santé. Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades! Comme c'est pénible! C'est pourquoi nous voulons tous rester en bonne santé. Pour maintenir notre corps en bon état, il nous faut beaucoup d'air pur à respirer. Les enfants de la campagne ou du bord de la mer le trouvent chez eux. Pour les enfants des villes, il a fallu créer des colonies de vacances. Ils peuvent donc respirer de l'air pur. Pour rester en bonne santé, il nous faut encore beaucoup d'eau pure à boire et des aliments bien choisis : des laitages, des protéines, des céréales...les enfants ont besoins de plus de repos que les grandes personnes. En effet leur corps doit non seulement se réparer mais aussi grandir. C'est le sommeil qui est le meilleur repos.
D'après Parker

Prenez les livres à la page 112, 112. Exploitation de gravure, la première gravure page 112. Que représente la première gravure ?

-A : La première (l'apprenant parle à voix basse)

-E : La première gravure représente

-A : La première gravure représente un petit euh... madame garçon

-E : Où se trouve le petit ? Où se trouve le petit ? Où ? A l'intérieur ou à l'extérieur ?

- A : A l'extérieur (les apprenants parlent ensemble).
- E : Non, on lève le doigt. Oui.
- A : A l'extérieur.
- E : A l'extérieur.
- A : Il mange.
- E : Est en train de manger. Qui a trouvé autres choses. Qu'est-ce que vous pouvez dire de la première gravure ? Oui.
- A : La première gravure présente un enfant euh...à l'extérieur euh...
- E : Un enfant.
- A : Un enfant qui mange.
- E : Un enfant quand il est à l'extérieur. Un enfant (l'enseignante fait un geste de doigt).
- A : Un enfant à l'extérieur.
- E : Voilà.
- A : Un enfant à l'extérieur mange.
- E : entrain de manger.
- A : et il rêve.
- E : C'est bien ; deuxième gravure, deuxième en bas. Que vont faire les enfants ?
- A : Madame
- E : Que vont faire ? Regardez ! Ils se trouvent dans quoi ? Dans une voiture ?
- A : Madame non (les apprenants parlent ensemble).
- A : Bateau.
- E : C'est pas un bateau.
- A : Un petit bateau.

-E : Un petit bateau, c'est pas un petit bateau, c'est une barque. Qu'est-ce qu'ils vont faire ? Une...Qu'est-ce qu'ils vont faire ? Ils sont dans la petite barque. Ils se trouvent où ? Sur la route ?

-A : Sur la plage.

-E : Si tu veux sur une plage ou une piscine etc. Retournez les livres ! Maintenant, écoutez ! La maladie rend triste ? Ecoutez bien ! La maladie rend triste ? Vrai ou faux. La maladie rend triste ? Vrai ou faux.

Qu'est-ce que ça veut-dire triste d'abord ? Le sens de triste. Le contraire de triste ? C'est...

-A : Joyeux.

-A : Heureux.

-E : Oui joyeux, heureux. Alors, la maladie rend triste ? Vrai ou faux.

-A : Vrai.

-E : Répète la phrase complète.

-A : La maladie rend triste.

-E : La maladie rend triste.

-A : La maladie rend triste.

-A : La maladie rend triste.

-A : La maladie rend triste.

-A : La maladie rend triste.

-A : La maladie rend triste.

-A : La maladie rend triste.

-E : Un peu plus fort Bahia (l'enseignante fait répéter toute la classe).

-A : La maladie rend triste.

-A : La mala... euh... mala.

-E : La maladie.

-A : La maladie rend triste.

-A : La maladie rend triste.

-E : L'air pur est nécessaire. Ecoutez bien ! L'air pur est nécessaire. Où y a-t-il de l'air pur ? Où on peut trouver de l'air pur ? de l'air pur ?

-A : On trouve l'air pur dans la campagne.

-E : A la.

-A : A la campagne ou à la mer.

-E : A la mer.

-A : Ou dans les forêts.

-E : Ou dans les forêts. Très bien ! Allez vous dormez ! Allez réveillez vous ! Oui.

-A : On trouve de l...

-E : On trouve de l'air, de l'air pur. Préparez vos phrases les autres au lieu de rêver.

-A : On trouve de l'air pur à la

-E : A la campagne.

-A : A la campagne, dans les forêts ou la mer.

-E : Dans les forêts et la mer. Encore ! Où trouve-t-on de l'air pur ? Vous pouvez répéter la même phrase de vos camarades la même réponse. Si vous voulez enrichir votre lexique. Allez-y. Où trouve-t-on de l'air pur ? Constantine, en ville y a-t-il de l'air pur ? Y a-t-il de l'air pur ? Y a-t-il de l'air pur ici, dans les environs ?

-A : Madame non.

-E : Pourquoi ?

-A : Madame parce qu'il y a madame euh...

-E : Comment est l'air ? L'air est... on a vu le mot.

-A : Polluer.

-E : Très bien. En ville, l'air est

-A : est pollué, pollué (les apprenants répètent en même temps).

-E : Par contre à la campagne, à la mer, dans les forêts, l'air est pur. Si l'air est pur, qu'est-ce que ça veut-dire pur ?

-A : Madame, il n'y a pas de...

-E : De... le mot du verbe.

-A : Il n'y a pas de pollution.

-E : Il n'y a pas de pollution. Très bien ! A la campagne, à la mer ou bien dans les forêts y a pas de pollution comme en ville. En ville, il y a plus de pollution. C'est compris.

-A : Madame euh, il y a de pollution, madame euh...

-E : Où ?

-A : Madame, des déchets des usines.

-E : ça dépend mais je rentre pas dans les considérations. Moi, je parle en générale. Ah ! Si je vais élargir euh la compréhension, on va pas finir. Maintenant, on parle de... livre ouvert. On parle de colonies de vacances pour maintenir notre corps en bon état, il faut beaucoup d'air pur à respirer, à respirer (la parole de l'enseignante est accompagné par un geste). Il a fallu créer des colonies de vacances pour respirer de l'air pur. Est-ce que les colonies de vacances servent à jouer ?

-A : Madame non

-E : Qui est parti en colonie de vacances ? Une élève euh. Toi, tu es parti en colonie de vacances ? Qui est parti en colonie ou bien vous partez avec vos parents en vacances.

-A : Madame oui

-E : Vous faites pas de colonies et vous savez qu'est-ce que c'est une colonie de vacances ?

-A : Madame oui.

-E : En général, c'est pour qui les colonies de vacances ? C'est pour les enfants nécessiteux dont les parents n'arrivent pas à payer les vacances. En général, les colonies des vacances de vacances c'est pour les enfants nécessiteux. Les riches partent en vacances avec leurs parents.

Est-ce que les colonies de vacances servent à jouer seulement ? Je vais en colonies de vacances pour jouer.

-A : Madame non (les apprenants parlent ensemble).

-E : Alors, qu'est-ce qu'ils font en colonie de vacances ? Qu'est-ce qu'on peut faire ?

-A : Pour respi...

-E : Respirer, infinitif.

-A : Respirer euh

-E : De... de quoi ? De... (L'enseignante fait un geste).

-A : De l'air (une autre élève continue la réponse).

-E : De l'air pur, c'est pour respirer de l'air pur. Comment on respire de l'air pur ? Comment on respire de l'air pur ? En colonie de vacances ? Dans les maisons ?

-A : Madame non.

-A : Madame, dans les montagnes.

-E : Voilà, c'est la prome...en faisant des promenades dans les montagnes, au bord de la mer mais en général maintenant les colonies de vacances c'est pour la mer. C'est pour la mer, pour aller à la mer.

-A : Madame

-E : Donc oui.

-A : En Tunisie, les colonies de vacances madame pour apprendre

-E : Oui, à la montagne. Qu'est-ce qu'on fait ? Qu'est-ce qu'on joue ? Qu'est-ce qu'on peut faire ? du...

-A : Madame

-E : Vé...

-A : Madame vélo.

-E : Du vélo, encore.

-A : Madame des.

-E : Escalader les montagnes c'est-à-dire grimper on dit pas grimper une montagne, on dit : on escalade une montagne. C'est le verbe escalader ou bien gambade dans les champs. On joue dans les champs, on fait des courses.

-A : (l'apprenant dit quelques choses à voix basse).

-E : On a beaucoup de choses à faire pendant les colonies de vacances. Bien ! On dit, on a dit que la maladie rend triste. C'est vrai. L'air pur est nécessaire ou bien dans les montagnes, en dehors de la... on dehors de la ville, la campagne, les montagnes, la mer, etc. Retenez bien ça. Hein ! Très bien ! Les colonies servent pas seulement à jouer. Alors dans tout ça, de quoi on a besoin pour être en bonne santé ? Pour être en bonne santé, qu'est-ce qu'ils font ? Allez ! Est-ce que vous êtes en bonne santé ? Qui n'est pas en bonne santé ?

