

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed
Faculté des Lettres et des Langues Étrangères
Département de langue française

Thèse présentée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat
Option : Didactique

**L'enseignement-apprentissage de l'expression orale dans le secondaire
en Algérie : de la formation à la pratique**

Thèse élaborée par
GUELFOUT Fatima Zahra

Sous la direction de
Pr. TOUATI Mohamed

Jury composé de :

Présidente	HARIG Fatima Zahra	Professeure	Université d'Oran 2
Rapporteur	TOUATI Mohamed	Professeur	Université d'Oran 2
Examinatrice	BELKHITER Soraya	Professeure	Université d'Oran 2
Examineur	KASSOUL Abdelkader	Professeur	Université de Chlef
Examineur	KHELLADI Sid Ahmed	Professeur	Université d'Adrar
Examinatrice	BOUAYED Nassima	MCA	Université de Tlemcen

Année universitaire : 2025 – 2026

Dédicace

Dédicace

À toutes les personnes qui me sont chères,
et à celles qui, par un mot, un geste ou une attention,
ont accompagné mon parcours et m'ont soutenue face aux défis de la vie.

À toutes celles et tous ceux qui, par leur enseignement,
ne serait-ce que par une lettre,
ont nourri mon apprentissage, enrichi ma formation,
et semé en moi l'amour du savoir ainsi que le plaisir d'apprendre.

Remerciements

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude et ma sincère reconnaissance à mon directeur de recherche, le Professeur Mohamed Touati, pour la qualité de son encadrement, ses conseils éclairés et sa disponibilité constante. Sa rigueur scientifique, sa générosité, sa patience, sa bienveillance et ses encouragements ont été pour moi une source précieuse d'inspiration et de motivation tout au long de ce travail.

Je remercie vivement les membres du jury, chacun par son nom, pour l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'évaluer cette thèse, pour le temps qu'ils ont consacré à sa lecture et pour l'attention portée à son contenu. Leur expertise, la finesse de leur regard scientifique et la pertinence de leurs observations constituent pour moi une source d'enrichissement intellectuel et de réflexion constructive.

Mes remerciements s'adressent également à l'ensemble des enseignants et des apprenants ayant participé à la collecte des données empiriques, en particulier aux enseignantes qui m'ont accueillie lors des observations de classe. Leur coopération et leur implication ont apporté une contribution précieuse à la réalisation de ce travail.

Enfin, j'exprime ma profonde reconnaissance à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à l'aboutissement de cette thèse, que ce soit par leurs encouragements, leurs conseils ou leur aide concrète, apportant ainsi un soutien déterminant tout au long de ce parcours scientifique.

Résumé

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans le champ de la didactique du français langue étrangère et porte sur l'enseignement-apprentissage de l'expression orale dans le secondaire algérien. Elle vise à analyser la place accordée à cette compétence, tant dans la formation des enseignants que dans les pratiques effectives de classe. Une approche méthodologique mixte a été adoptée, combinant des questionnaires administrés aux enseignants et aux apprenants, des observations en situation de classe, l'analyse des textes officiels (programmes et instructions), ainsi que l'étude des maquettes de formation des enseignants, notamment celles de l'École Normale Supérieure d'Oran et de l'Université d'Oran. Cette triangulation a permis de confronter les prescriptions institutionnelles, les dispositifs de formation et les pratiques observées. Les résultats mettent en évidence un décalage entre les orientations officielles et la réalité du terrain : si l'expression orale est valorisée dans les documents officiels, elle demeure encore insuffisamment précisée et encadrée. Par ailleurs, la formation initiale et continue des enseignants s'avère limitée pour assurer le développement effectif des compétences orales. La recherche conclut en formulant des recommandations en vue d'améliorer les dispositifs de formation et d'adapter les pratiques pédagogiques, tout en proposant des pistes concrètes pour renforcer la prise en charge de l'oral dans l'enseignement du français au secondaire.

Mots-clés : expression orale ; enseignement-apprentissage ; FLE ; formation des enseignants ; secondaire ; Algérie

Abstract

This study falls within the field of French as a foreign language didactics and focuses on the teaching and learning of oral expression in Algerian secondary education. It seeks to examine the place accorded to this competence both in teacher training and in actual classroom practices. A mixed approach was adopted, combining questionnaires administered to teachers and learners, classroom observations, analysis of official documents (curricula and guidelines), and a review of teacher training curricula, notably those of the Higher Teacher Training School of Oran and the University of Oran. This combination of tools enabled a comparison between institutional

guidelines, training programs, and observed classroom practices. The results reveal a gap between official directives and classroom realities: although oral expression is emphasized in official documents, it remains insufficiently defined and structured. Furthermore, pre-service and in-service teacher training appears inadequate for effectively developing learners' oral competences. The study concludes with recommendations to improve teacher training programs and adapt pedagogical practices, along with practical measures to reinforce the role of oral expression in the teaching of French in secondary education in Algeria.

Keywords: oral expression; teaching and learning; French as a foreign language didactics; teacher training; secondary education; Algeria

الملخص

تندرج هذه الدراسة في مجال تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، وتهدف إلى تحليل واقع تعليم وتعلم التعبير الشفهي في المرحلة الثانوية بالجزائر. تسعى إلى تحديد المكانة التي يحتلها هذا الجانب في تكوين الأساتذة وفي الممارسات الصفية الفعلية. اعتمدت الدراسة منهجاً متعدد الأدوات يجمع بين استبيانات موجهة للأساتذة والمتعلمين، وملاحظات صفية، وتحليل الوثائق الرسمية (البرامج والتوجيهات)، ودراسة نماذج تكوين الأساتذة، ولا سيما تلك المعتمدة في المدرسة العليا للأساتذة وجامعة وهران. أتاح هذا النهج المتعدد الأدوات مقارنة التوجيهات المؤسسية ببرامج التكوين والممارسات الميدانية. أظهرت النتائج وجود فجوة بين التوجيهات الرسمية والواقع العملي؛ إذ رغم تأكيد الوثائق على أهمية التعبير الشفهي، يظل هذا المجال غير محدد بدقة وغير مؤطر بالشكل الكافي. وتبين أن التكوين الأولي والمستمر للأساتذة غير كافٍ لتطوير الكفاءات الشفهية لدى المتعلمين. تختتم الدراسة بتوصيات تهدف إلى تحسين برامج التكوين وتكييف الممارسات البيداغوجية، مع اقتراح تدابير عملية لتعزيز مكانة التعبير الشفهي في تدريس اللغة الفرنسية في التعليم الثانوي بالجزائر.

الكلمات المفتاحية: التعبير الشفهي؛ التعليم والتعلم؛ الفرنسية كلغة أجنبية؛ تكوين الأساتذة؛ التعليم الثانوي؛ الجزائر

Sommaire

Sommaire

Introduction générale	13
Chapitre 1 :	
Comprendre l'oral en FLE : fondements et cadre de référence	23
Chapitre 2 :	
Mettre en œuvre l'expression orale en FLE : pratiques, méthodologies et évaluation	51
Chapitre 3 :	
Enseigner l'expression orale entre prescriptions institutionnelles et formation des enseignants : analyse des textes officiels	78
Chapitre 4:	
Analyse des pratiques enseignantes de l'expression orale : de la planification à la mise en œuvre	140
Chapitre 5 :	
Enquête par questionnaire : perceptions et pratiques autour de l'expression orale	173
Chapitre 6 :	
Vers une meilleure prise en charge de l'expression orale : pistes d'amélioration	272
Conclusion générale	315
Références	325
Table des matières	329
Annexes	339

Liste des figures

Liste des figures

Figure 1 Définition de l'oral d'après le schéma de Jean-Marc Colletta	29
Figure 2 Répartition des apprenants selon le sexe.....	182
Figure 3 Langue étrangère préférée par les apprenants au lycée.....	183
Figure 4 Perception des apprenants sur la difficulté de la langue française.....	184
Figure 5 Autoévaluation du niveau en français par les apprenants	185
Figure 6 Intérêt des apprenants pour parler en français.....	186
Figure 7 Perception des apprenants sur la facilité à parler ou à écrire en français.....	187
Figure 8 Pratique de l'expression orale en classe avec l'enseignant selon les apprenants	188
Figure 9 Fréquence d'usage du français en dehors des cours par les apprenants	189
Figure 10 Appréciation des apprenants pour la séance d'expression orale.....	190
Figure 11 Perception des apprenants sur l'utilité de la séance d'expression orale pour leur progression en français	191
Figure 12 Difficultés rencontrées par les apprenants au niveau de la production orale.....	192
Figure 13 Stratégies compensatoires des apprenants pour surmonter les difficultés d'expression orale	195
Figure 14 Appréciation des apprenants sur la notation des productions orales.....	196
Figure 15 Appréciation des apprenants sur l'ajout d'une épreuve d'évaluation orale au baccalauréat	197
Figure 16 Activités privilégiées des apprenants pour développer l'expression orale	199
Figure 17 Supports préférés par les apprenants pour travailler l'expression orale	200
Figure 18 Appréciation des apprenants sur le temps consacré à l'expression orale par projet....	201
Figure 19 Propositions des apprenants concernant le volume horaire adéquat pour l'expression orale	202
Figure 20 Suggestions des apprenants pour mieux apprendre l'expression orale	204
Figure 21 Répartition des enseignants selon le sexe	215
Figure 22 Répartition des enseignants selon l'ancienneté	216
Figure 23 Répartition des enseignants selon leur institution de formation supérieure.....	217
Figure 24 Répartition des enseignants selon leur niveau de diplôme.....	218
Figure 25 Répartition des enseignants selon leur statut professionnel.....	219
Figure 26 Répartition des enseignants selon les niveaux enseignés.....	220

Figure 27 Perception des enseignants de français concernant la priorité entre l'oral et l'écrit	221
Figure 28 L'oral dans la formation initiale des enseignants de français	222
Figure 29 Modules liés à l'oral dans la formation initiale des enseignants	223
Figure 30 L'oral dans la formation continue des enseignants.....	224
Figure 31 Contenus de la formation continue des enseignants	225
Figure 32 Intégration de l'oral dans la formation continue des enseignants.....	227
Figure 33 Importance de l'expression orale dans l'enseignement-apprentissage du français au secondaire	228
Figure 34 Clarté des objectifs de l'expression orale selon les directives officielles.....	229
Figure 35 Précision du déroulement de la séance d'expression orale selon les directives officielles	230
Figure 36 Pratique de l'expression orale en classe	231
Figure 37 Modalités de mise en œuvre de l'expression orale en classe.....	232
Figure 38 Moment de la séance d'expression orale dans le projet	233
Figure 39 Nombre de séances consacrées à l'expression orale par projet	234
Figure 40 Durée consacrée à la séance d'expression orale en classe.....	235
Figure 41 Adéquation du volume horaire accordé à la séance d'expression orale selon les enseignants	236
Figure 42 Supports utilisés pour l'enseignement de l'expression orale	237
Figure 43 Origine des activités prévues pour l'expression orale	238
Figure 44 Activités proposées par les enseignants pour travailler l'expression orale	239
Figure 45 Formes d'oral travaillées en classe	241
Figure 46 Réactions des apprenants face aux activités de production orale en classe	243
Figure 47 Taux de refus des apprenants à s'exprimer oralement en classe	244
Figure 48 Stratégies compensatoires utilisées par les apprenants en expression orale en français	245
Figure 49 Évaluation notée de l'expression orale par les enseignants	247
Figure 50 Propositions de critères pour l'élaboration d'une grille d'évaluation de l'expression orale	248
Figure 51 Remédiation de l'expression orale en classe	250
Figure 52 Défis rencontrés lors de l'enseignement de l'expression orale en classe.....	251
Figure 53 Suggestions pour optimiser l'enseignement de l'expression orale	253