Quelqu'un qui n'est pas en bonne santé, c'est quelqu'un qui est...

-A : Malade.

-E : Malade. Est-ce que vous êtes malade ? Non, vous êtes en bonne santé. Qu'est-ce qu'il faut faire pour être en bonne santé ?

-A : Madame, il faut euh respirer.

-E : Tu répète ta phrase. Pour être en bonne...

-A : Pour être en bonne santé, d'abord il faut respirer de l'air pur.

-E : Il faut respirer de l'air pur.

-A : Il faut de repos.

-E : Il faut du repos.

-A : Il faut de l'eau pure.

-E : Il faut boire.

-A : De l'eau pure.

-E : Qu'est-ce qu'il faut encore ?

-A : Madame.

-A : Manger de euh.

-E : Manger de fruits.

-A : De laitage.

-E : Des laitages.

-A : Des céréales.

-E : Les céréales et les...

-A : Les protéines.

-E : Je vais inscrire ces mots. Pour avoir une bonne santé, il faut respirer de l'air pur. Avant de respirer de l'air pur. Qu'est-ce qu'il faut faire ?

-A : Madame.

-E : Il faut avoir beaucoup d'air à respirer. Encore !

-A : Madame...madame

-E : Encore un autre point.

-A : Madame.

-E : Oui

-A : Il faut qu'on fait le sport.

-E : Il faut qu'on fasse du sport, faire du sport. C'est le premier point : faire du sport. Qu'est-ce qu'il faut faire encore pour avoir une bonne santé ? Allez !

-A : Respirer de l'air.

-E : Respirer de l'air pur.

-A : Beaucoup boire.

-E : Il faut boire. C'est pas beaucoup boire. Il faut boire beaucoup d'eau. Boire beaucoup d'eau, encore, par exemple : combien de litre par jour ?

-A : Deux litres.

-E : Eh ! (Benti), tu peux boire deux litres par jour !

-A : Madame, un litre

-E : De un litre et demi à deux litres.

-E : Voilà. Quand il fait chaud surtout. Tu bois de côté et tu transpire de l'autre. Qu'est-ce qu'il faut encore ? Et choisir les aliments pour se nourrir. Quels sont les aliments ?

-A : Les laitages.

-E : Les laitages (en même temps). Attendez ! Qu'est-ce que c'est les laitages ? Laitage qu'est-ce que vous entendez par laitages ?

-A : Lait.

-E : Lait, très bien (L'enseignante répète la réponse de l'apprenant).

-A : Yaourt.

-E : Yaourt (L'enseignante répète la réponse de l'apprenant).

-A : Fromage.

-E : Fromage (L'enseignante répète la réponse de l'apprenant).

-A : Petit-lait.

-E : Le petit-lait (L'enseignante répète et mentionne ces aliments). Encore ! Et le plus important avant le petit-lait le...

-A : Lait, fromage.

-E : Le lait. Oui encore !

-A : Madame...

-E : Vous avez yaourt, fromage, petit-lait, le lait. Encore qu'est-ce qu'il y a comme laitage ? Le... on fait des tarties le matin.

-A : Le beurre.

-E : Le beurre, après le beurre, après les laitages plutôt. Qu'est-ce qu'il y a ?

-A : Protéines.

- E : Les protéines. Qu'est-ce que c'est les protéines ?
- A : Madame, les viandes, la viande.
- E : Quelle sorte de viande ?
- A : Madame euh blanche et rouge.
- E : Viande rouge et viande blanche. Les viandes rouges et les viandes blanches. Quelles sont les viandes blanches ?
- A : Madame, comme le poisson, le dinde.
- E : La dinde.
- A : Et le poulet.
- E : Le poulet. Rouges ?
- A : Madame, le bœuf.
- E : Le bœuf.
- A : La Lure.
- E : La lure, très bien ! Alors, nous avons les laitages, les protéines et encore ?
- A : Madame, les céréales.
- E : Les céréales. Quels sont les céréales ?
- A : Madame euh...madame le pain.
- E : Voilà ! Très bien ! Le pain, les biscuits, les pates, encore !
- A : Les conflexes.
- E : Les conflexes. Toutes les pates, toutes sortes de pates. Quels sont les repas que vous connaissez ? Les pates ?
- A : Le cous...
- E : Le couscous. En particulier, nous les arabes qu'est-ce qu'on mange ?on a le couscous.
- A : Chekhchoukha (à voix basse).

-E : Chekhchoukha c'est Chekhchoukha ma fille. C'est pas un mot français. Le couscous oui ! C'est international. Encore !

-A : Madame euh

-E : Langue d'oiseau (Tlitli) c'est langue d'oiseau.

-A : Trida

-E : Oui la Trida.

-A : Trida (les apprenants rient).

-A : Madame.

-E : Oui

-A : Madame (Makarona).

-E : Il y a les Macaron, les Spaghetti, il y a...les oreillettes, il y a les cravates, etc. toutes sortes de pates et après.

-A : Madame.

-E : Oui

-A : Madame, il y a en couleur.

-E : En couleur avec les légumes, avec les légumes par exemples : le piment vert, c'est les épinards.

-A : Madame

-A : Les épinards.

-E : Les épinards ou les blettes. Vous savez c'est quoi les épinards ou les blettes ? C'est (Selk) en vert. En rouge, c'est quoi ? Les pates rouges ? C'est le piment rouge : le piment fort. Avec quoi on fait (l'ehrisa) ? C'est avec le piment fort.

-A : Madame oui (en même temps).

-E : Donc, elle est rouge. La jaune : c'est le...vous connaissez pas les autres.

-A : Le curry.

-E : Le curry c'est un truc...

-A : Madame on fait avec la paya.

-E : Eh ! Ma fille ! (l'enseignante rit) c'est le rit, etc. avec les...donc nous avons les laitages, petit b les protéines, c : les céréales et encore !

-A : Les vitamines (en même temps).

-E : Les vitamines, quelles sont les sortes de vitamines ?

-A : Madame la vitamine C.

-E : Vitamine A, B, C, D, etc. Alors dans ces vitamines qu'est-ce qu'on mange ?

-A : Vitamine A madame c'est des carottes, madame c'est bien pour les yeux.

-E : Oui.

-A : Madame, vitamine C l'orange Madame citron.

-E: Citron et le E c'est les huiles et qu'est-ce qu'il y a encore ? Nous avons les laitages, les protéines, les céréales, les vitamines. On mange que les patates ?

-A : Madame non.

-E : Alors les...

-A : Les sucreries

-E : Avant les sucreries ! On a vu la fois passé la première leçon de l'oral la...c'est quoi ?

-A : Madame...

-E : Ce sont les ...

-A : Les légumes.

-E : Les légumes, les légumes. On doit manger combien de fruit et de légumes par jour ?

-A : Madame, madame...

-E : Oui.

-A : Il faut manger cinq fruits et cinq légumes par jour.

-E : Cinq fruits et cinq légumes par jour. Donc, quelles sont les légumes que vous connaissez ?

-A : Madame.

-A : La pomme de terre.

-E : La pomme de terre. La principale, le plat principal appelé

-A : Tomate.

-E : La tomate.

-A : Carotte.

-E : Carotte.

-A : Chou-fleur.

-E : Chou-fleur.

-A : Choux.

-E : Choux.

-A : Euh ! Madame.

-E : Courgette.

-A : Madame euh.

-E : Aubergine, les aubergines. Encore comme légumes !

-A : Euh, Madame.

-E : De légumes, la salade.

-A : Euh madame (les apprenants disent quelques choses).

-E : Eh ! Lay, lay, l'ognon, etc.

Est-ce que c'est compris?

-A : Madame oui.

-E : Bien ! Voilà de quoi on a besoin pour être en bonne santé. On a besoin de laitages, on a besoin de protéines, de céréales, de vitamines, de légumes et de fruits. Le meilleur repos, je vous pose la question. Le meilleur repos : est-ce le

jeu. Chut kadour ! Le meilleur repos : est-ce le jeu, le travail, le sommeil ? (ce dernier mot est expliqué par un geste). Est-ce le repos ? Le repos est : est un jeu, est un travail, ou un sommeil ?

-A : Madame, madame... (tous ensemble).

-E : Samira.

-A : Euh...

-E : Le meilleur repos.

-A : Le meilleur repos madame c'est le sommeil.

-E : C'est le sommeil. Pourquoi ?

-A : Madame, repos...repose (tous ensemble).

-E : On se repose, bien !

-A : Madame des cernes.

-E : On a des cernes quand ?

-A : Euh...madame euh...

-E : Quand on est fa, fati.

-A : Fatigué.

-E : Donc, le meilleur remède pour la santé : c'est le sommeil.

-A : Le sommeil (les apprenants répètent en même temps).

-E : On dort combien d'heures par nuit ?

-A : Madame 12 heures.

-E : Ah !

-E : Oui, il y a des gens qui dorment toute la journée et toute la nuit. C'est normal. Combien vous dormez ? A quelle heure tu dors ?

-A : Madame, moi 8h30.

-E : A quelle heure tu te réveilles ?

-A : Madame 6 heure.

-E : Compte, combien d'heure ?

-A : Madame euh

-E : Compte, compte sur tes doigts. Les autres comptez combien d'heures vous dormez la nuit ? Allez, tout le monde dorent 8h30.

-A : Madame non (en même temps).

-E : A quelle heure tu dors ?

-A : Madame 9heure.

-E : Neuf heures sommeil. 8h30-9h30 une heure, 9h30-10h30 deux heure, 10h30-11h30 trois heure, 11h30-00h30 quatre heure et plus 6 ça fait ?

-A : 10.

-E : Dix heures.

-A : Madame (l'apprenant parle à voix basse).

-E : Qui est ce qui dort à minuit, c'est-à-dire minuit, douze heure le soir, on dit minuit. Douze heure, c'est le matin : c'est midi. Le soir douze heure c'est minuit. Qui est ce qui dort à minuit ?

-A : Madame

-E : Personne. Onze heures.

-A : Madame (saat).

-E : Mais ma fille, tu dors à minuit ! Qu'est ce que tu fais ? Tu regarde un film ?

-A : Madame euh le...

-E : Ah ! On dit le Week-End. Oui, le Week-end. Le Week-end, elle dort à minuit votre camarade. Oui ! A quelle heure tu dors Saber ?

-A : Madame (en même temps).

-E : Ah ! Tu n'a pas d'heure. Tu n'es pas fixe. Tu n'es pas réglé toi. Tu n'a pas une bonne santé. A quelle heure tu dors ?

-A : Madame neuf heures.

-E : Neuf heures. A quelle heure tu dors ?

-A : Dix heures.

-E : A dix heures et bin ! Toi !

-A : Dix.

-E : Dix heures. A quelle heure tu dors ?

-A : (l'apprenant parle à voix basse).

-E : Dix heures. Vous regardez la télévision ?

-A : Madame oui.

-E : (l'enseignante rit). Ah ! Vous regardez la télévision et vous préparez pas vos leçons.

-A : Madame, il faut madame au moins dormir avant minuit de deux heure. Deux heures de temps avant minuit.

-E : Alors maintenant pour clôturer ! Ce texte raconte : une histoire, donne des conseils, donne des informations sur un produit.

-A : Madame, madame...(en même temps).

-E : Ce texte, ce texte : pour garder une bonne santé, il raconte une histoire, donne des conseils ou bien donne des informations sur un produit.

-A : Madame...madame (en même temps).

-A : Euh !

-E : Alors, ce texte, ce texte.

-A : Ce texte.

-E : Ce texte donne : le verbe (sujet, verbe, complément). Ce texte donne des conseils.

-A : Donne des conseils (les apprenants répètent ensemble).

-E : Est-ce vous êtes d'accord à votre camarade ?

-A : Madame oui.

- E : Si je vous dis moi. Il raconte une histoire.
- A : Madame non. Madame c'est une histoire madame c'est un conte madame c'est pas une réalité.
- E : Vous êtes d'accord pour un conseil et pourquoi c'est un conseil ?
- A : Madame oui, madame oui (en même temps).
- E : Je parle pas. Ah! Ne parle pas tous ensemble. Pourquoi c'est un conseil ? Ce texte est un conseil, pourquoi ? Pourquoi ce texte est un conseil ?
- A : Madame.
- A : Euh...euh (l'apprenant parle à voix basse).
- E : J'entend rien. Toi, tu murmure. Tu chuchote, parle fort.
- A : Parce qu'il n'y a pas de mot pour faire.
- E : Pour faire.
- A : Pour faire une histoire.
- E : Euh ! Oui ou bien encore !
- A : Madame parce que... il donne des ordres. Madame comme il faut...
- E : Qu'est ce qu'il ? Parce que... il nous dit qu'est ce qu'on doit faire, qu'est ce qu'on doit faire. Pourquoi ? Pour
- A : Pour être en bonne santé.
- E : Pour être en bonne santé. Bien ! Alors ! Maintenant, vous allez chaque élève donne un conseil ou des conseils à sa camarade pour rester en bonne santé.
- A : Madame, madame...
- E : Vous allez dire à votre camarade de lui donner des conseils pour rester en bonne santé.
- A : Madame
- E : Ah ! Hein ! Tu parles à ta camarade ma fille.
- A : Pratique le sport.

-E : Euh ! Chahrazed, tu dois deux point hein !

-A : Chahrazed, tu dois.

-E : Préparez les autres vos conseils.

-A : Chahrazed, tu dois pratique.

-E : Pratiquer à l'infinif.

-A : Le sport.

-E : Le sport.

-A : Bien manger.

-E : De bien manger.

-A : De bien se reposer. Très bien ! Encore ! (l'enseignante pénalise l'élève qui bavarde). Alors ! Qu'est ce que tu donne comme conseil pour garder une bonne santé ? Allez les livres ouverts...et tu prépare.

-A : Dernani, tu dois manger cinq légumes par jour et tu dois faire du sport.

-E : Bien ! Encore ! Allez les autres vous êtes muettes. Alors, n'importe qui ! Un conseil que tu donne pour votre camarade.

-A : Malek, tu dois manger cinq légumes par jour et cinq fruits par jour et faire du sport et bien reposer.

-E : Et bien se reposer.

-A : Et bien se reposer pour être euh.

-E : Pour être en bonne...

-A : Pour être en bonne santé.

-E : Pour être en bonne santé. Le point essentiel pour la santé : c'est manger, se reposer et dormir. Le repos c'est le sommeil. Le plus important si vous mangez pas bien, vous n'êtes pas en bonne santé. Vous êtes sous-alimentés. Les enfants sous-alimentés se sont les enfants qui ne mangent pas. En générale, qui sait les alimentés ? Se sont les gens.

-A : Pauvres.

-E : Les gens pauvres. Est-ce que vous êtes pauvres ?

-A : Madame non.

-E : Vous êtes pauvres !

-A : Non, madame non.

-E : Non, il y a pas de pauvres. Vous êtes tous riches.

-A : Madame, on est pas riche et on est pas pauvre.

-E : Eh !

-A : Madame, on est pas riche et on est pas pauvre.

-E : C'est très bien ! Entre les deux, encore balance entre la pauvreté et la richesse. Donc, vous mangez tous bien. Tous ! Vous mangez tous bien.

-A : Madame oui.

-E : C'est bien, merci.

Ecole El Emir Abd Elkader (Sidi Mabrouk inférieur)

E : bon ! je vais pas encore écrire, euh...toute de suite. Allez ! Un petit rappel depuis le euh...le mois de Septembre. Qu'est-ce qu'on a fait ? Alors, rappelez-moi tous les projets qu'on a fait. Tous les projets, qu'est-ce qu'on a fait dès le premier projet. Oui.

-A : Le texte documentaire.

-E : Non, le premier d'abord. Le premier projet, hein ! ça remonte au mois de Septembre. Oui Bochra.

-A : Maîtresse les métiers.

-E : Les métiers et c'était quel type de texte ? Oui.

-A : (l'apprenant parle à voix basse)

-E : Oui ! Non, tous ça c'était le dialogue dans le... ré...

-A : Récit

-E : Dans le récit, très bien. Le dialogue dans le récit. Après on est passé au projet deux qu'est-ce que, on a travaillé sur quoi ? Oui.

-A : Maîtresse le texte documentaire, maîtresse les textes narratifs (les apprenants répondent ensemble).

-E : Toujours les textes narratifs, projet deux : le texte narratif. Encore ! Et projet trois ? Oui

-A : Le texte d...

-E : Prononce bien. Docum.

-A : Docu, documentaire (les apprenants répètent ensemble).

-E : Non pas tous à la fois. Vas-y Ahmed.

-A : Le texte documentaire.

-E : Le texte documentaire. On continue avec le projet 4 toujours le texte documentaire. Pour le projet trois, on a parlé beaucoup plus des animaux hein ! Tous ce qui est monde végétal et monde animal : la flore et la faune. Et bin maintenant au projet 4, on va changer de thème. Toujours le texte

documentaire, mais c'est le thème qui va changer. Très bien ! Comme vous voyez ici, nous avons rammené beaucoup de choses, beaucoup d'objets. Bien ! Avant de commencer, on va faire un petit jeu. Vous aimez les jeux. Hein !