Liste des tableaux

Liste des tableaux

Tableau 1 Topologies des moyens non linguistiques de la communication orale (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 57)	33
Tableau 2 L'oral dans les méthodologies d'enseignement en classe de FLE	69
Tableau 3 Volume horaire consacré au français selon les filières.....	95
Tableau 4 Répartition des séances d'une séquence	102
Tableau 5 Séances de production orale dans la progression annuelle de 3 ^e année secondaire....	103
Tableau 6 Critères de notation du français au secondaire algérien.....	108
Tableau 7 Répartition des activités d'expression orale dans le manuel	111
Tableau 8 Répartition des modules liés à l'oral dans la maquette de formation de l'ENS d'Oran	124
Tableau 9 Répartition des modules liés à l'oral dans la maquette de formation de l'université d'Oran	127
Tableau 10 Tableau comparatif des modules liés à l'oral dans les deux formations.....	130
Tableau 11 Grille proposée pour l'analyse des fiches pédagogiques	144
Tableau 12 Grille d'observation des pratiques enseignantes en expression orale	146
Tableau 13 Grille proposée pour l'analyse de la fiche pédagogique du cours 1	150
Tableau 14 Grille d'observation des pratiques enseignantes en expression orale du cours1	153
Tableau 15 Tableau récapitulatif des points forts et des points faibles issus de l'observation du cours 1	156
Tableau 16 Grille proposée pour l'analyse de la fiche pédagogique du cours 2.....	159
Tableau 17 Grille d'observation des pratiques enseignantes en expression orale du cours 2.....	162
Tableau 18 Tableau récapitulatif des points forts et des points faibles issus de l'observation du cours 2	165
Tableau 19 Répartition des apprenants selon le sexe	182
Tableau 20 Langue étrangère préférée par les apprenants au lycée	183
Tableau 21 Perception des apprenants sur la difficulté de la langue française.....	183
Tableau 22 Autoévaluation du niveau en français par les apprenants	184
Tableau 23 Intérêt des apprenants pour parler en français	186
Tableau 24 Perception des apprenants sur la facilité à parler ou à écrire en français	187
Tableau 25 Pratique de l'expression orale en classe avec l'enseignant selon les apprenants.....	188

Tableau 26 Fréquence d'usage du français en dehors des cours par les apprenants	189
Tableau 27 Appréciation des apprenants pour la séance d'expression orale.....	190
Tableau 28 Perception des apprenants sur l'utilité de la séance d'expression orale pour leur progression en français	191
Tableau 29 Difficultés rencontrées par les apprenants au niveau de la production orale.....	191
Tableau 30 Types de difficultés rencontrées par les apprenants au niveau de la production orale	192
Tableau 31 Types de difficultés rencontrées par les apprenants au niveau de la production orale	193
Tableau 32 Stratégies compensatoires des apprenants pour surmonter les difficultés d'expression orale	194
Tableau 33 Appréciation des apprenants sur la notation des productions orales.....	195
Tableau 34 Appréciation des apprenants sur l'ajout d'une épreuve d'évaluation orale	196
Tableau 35 Activités privilégiées des apprenants pour développer l'expression orale	198
Tableau 36 Supports préférés par les apprenants pour travailler l'expression orale.....	200
Tableau 37 Appréciation des apprenants sur le temps consacré à l'expression orale par projet..	201
Tableau 38 Proposition des apprenants concernant le volume horaire adéquat pour l'expression orale	202
Tableau 39 Suggestions des apprenants pour mieux apprendre l'expression orale	203
Tableau 40 Répartition des enseignants selon le sexe	214
Tableau 41 Répartition des enseignants selon l'ancienneté	215
Tableau 42 Répartition des enseignants selon leur institution de formation supérieure	216
Tableau 43 Répartition des enseignants selon leur niveau de diplôme	217
Tableau 44 Répartition des enseignants selon leur statut professionnel.....	218
Tableau 45 Répartition des enseignants selon les niveaux enseignés	219
Tableau 46 Perception des enseignants de français concernant la priorité entre l'oral et l'écrit..	220
Tableau 47 L'oral dans la formation initiale des enseignants de français.....	221
Tableau 48 Modules liés à l'oral dans la formation initiale des enseignants	222
Tableau 49 L'oral dans la formation continue des enseignants	224
Tableau 50 Contenus de la formation continue des enseignants	225
Tableau 51 Intégration de l'oral dans la formation continue des enseignants	226
Tableau 52 Importance de l'expression orale dans l'enseignement-apprentissage du français au secondaire	227
Tableau 53 Clarté des objectifs de l'expression orale selon les directives officielles.....	229

Tableau 54 Précision du déroulement de la séance d'expression orale selon les directives officielles	229
Tableau 55 Pratique de l'expression orale en classe	230
Tableau 56 Modalités de mise en œuvre de l'expression orale en classe	231
Tableau 57 Moment de la séance d'expression orale dans le projet	233
Tableau 58 Nombre de séances consacrées à l'expression orale par projet	233
Tableau 59 Durée consacrée à la séance d'expression orale en classe.....	235
Tableau 60 Adéquation du volume horaire accordé à la séance d'expression orale selon les enseignants	236
Tableau 61 Supports utilisés pour l'enseignement de l'expression orale	237
Tableau 62 Origine des activités prévues pour l'expression orale	238
Tableau 63 Activités proposées par les enseignants pour travailler l'expression orale	239
Tableau 64 Formes d'oral travaillées en classe	240
Tableau 65 Réactions des apprenants face aux activités de production orale en classe	242
Tableau 66 Taux de refus des apprenants à s'exprimer oralement en classe	244
Tableau 67 Stratégies compensatoires utilisées par les apprenants en expression orale en français	245
Tableau 68 Évaluation notée de l'expression orale par les enseignants	246
Tableau 69 Propositions de critères pour l'élaboration d'une grille d'évaluation de l'expression orale	247
Tableau 70 Remédiation de l'expression orale en classe	249
Tableau 71 Défis rencontrés lors de l'enseignement de l'expression orale en classe.....	250
Tableau 72 Suggestions pour optimiser l'enseignement de l'expression orale	253
Tableau 73 Tableau récapitulatif des réponses issues des enquêtes menées auprès des apprenants et des enseignants	257

Liste des abréviations

Liste des abréviations

APC : Approche Par Compétences

CM : Cours Magistral

ENS : École Normale Supérieure

FLE : Français Langue Étrangère

PES : Professeurs de l'Enseignement Secondaire

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

TD : Travaux Dirigés



Introduction générale



« L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser
pour changer le monde. »

Nelson Mandela

Introduction générale

Le système éducatif algérien a fait l'objet d'une réforme majeure visant à moderniser l'ensemble des structures pédagogiques du pays. Face aux défis contemporains, cette initiative s'est avérée nécessaire afin de procéder à une réévaluation complète et rigoureuse du système éducatif existant. L'objectif de cette réforme est d'identifier les forces et les faiblesses du système pour élaborer des stratégies efficaces permettant d'améliorer la qualité de l'enseignement, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur. En s'appuyant sur des critères scientifiques et pédagogiques, elle cherche à offrir aux élèves et aux étudiants une éducation adaptée aux exigences du monde moderne, tout en contribuant à réduire les inégalités et à favoriser une société plus équitable et prospère.

À cet effet, la Commission nationale chargée de la réforme du système éducatif a été créée le 13 mai 2000 par le Président de la République, lors d'une cérémonie officielle à laquelle ont participé les présidents des institutions nationales, les dirigeants des partis politiques, ainsi que les représentants de la société civile, du mouvement associatif et des syndicats. Cette commission avait pour mission d'évaluer le système éducatif en place selon des critères scientifiques et pédagogiques, afin de produire un diagnostic complet, objectif et détaillé de l'ensemble des composantes de l'éducation, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur. Sur la base de cette évaluation, elle devait proposer une réforme globale et approfondie du système éducatif.

S'inspirant de ces orientations, le Ministère de l'Éducation nationale, alors dirigé par Boubekeur Benbouzid, a intégré cette réforme globale en 2003, dans le but de développer le système éducatif et d'en améliorer l'efficacité et l'efficience. Cet effort de modernisation ne constitue pas une option, mais une exigence incontournable pour le progrès de toute société. Comme le soulignent Lafortune, Ettayebi et Jonnaert (2006, p. 5) : « Les réformes contemporaines passent pratiquement toutes par des modifications majeures, avec des impacts structurants importants sur les différents ordres d'enseignement ».

Sans aucun doute, l'école ne se limite pas à un simple lieu d'instruction : elle constitue un espace privilégié où se construisent les esprits et émergent les vocations personnelles. Dans ses salles de classe, les jeunes apprennent non seulement à lire et à écrire, mais également à développer une pensée critique, à interroger le monde qui les entoure et à intégrer des valeurs de citoyenneté et de solidarité. Par son action, l'école prépare activement les individus à relever les enjeux futurs et joue un rôle central dans leur ouverture au monde.

Dans cette perspective, l'institution scolaire a choisi de renforcer l'enseignement des langues étrangères, en se donnant pour objectif d'organiser, selon une approche progressive, scientifique et expérimentale, l'ouverture sur ces langues dès l'enseignement moyen, afin de faciliter l'accès direct aux connaissances et savoirs universels. Concrètement, cette démarche consiste à :

- poursuivre l'enseignement de deux langues étrangères, le français et l'anglais, dans l'enseignement moyen, en anticipant leur introduction par rapport à la situation actuelle, tout en tenant compte des moyens disponibles et mobilisables ;
- introduire et développer une troisième langue étrangère optionnelle dans les filières littéraires de l'enseignement secondaire.

Par conséquent, il a été décidé que le français devrait être enseigné et appris obligatoirement comme première langue étrangère dès la deuxième année du primaire. Plus tard, cette loi a été révisée pour stipuler que le français serait enseigné à partir de la troisième année du primaire, au même titre que l'anglais. En outre, à la rentrée de septembre 2022, suite à la décision du président de la République Abdelmadjid Tebboune, l'introduction de l'anglais au cycle primaire en Algérie marque une étape significative dans l'adaptation du système éducatif aux exigences de la mondialisation. Cette décision reflète une prise de conscience de l'importance de maîtriser l'anglais, une langue largement utilisée dans les affaires, la technologie, la science et la communication internationale.

Dès un âge précoce, les enfants algériens sont donc censés apprendre deux langues étrangères dès la troisième année du primaire : la langue de Molière et celle de Shakespeare. Cette mesure vise à préparer les élèves aux défis de la mondialisation en renforçant leurs compétences linguistiques et en les préparant à saisir des opportunités futures sur le marché du travail.

Étant donné que le système éducatif algérien continue d'évoluer avec des révisions et ajustements périodiques pour mieux répondre aux besoins des élèves et aux attentes de la société, des changements pourraient survenir suite à l'évaluation du système actuel, ce qui pourrait modifier ces décisions plus tard.

Pour ce qui est de l'enseignement du français, dans le cadre de la refonte du système éducatif algérien, les programmes ont été revus et améliorés. Le nouveau programme de français pour le secondaire reflète cette intention en adoptant des méthodes basées sur l'approche communicative, la linguistique de l'énonciation, le cognitivisme et l'approche par compétences. Ces démarches visent à renforcer les compétences des élèves en communication (en

compréhension et en expression), tout en développant leur capacité à appliquer leurs connaissances dans des contextes variés.

L'approche communicative constitue l'un des piliers fondamentaux du nouveau programme. Cette méthode met l'accent sur l'utilisation pratique de la langue, à l'oral comme à l'écrit. Elle encourage les apprenants à interagir dans des situations réalistes, à résoudre des problèmes de communication et à développer leurs compétences à travers des activités authentiques. L'approche est centrée sur les besoins individuels des apprenants et utilise des matériaux authentiques pour refléter la langue réelle.

La linguistique de l'énonciation, également intégrée au programme, étudie les conditions dans lesquelles les discours sont produits et interprétés, en analysant les aspects pragmatiques, contextuels et subjectifs de la communication linguistique. Cette approche permet aux élèves de mieux comprendre les fonctions et les structures du langage, ainsi que les contextes d'utilisation appropriés, renforçant ainsi leur compétence communicative.

Le cognitivisme, quant à lui, s'intéresse aux processus mentaux impliqués dans l'apprentissage de la langue. En adoptant cette approche, le programme cherche à développer une compréhension plus profonde des mécanismes linguistiques et à encourager une réflexion critique sur la langue et ses usages.

Enfin, l'approche par compétences est une dimension clé du nouveau programme de français. Elle vise à développer non seulement les connaissances linguistiques des élèves, mais aussi leur capacité à utiliser ces connaissances dans des contextes variés et à répondre efficacement aux exigences de la communication moderne. Cette méthode d'enseignement met l'accent sur le développement de compétences pratiques et concrètes chez les apprenants, intégrant l'apprentissage dans des situations réelles ou des tâches authentiques. Elle favorise une participation active des apprenants et évalue leurs capacités à appliquer leurs connaissances dans des contextes spécifiques. L'approche par compétences vise ainsi à préparer les apprenants à être compétents dans leur future carrière professionnelle en développant les compétences nécessaires pour résoudre des problèmes complexes et interdisciplinaires.

Les approches précédemment citées sont mises en œuvre à travers la pédagogie du projet, qui constitue une opportunité d'intégrer ces approches. Cette méthode d'enseignement engage les élèves dans des activités où ils doivent collaborer, résoudre des problèmes et créer des produits ou des résultats tangibles, tout en développant des compétences pratiques et concrètes. La pédagogie du projet permet d'intégrer différents domaines d'apprentissage et de favoriser une compréhension

approfondie des concepts, tout en préparant les élèves à appliquer leurs connaissances dans des contextes authentiques, tant académiques que professionnels.

Ainsi, la pédagogie du projet offre une plateforme d'apprentissage dynamique et enrichissante, permettant aux élèves de mettre en pratique les connaissances et les compétences acquises tout en répondant aux exigences de la communication moderne et des défis complexes de la vie réelle.