-A : Oui.

-E : Alors ! Alors ! J'ai inscrit un mot au tableau.

-A : Maîtresse le champ lexical.

-E : Doucement ! Oui, alors donnez-moi le champ lexical de ce mot. Anouar. Chacun va me donner un mot, Anouar.

-A : Voiture.

-E : Voiture, ok. Champ lexical je répète de voyage. Oui, Amina.

-A : Train.

-E : Train, passe... euh en générale hein ! Train.

-A : (l'apprenant parle à voix basse).

-E : Non, je vais effacer sinon. Allez ! Sayez ! J'encontente de la voiture. Quand je vous dis voyage, ça vous fait penser à quoi ? Oui.

- A : Camion.

-E : Oui, camion. Encore ! Un voyage. Oui.

-A : Maîtresse le chameau.

-E : Oui. Encore !

-A : Bateau.

-E : Non, passe à...c'est bon, on a cité un exemple, hein ! ça vous fait penser à quoi ? Oui.

-A : Annaba.

-E : à Annaba. Très bien !

-A : Biskra.

-A : Sétif (en même temps).

-E : Biskra par exemple.

-A : Maîtresse.

-A : Oran (en même temps).

-E : On lève le doigt, svp.

-A : Oran.

-E : Manar.

-A : Oran.

-E : Changez de pays.

-A : Maîtresse, maîtresse.

-E : Non, non, pas de maîtresse. Changez de pays, pays

-A : Turquie.

-E : La Turquie. Très bien, encore !

-A : France.

-E : La France. Oui encore ! Sayez !, maintenant un autre point. Allez ! On a dit France.

-A : Désert.

-E : Le désert. Oui, pourquoi pas.

-A : Marseille.

-E : Hein ! Marseille. Oui encore ! quand je vous dis voyage. Allez !

-A : Maîtresse, Lion.

-E : Lion, il parle pas de l'animal ? C'est vrai ? Tu parle pas de l'animal ?

-A : Ome, ome

-E : Comment ? hein ! oma, j'ai pas compris.

-A : Roma.

-E : Rome, Rome, c'est la capitale de l'Italie. D'accord ! Bien. Alors, quand je vous dis donc voyage vous m'avez donné beaucoup de mots qui euh c'est-à-dire qui forment le champ lexical de ce mot là du mot voyage. Bien, pour voyager, vous allez à pieds ?

-A : Non (en même temps).

-E : Non, alors. Vous allez sûrement empunter un véhicule.

-A : Oui (en même temps).

-E : Oui, regardez sur le bureau, qu'est-ce que j'ai mis. Alors, chacun va me nommer un euh un véhicule, allez, ça c'est quoi ?

-A : Voiture.

-E : C'est une voiture. Allez, ça c'est quoi ? Oui Medjezi.

-A : Camion.

-E : Un camion, prononce bien. Oui, ça c'est quoi ?

-A : Camion.

-E : Arrête Maya. Oui.

-A : Camion.

-E : Un camion, prononce bien. Ça c'est quoi ?

-A : Maîtresse moto.

-E : Une moto. Bien, ça. On lève le doigt, oui Mouncef.

-A : Voiture.

-E : Bien.

-A : Voiture.

-E : Oui. Bien, ça.

-A : Voiture.

-E : Et bien sure les voiture diffèrent. Ça qu'est-ce que c'est ?

-A : Bateau.

-E : Un bateau. Très bien. Et ça ?

-A : Maîtresse, maîtresse (en même temps).

-E : Oui, euh. Sabrina.

-A : Un avion.

-E : Un avion. Très bien ! et ça qu'est-ce que c'est ?

-A : Eum ! OH. Un grande voiture, un grande camion, voiture (en même temps).

-E : Oui. Une grande.

-A : Voiture.

-E : Très bien. Et ça ?

-A : Chameau.

-E : On lève le doigt, Bochra.

-A : Le chameau.

-E : C'est un chameau. Très bien. Alors, tout ça vous dit quelques choses. Comment on appelle tout ça ? Comment on appelle tout ça ? Hein. Oui.

-A : Les moyens de transport.

-E : De transport.

-A : Transport (en même temps).

-E : Très bien, ça c'est des moyens de transport qui nous permettent de hein.

-A : Voyage (en même temps).

-E : De voyager. Donc, l'intitulé de notre séquence sont les moyens de transport, voilà. (l'enseignante distribue les textes aux élèves). Lisez avec les yeux. Bien, vous écoutez. C'est clair ?

-A : Oui (en même temps).

-E : Vous écoutez d'abord. Bien.

Allô ! Bonjour. C'est l'Office Algérien du Tourisme ? Oui, monsieur ; bonjour ! Je suis à Paris et je souhaiterais visiter le grand Sahara algérien. Comment faire ? Le plus agréable, c'est d'aller à Marseille et puis de prendre le bateau jusqu'à Alger...

Ah ! c'est une bonne idée. Je n'ai jamais voyagé en bateau.

Ensuite d'Alger, vous irez à Ghardaïa en avion et à partir de là, en véhicule 4×4 climatisé, vous commencerez la découverte du Grand-Sud.

Bien. Est-ce que je peux aussi me déplacer à dos de chameaux, on dit que c'est le vaisseau du désert.

Bien sûr, mais pas sur, mais pas sur 500 Kilomètres.

Je viendrais certainement ; merci. Au revoir.

Au revoir, Monsieur. Vous êtes le bienvenu.

-E : Vous avez compris le texte ?

-A : Oui (en même temps).

-E : Bien. Il vous plaît ? Il vous plaît le texte ?

-A : Oui (à voix basse).

-E : Oui. Bien. Alors, vous écoutez encore une fois.

Allô ! Bonjour. C'est l'Office Algérien du Tourisme ? Oui, monsieur ; bonjour ! Je suis à Paris et je souhaiterais visiter le grand Sahara algérien. Comment faire ? Le plus agréable, c'est d'aller à Marseille et puis de prendre le bateau jusqu'à Alger...

Ah ! c'est une bonne idée. Je n'ai jamais voyagé en bateau.

Ensuite d'Alger, vous irez à Ghardaïa en avion et à partir de là, en véhicule 4×4 climatisé, vous commencerez la découverte du Grand-Sud.

Bien. Est-ce que je peux aussi me déplacer à dos de chameaux, on dit que c'est le vaisseau du désert.

Bien sûr, mais pas sur 500 Kilomètres.

Je viendrais certainement ; merci. Au revoir.

Au revoir, Monsieur. Vous êtes le bienvenu.

Bien. Lisez encore le texte une fois. Bien. Combien y a-t-il de personnage dans ce texte ?

-A : Maîtresse (à voix basse).

-E : Combien y a-t-il de personnage dans ce texte ? Oui Afef.

-A : Deux.

-E : Fais une phrase.

-A : Il y a deux personnages dans le texte.

-E : Très bien. Répète Motez.

-A : Il y a deux personnages dans le texte.

-E : Qui sont-ils ? Oui.

-A : Sont l'Office et le monsieur.

-E : Oui. Qui dit mieux ? Allez ! Encore. Un monsieur et... Oui Hiba.

-A : Touriste.

-E : Le touriste. Très bien. Qu'est-ce qu'un touriste ? Oui.

-A : L'office algérien.

-E : Non, non. Qu'est-ce qu'un touriste ? Un touriste est un monsieur, un monsieur qui voyage par exemple vous, vous allez à en France par exemple pour visiter, pour se balader, euh pour passer un séjour, là vous êtes touriste. D'accord. On vous appellera des touristes. D'accord. Donc, il s'agit ici du touriste, donc un certain touriste et il parle avec qui ?

-A : Le monsieur, avec le monsieur (en même temps).

-E : Avec le monsieur, c'est on appelle un agent. C'est l'agent qui travaille dans l'office national du tourisme. Ça c'est une, c'est un organisme qui, qui euh.

-A : Aider.

-E : Qui aide justement les touristes dans leur voyage, qui les guide, qui les oriente, qui s'occupe bien sûre des voyageurs. Très bien. Donc, je répète euh. Combien y a-t-il de personnage ? Oui Ahmed.

-A : Il y a deux personnages.

-E : Qui sont les deux personnages ? Allez Nadjla.

-A : Madame euh.

-E : Le touriste.

-A : Le touriste et le euh.

-E : Et l'agent.

-E : L'agent, on va l'appeler l'agent qui travaille dans l'office du tourisme.

-A : Algérien (en même temps).