En résumé, ces différentes approches pédagogiques du nouveau programme de français pour le secondaire en Algérie visent à répondre aux besoins actuels des élèves en matière de compétences linguistiques et communicationnelles, préparant ainsi les jeunes à être actifs dans une société multiculturelle et mondialisée.

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères, y compris le français, repose sur deux composants essentiels : l'écrit et l'oral. De ce fait, les méthodes pédagogiques actuelles favorisent le développement des quatre compétences linguistiques : la compréhension de l'oral et de l'écrit, ainsi que la production orale et écrite.

Avant la dernière réforme, l'écrit dominait et l'enseignement de l'oral était considéré comme secondaire. Depuis l'instauration de la réforme, nous observons une valorisation de l'oral dans le système éducatif algérien. Les directives officielles lui attribuent désormais une place considérable. En d'autres termes, avec l'introduction des nouveaux programmes, l'oral n'est plus relégué à une activité secondaire. L'institution scolaire accorde désormais à l'oral autant d'importance qu'à l'écrit et le place au début des séances didactiques lors de la réalisation des projets.

Il convient de noter que l'enseignement et l'apprentissage de l'oral nécessitent le développement des compétences productives et réceptives en oral.

Cependant, cette tentative de réhabilitation de l'oral se heurte, dans la pratique, à des défis sérieux, tant pour l'enseignant que pour l'élève. En effet, enseigner l'oral ne semble pas une tâche aisée, car manipuler cette compétence nécessite de combiner des connaissances linguistiques et extralinguistiques. De surcroît, l'oral représente un champ de recherche insuffisamment exploré par les didacticiens.

Cette mise en avant de la dimension orale a captivé notre attention et nous a encouragés à nous concentrer davantage sur ce domaine, notamment sur la compétence en expression orale.

À cela s'ajoute que, d'après notre expérience pédagogique dans l'enseignement du français au lycée et à l'ENS d'Oran, nous avons constaté que, dans la réalité des classes, les résultats escomptés pour l'oral ne sont pas atteints. En d'autres termes, les apprenants éprouvent souvent des difficultés à s'exprimer correctement et fluidement à l'oral. Cette situation révèle un écart significatif entre les directives officielles et la pratique en classe. Malheureusement, les objectifs prédéfinis pour l'enseignement-apprentissage de l'expression orale ne sont pas pleinement réalisés. Bien que l'oral soit désormais considéré comme une compétence essentielle au même titre que l'écrit, sa mise en œuvre effective se heurte à de multiples obstacles.

Cette divergence entre les prescriptions institutionnelles et la réalité vécue constitue le cœur de notre étude. L'originalité de notre recherche réside dans son focus sur l'expression orale en classe de français langue étrangère au secondaire, une dimension souvent négligée ou insuffisamment étudiée dans le contexte algérien. Alors que de nombreuses études se concentrent sur l'enseignement écrit ou général des langues, peu de travaux analysent systématiquement l'efficacité des pratiques orales et les difficultés rencontrées par les enseignants et les apprenants.

Cette recherche s'inscrit dans la continuité de notre mémoire de magistère, consacré à l'analyse des productions orales des apprenants du secondaire. Dans ce précédent travail, nous avons observé, à partir d'enregistrements et de questionnaires adressés aussi bien aux apprenants qu'aux enseignants, les difficultés rencontrées par les élèves dans la prise de parole, et nous avons procédé à une analyse des erreurs phonétiques, prosodiques, lexicales et morphosyntaxiques. Cette étude, centrée principalement sur l'apprenant, nous a permis de mettre en évidence les obstacles qui freinent le développement de la compétence orale. Toutefois, bien que l'accent ait été mis sur l'apprenant, les autres composantes du triangle didactique, à savoir l'enseignant et le savoir, n'ont pas été écartées, puisque l'analyse des erreurs s'inscrivait déjà dans une réflexion globale sur l'enseignement-apprentissage de l'expression orale.

La présente recherche doctorale adopte une perspective complémentaire : il ne s'agit plus seulement d'observer les difficultés rencontrées par les apprenants, mais de s'interroger sur les démarches pédagogiques permettant de mieux enseigner l'expression orale. En ce sens, notre réflexion se déplace vers le rôle de l'enseignant et vers les pratiques didactiques susceptibles de favoriser la prise de parole en classe. Cette évolution marque le passage d'une étude centrée sur le diagnostic des difficultés à une approche davantage tournée vers l'action pédagogique et la remédiation, tout en gardant le même fil conducteur : la valorisation de l'expression orale comme composante essentielle de la compétence de communication. Ainsi, tout en déplaçant l'angle

d'analyse vers l'enseignant, la présente recherche conserve une vision d'ensemble du processus didactique, où l'apprenant, l'enseignant et le savoir restent étroitement liés dans la dynamique de l'enseignement/apprentissage de l'oral.

Dès lors, une interrogation centrale s'impose : dans quelle mesure les dispositifs institutionnels, les pratiques pédagogiques et la formation des enseignants permettent-ils réellement de développer la compétence orale en FLE au secondaire algérien ?

Cette problématique se décline en plusieurs interrogations spécifiques qui orientent notre réflexion et en constituent le fil conducteur, nous permettant d'examiner différentes facettes du problème pour une compréhension approfondie du sujet :

- Quelles sont les conditions réelles de développement de la compétence orale chez les apprenants algériens en classe de FLE au secondaire ?
- De quelle manière se déroule l'enseignement de l'expression orale en classe, et quels moyens didactiques sont effectivement mobilisés pour favoriser cette compétence ?
- Dans quelle mesure ces moyens répondent-ils aux besoins des apprenants et aux exigences des programmes officiels ?
- Comment les enseignants perçoivent-ils l'expression orale en contexte scolaire, et quelles représentations influencent leurs pratiques ?
- Comment la formation initiale et continue prépare-t-elle les enseignants à prendre en charge efficacement l'expression orale en classe de FLE ?
- Comment les textes officiels et les programmes encadrent-ils l'enseignement-apprentissage de l'expression orale, et dans quelle mesure sont-ils mis en pratique dans les classes ?
- Pourquoi l'enseignement-apprentissage de l'expression orale n'est-il pas facile ?
- Quelles sont les origines des difficultés rencontrées par les apprenants en expression orale ?
- Quelles actions pourraient être mises en place pour améliorer les performances des apprenants dans cette compétence ?

Pour ce faire, cette recherche propose une lecture croisée et contextualisée des pratiques pédagogiques et des représentations de l'oral à la lumière des réformes éducatives récentes. Le croisement entre le terrain, les textes institutionnels et les dispositifs de formation met en évidence les écarts entre orientations programmatiques et réalités de classe, tout en ouvrant des pistes

concrètes pour améliorer l'enseignement-apprentissage de l'oral, en adéquation avec les besoins réels des apprenants et les exigences du monde contemporain.

Ce travail s'inscrit dans une investigation rigoureuse du domaine de l'oral, motivée par la volonté de comprendre les causes sous-jacentes à ces défaillances. Nous analyserons en quoi consiste l'enseignement-apprentissage de l'expression orale en classe de FLE au secondaire algérien et évaluerons son efficacité, en examinant de près les difficultés rencontrées par les enseignants et les apprenants. Autrement dit, cette recherche vise à :

- Examiner les pratiques pédagogiques liées à l'enseignement-apprentissage de l'expression orale en FLE dans le secondaire algérien.
- Analyser les représentations de l'oral chez les enseignants et les apprenants, en lien avec les attentes institutionnelles.
- Évaluer la cohérence entre les orientations officielles (programmes, instructions, maquettes de formation) et les pratiques de terrain.
- Identifier les obstacles didactiques, institutionnels et sociolinguistiques qui entravent le développement de la compétence orale.
- Proposer des pistes concrètes pour améliorer la prise en charge de l'oral dans les dispositifs de formation et dans les pratiques de classe.

Afin d'apporter des éléments de réponse aux questionnements soulevés, nous avançons les hypothèses suivantes :

- **Les lycéens algériens ne sont pas motivés pour apprendre l'expression orale, car ils n'en perçoivent pas l'utilité et trouvent ces activités peu stimulantes, ce qui démontre un manque d'engagement de leur part.**
- **Les enseignants semblent prioriser l'enseignement de l'écrit, reléguant ainsi l'enseignement de l'expression orale au second plan.**
- **Il est possible que les enseignants ne soient pas pleinement préparés, que ce soit dans leurs formations initiales ou continues, à gérer efficacement l'enseignement de l'expression orale, ce qui limite leur capacité à la mettre en œuvre adéquatement.**
- **Il paraît que la démarche recommandée pour l'enseignement de l'expression orale n'est pas assez détaillée, le déroulement de cette séance n'est pas décrit avec précision, ce qui laisse les enseignants désemparés et livrés à eux-mêmes.**

- **Le temps alloué à l'enseignement de l'expression orale est probablement insuffisant, ce qui limite la capacité des élèves à développer pleinement leurs compétences langagières à l'oral. Cette contrainte temporelle empêche les enseignants de travailler de manière approfondie sur la mise en pratique effective des connaissances nécessaires à la manipulation du langage oral. Les apprenants manquent ainsi d'opportunités pour s'exercer à s'exprimer de manière aisée et fluide dans divers contextes.**
- **L'absence d'une évaluation sommative axée sur les activités orales entraîne le désintérêt des apprenants à fournir des efforts pour mieux maîtriser cette compétence. En effet, l'examen de français se concentre exclusivement sur le code écrit, avec des questions sur la compréhension et la production écrites. Même l'examen du baccalauréat ne comporte pas d'épreuve orale.**

Notre recherche se positionne au carrefour de la didactique et de la sociolinguistique, deux domaines intimement liés et interdépendants. La sociolinguistique, en effet, enrichit la didactique des langues en étudiant les usages linguistiques, en tenant compte de la diversité, en analysant les attitudes sociales et culturelles, et en examinant les politiques linguistiques. Ces éclairages permettent d'ajuster les méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins variés des apprenants dans divers contextes.

En outre, notre travail s'inscrit également dans le champ des sciences de l'éducation, dans la mesure où il interroge les pratiques pédagogiques, les dispositifs de formation des enseignants et les conditions institutionnelles qui encadrent l'enseignement-apprentissage de l'expression orale. Cette approche, située à l'intersection de plusieurs disciplines, confère à notre recherche un caractère pluridisciplinaire et contextualisé, indispensable pour appréhender toute la complexité de l'enseignement-apprentissage de l'oral en contexte algérien.

La population cible de notre recherche est constituée des enseignants de français au secondaire ainsi que des apprenants de ce même cycle, car ils représentent les deux acteurs centraux du processus d'enseignement-apprentissage de l'expression orale.

Pour la collecte des données, nous avons mobilisé plusieurs outils complémentaires. Des questionnaires ont été administrés aux enseignants et aux apprenants afin de recueillir des données quantitatives et qualitatives sur leurs perceptions, leurs pratiques et les difficultés rencontrées. À cela s'ajoutent des observations de classes, menées pour analyser les pratiques effectives, ainsi que

l'examen des textes officiels (programmes, instructions, maquettes de formation), qui a permis de replacer ces pratiques dans le cadre institutionnel qui les structure.

Cette combinaison d'outils et de démarches nous a permis de construire une vision globale et contextualisée de la problématique étudiée.

Afin de répondre à la problématique posée et de vérifier les hypothèses avancées, le présent travail s'organise en six chapitres complémentaires, articulés de manière logique et progressive.

Le premier chapitre, intitulé « Comprendre l'oral en FLE : fondements et cadre de référence », constitue le socle théorique de la recherche. Il propose une mise au point conceptuelle sur la notion d'oral, ses formes, ses composantes et ses spécificités, tout en abordant les dimensions didactiques et scolaires de l'oral dans la classe de langue.

Le deuxième chapitre, « Mettre en œuvre l'expression orale en FLE : pratiques, méthodologies et évaluation », s'intéresse aux aspects pratiques et méthodologiques de l'enseignement-apprentissage de l'expression orale. Il décrit les types d'activités, les supports mobilisés, les difficultés rencontrées, les démarches d'évaluation ainsi que les dispositifs didactiques permettant de développer la compétence orale en classe de FLE.

Le troisième chapitre, intitulé « Enseigner l'expression orale entre prescriptions institutionnelles et formation des enseignants : analyse des textes officiels », examine le cadre institutionnel algérien à travers l'étude des programmes, des documents d'accompagnement et des dispositifs de formation initiale et continue. Il met en évidence la place accordée à l'expression orale dans les textes officiels et dans la formation des enseignants.