-E : Répète Sirine.

-A : Il y a deux personnages dans le texte sont euh le touriste et euh l'agent.

-E : Et l'agent. Très bien. Alors, une petite question. Où se trouve le touriste ? Attention ! Où se trouve le touriste ? Regardez bien. Où se trouve-t-il ? Oui.

-A : Maîtresse en Algérie.

-E : En Algérie le touriste ? Non, regarde bien Motez, regarde. Relis ton texte. Oui.

-A : Maîtresse à Paris.

-E : Très bien. A Paris, le touriste, oui. Répète Boumeli.

-A : Le touriste est à Paris.

-E : Est à Paris. Où se trouve Paris ?

-A : Maîtresse, maîtresse.

-E : On lève le doigt. Oui.

-A : En France.

-E : Et c'est la cap...Oui.

-A : La capitale.

-E : C'est la capitale. On appelle Paris. Donc, le touriste se trouve donc à Paris. Pourquoi appelle-t-il l'office du tourisme ? Hein ! Pourquoi ? Pourquoi appelle-t-il l'office ? Pourquoi ? Qu'est-ce qu'il veut ? Qu'est-ce qu'il veut faire ? Qu'est-ce qu'il veut faire ? Regardez.

-A : Voyage(en même temps).

-E : On lève le doigt, pas comme ça. Oui Maya (haya) vas-y. il veut.

-A : Il veut voyager.

-E : Il veut voyager. Très bien. Qui veut répéter ? Le monsieur, alors Amayri. Le monsieur euh le touriste.

-A : Le touriste.

-E : Appelle

-A : Le touriste appelle euh

-E : L'agent.

-A : L'agent parce que, parce que il veut euh voyager.

-E : Très bien. Parce que il veut voyager. Très bien. Euh. Il veut aller où ? Oui krabssi.

-A : euh maîtresse il veut, il veut aller au Sahara.

-E : Au Sahara. Quel Sahara ?

-A : Maîtresse Algérien, le sud algérien (en même temps).

-E : Ah ! Très bien. Le sud. Ah ! Qui peut faire une petite autre phrase. Hein ! Qu'est-ce qu'il veut visiter ? Oui, oui, oui Hiba, qu'est-ce qu'il veut visiter ? Oui.

-A : Le Sahara algérien.

-A : Le Sud (en même temps).

-E : Oui, le Sahara algérien. Oui, le Sud.

-A : Maîtresse le Désert.

-E : Oui, le Désert, le Sud de l'Algérie. Oui, répète Lina le compte rendu. Alors, que veut visiter le touriste ?

-A : Veut visiter.

-E : Il veut visiter.

-A : Il veut visiter dans le euh.

-E : Il veut visiter le, le, le, le Sud.

-A : Le Sud

-E : De l'Algérie. Très bien. Alors. Relisez bien votre texte. De Paris, écoutez bien, de Paris jusqu'au, de Paris au grand Sud algérien où doit-il s'arrêter ? Il est à Paris et il veut aller au Sud algérien, où est-ce qu'il doit s'arrêter ?

-A : Marseille (à voix basse).

-E : Très bien, il doit s'arrêter à Marseille.

-A : Marseille (en même temps).

-E : A Marseille. Et après ? Il doit s'arrêter à Marseille et après ? Oui, Amayri.

-A : Après il prend le bateau.

-E : Ah il prend un bateau jusqu'à ? Jusqu'à où ?

-A : Alger (en même temps).

-E : Jusqu'à Alger. Donc son itinéraire est le suivant je répète donc, il va prendre, il va faire Paris à Marseille ensuite de Marseille à Alger, il va voyager par quel moyen ? Par, par.

-A : Par bateau.

-E : Par bateau. Très bien. et après ? Euh ! Continue à lire, et après ? Qu'est-ce qu'il va faire einh d'Alger jusqu'à Ghardaïa ? D'Alger jusqu'à Ghardaïa ? Allez, lisez.

-A : En avion.

-E : Oui Ah ! En avion il va voyager en avion. Très bien, ensuite ?

-A : (les apprenants parlent en même temps).

-E : Oui, oui Islem vas-y.

-A : Et à partir de là, en véhicule 4×4 climatisé.

-E : Voilà ! Très bien. Et après en véhicule 4×4 bien sûre c'est un véhicule climatisé jusqu'au Sud algérien.

-A : Sud algérien (en même temps).

-E : Très bien ! Vous avez compris son itinéraire ? Qu'est-ce qu'il doit faire ? Donc, pour voyager de Paris à jusque Sud algérien, il doit utiliser donc un avion, un bateau et on va prendre ça comme véhicule 4×4, d'accord (l'enseignante montre l'objet qui correspond à chaque moyen et elle rit).

-A : (les apprenants rient en même temps).

-E : Euh ! Vous m'avez dit ça c'est quoi ? (l'enseignante montre le chameau «objet »).

-A : Chameau (les apprenants parlent en même temps).

-E : Levez les doigts, pas tous à la fois. Anouar.

-A : Maîtresse c'est un chameau.

-E : Oui. Dans le texte, on nous a parlé d'un autre nom de ce euh de cet animal. On a dit le chameau ou bien ?

-A : Maîtresse.

-E : Ah sans crier. Oui Meradi

-A : Le vaizeau du désert

-E : Très bien. Le vaisseau du désert pas de désert, le vaisseau du désert. Très bien, et ça aussi donc c'est un moyen de transport.

-A : Transport (en même temps).

-E : Très bien. Dans le texte, nous avons enfin ils ont cité quatre moyens de transport. Allez, rappelez-moi ces moyens ? Quatre moyens ? Oui Maroua.

-A : L'avion.

-E : L'avion encore.

-A : Bateau.

-E : Bateau encore.

-A : Le chameau.

-E : Le chameau encore.

-A : Véhicule 4×4.

-E : Très bien et le véhicule 4×4. Maya tu répète le tout. Quels sont les moyens cités dans le texte ?

-A : Les moyens de transport cités dans le texte : l'avion, euh une voiture, le chameau

-E : Oui.

-A : Et le bateau.

-E : Et le bateau, très bien. Euh ! Bien chaque moyen de transport maintenant, nous avons ici sur le bureau plusieurs moyens de transport. Chaque moyen de transport a ses avantages c'est-à-dire ses bien faits hein ! On va prendre par exemple l'avion. On va prendre l'avion. Quels sont les avantages de l'avion ? Alors. Alors les avantages de l'avion c'est-à-dire les biens faits de l'avion. Quand on voyage par avion, qui ont déjà voyagé par avion ? Oui bien, oui alors Kamel. Comment tu étais dans l'avion ? Est-ce que c'était euh un moyen confortable ? Oui ou non ? Allez parle-nous de ton voyage.

-A : Maîtresse oui.

-E : Oui.

-A : Maîtresse euh euh.

-E : Oui. L'avion est un moyen.

-A : L'avion est un moyen très.

-E : Plus fort, plus fort. L'avion.

-A : L'avion est un moyen très vite de transporter.

-E : Il est confortable ou non ?

-A : Oui.

-E : Il est très rapide ou non ?

-A : Il est très rapide.

-E : Très bien. Il transporte un seul voyageur ou bien des centaines de voyageurs ?

-A : Des centaines (en même temps).

-E : Ah des centaines de voyageurs. Très bien. Où est-ce qu'on peut le garer ?

-A : Dans le..., à l'Aéroport (en même temps).

-E : A l'Aéroport, oui, oui. On lève le doigt, dans... dans... le.

-A : Le garage.

-E : Mais c'est un long gare, il ressemble à un stade. Si je vais prendre une petite moto ou bien le vélo qui est aussi un moyen de transport. Donnez-moi les avantages de ce petit moyen là. Allez quels sont ses avantages ? Oui, oui.

-A : Maîtresse il est très vite.

-E : Oui, il roule vite bien sûre, oui, oui encore. Oui. Est-ce qu'il utilise l'essence ?

-A : Oui (en même temps).

-E : Et un vélo, un vélo comme ça.

-A : Non.

-E : Oui. Il roule où est-ce qu'il roule ? Où est-ce qu'il roule ce petit moyen ?

-A : Dans les rues.

-E : Dans les rues, oui. Et est-ce qu'il prend une grande place ?

-A : Non, une petite place.

-E : Petite place. Oui, où on peut le garer ?

-A : Dans le garage.

-E : Oui, dans la maison, dans le jardin. Vous pouvez même le mettre dans votre chambre. Vous pouvez le garer dans votre chambre, il prend pas de place, hein (l'enseignante rit).

-A : (les apprenants rient en même temps).

-E : Oui Sabine.

-A : Dans le garage.

-E : Dans le garage, oui ou à côté de la voiture. Bien donc ça c'est pour vous dire, ça pour vous dire que chaque moyen de transport a ses avantages et bien sûre après on va parler des inconvénients. Bon on va passer à autre chose. Voilà, allez. Bien, vous avez certainement lu tous les mots que j'ai mis sur le tableau, hein. Bien, on va les classer dans notre tableau, ok. Chacun va me euh placer pardon un moyen de transport. Allez, on va commencer par Meradi. Je vais écrire pour aller plus vite.

-A : Le bus maîtresse roulant sur terre.

-E : Roulent, je lis juste ça. Pardon, euh roulent sur terre, il y a des, il y a des moyens qui enfin qu'on utilise sur terre, la colonne deux ce sont les moyens donc qui roulent sur pistes cyclable, une piste cyclable, je vais expliquer après, roulent sur rails et comme les oiseaux, volent comme les oiseaux, naviguent sur l'eau, explorent l'espace, d'accord (l'emploi des gestes pour expliquer les sens). Allez, Meradi, tu va commencer, bus.

-A : Maîtresse le bus.

-E : Où est-ce qu'on va le classer ?

-A : Roulant sur.

-E : Roulent, oui on va mettre le bus, tout le monde connaît... on a pas de bus ici. Non, on a pas de bus. Oui c'est ça. Oui Nedjla.

-A : Maîtresse vélomoteur roule sur terre.

-E : Roule sur terre, plus exactement.

-A : Maîtresse, maîtresse.

-E : Plus exactement.

-A : Maîtresse, piste cycla.

-E : Voilà. Piste cyclable c'est-à-dire ils ont une place pour rouler : les vélos, les vélomoteurs et tous ça. Ils ont une petite place dans la, dans la route y a une petite place réservée on appelle une piste cyclable d'accord pour ces moyens de transport. Alors, on va mettre vélomoteur, très bien. Troisième, allez troisième, vite, vite.

-A : Maîtresse.

-E : Vous connaissez, oui. Qu'est-ce que c'est ? Oui.

-A : Maîtresse euh.

-E : Une barque, une barque. C'est un petit, c'est un petit, un petit bateau qui n'as pas de voile. Oui, allez. Vas-y Islem.

-A : Navigue sur l'eau.

-E : Navigue sur l'eau, navigue sur l'eau. Très bien, là-bas, on va la mettre ici. Allez, encore. Oui, Anouar.

-A : Bateau.

-E : Oui.

-A : Euh, navigue sur

-E : Navigue sur.

-A : Sur l'eau.

-E : Oui. Allez Sirine.

-A : Fusée explore l'espace.

-E : Explore l'espace, voilà fusée on va la mettre ici. Encore, encore. Oui. Après la fusée. Nous avons.

-A : Vélo.

-A : Camion roule sur terre.

-E : Très bien. On va mettre camion ici. Encore, allez Maroua vas-y.

-A : Vélo.

-E : Vélo. Où est-ce qu'on va le mettre ?

-A : roule sur terre.

-E : Sur.

-A : Sur terre.

-E : Sur terre. Qu'est-ce que j'ai expliqué plus exactement sur terre mais plus exactement.

-A : Piste cyclable.

-E : Très bien, piste cyclable, voilà. Vous n'êtes plus petit maintenant. Là, il faut s'enrichir, il faut connaître beaucoup de choses. Bien. Alors vélo, montgolfière, c'est quoi ? Ah ! C'est quoi ? Le ballon dans lequel autre fois on voyageait, le ballon hein.

-A : Ah, ah, ah (en même temps).

-E : Hein, vous connaissez alors. Oui Leila.

-A : Maîtresse, maîtresse vole.

-E : Voilà, très bien. On va le mettre ici. Donc, montgolfière, montgolfière. Allez. C'est bon Djazia, Farah. Un paquebot, c'est quoi un paquebot ? Qui connaît ? Qui connaît un paquebot ? Le paquebot c'est un bateau, est un grand bateau avec des étages, très luxueux, asseyez-vous, très luxueux et c'est, c'est fait pour les voyageurs. Hein ! Qu'est-ce qu'on peut trouver dans ce genre de bateau ?

-A : Des restaurants.

-E : Oui, des restaurants.

-A : Des chambres.

-E : des piscines, oui, des chambres, des piscines, des restaurants, des magasins même des salles de sport, etc. C'est un vrai palace, oui, allez. Où est-ce qu'on va la mettre ?

-A : Maîtresse comme la.

-E : Comme la.

-A : Comme la bâtiment.

-E : Comme un bâtiment oui parce que avec des étages oui c'est bien.

-A : Navigue

-E : Navigue sur l'eau. Donc, on va mettre paquebot ici.

-A : Maîtresse non.

-E : Pardon, je me suis trompé, paquebot. Allez, Maya.

-A : Vole.

-E : Bien. L'avion, on va mettre ici l'avion. Allez, allez. Oui.

-A : Car roulant sur terre.

-E : Car où ? Où est-ce qu'on va mettre ?

-A : Roulant sur terre.

-E : Roule, roule sur terre. Très bien. Quel est la différence entre bus et car ?

-A : Maîtresse, maîtresse (en même temps).

-E : Oui, on lève le doigt.

-A : Euh... a deux étages.

-E : Deux étages c'est-à-dire c'est pas chez nous. Où est-ce qu'on trouve le bus à deux étages ?

-A : En France, maîtresse.

-E : Où exactement ?

-A : Alger.

-E : Exactement. Où ?

-A : Alger euh...Turque (en même temps).

-E : C'est pas chez nous. C'est pas chez nous. C'est en grande Bretagne, en Angleterre, la couleur de ses bus généralement est rouge.

-A : Rouge (en même temps).

-E : Nous nous avons un car ou bien un bus à un étage. Quel est la différence maintenant entre bus et car ? Vite, vite.

-A : Bus pour voyager les enfants.

-E : Pour les enfants, par rapport au trajet, la distance à parcourir. Le bus et le car.

-A : Maîtresse, le car est grand.

-E : Oui, il est plus grand et transporte plus de voyageurs. Le car, c'est-à-dire il est utilisé pour de longs trajets, hein. Le bus c'est ici à l'intérieur de la ville. D'accord et le car c'est pour aller par exemple à Biskra, à Oran, à Annaba. On prend un car. Bien. Allez, vite. On continue où est-ce qu'on est arrivé ? Oui.

-A : Voiture.

-E : Prononce bien, la voiture, la voiture.

-A : Roulant sur.

-E : Roule.

-A : Roule sur terre.

-E : Allez encore, allez, allez. Moutez, je t'ai pas entendu.

-A : (les apprenants parlent tous à la fois).

-E : Hélicoptère, Hélicoptère.

-A : Vole.

-E : Voilà. Hélicoptère, allez. Vite, vite.

-A : Roule sur rails (les apprenants parlent tous à la fois).

-E : Rail. Regardez les rails, regardez, ça se sont les rails, entrez. Ça se sont les rails de la voiture. Ça se sont les rails de la voiture. Voici les rails. Chut, chut. Où est-ce qu'on va le mettre ?

-A : Rails.

-E : Voilà. Ici, rails et qu'est-ce que nous avons aussi ? Une péniche, une péniche c'est quoi ? C'est un bateau ovale comme ça très long très long. Comme une barque, un petit bateau mais très long comme ça. Oui.

-A : Navigue sur l'eau.

-E : Navigue sur l'eau. Donc, ça c'est une péniche : un petit bateau. Oui, allez Meradi. Qu'est-ce qu'on a ?

A : Tramway.

-E : Tramway.

-A : Sur rails.

-E : Sur rails. Très bien et bientôt à Constantine on va avoir un tramway.

-A : Maîtresse oui (en même temps).

-E : Tous ces travaux c'est pour réaliser Justement les rails. C'est pour réaliser les rails du tramway. Tous ça tous ces chantiers là existent à Constantine. Bien. Euh...Regarde, qu'est-ce qu'on va faire ? On va classer, alors. Je vous donne trois moyens de transport. En générale, nous avons des moyens terrestres, terrestres, aériens, alors maritimes, maritimes et spatials. Voilà. On va regrouper ces colonnes là, nous avons ces moyens qui roulent sur terre, sur piste et sur rails. Tout ça, on peut les regrouper.

-A : Terrestres.

-E : Ah ! En moyen, donc, en moyen

-A : Terre, terrestres (en même temps).

-E : Terrestres. Très bien. Allez, aériens qu'est-ce qu'on va mettre ?

-A : Vole.

-E : Très bien. Donc, ça c'est aérien, moyen aérien. Navigue sur l'eau.

-A : Maritimes.

-E : Maritimes, très bien maritimes, moyens maritimes.