Le quatrième chapitre, « Analyse des pratiques enseignantes de l'expression orale : de la planification à la mise en œuvre », est consacré à l'analyse du terrain. Il présente la démarche adoptée pour l'étude de deux séances d'expression orale, en examinant successivement la fiche pédagogique, l'observation en classe et le retour réflexif de l'enseignant. Cette triple analyse permet d'identifier les écarts et les convergences entre les prescriptions et la réalité des pratiques.

Le cinquième chapitre, « Enquête par questionnaire : perceptions et pratiques autour de l'expression orale », s'appuie sur les résultats d'une double enquête menée auprès des enseignants et des apprenants du secondaire. L'analyse des réponses recueillies met en lumière leurs perceptions, leurs difficultés et leurs attentes concernant l'enseignement et l'apprentissage de l'expression orale en FLE.

Enfin, le sixième chapitre, intitulé « Vers une meilleure prise en charge de l'expression orale : pistes d'amélioration », propose des perspectives didactiques concrètes visant à optimiser la place et le traitement de l'expression orale dans l'enseignement du FLE. Il formule plusieurs recommandations pour renforcer la formation des enseignants, adapter les pratiques pédagogiques et enrichir les dispositifs d'évaluation. Ce chapitre se clôt par la présentation d'une séquence complète d'expression orale élaborée à titre de proposition pratique.

L'ensemble de ces chapitres vise à articuler réflexion théorique, analyse institutionnelle et investigation de terrain afin de contribuer à une meilleure compréhension et à une prise en charge plus efficace de l'expression orale dans le contexte de l'enseignement du FLE au secondaire algérien.



Chapitre 1 : Comprendre l'oral en FLE : fondements et cadre de référence



Introduction

Apprendre une langue, c'est apprendre à mobiliser deux codes fondamentaux et complémentaires : l'oral et l'écrit. Ces deux modalités, constitutives de toute activité langagière, s'articulent dans les usages quotidiens, les pratiques scolaires et les interactions sociales. Si l'écrit a longtemps occupé une position dominante dans les systèmes éducatifs, l'oral tend aujourd'hui à s'imposer progressivement dans les approches didactiques contemporaines, où il est reconnu comme une composante essentielle de la maîtrise de la langue.

L'oral constitue d'ailleurs le premier mode d'expression acquis par l'enfant, bien avant son initiation à l'écrit. Il est le support initial de la communication, de la socialisation et de l'élaboration de la pensée. Par la parole, l'enfant découvre le monde, entre en interaction avec autrui et construit les fondements de son identité linguistique. Cette antériorité confère à l'oral une place privilégiée dans le développement humain et justifie l'importance de son enseignement, en particulier en contexte de français langue étrangère, où il représente à la fois un objectif d'apprentissage et un moyen d'intégration scolaire et sociale.

C'est dans cette perspective que l'enseignement-apprentissage de l'oral en FLE s'impose comme une composante essentielle des politiques éducatives. Avant d'en analyser les modalités concrètes de mise en œuvre en classe, il convient toutefois de préciser ce que recouvre le concept d'« oral », envisagé à la fois sous un angle théorique et didactique.

Ce chapitre se propose d'explorer l'oral dans l'enseignement du français langue étrangère, à la fois comme objet d'étude théorique et comme enjeu didactique en contexte scolaire. Il s'articule en deux grandes parties, chacune déclinée en sous-thèmes permettant de comprendre les dimensions multiples de l'oral et son rôle dans l'apprentissage des langues.

La première partie, intitulée L'oral comme objet d'étude : cadre théorique, établit les fondations conceptuelles de notre réflexion. Elle présente d'abord des repères essentiels sur l'oral et l'écrit, en insistant sur leur complémentarité et leurs spécificités. La définition de l'oral, ses formes, oral spontané, oral scriptural, écrit oralisé, ainsi que ses composantes principales, la compréhension et l'expression, y sont détaillées. La section consacrée à l'expression orale aborde notamment sa définition, sa distinction et complémentarité avec la production orale, ainsi que les dimensions du fond et de la forme qui structurent cette compétence.

La deuxième partie, L'oral en contexte scolaire, examine l'oral sous l'angle de la didactique et des pratiques éducatives. Elle analyse le statut de l'oral dans la classe, tant comme instrument

d'évaluation, outil d'enseignement, objet d'apprentissage que vecteur de socialisation scolaire. Les différentes dimensions de l'oral scolaire, sociale, interactionnelle, cognitivo-langagière et linguistique, y sont également abordées afin de rendre compte de sa complexité et de ses enjeux pédagogiques.

L'ensemble de ce chapitre vise à fournir un cadre théorique et pratique solide sur l'oral dans sa globalité en FLE, en posant les fondements conceptuels nécessaires à sa compréhension. Il prépare ainsi le terrain pour s'intéresser plus particulièrement à l'expression orale, compétence centrale dans l'apprentissage du français, dont le développement en classe constitue un enjeu majeur. Cette analyse sera approfondie dans le Chapitre 2 : Mettre en œuvre l'expression orale en FLE : pratiques, méthodologies et évaluation, où seront examinées les modalités concrètes d'enseignement, les méthodes mobilisées, ainsi que les stratégies d'évaluation et de remédiation, afin de souligner son rôle essentiel dans la maîtrise linguistique et la communication effective.

1. L'oral comme objet d'étude : cadre théorique

L'étude de l'oral en didactique du français langue étrangère ne saurait se limiter à une observation descriptive des pratiques langagières. Elle exige un ancrage théorique solide permettant d'en appréhender les spécificités et d'en cerner les multiples dimensions. En effet, - l'oral doit être envisagé comme un domaine complexe, caractérisé par la pluralité de ses usages et par l'organisation interne qui en assure la cohérence. Il constitue ainsi un objet d'analyse articulant des aspects linguistiques, discursifs, pragmatiques et interactionnels, et occupe une place centrale dans la construction des compétences communicatives.

Longtemps relégué au second plan dans l'enseignement du français langue étrangère, l'oral s'impose aujourd'hui comme une composante essentielle de la compétence communicative. Sa prise en compte en tant qu'objet d'étude requiert une clarification conceptuelle, une typologie fonctionnelle et une analyse fine de ses composantes. Ce premier axe du chapitre vise précisément à établir les fondements théoriques indispensables à une didactisation rigoureuse et contextualisée de l'oral.

La première section, L'oral : repères conceptuels, propose une clarification des notions clés liées à l'oral, en distinguant cette modalité de l'écrit et en précisant les caractéristiques qui en font un mode d'expression autonome.

La deuxième section, Formes de l'oral, s'attache à mettre en lumière la diversité des usages oraux en contexte d'apprentissage, du discours spontané à l'oral préparé, chacun répondant à des fonctions et à des contraintes spécifiques.

Enfin, la troisième section, Composantes de l'oral : compréhension et expression, examine les deux pôles complémentaires de l'activité orale, en rappelant leur interdépendance et leur rôle déterminant dans l'efficacité de la communication en langue étrangère.

En articulant ces trois entrées, ce cadre théorique offre une base solide pour concevoir l'oral non seulement comme une compétence à développer, mais également comme un champ didactique à structurer, à adapter et à enrichir en fonction des contextes d'enseignement.

1.1 L'oral : repères conceptuels

Pour mieux cerner la nature de l'oral, cette première section vise à établir un cadre théorique permettant de situer cette modalité de la langue dans ses dimensions fondamentales. Elle s'articule autour de trois axes complémentaires. Le premier, 1.1.1. L'écrit et l'oral comme modalités constitutives de la langue, analyse les relations et distinctions essentielles entre ces deux formes d'expression. Le second, 1.1.2. Définition de l'oral, en précise les contours en tant que notion centrale en didactique des langues. Enfin, le troisième, 1.1.3. Spécificités de l'oral, met en évidence ses particularités et ses traits distinctifs.

Chacune de ces sous-sections contribue à éclairer les dimensions essentielles de l'oral, tant sur le plan théorique que didactique, et constitue un fondement indispensable pour analyser les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de cette compétence dans le contexte scolaire.

1.1.1 L'écrit et l'oral comme modalités constitutives de la langue

Si l'écrit a été, depuis de nombreuses décennies, largement balisé et étudié dans le champ de la didactique des langues, l'oral, en revanche, demeure encore un champ relativement peu exploré. Pourtant, la langue ne saurait être réduite à un simple objet d'étude : elle constitue avant tout un outil de communication, et c'est principalement par l'oral qu'elle s'actualise. L'oral permet aux individus de s'insérer dans leur communauté linguistique et joue un rôle fondamental dans le processus de socialisation des sujets parlants.

En tant que modalité de communication langagière, l'oral dépasse la simple opposition au mode écrit. Historiquement, la didactique des langues a privilégié l'écrit comme support principal de l'apprentissage, reléguant l'oral à une position secondaire. Cette orientation a instauré une

hiérarchie implicite dans laquelle l'écrit est perçu comme le mode légitime, stable et durable de la langue, tandis que l'oral, jugé instable et éphémère, est souvent considéré comme une compétence accessoire.

Or, cette opposition entre oral et écrit ne reflète ni la réalité langagière ni le développement naturel de la compétence linguistique. En effet, l'oral est premier. Dans toute communication, il précède l'écrit : l'enfant apprend d'abord à parler avant d'accéder à l'écriture, et la langue orale constitue la première manifestation tant dans l'histoire de l'humanité que dans celle de chaque individu. C'est par l'oral que le sujet parlant entre dans l'interlocution et dans la socialité. Comme le souligne Houdebine (1979), « toute langue est d'abord orale » (p. 108), et « on se souviendra cependant toujours que l'oral est premier, qu'il est celui qui construit l'enfant comme sujet parlant en l'introduisant dans l'interlocution, dans la socialité » (p. 110).

Cette antériorité biologique et sociale justifie pleinement la place centrale de l'oral dans l'enseignement des langues. L'évolution des recherches en linguistique et en didactique a d'ailleurs conduit à une revalorisation de cette modalité, en le considérant désormais comme une modalité de plein droit, au même titre que l'écrit. Rispaïl et Halté (2005) affirment que « l'oral, longtemps perçu comme un obstacle à l'écrit, a fini par être reconnu comme un “ordre” parallèle » (p. 07). Ils précisent que cette reconnaissance s'est opérée de manière concomitante mais largement cloisonnée, et que ce n'est que plus tard qu'a émergé l'idée de considérer les interactions entre oral et écrit, ainsi que la capacité des élèves à passer de l'un à l'autre de manière adaptée et économique.

Cette évolution théorique et pédagogique a permis de dépasser l'idée d'une étanchéité entre les deux modalités et de mettre en lumière leur complémentarité et leur interdépendance, qui participent conjointement à l'appropriation et à la maîtrise de la langue. Dans une perspective didactique, il apparaît désormais essentiel d'articuler les interactions entre oral et écrit, en valorisant la compétence des apprenants à naviguer entre les deux codes. Il s'agit ainsi de travailler simultanément sur ces deux modalités, tout en respectant leurs spécificités, afin de favoriser une approche intégrée et cohérente de l'enseignement du français langue étrangère.

Après avoir mis en évidence les rapports complexes entre l'oral et l'écrit, il paraît nécessaire de s'arrêter plus précisément sur la notion même d'oral. En effet, celui-ci demeure une réalité plus difficile à cerner. Avant d'envisager ses caractéristiques ou ses enjeux pédagogiques, il convient donc d'en préciser le sens à partir des définitions proposées.

1.1.2 Définition de l'oral

Pour appréhender une notion aussi complexe, il est nécessaire d'en préciser d'abord le sens. Les définitions disponibles permettent de dégager les traits essentiels de l'oral.

Selon Le Petit Larousse illustré (1995, p. 720), l'oral (du latin *os*, *oris*, qui signifie « bouche ») est défini comme « relatif à la bouche, fait de vive voix, transmis par la voix. Témoignage oral. Tradition orale, qui appartient à la langue parlée ». De son côté, Le Dictionnaire Hachette encyclopédique (1995, p. 1346) le décrit comme « transmis ou exprimé par la bouche, la voix, qui a rapport à la bouche ». Enfin, dans Le Robert Dictionnaire d'Aujourd'hui (1991, p. 700), indique que l'oral est « qui se fait, qui se transmet par la parole, qui est verbale ».

Ces définitions s'accordent sur une conception de l'oral en tant que mode de communication verbale, véhiculé par la voix et différencié de l'écrit. Elles mettent en évidence son ancrage dans la parole vivante, sa dimension spontanée et son inscription dans une dynamique d'interaction directe et immédiate.

L'oral se présente comme un système doté de ses propres codes, fondé sur des dimensions linguistiques et communicationnelles spécifiques. Il est aujourd'hui reconnu comme un mode de fonctionnement autonome, régi par des règles différentes de celles de l'écrit (Boyer, Butzbach et Pendanx, 1990). Cette reconnaissance montre que l'oral ne peut être réduit à une simple extension de l'écrit, mais qu'il doit être considéré dans sa spécificité.