-A : Explore.

-E : Voilà l'espace.

-A : Spatial.

-E : Spatial, très bien. Donc, conclusion nous avons donc des moyens terrestres, des moyens aériens, des moyens maritimes et des moyens.

-A : Spatial.

-E : Oui, bien. Chaque moyen de transport a une petite histoire hein par exemple la découverte de la première voiture, la découverte du premier avion, etc. hein, chaque moyen de transport, il a une petite histoire. Je vous do justement je vous donne un petit travail à la maison, faites une petite recherche pas trop sur un ou deux moyens que vous connaissez. D'accord, l'histoire, hein d'accord ! Prenez par exemple un avion ou une voiture ou un bateau hein et essayez de faire une petite recherche sur le Net hein vous avez tous des ordinateurs à la maison. Hein, oui.

-A : Maîtresse oui (tous ensemble).

-E : Vous avez l'habitude de jouer et bin et comme vous avez l'habitude de faire des travaux de recherche vous allez faire la même chose hein mais pas trop hein n'écrivez pas n'importe quoi hein. Il faut vraiment faire une synthèse, d'accord. Je veux juste l'essentiel, bien. Oui, qu'est-ce que tu veux Kamel ?

-A : Maîtresse, je veux faire l'histoire de Titanic.

-E : Du Titanic. Et bin très bien. Il va nous faire l'histoire du Titanic. Vous connaissez le Titanic.

-A : Maîtresse oui.

-E : Oui, c'est un beau film.

-A : C'est un bateau.

-E : Oui, c'est un, c'est un

-A : Paquebot.

-E : Paquebot, c'est un paquebot. Très bien, le Titanic c'est un paquebot. On va faire un petit jeu, on écoute bien, un petit jeu. Trouve la bonne réponse : les voyageurs traversent la mer en voiture, en avion, en car.

-A : Maîtresse, maîtresse.

-E : Les voyageurs traversent la mer en voiture, en avion, en car.

-A : Maîtresse en avion (à voix basse).

-E : En avion puisque ici y a pas de bateau quel est le moyen ?

-A : L'avion.

-E : C'est l'avion. Voilà. Attention ! C'est des petites questions pièges. Deux, les touristes arrivent sur une île, vous connaissez l'île ? En train, en moto, en bateau. Les touristes arrivent sur une île : En train, en moto, en bateau.

-A : Maîtresse en bateau.

-E : Très bien (des applaudissements). Trois, les nomades, les nomades, hein, vous connaissez les nomades ?

-A : Maîtresse non (à voix basse).

-E : Là, je peux pas expliquer d'abord. Les nomades se déplacent : à vélo, à dos de chameau, en bateau. Oui Nedjla.

-A : Euh.

-E : Tu n'es pas sûre, oui.

-A : A dos de chameau.

-E : A dos de chameau, très bien, se sont les hommes bleus les nomades, les hommes on les appelle les hommes bleus parce qu'ils portent du bleu Achraf, tout est bleu, leur peau est bleu parcequ'ils font un produit pour les rayons, pour les protéger des rayons du soleil, il les a vu hein, ils ont détente, ils se déplacent, à chaque fois, à chaque fois, ils se déplacent d'un endroit à un autre, à un autre pardon. Donc, c'est pour ça qu'on les appelle les nomades, d'accord, ils vivent au Sahara. Ils se déplacent justement à dos de chameau. Très bien, quatre : les cosmonautes voyagent en avion, à pied, en fusée.

-A : En fusée.

-E : Ah ! Maya, tu laisse la chan, la chance aux autres. Tu es méchante. Euh, tu es égoïste. Tou tou, il faut toujours lever le doigt. Allez, qui veut répéter ? les voyageurs, oui.

-A : En fusée (à voix basse).

-E : Euh ! les cosmonautes pardon voyagent en fusée.

-A : En fusée (en même temps).

-E : Très bien. Et maintenant, on a terminé de jouer. Je continue le petit travail que j'ai commencé ici. Pour parler d'un moyen de transport, qu'est-ce qu'on va faire ? on élabore un plan de travail, d'accord. On travaille pas n'importe comment. Si on vous demande de voilà, si on vous demande donc de parler d'un moyen de transport, vous allez d'abord le, le pré.

-A : Présenter.

-E : Le présenter, très bien. Présenter le moyen, j'efface ça. Donc, il faut présenter le moyen de transport, de transport, voilà. Deux, il faut parler de ses avantages. Trois, de son histoire, on a parlé d'histoire, hein de l'histoire donc du moyen toujours de transport. Et après on termine par une petite conclusion, une conclusion. Qu'est-ce qu'on va mettre dans la conclusion ? C'est toujours généralement c'est donner votre avis sur ce moyen de transport. Est-ce que vous l'aimez ? Est-ce que vous l'aimez pas ? D'accord. Donc, donnez votre avis sur ce moyen de transport.

-A : De transport.

-E : Bien. Maintenant, on va terminer la séance par une, enfin quelqu'un va me raconter un voyage, euh qui vous euh un voyage vraiment qui vous a plu hein. Vous avez sûrement voyagé un jour. Allez, racontez-nous ce voyage. Je sais que Kamel, il a déjà voyagé, il m'a dit par avion hein. Allez, vas-y, allez. Lève-toi, merci. Alors, raconte-moi ce voyage. Où est-ce que tu es allé ?

-A : Maîtresse euh.

-E : Plus fort.

-A : Euh, j'ai allé.

-E : Je suis allé.

-A : Je suis allé en France.

-E : En France, oui. Avec qui ? Chez qui ? Où exactement ? Allez.

-A : (l'apprenant parle à voix basse). Maîtresse, ...allé en.

-E : Je suis allé. Attention ! Je suis allé.

-A : Je suis allé à Lion avec mon grand-père.

-E : A Lion, avec son grand-père. Oui, chez qui ?

-A : Chez mon, mes oncles.

-E : Ah ! Tu as des oncles en France ?

-A : Maîtresse, oui. Maîtresse, tous mes oncles.

-E : Ah ! Tous mes, euh, tous tes oncles sont en France. D'accord, oui.

-A : Maîtresse, oui.

-E : Tu as voyagé pas bateau ou bien par avion ?

-A : Par bateau et par avion.

-E : Ah ! Par bateau et par avion, très bien. Tu peux nous raconter ton voyage par bateau ? C'était comment ? C'était bien ? Ça s'est bien passé ? Oui, oui. Il y avait beaucoup de passagers ? Les passagers, on les appelle. Les voyageurs se sont aussi des passagers, d'accord. Alors, il y avait beaucoup de passagers ?

-A : Maîtresse oui.

-E : Il y avait des enfants comme toi ?

-A : Maîtresse, moi, j'ai pas vu.

-E : T'as pas vu d'enfants. Donc, tu as pas fait la connaissance de quelqu'un. Allez. Encore. Comment était la mer ?

-A : Maîtresse calme.

-E : Calme. Donc, tu as fait un beau voyage.

-A : Maîtresse oui.

-E : Oui. Euh, et combien a duré ton voyage ?

-A : Maîtresse, deux jours.

-E : Oui, c'est bien deux jours. Tu as passé la nuit alors ?

-A : Maîtresse, oui.

-E : T'as essayé t'as pu dormir ?

-A : (à voix basse).

-E : Tu as, tu as dormi ?

-A : Maîtresse, oui.

-E : Bien. T'as pas eu le mal de mer ? Tu as supporté le voyage ?

-A : Maîtresse, oui.

-E : Très bien. Et après par avion, où est-ce que euh où est-ce que tu es allé par avion ?

-A : France.

-E : Ah ! En France, tu es allé deux fois ?

-A : Maîtresse, oui.

-E : Ah ! D'accord, c'était quand ?

-A : Maîtresse euh 2008.

-E : Et l'avion, parle-moi du voyage par avion. Quel moyen de transport tu préfère ? As-tu préféré toi ?

-A : Maîtresse, le bateau.

-E : Le bateau euh le bateau et l'avion. Qu'est-ce qui t'as pas plu ? Justement, ça c'est les avantages et après on va, j'ai dit on va parler des inconvénients c'est-à-dire tous qui est pas bien, les bonnes choses et les mauvaises choses, d'accord. Alors.

-A : (l'apprenant parle à voix basse).

-E : Oui, c'était bien, alors. Tu n'as rien à dire à tes camarades pour l'avion ?

-A : Non.

-E : Hein, non. Bon, c'est bien alors assieds-toi. Allez, encore. Oui, Amayri.

-A : Je suis allé au Sahara.

-E : Eh ! Au Sahara. Elle est allée au Sahara comme ce touriste qui va aller au Sahara. Oui, où exactement ?

-A : A Wargla.

-E : A Wargla. Maya, tu écoute la camarade, stp. Quand quelqu'un parle on écoute. Oui, vas-y.

-A : Je suis allé au voiture.

-E : En voiture.

-A : En voiture et l'avion.

-E : Et après, tu as pris l'avion. Avec qui ?

-A : Avec mes famille

-E : Avec ma famille.

-A : Ma famille.

-E : Oui, très bien. Oui, ton papa, ta maman. Oui.

-A : Euh il est très joli.

-E : (l'enseignante rit). Oui, le voyage est très joli, c'est-à-dire. Oui, vas-y. Encore, où est-ce que tu es allé euh chez la famille ou ?

-A : Maîtresse euh.

-E : Tu as la famille à Wargla ?

-A : Maîtresse, non.

-E : Euh non, c'était juste pour voyager.

-A : Maîtresse, mon père, elle, il travaillait à euh Wargla.

-E : A Wargla. Ah ! D'accord, il travaillait à Wargla.

-A : Maîtresse, au cité de militaire.

-E : A la cité militaire. Ah ! D'accort ! Parce que le papa travaille là-bas. Ah ! C'était bien Wargla.

-A : Maîtresse, oui.

-E : C'est une belle ville ?

-A : Maîtresse, oui.

-E : Tu préfère à Constantine ?

-A : Maîtresse, non. Wargla c'est bien (l'apprenant parle à voix basse).

-E : C'est une très belle ville. Qu'est-ce qu'il y a à Wargla ? A Wargla qu'est-ce qu'il y a de particulier comme ça ? Par exemple Constantine, Constantine, ceux qui viennent à Constantine ils sont vraiment sidéré par une pont, on a beaucoup de ponts hein à Constantine. Et ceux qui vont à Wargla, qu'est-ce qu'ils trouvent ? Qu'est-ce qui t'a attiré comme ça ? C'était les ... de sable ?

-A : Maîtresse, oui.

-E : Oui, tu as trouvé des chameaux.

-A : Oui.

-E : Les gens comment se déplaçaient là-bas ? Comment ils se déplacent ? Par voiture ?

-A : Il y a qui marche par voiture (l'apprenant parle à voix basse).

-E : Par voiture, oui et. Tu as vu des gens sur des chameaux comme ça ? Hein !

-A : Maîtresse, non.

-E : Non, t'as pas vu. Et bin, la prochaine fois, tu essayeras de voir qu'est ce qui se passe derrière toi hein, autour de toi, pardon. Allez. Encore, quelqu'un a voyagé aussi ? Même ici ? Pendant les vacances ? Oui, Anouar. Où est-ce que tu es allé ?

-A : Jijel.

-E : A Jijel. Très bien, oui. Qu'est-ce que tu as trouvé là-bas ? Par quel moyen de transport ?

-A : Par voiture.

-E : Ah ! Par voiture. Enlève ta main et parle. Allez, vas-y, enlève ta main. Tu as voyagé par voiture. Avec qui ?

-A : Maîtresse (l'apprenant parle à voix basse).

-E : C'était quand ?

-A : Euh personne.

-E : C'était quand ? L'année passée.

-A : Maîtresse oui.

-E : Pendant les vacances sûrement d'été.

-A : Maîtresse oui.

-E : Pendant les vacances d'été et pour. Qu'est-ce que tu as visité là-bas à Jijel ? Tu as vu le parque, le parque de Taza ?

-A : Maîtresse oui.

-E : Qu'est-ce qu'il y a aussi ? En allant à Ziama, la corniche là et après qu'est-ce que tu trouve ? Ça c'est le parque de Taza oui et après on a les grottes hein, les grottes merveilleuses. Personne n'a visité les grottes de Jijel ?

-A : Maîtresse oui.

-E : Les grottes merveilleuses, tu es allé Hiba. Tu les as visitées ? Tu as rentré ?

-A : Maîtresse oui.

-E : Toi aussi. Bien. Allez, encore, Anouar est allé à Jijel. Oui Boumeli.

-A : Turquie.

-E : En Turquie. Ah ! Oui, c'est vrai. L'année passée, il est parti en Turquie. Oui, je me rappelle. Avec qui ?

-A : Maîtresse avec maman et mon papa.

-E : Ta maman et ton papa oui. Quel moyen de transport as-tu utilisé ?

-A : Maîtresse l'avion.

-E : Vous avez utilisé l'avion, très bien. Et combien a duré le voyage ? C'était long ?

-A : Maîtresse oui. Sept, six heures.

-E : Six heures, oui. Il a passé six heures dans l'avion.

-A : Maîtresse oui.

-E : Alors, pendant tous ce temps là qu'est-ce que tu as fait toi ?

-A : Maîtresse j'ai dormi.

-E : Ah ! Il a dormi. T'as pas regardé par les hublots de, de l'avion. Comment tu vois euh les champs et tout ça ?

-A : Maîtresse oui (en même temps).

-A : Petites.

-E : Hein ! Très petit.

-A : Petit (en même temps).

-E : Oui. On voit de la haut. On voit tout minuscule : la mer, les champs, hein. Tout est minuscule, oui. Bien. Alors, ça s'est bien passé ton voyage ?

-A : Maîtresse oui.

-E : Oui. Tu es resté combien de temps ?

-A : Maîtresse un mois.

-E : Un mois. Oh, très bien. C'était pendant les vacances je crois euh d'été ?

-A : Maîtresse oui.

-E : Oui, c'était pendant les vacances d'été. Il m'a ramené même un petit souvenir. Oui. Allez encore. Ici. Personne n'est. Oui Dakkari. Allez, vas-y.

-A : J'ai voyagé à Annaba.

-E : T'as voyagé à Annaba, très bien. Par quel moyen de transport ? Oui.

-A : Euh, par.

-E : Par voiture, par. Tu as tous les moyens ici.

-A : Par car.

-E : Par car, oui.

-A : Et la voiture.

-E : Et après la voiture, très bien. Tu as la famille là-bas à Annaba.

-A : Maîtresse, oui.

-E : Oui, bien. Donc, tu es allé chez la famille, chez ta famille. Oui et le voyage t'as plu par route ? T'as plu ? C'était bien ? C'était pas ennuyé ? Y avait un peu de circulation non ?

-A : Non.

-A : Maîtresse beaucoup.

-E : Beaucoup de circulation, oui. Sabrina, elle est de Annaba je crois.

-A : Maîtresse, non.

-E : Tu as une grand-mère, ta grand-mère, elle est, alors à chaque fois vous faites le va et le vient entre Annaba, Constantine. Vous mettez combien de temps ?

-A : Maîtresse euh une semaine euh.

-E : Non pour la durée du voyage de Annaba.

-A : Deux heures.

-E : Deux heures, c'était euh il y a bien longtemps de ça maintenant on met 4 heures pour arriver avec la circulation hein oui. Et tu voyage par voiture ?

-A : Maîtresse, voiture et bus.

-E : Oui un bus donc on dit un car oui, par car. Bien. Leila, tu n'es pas allé à Tunisie ? Oui, alors ra... parle-nous de ton voyage. Je t'ai pas entendu aujourd'hui. Allez. On écoute, qu'est-ce qu'on fait ? Votre camarade parle, qu'est-ce qu'on fait ?

-A : On écoute.

-E : Bien. Oui

-A : Euh.

-E : Oui tu es allé oui à Tunis avec qui ? Par quel moyen ? Allez parle-nous de ton voyage. Tu es allé par quel moyen de transport ? Qu'est-ce que tu as utilisé ?

-A : En voiture.

-E : En voiture. Très bien, oui. Et le voyage était long ? Tu as mis beaucoup de temps pour arriver ? Combien ? Allez, vite, vite.

-A : Maîtresse euh.

-E : Tu as mis beaucoup de temps pour arriver, bien. Tu es resté combien de temps là-bas ?

-A : Maîtresse un mois.

-E : Un mois, donc, tu as passé les vacances d'été, bien. Alors parmi tous ces moyens de transport quel est le moyen le plus rapide ?

-A : Maîtresse, Maîtresse.

-E : On lève le doigt. Maya.

-A : L'avion.

-E : C'est l'avion. Et donc ça se fait parti des avantages. D'accord, après, ça c'est le début de la séquence. Attention ! Nous avons arrivé après à la production écrite. Et prenez en considération ce plan parce qu'on va le revoir après en production écrite, d'accord. Je vous demanderai après de parler d'un moyen de transport et bien sour, bien sûre pardon vous devez suivre ce plan là. Donc, présenter le moyen de transport, parler de ses avantages, parler de son histoire et une petite conclusion pour terminer, d'accord. Bien.