Dans une approche didactique, Cuq (2002, p. 120) présente l'oral comme « le champ de l'enseignement des langues qui inclut l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques ». Cette définition souligne l'importance de considérer l'oral à la fois comme un objet d'enseignement organisé et comme une pratique vivante, intégrée aux situations réelles de communication.

Ainsi, l'oral, en tant que modalité primaire de communication, constitue un vecteur indispensable pour l'apprentissage et l'intégration sociale des locuteurs, et mérite d'être traité comme un objet d'enseignement autonome. Il représente le moyen le plus efficace pour formuler ses idées et partager ses points de vue, constituant le socle sur lequel s'élaborent les connaissances et se développent les différentes compétences langagières. Comme le soulignent C. Garcia-Debanc et S. Plane (2004, p. 51), l'oral est « le mode originel de communication [...] L'oral est la

traduction de nos pensées et idées en paroles », ce qui illustre parfaitement son rôle fondamental dans l'expression des pensées et dans la mise en œuvre des échanges communicatifs.

En somme, Colletta (2002, p. 38) souligne la complexité inhérente à la définition de l'oral, dans la mesure où ce terme recouvre une pluralité de dimensions : il renvoie simultanément au langage, à la langue, à la parole, à la pensée, à l'interaction, à la conversation et au discours. L'oral constitue ainsi un vecteur privilégié de communication intersubjective. Il peut être envisagé comme le mode de communication par excellence, utilisé par l'être humain pour établir un lien avec son environnement social. Il englobe l'ensemble des formes d'expression verbale mobilisées dans les interactions quotidiennes. Dans cette optique, le schéma présenté ci-après, élaboré à partir des travaux de Jean-Marc Colletta, illustre les principales dimensions constitutives de cette notion.

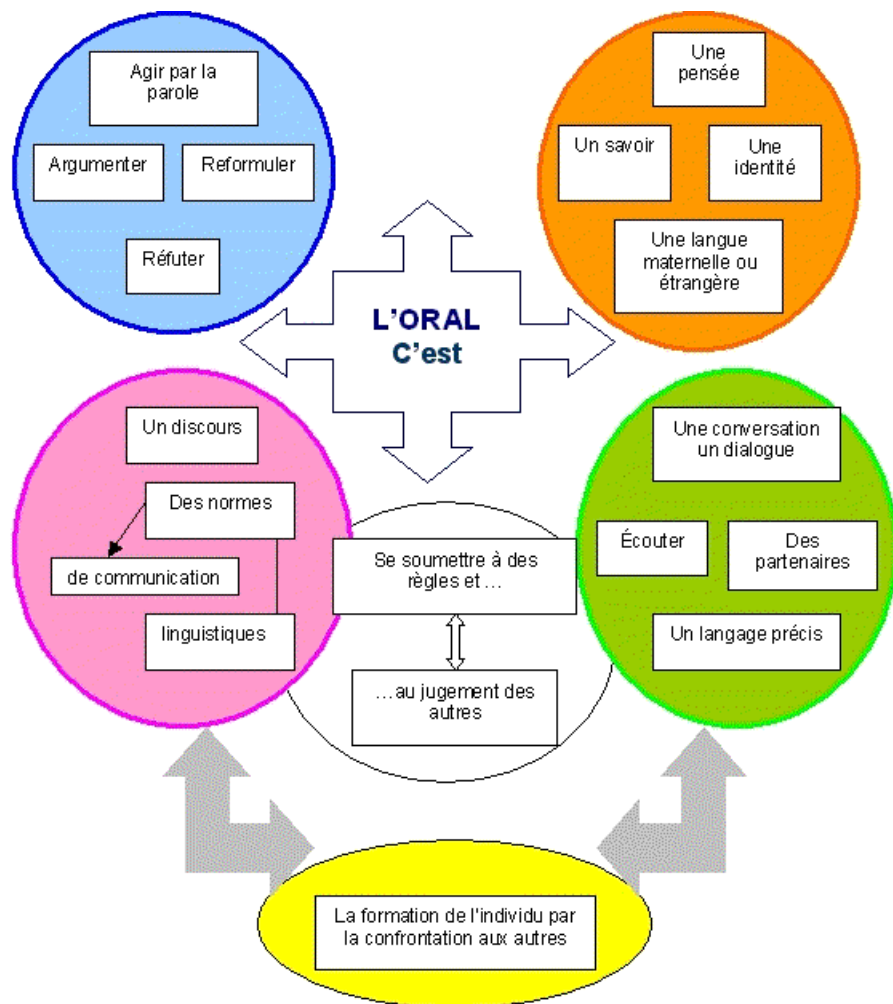


Figure 1

Définition de l'oral d'après le schéma de Jean-Marc Colletta

Ce schéma met en lumière la nature plurielle de l'oral en le décomposant en quatre pôles interdépendants. Le premier, centré sur l'action verbale, souligne que l'oral permet d'agir par la parole : argumenter, reformuler, réfuter sont autant de gestes langagiers qui traduisent une intention et une posture discursive. Le deuxième pôle insiste sur la dimension cognitive et linguistique de l'oral, en tant que véhicule d'une pensée, d'un savoir, et d'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère. Le troisième pôle, plus interactionnel, présente l'oral comme conversation et dialogue, impliquant l'écoute, la précision du langage et la présence de partenaires dans l'échange. Enfin, le quatrième pôle renvoie à la dimension normative de l'oral, envisagé comme discours soumis à des normes de communication et des conventions linguistiques.

Au cœur de cette configuration, l'oral est défini comme une pratique soumise à des règles et au jugement des autres, ce qui en révèle la portée sociale et évaluative. De surcroît, l'encadré final rappelle que cette confrontation à autrui participe à la formation de l'individu, en l'inscrivant dans une dynamique de construction identitaire, relationnelle et citoyenne. Ainsi, l'oral ne se limite pas à une compétence technique : il constitue un espace de socialisation, de pensée et de positionnement dans le monde.

1.1.3 Spécificités de l'oral

Il ressort de ce qui précède que l'oral ne se réduit pas à une simple compétence langagière, mais se déploie à travers différentes dimensions qui lui confèrent richesse et complexité. À la lumière de cette conceptualisation plurielle, il apparaît nécessaire d'en préciser les principales caractéristiques afin de mieux cerner sa spécificité. Loin d'être un simple reflet de l'écrit, l'oral possède ses propres logiques de fonctionnement, ses contraintes et ses ressources expressives. Il se distingue ainsi par sa spontanéité, sa temporalité immédiate, son ancrage contextuel et interactionnel, sa dimension corporelle et paraverbale, ainsi que par la variabilité de ses formes selon les situations de communication. L'étude de ces traits fondamentaux permettra non seulement de mettre en évidence la singularité de l'oral par rapport à l'écrit, mais également d'insister sur son rôle central dans la communication et l'apprentissage, notamment dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Dans cette perspective, plusieurs éléments apparaissent indispensables pour appréhender l'oral dans toute sa complexité. Comme le soulignent De Pietro, Dolz, Idiazabal et Rispail (2000, p. 128), « l'oral n'est pas un objet homogène mais un complexe d'objets mettant en jeu des capacités multiples ».

Par ailleurs, Cuq et Gruca (2005) relèvent que l'enseignement de l'oral constitue un domaine particulièrement problématique, voire un véritable défi, tant pour les enseignants que pour les apprenants. Ils précisent que l'appropriation des conduites langagières orales ne se limite pas à la maîtrise de structures linguistiques ou d'actes de langage, mais qu'elle s'inscrit dans un processus long et complexe. En effet, la dimension orale suppose une articulation entre le verbal et le gestuel, intègre des composantes émotionnelles et implicites, et repose sur une pluralité d'interactions. Ces facteurs intrinsèques à la communication orale contribuent à rendre l'apprentissage difficile et peuvent devenir source de blocage, notamment pour les apprenants étrangers qui peinent parfois à décoder ces aspects implicites.

Ainsi, l'oral mobilise un ensemble d'opérations multiples, indispensables à une communication efficace. Elle repose sur l'articulation de plusieurs compétences interdépendantes : un savoir relatif à l'oral, qui englobe la maîtrise des moyens verbaux et des connaissances linguistiques ; un savoir-faire oral, qui consiste à adopter des rôles variés selon les contextes de communication et à interagir de manière adaptée ; et enfin, un savoir-être, qui implique une posture appropriée, une gestion pertinente de la prise de parole en fonction du public et des circonstances, ainsi qu'une capacité à s'exprimer avec justesse et pertinence tout en respectant les normes sociales implicites.

Une autre spécificité de l'oral réside dans son caractère éphémère, qui le différencie radicalement de l'écrit. En effet, l'énoncé oral s'inscrit dans une temporalité immédiate : il est produit, perçu, puis s'efface, souvent sans laisser de trace matérielle. Cette brièveté rend l'oral particulièrement dépendant du contexte de production (gestes, intonation, regards, environnement) autant d'éléments qui participent à la construction du sens mais qui ne sont pas conservés une fois l'interaction terminée. Contrairement à l'écrit, qui peut être relu, annoté ou archivé, l'oral ne peut être revisité que par la mémoire des interlocuteurs ou par des dispositifs techniques d'enregistrement. Cette absence de stabilité pose des défis majeurs en didactique : comment enseigner une compétence qui, par nature, se manifeste dans l'instant et ne se fixe pas ? C'est précisément cette tension entre vivacité communicative et non-conservation matérielle qui rend l'oral à la fois riche et complexe dans les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage.

Jean-Pierre Cuq (2003, p. 182) indique que l'oral se caractérise par plusieurs traits essentiels : son immédiateté, l'irréversibilité de son déroulement, la possibilité d'opérer des ajustements en cours d'échange, l'appui sur des référents situationnels partagés et le recours à des procédés non verbaux qui enrichissent la communication.

Ces caractéristiques montrent que la communication orale ne peut être réduite à la seule production verbale. Elle s'inscrit dans une dynamique interactive où les interlocuteurs sont engagés dans un processus spontané et non modifiable a posteriori. L'immédiateté impose une gestion rapide de la parole, obligeant l'apprenant à mobiliser ses ressources langagières en temps réel. L'irréversibilité, quant à elle, souligne la nécessité de précision et de vigilance, car ce qui est dit ne peut être effacé ou corrigé comme à l'écrit. Toutefois, cette contrainte est en partie compensée par la possibilité de réglages et de reformulations au cours de l'interaction, qui permettent aux participants de clarifier ou nuancer leurs propos.

De plus, les référents situationnels communs (le lieu, les objets, le contexte partagé) soutiennent la compréhension et participent à la construction du sens. Enfin, l'oral mobilise aussi des procédés non verbaux (gestes, intonation, mimiques, regards) qui complètent la parole et favorisent l'interprétation du message.

En somme, l'oral apparaît comme un mode de communication global, interactif et contextuel, qui engage l'apprenant bien au-delà de la seule maîtrise des structures linguistiques.

L'oral se distingue aussi par son caractère interactif. La communication verbale se déroule souvent dans un cadre d'échanges directs, où chaque interlocuteur ajuste son discours en fonction des réactions de l'autre. Les regards, les mimiques, les interruptions ou encore les feedbacks immédiats participent à cette dynamique d'ajustement mutuel. Ainsi, l'oral n'est pas un acte isolé mais un processus collaboratif où l'émetteur et le récepteur co-agissent en permanence.

De surcroît, l'oral se caractérise par sa multimodalité. La parole ne se limite pas à une suite de mots mais s'accompagne d'éléments prosodiques tels que l'intonation, le rythme, l'accentuation, ainsi que de signes non verbaux comme la gestuelle, les expressions faciales et la posture corporelle. Ces dimensions parallèles jouent un rôle essentiel dans l'interprétation du message, en renforçant, nuancant ou parfois contredisant le contenu linguistique.

Enfin, l'oral est marqué par une grande variabilité. Selon la situation, il peut prendre des formes très différentes : familier, courant, soutenu, spontané ou planifié. On distingue par exemple la conversation quotidienne, marquée par l'improvisation, de l'exposé oral ou du discours, davantage préparés et structurés. Cette variabilité témoigne de la richesse de l'oral et de son adaptation constante aux contextes de communication.

L'oral engage l'individu dans sa globalité : il ne se réduit pas à la production de paroles articulées, mais inclut l'ensemble des manifestations corporelles qui accompagnent et enrichissent

le discours. Le locuteur ne transmet pas uniquement un message verbal, il expose également une posture, une présence et une intention. Les ressources kinésiques (gestes, mimiques, sourires, regards, pauses ou silences) prolongent, nuancent et précisent l'énoncé sonore. Le regard, par exemple, joue un rôle central dans la régulation de l'échange, puisqu'il permet de vérifier la compréhension ou de solliciter une réaction.

Comme le rappellent Dolz et Schneuwly (1998, p. 57), la communication orale ne se limite pas à l'usage des moyens linguistiques ou prosodiques ; elle mobilise également des signes issus de systèmes sémiotiques non verbaux, pour autant qu'ils soient codifiés et socialement reconnus comme porteurs de sens ou indicateurs d'une attitude. Ainsi, les expressions faciales, les postures, la gestuelle corporelle et le regard participent activement à la construction du sens, en confirmant, nuanciant ou contredisant le contenu verbal, et parfois même en s'y substituant.

À ces composantes langagières s'ajoutent des paramètres contextuels qui influencent la dynamique de toute interaction. Comme le rappelle Kerbrat-Orecchioni (1998), plusieurs facteurs doivent être pris en compte : le cadre spatio-temporel de l'échange, le nombre et le statut des participants, la finalité de l'interaction (transactionnelle, relationnelle, phatique, ludique...), le degré de formalité (intime, familial, institutionnel...), l'orientation consensuelle ou conflictuelle, ainsi que la nature de la macro-structure discursive (narrative, descriptive, argumentative). Ces dimensions, souvent implicites, conditionnent les modalités de la prise de parole et déterminent en grande partie l'efficacité de la communication orale.

Les divers moyens non linguistiques qui interviennent dans la communication orale sont répertoriés dans le tableau ci-après.

Tableau 1

Topologies des moyens non linguistiques de la communication orale (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 57)

Moyens paralinguistiques	Moyens kinésiques	Position des locuteurs	Aspect Extérieur	Aménagement des lieux
Qualité de la voix, mélodie, débit et pauses, respiration, rires, soupirs...	Attitudes corporelles, mouvements, gestes, échanges de regards, mimiques faciales...	Occupation des lieux, espace personnel, distances, contact physique...	Habits, déguisement, coiffure, lunettes, propreté...	Lieux, aménagement, illumination, disposition chaises, ordres, ventilation, décoration...

Le tableau présente une classification des principaux moyens non linguistiques mobilisés dans la communication orale, répartis en cinq catégories distinctes. La première colonne regroupe les moyens paralinguistiques, qui concernent les aspects sonores de la parole tels que la qualité de la voix, la mélodie, le débit, les pauses, la respiration ainsi que les manifestations sonores secondaires comme les rires ou les soupirs. La deuxième colonne met en évidence les moyens kinésiques, incluant les attitudes corporelles, les mouvements, les gestes, les mimiques faciales et les échanges de regards qui enrichissent et nuancent le message verbal. La troisième colonne concerne la position des locuteurs, en lien avec l'occupation de l'espace, la gestion de la distance interpersonnelle et le contact physique, contribuant à la régulation de l'interaction. La quatrième colonne aborde l'aspect extérieur, comprenant l'apparence vestimentaire, la coiffure, les accessoires comme les lunettes ou encore la propreté, qui peuvent influencer la perception du locuteur. Enfin, la cinquième colonne décrit l'environnement, c'est-à-dire le cadre matériel de l'échange : l'aménagement des lieux, l'illumination, la disposition des chaises, la ventilation, l'ordre et la décoration, autant d'éléments qui participent à l'efficacité et à la qualité de la communication orale.

L'oral peut donc être envisagé comme une réalité multicanale, fondée sur l'articulation de moyens linguistiques, extralinguistiques et communicationnels.

Après avoir dégagé les spécificités de l'oral, il importe à présent d'en examiner les formes, afin de mieux comprendre la diversité de ses usages et leurs implications dans l'enseignement et l'apprentissage.

1.2 Formes de l'oral

L'oral n'est pas une entité homogène ; il se décline en plusieurs formes, chacune présentant des caractéristiques propres, des enjeux pédagogiques spécifiques et des conditions de production distinctes. On distingue principalement l'oral spontané, l'oral scriptural et l'écrit oralisé. Ces différentes formes contribuent au développement global des compétences communicatives des apprenants et nécessitent des approches pédagogiques adaptées.

1.2.1 Oral spontané

L'oral spontané correspond à la parole de la vie quotidienne. Il s'agit d'une production non préparée, souvent informelle, qui se caractérise par l'usage de phrases incomplètes, de reformulations et d'hésitations. Des marques d'interaction telles que « euh », « tu vois » ou « ben » apparaissent fréquemment, et la syntaxe est généralement relâchée tandis que le lexique reste familier. Cette forme d'oral est essentielle pour développer la fluidité et la capacité d'interaction des apprenants, tout en valorisant la grammaire de l'oral sans la considérer comme fautive. Elle reflète la spontanéité et l'authenticité de la communication quotidienne, constituant un terrain privilégié pour l'apprentissage de la communication naturelle et immédiate.

1.2.2 Oral scriptural

L'oral scriptural, planifié ou formel, se distingue par sa préparation et sa proximité avec l'écrit. Il est généralement utilisé dans des contextes institutionnels, scolaires ou académiques. La syntaxe est structurée et le lexique soutenu, tandis que le discours suit une organisation logique comprenant une introduction, un développement et une conclusion. Les hésitations et les marques d'oralité y sont absentes, ce qui permet d'atteindre une clarté et une précision maximales. Cette forme de l'oral est particulièrement adaptée aux exposés, débats scolaires ou entretiens. Sur le plan pédagogique, elle permet de travailler la planification, l'argumentation et la structuration des idées, tout en formant les apprenants à la prise de parole en public.

1.2.3 Écrit oralisé

L'écrit oralisé désigne la lecture à voix haute ou la restitution d'un texte écrit, conçue pour être entendue plutôt que simplement lue. Il se caractérise par une prononciation, une intonation et un rythme calqués sur le texte écrit. Cette forme d'oral implique peu d'interaction directe avec l'interlocuteur, mais elle exige une grande attention à la diction et à l'expression. L'écrit oralisé

constitue un outil précieux pour développer la conscience phonologique et prosodique des apprenants, ainsi que pour améliorer la fluidité de lecture et la compréhension orale.

En somme, ces trois formes de l'oral illustrent la complexité et la pluralité de la compétence orale en FLE. L'oral spontané, l'oral scriptural (planifié ou formel) et l'écrit oralisé répondent à des besoins différents et permettent de travailler des aspects variés de la communication, allant de la fluidité et de l'interaction à la clarté et à la précision. Une approche pédagogique équilibrée doit intégrer ces différentes formes afin de favoriser le développement harmonieux des compétences langagières et de préparer l'apprenant à des situations de communication réelles et diversifiées.

L'étude des différentes formes de l'oral permet de saisir la variété des usages langagiers. Toutefois, pour appréhender pleinement cette compétence, il convient d'en identifier les composantes essentielles, à savoir la compréhension et l'expression, qui en représentent les deux dimensions interdépendantes.

1.3 Composantes de l'oral : compréhension et expression

L'apprentissage d'une langue étrangère repose sur un ensemble de compétences complémentaires permettant à l'apprenant de comprendre, de s'exprimer et d'interagir efficacement dans différentes situations de communication. Parmi ces compétences, la compréhension orale et l'expression orale occupent une place centrale dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Étroitement liées, elles sont indissociables : comprendre l'oral constitue une condition préalable à une production orale pertinente, et inversement, la pratique de l'expression renforce la capacité de compréhension.

Comme le rappelle Cuq (2008), « l'acquisition d'une compétence de communication est conditionnée en tout premier lieu par la compréhension et l'expression orale » (p. 179).

Ces deux dimensions interdépendantes permettent ainsi à l'apprenant de décoder les messages reçus et de produire des énoncés adaptés dans des situations de communication variées. Leur maîtrise progressive est essentielle pour développer une compétence de communication authentique, fondée sur l'interaction, l'écoute active et la prise de parole.

Dans ce qui suit, ces deux compétences seront abordées à travers leurs définitions et leurs objectifs.

1.3.1 Compréhension orale

1.3.1.1 Définition

La compréhension orale constitue une compétence essentielle visant à développer chez l'apprenant des stratégies d'écoute et d'interprétation de l'énoncé oral. Elle favorise son autonomie dans la prise de parole et lui permet de réinvestir ses acquis dans des contextes variés, aussi bien en classe que dans la vie quotidienne.

Cette compétence englobe plusieurs objectifs complémentaires : linguistiques (lexicaux, phonétiques, morphosyntaxiques, discursifs), socioculturels et communicatifs. Autrement dit, comprendre un énoncé en langue étrangère implique non seulement un effort linguistique, mais aussi interprétatif et perceptif, intégrant des indices contextuels et paralinguistiques.

Sur le plan terminologique, différentes définitions soulignent la complexité de ce processus :

Selon Cuq (2003), la compréhension est « l'aptitude résultante de la mise en œuvre des processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute » (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, p. 62).

D'un point de vue plus général, Le Petit Larousse illustré (1995) définit la compréhension comme « action de comprendre le sens, le fonctionnement, la nature [...] de quelque chose : faciliter la compréhension d'un texte » (p. 214).

Enfin, Cuq (2005) précise que la compréhension ne se limite pas à la maîtrise du système phonologique, graphique et textuel, ni à la connaissance de la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques. Elle requiert également la prise en compte des règles socioculturelles propres à la communauté de communication, ainsi que des facteurs extralinguistiques, tels que les gestes, les mimiques ou encore les indices mobilisés inconsciemment par un locuteur natif.

Ainsi, la compréhension orale mobilise des compétences linguistiques, discursives et socioculturelles, tout en exigeant l'usage de stratégies d'écoute adaptées. Elle se situe donc au croisement de dimensions linguistiques, cognitives et pragmatiques, faisant d'elle une composante fondamentale de la compétence de communication.

1.3.1.2 Objectifs de la compréhension orale

Dès son plus jeune âge, l'être humain apprend à parler avant même d'écrire, ce qui montre que l'oral constitue une dimension incontournable de la communication et revêt une forte valeur sociale. Dans le cadre de l'apprentissage des langues, la compréhension orale représente une étape essentielle puisqu'elle contribue au développement de nouvelles stratégies d'écoute et de traitement de l'information, à la réutilisation des structures et du lexique acquis en classe, ainsi qu'au renforcement de l'autonomie de l'apprenant dans son apprentissage.

À ce propos, Ducrot (2005) souligne que l'apprenant, en mobilisant ses acquis aussi bien en classe qu'à l'extérieur, formule des hypothèses sur ce qu'il entend et élabore des stratégies qu'il met à l'épreuve en langue étrangère. Dans la même perspective, Hymes (1991) indique que l'apprenant devient progressivement capable de repérer des informations, de les hiérarchiser et de prendre des notes, tout en étant exposé à des voix variées, différentes de celle de l'enseignant (p. 184).

1.3.1.3 Types d'écoute

Après avoir défini les objectifs de la compréhension orale, il convient de préciser que sa mise en œuvre en classe passe par différentes modalités d'écoute qui guident l'apprenant dans le traitement du message oral. Gruca et Cuq (2012) distinguent à cet effet trois types d'écoute :

L'écoute de veille, qui mobilise l'attention de l'élève afin de l'impliquer dans l'activité et de le préparer à la compréhension ;

L'écoute globale, qui vise à saisir le sens général du document ou du message entendu ;

L'écoute sélective, qui permet une compréhension fine en ciblant des détails ou des informations spécifiques.

1.3.1.4 Supports de la compréhension orale

Après avoir évoqué les types d'écoute, il importe de souligner que leur efficacité repose en grande partie sur les supports pédagogiques utilisés. Ces derniers sont variés et doivent être choisis en fonction du niveau et des besoins des apprenants. On distingue principalement :

- Les textes oralisés : lectures à voix haute, récitations ou dialogues, conçus pour être accessibles et motivants pour les élèves ;

- Les documents sonores et audiovisuels : enregistrements, émissions radiophoniques ou vidéos, dont l'efficacité dépend de plusieurs critères essentiels tels que l'accessibilité linguistique (syntaxe et vocabulaire adaptés), un débit ni trop rapide ni trop lent, une bonne qualité sonore et une durée raisonnable.

1.3.2 Expression orale

Après avoir présenté les principaux aspects de la compréhension orale, il convient désormais de porter notre attention sur l'expression orale, qui constitue l'axe central de ce travail de recherche. Si la compréhension des messages oraux occupe une place essentielle dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, c'est bien la capacité à produire et à organiser un discours oral qui traduit de manière tangible le niveau de compétence linguistique et communicative des apprenants.

L'expression orale dépasse largement la simple restitution de structures mémorisées : elle requiert la mise en œuvre de savoirs linguistiques, pragmatiques et socioculturels, tout en sollicitant la capacité à interagir de manière pertinente dans des contextes variés. Elle se situe ainsi au croisement de plusieurs dimensions qui font d'elle une compétence particulièrement complexe, mais aussi incontournable dans l'apprentissage du français langue étrangère.

Dans cette optique, il apparaît nécessaire d'examiner cette compétence de manière plus approfondie, en mettant en évidence ses composantes, ses objectifs pédagogiques, ainsi que les enjeux qu'elle pose tant pour l'enseignement que pour l'apprentissage.

1.3.2.1 Définition

L'expression orale, souvent désignée également sous les termes de production orale ou encore de communication orale, renvoie à la capacité de l'apprenant à s'exprimer dans des situations de communication variées. Elle ne se limite pas à la simple émission de paroles : elle implique la transmission d'un message adapté au destinataire, la prise en compte du contexte de l'énonciation, ainsi que l'intégration des dimensions non verbales de la communication.

Selon Galisson et Coste (1976), l'expression orale peut être définie comme une opération consistant à produire un message en mobilisant les sonores, c'est-à-dire les éléments caractéristiques de la langue parlée.

Par ailleurs, l'expression orale demeure le moyen de communication le plus sollicité dans la vie quotidienne. Comme le souligne Hélène Sorez, s'exprimer oralement revient à transmettre

des messages en utilisant principalement la parole comme vecteur de communication. Cette compétence s'inscrit donc dans une dimension interactive : elle met en relation un émetteur et un destinataire, et suppose non seulement la production d'un message, mais aussi l'écoute et la compréhension de ce qui est exprimé par le locuteur.

De ce fait, l'expression orale se présente comme une compétence multidimensionnelle qui mobilise à la fois des savoirs linguistiques, des savoir-faire pragmatiques et un savoir-être communicationnel. Elle engage une interaction dynamique entre l'émetteur et le récepteur, où l'écoute et la compréhension viennent compléter le processus de production.

1.3.2.2 Expression orale et production orale : distinction et complémentarité

Dans la didactique du français langue étrangère, la compétence orale occupe une place centrale. Elle est à la fois un vecteur de communication authentique et un indicateur essentiel de l'acquisition linguistique. Toutefois, les notions d'expression orale et de production orale sont souvent confondues ou utilisées comme synonymes, ce qui peut limiter la précision des pratiques pédagogiques et des évaluations. Or, ces deux concepts, bien que proches, recouvrent des dimensions différentes de l'oral : l'une insiste sur l'aisance et l'engagement dans l'échange, l'autre sur la structuration et la correction linguistique du discours. Les distinguer permet de mieux comprendre les compétences à développer chez l'apprenant et d'adapter les activités pédagogiques en conséquence.

1.3.2.2.1 Expression orale

L'expression orale concerne la manière dont un apprenant s'exprime dans un contexte de communication. Elle met en avant la dimension personnelle, interactive et communicative du langage. Cette dimension englobe non seulement les savoirs linguistiques mais aussi le savoir-être, c'est-à-dire la posture, le regard, l'intonation, le rythme, le débit et les gestes. Ces éléments paraverbaux et non verbaux participent activement à la construction du sens et à la qualité de l'interaction.

L'expression orale reflète l'aisance, la spontanéité et l'engagement du locuteur. Elle révèle sa capacité à interagir avec autrui, à mobiliser son corps et sa voix pour transmettre une intention communicative et à adapter son discours en fonction de la situation et du public. Dans un contexte pédagogique, encourager l'expression orale signifie offrir à l'apprenant des occasions de s'impliquer activement dans la communication, de dialoguer, de justifier son point de vue ou de partager des émotions et des opinions, tout en valorisant la présence du locuteur dans l'échange.

1.3.2.2 Production orale

La production orale, en revanche, met l'accent sur la structuration et la correction linguistique du discours. Elle correspond à la capacité de l'apprenant à formuler un texte parlé cohérent et organisé, qu'il s'agisse d'une description, d'une narration, d'un exposé ou d'un argumentaire. La production orale mobilise des compétences verbales et cognitives, telles que le choix lexical approprié, la maîtrise syntaxique, l'organisation logique des idées et l'adaptation au registre linguistique.

Son évaluation repose sur la richesse du vocabulaire, la précision grammaticale, la clarté des arguments et la pertinence du propos, indépendamment de la performance corporelle ou vocale. Il est donc possible qu'un apprenant produise un discours linguistiquement correct tout en ayant une expression orale limitée, ou inversement, qu'il s'exprime avec aisance mais sans structuration suffisante de son discours. Dans la pratique pédagogique, prendre en compte la production orale permet de développer les compétences formelles du langage, en complément de l'expression orale, qui privilégie l'interaction et la présence du locuteur.

En résumé, l'expression orale et la production orale représentent deux dimensions complémentaires de la compétence orale. L'expression orale valorise la communication, la spontanéité et l'engagement du locuteur, tandis que la production orale insiste sur la structuration, la cohérence et la précision linguistique du discours. Les distinguer dans l'enseignement du FLE permet de concevoir des activités et des évaluations plus ciblées, capables de répondre à la complexité de l'oral. Ainsi, développer simultanément ces deux dimensions favorise chez l'apprenant une maîtrise complète et équilibrée de la langue parlée, où aisance communicative et rigueur linguistique se renforcent mutuellement.

1.3.2.3 Dimensions de l'expression orale

L'expression orale, en tant que compétence langagière essentielle, se déploie autour de deux dimensions complémentaires : le fond et la forme. Ces deux aspects sont indissociables et participent à la production d'une communication claire, cohérente et efficace, tant pour le locuteur que pour l'auditoire.

1.3.2.3.1 Fond

La dimension du fond concerne le contenu intellectuel et discursif du message. Elle inclut plusieurs éléments :

- Les idées et informations : les concepts, faits et données que le locuteur souhaite transmettre, en veillant à leur pertinence et leur clarté.
- L'argumentation et les opinions : la manière dont le locuteur soutient ses propos et exprime ses points de vue, personnels ou collectifs.
- Les illustrations orales : les exemples et anecdotes qui concrétisent les idées et facilitent leur compréhension.
- La structuration du discours : l'organisation logique du propos, l'usage d'articulateurs et la cohérence générale, garantissant une progression claire.
- Le langage : la correction linguistique et la formulation adaptée au contexte.

Cette dimension reflète la capacité du locuteur à construire un discours intelligible, nuancé et adapté à la situation de communication.

1.3.2.3.2 Forme

La forme de l'expression orale se rapporte aux modalités de réalisation du discours et se décline en deux dimensions :

- Dimension verbale : elle regroupe les paramètres vocaux tels que l'articulation, l'intonation, le débit et le volume de la voix. Ces éléments verbaux assurent la clarté, la lisibilité et l'impact du message.
- Dimension non verbale : elle englobe l'attitude générale du locuteur, comprenant la posture, les gestes, les mimiques, le regard et les pauses significatives. Ces éléments non verbaux renforcent le sens du message, facilitent l'interaction et contribuent à l'efficacité communicative.

La combinaison harmonieuse du verbal et du non verbal permet d'optimiser la transmission du message et d'augmenter son impact sur l'auditoire.

En résumé, une expression orale réussie repose sur l'équilibre entre le fond et la forme. Le fond garantit la pertinence, la cohérence et la clarté des idées, tandis que la forme, à travers ses dimensions verbale et non verbale, assure l'impact, la lisibilité et l'efficacité de la communication. La maîtrise de ces deux dimensions est essentielle pour produire un discours oral à la fois intelligible et convaincant.

La compréhension et l'expression orales constituent des compétences indissociables dans l'apprentissage du français langue étrangère. La première fournit à l'apprenant les outils

nécessaires pour interpréter et analyser le discours entendu, tandis que la seconde lui permet d'entrer en interaction, de transmettre ses idées et de construire son identité langagière. Leur maîtrise progressive passe par la mise en place de stratégies adaptées, le recours à des supports variés et une pédagogie qui valorise autant la dimension verbale que non verbale de la communication.

En somme, former un apprenant compétent en FLE implique de l'accompagner dans le développement conjoint de ces deux composantes, qui, loin d'être séparées, se nourrissent mutuellement dans toute situation communicative.

Après avoir défini les contours théoriques de l'oral et exposé ses différentes composantes, il est nécessaire d'en observer le fonctionnement dans le cadre scolaire. Cette mise en perspective permet d'analyser la manière dont l'oral est envisagé dans l'enseignement-apprentissage d'une langue.

2. L'oral en contexte scolaire

Après avoir examiné l'oral dans sa dimension théorique et analysé ses composantes fondamentales, il convient désormais de s'intéresser à sa mise en œuvre dans la classe. En effet, l'oral y joue un rôle central et multifonctionnel : il constitue à la fois un moyen d'évaluation, un outil d'enseignement, un instrument de socialisation, un objet d'apprentissage et un vecteur de construction des connaissances disciplinaires.

Ce deuxième axe du chapitre se propose d'étudier la didactique de l'oral en présentant les statuts qu'il occupe dans la classe selon ses différentes fonctions. Il abordera également les dimensions de l'oral scolaire afin de montrer comment elles interagissent pour structurer les situations d'enseignement-apprentissage et favoriser le développement des compétences des apprenants.

2.1 Didactique de l'oral

La didactique de l'oral constitue un champ spécifique de la didactique des langues, qui étudie et organise l'enseignement et l'apprentissage de l'oral à l'école, en transformant les pratiques langagières des apprenants en objets d'enseignement et d'analyse. Elle ne se limite pas à développer la prononciation ou le vocabulaire, ni à la simple transmission de savoirs linguistiques, mais vise à appréhender les différentes situations de communication et à préparer l'apprenant à utiliser la langue parlée de manière adaptée dans des contextes variés. Elle engage

ainsi une réflexion sur les usages sociaux du langage, les interactions verbales, les genres discursifs et les conditions institutionnelles de leur mise en œuvre.

L'oral est envisagé non comme un simple support de communication, mais comme un objet d'enseignement à part entière, porteur de valeurs, de normes et de tensions pédagogiques. La didactique de l'oral s'intéresse aux conditions, aux méthodes et aux pratiques permettant de développer chez l'apprenant des compétences de compréhension et de production en lien avec des situations authentiques de communication, en tenant compte des spécificités de l'oral, lequel ne se réduit pas à une transposition de l'écrit, mais englobe la spontanéité, l'interaction, la prosodie, la gestuelle et la co-construction du sens.

Les objectifs de la didactique de l'oral sont multiples. Ils visent à développer chez les apprenants des compétences de production et de réception adaptées à diverses situations : échanges spontanés, prises de parole formelles, débats argumentés, récits ou exposés. Il s'agit également de favoriser l'interaction verbale authentique, de renforcer la maîtrise des registres de langue et de permettre une appropriation réflexive des mécanismes discursifs. Par ailleurs, la didactique de l'oral cherche à outiller les enseignants pour concevoir des dispositifs pédagogiques efficaces, évaluer les performances orales de manière contextualisée, et lutter contre les inégalités langagières liées aux origines sociales ou culturelles des apprenants.

L'histoire de la didactique de l'oral est marquée par des étapes contrastées. Longtemps marginalisé au profit de l'écrit dans la méthode grammaire-traduction, l'enseignement de l'oral n'a véritablement émergé qu'à partir des années 1960 avec la méthode audio-orale, qui, bien qu'innovante, restait limitée à des exercices répétitifs de structures figées. L'approche communicative des années 1970 a marqué un tournant décisif en plaçant l'oral au cœur de la compétence de communication et en valorisant son usage dans des contextes réels. Dans les années 1970-1980, il est également devenu un enjeu central des débats sur la démocratisation scolaire, notamment à travers la réception des travaux de Basil Bernstein sur les codes linguistiques. L'oral a alors été perçu à la fois comme levier de lutte contre l'échec scolaire et comme révélateur des inégalités sociales.

Les années 1990 ont vu l'essor de recherches en linguistique de l'oral, en analyse conversationnelle et en pragmatique, qui ont enrichi les outils d'analyse disponibles pour les didacticiens. Depuis les années 2000, la reconnaissance institutionnelle de l'oral comme compétence fondamentale s'est accompagnée d'une complexification des pratiques pédagogiques,

marquées par des tensions entre spontanéité et formalisme, entre interaction réelle et objectifs scolaires, entre évaluation normative et valorisation des parcours singuliers.

Aujourd'hui, la didactique de l'oral s'inscrit dans une dynamique interdisciplinaire, intégrant les apports de la sociolinguistique, de la psychologie cognitive, de l'analyse des interactions et de la multimodalité. Elle interroge les conditions de transmission du langage oral dans des contextes de plus en plus hétérogènes et propose des cadres théoriques et méthodologiques pour penser l'enseignement de la parole comme un acte à la fois linguistique, social et politique.

En conclusion, l'histoire de la didactique de l'oral est marquée par des avancées, des résistances et des reconfigurations. Elle reflète les tensions entre prescription et description. L'oral scolaire reste un champ fertile pour penser les enjeux de l'éducation contemporaine.

2.2 Statuts de l'oral dans la classe

Dans le contexte scolaire, l'oral ne se limite pas à un simple moyen d'échange. Il revêt des statuts variés et complémentaires qui lui confèrent des fonctions multiples dans la dynamique de la classe. Chacun de ces statuts joue un rôle déterminant dans le processus d'enseignement/apprentissage, en répondant à des finalités pédagogiques distinctes. Ainsi, l'oral peut être envisagé comme instrument d'évaluation, outil d'enseignement, outil de socialisation scolaire, objet d'apprentissage et outil d'apprentissage disciplinaire. Cette diversité illustre la complexité de l'oral, à la fois comme pratique langagière et comme objet didactique.

2.2.1 Oral comme instrument d'évaluation

Dans le cadre scolaire, l'oral constitue un outil privilégié pour évaluer les compétences des apprenants. Il est mobilisé dans différentes situations, comme la récitation, l'exposé, la restitution d'une leçon ou l'interrogation orale. À travers ces pratiques, l'enseignant peut mesurer les acquis des élèves, apprécier leur capacité à restituer des savoirs, à structurer un discours, à mobiliser un lexique précis et à respecter les normes de la langue. Ce statut confère à l'oral une dimension formelle, où la performance individuelle et la maîtrise de la langue occupent une place centrale.

2.2.1 Oral comme outil d'enseignement

L'oral occupe une place centrale dans la transmission des savoirs, puisqu'il constitue le principal vecteur pédagogique de l'enseignant. Qu'il s'agisse d'explications magistrales, de cours dialogués, de reformulations, de questions-réponses ou encore de rétroactions, la parole permet

d'organiser la séquence, de clarifier les consignes et de faciliter la compréhension immédiate. L'oral offre également à l'enseignant la possibilité d'ajuster en direct sa démarche en fonction des réactions et des besoins des élèves. Il devient ainsi un instrument pédagogique interactif, où l'enseignant régule les échanges et instaure un climat favorable à l'apprentissage.

2.2.3 Oral comme outil de socialisation scolaire

La classe constitue un espace de socialisation où l'élève apprend progressivement à devenir membre d'une communauté intellectuelle. À travers les interactions orales, il s'initie aux règles de communication propres au cadre scolaire : écouter, respecter les tours de parole, prendre la parole dans un cadre normé, coopérer et négocier du sens. L'oral contribue ainsi à instaurer des comportements langagiers adaptés, tout en développant des compétences sociales et citoyennes. Ce statut, parfois implicite, reste pourtant fondamental, car il favorise l'intégration de l'élève dans les pratiques scolaires et dans la vie collective de la classe.

2.2.4 Oral comme objet d'apprentissage

Au-delà de son usage spontané, l'oral doit être considéré comme une compétence à part entière, nécessitant un enseignement structuré et explicite. À l'instar de l'écrit, il mérite de faire l'objet d'objectifs précis, de progressions adaptées et d'activités spécifiques visant à développer des compétences discursives et interactionnelles. Pourtant, ce statut reste souvent insuffisamment défini et relégué au second plan par rapport à l'écrit. Enseigner l'oral suppose de travailler sur les formes discursives (récit, argumentation, description, etc.), sur les stratégies de prise de parole, sur les normes interactionnelles ainsi que sur les compétences pragmatiques. Cela implique également de réfléchir à des modalités d'évaluation adaptées à la nature éphémère et contextuelle de l'oral.

2.2.5 Oral comme outil d'apprentissage disciplinaire

Enfin, l'oral constitue un moyen privilégié d'appropriation des savoirs dans l'ensemble des disciplines scolaires. Qu'il s'agisse de reformuler une règle, d'expliquer une démarche, de justifier un raisonnement ou de présenter une hypothèse, il permet aux apprenants de construire leurs connaissances par la verbalisation, la mise en commun et la confrontation des points de vue. L'oral joue ainsi un rôle de support cognitif, favorisant la compréhension, la mémorisation et la structuration des savoirs. Dans cette perspective, il participe activement à l'apprentissage disciplinaire, en particulier dans les domaines où le raisonnement verbal occupe une place centrale, comme les sciences, l'histoire ou les langues.

Ainsi, l'oral à l'école n'est pas une pratique accessoire ; il occupe des statuts multiples et interdépendants qui participent à la formation linguistique, cognitive et sociale de l'élève. Instrument d'évaluation, outil d'enseignement, vecteur de socialisation, objet d'apprentissage et outil d'apprentissage disciplinaire, il se révèle à la fois support, objet et vecteur de savoirs. Cette pluralité de statuts met en évidence sa richesse et sa complexité, tout en soulignant la nécessité d'une didactisation explicite, progressive et contextualisée de l'oral.

Longtemps relégué au second plan derrière l'écrit, l'oral s'impose aujourd'hui comme une composante essentielle des pratiques pédagogiques. Il engage des dimensions cognitives, interactionnelles, identitaires et sociales, qui doivent être reconnues, valorisées et travaillées de manière systématique. Pour en faire un véritable levier d'apprentissage, il importe de dépasser les usages spontanés et de mettre en place des dispositifs structurés, adaptés aux contextes, aux objectifs et aux profils des apprenants. Cela suppose également une formation des enseignants à l'observation, à l'analyse et à l'évaluation des productions orales.

Dans le contexte spécifique du FLE, et plus particulièrement en milieu algérien, cette revalorisation de l'oral ouvre des perspectives prometteuses pour une pédagogie plus inclusive, interactive et en phase avec les réalités langagières des apprenants.

2.3 Dimensions de l'oral scolaire

L'oral constitue une compétence centrale dans le processus d'apprentissage, dépassant largement le simple rôle de communication. Selon Sylvie Plane (2019), l'oral est un objet multidimensionnel, dont les différentes facettes interagissent pour soutenir le développement cognitif, social et linguistique des élèves. Comprendre ces dimensions permet d'orienter les pratiques pédagogiques et d'adapter l'enseignement aux besoins variés des apprenants. L'oral n'est donc pas seulement un outil de parole, mais un vecteur essentiel pour construire le savoir, renforcer la socialisation et développer les compétences linguistiques. Loin d'être un simple vecteur de communication, il constitue un champ d'apprentissage riche, traversé par des enjeux cognitifs, sociaux, linguistiques et interactionnels.

Pour faciliter son analyse didactique, ces dimensions peuvent être isolées, bien qu'elles soient intrinsèquement entremêlées dans la pratique réelle. Les élèves mobilisent ces dimensions simultanément ou successivement au cours des interactions scolaires, ce qui fait de l'oral un véritable levier pédagogique.

2.3.1 Dimension sociale

L'oral joue un rôle fondamental dans la socialisation et la construction identitaire des élèves. Parler en classe ne consiste pas seulement à échanger des informations : c'est aussi une manière d'apprendre à vivre et à interagir au sein d'une communauté scolaire. Cette dimension permet de transmettre la langue de scolarisation et de réduire certaines inégalités liées au contexte familial ou culturel. L'oral révèle également des marqueurs sociaux et identitaires, tels que l'accent, le registre de langue, les comportements interactionnels ou les traits vocaux (rythme, ton, prosodie), qui influencent la perception de l'interlocuteur. L'école peut aider les élèves à identifier ces marqueurs sans les disqualifier, en leur proposant des corpus variés et des modèles langagiers acceptables.

Des activités comme les débats, les présentations orales ou le "grand oral" du baccalauréat offrent aux élèves un espace pour développer leur confiance, apprendre les codes sociaux de la communication et se préparer à des situations de communication réelles. L'oral devient ainsi un instrument de cohésion sociale et d'intégration scolaire, renforçant l'appartenance à la communauté éducative.

2.3.2 Dimension interactionnelle

L'oral constitue également un outil clé pour les interactions en classe. Les échanges verbaux ne servent pas uniquement à transmettre des connaissances : ils permettent aux élèves de construire leur compréhension à travers le dialogue. Ces interactions favorisent l'argumentation, la clarification des idées, la négociation du sens et la coopération entre pairs. Les élèves apprennent à gérer les rôles discursifs, à adapter leur communication à la situation et à tisser des échanges cohérents. Par exemple, lorsqu'un élève reformule une idée ou pose une question, il mobilise simultanément des compétences cognitives et sociales.

Cette dimension souligne l'importance de l'oral comme processus dynamique et interactif, où le sens se construit collectivement et où chaque interaction contribue à l'apprentissage. Des pratiques comme le théâtre ou le jeu de rôle peuvent renforcer ces compétences, tout en sensibilisant les élèves aux codes interactionnels propres à chaque discipline.

2.3.3 Dimension cognitivo-langagière

L'oral engage des processus cognitifs complexes et joue un rôle fondamental dans le raisonnement et la structuration de la pensée. Parler permet à l'élève de formuler des intentions,

de mobiliser le lexique, de structurer ses idées, de réfléchir sur les contenus étudiés et de tester sa compréhension. Contrairement à la conception classique où la pensée précède le langage, les approches contemporaines (inspirées de Bakhtine) considèrent que le langage façonne la pensée.

La verbalisation des connaissances aide à mettre en ordre les idées, à renforcer la mémoire et à faciliter l'accès aux connaissances plus complexes. Les hésitations, reformulations ou formules préfabriquées ne sont pas des défauts, mais des supports cognitifs pour faciliter la compréhension et l'apprentissage. L'enseignant peut encourager les élèves à verbaliser leurs réflexions, en valorisant les tâtonnements et les essais oraux, afin de soutenir le développement intellectuel et la capacité à analyser, synthétiser et argumenter.

2.3.4 Dimension linguistique

L'oral constitue un outil central dans la maîtrise de la langue. Il permet aux élèves d'acquérir le vocabulaire, la syntaxe et les structures nécessaires pour comprendre et produire du langage écrit et parlé. Les contraintes cognitives propres à l'oral influencent sa forme linguistique : hésitations, reformulations et appuis préfabriqués font partie intégrante de la communication. Une bonne maîtrise de l'oral est donc un prérequis à la réussite scolaire, car elle influence directement la compréhension des contenus disciplinaires et la capacité à s'exprimer clairement dans différents contextes. L'enseignant doit reconnaître ces difficultés et accompagner les élèves dans l'amélioration progressive de la qualité linguistique de leurs énoncés.

En synthèse, l'oral en contexte scolaire est un objet complexe et pluriel, articulant des dimensions sociales, interactionnelles, cognitivo-langagières et linguistiques. Chacune de ces dimensions contribue à l'apprentissage des élèves, à leur réussite scolaire et au développement de leur identité sociale et langagière. Comprendre cette complexité permet aux enseignants de concevoir des activités orales variées, inclusives et adaptées aux besoins de chaque apprenant. L'oral ne se transmet pas : il se construit, se négocie et s'affine dans l'interaction. En articulant observation, verbalisation et explicitation, l'enseignant devient un médiateur essentiel dans la construction d'une compétence orale consciente, contextualisée et évolutive.

Conclusion

L'exploration de l'oral en FLE dans ce premier chapitre a permis de dégager les repères nécessaires à une lecture didactique éclairée de ses enjeux. En soulignant la diversité de ses formes, la richesse de ses fonctions et la complexité de ses dimensions en contexte scolaire, nous avons

posé les bases d'une réflexion dépassant la simple définition pour interroger ses finalités pédagogiques.

Ces éléments théoriques préparent le terrain pour aborder une problématique plus ciblée : l'expression orale en tant que compétence à développer au sein de la classe. Le chapitre suivant se concentre sur l'analyse des pratiques pédagogiques, des méthodologies d'enseignement et des dispositifs d'évaluation et de remédiation qui contribuent à sa construction. Il examine en particulier les activités d'expression orale, les supports mobilisés pour leur mise en œuvre, ainsi que les difficultés rencontrées par les enseignants et les apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Par ailleurs, ce chapitre étudie plusieurs outils et dispositifs didactiques essentiels, tels que la séquence didactique, envisagée comme cadre structurant, et les genres oraux, utilisés comme supports pédagogiques. L'objectif est de proposer une lecture complète et contextualisée des conditions et moyens de développement de la compétence orale en classe de FLE.



Chapitre 2 : Mettre en œuvre l'expression orale en FLE : pratiques, méthodologies et évaluation



Introduction

L'expression orale ne se réduit pas à une simple production de sons : elle constitue le noyau de toute interaction humaine. En contexte de FLE, elle ne se limite pas à la transmission d'idées, mais engage l'apprenant dans un processus de construction de sens, d'interaction, de négociation et d'affirmation de soi dans la langue cible. Son utilité dépasse ainsi le cadre strictement scolaire : elle prépare les apprenants à s'insérer dans divers environnements sociaux, académiques et professionnels, en leur donnant les moyens de participer activement aux échanges et de se positionner comme véritables acteurs de communication.

Après avoir cerné, dans le premier chapitre, les fondements théoriques et didactiques de l'oral en FLE, il convient à présent de s'intéresser aux modalités concrètes de sa mise en œuvre en classe. L'enseignement-apprentissage de l'expression orale ne se réduit pas en effet à une simple pratique spontanée : il suppose des activités ciblées, des supports adaptés, une méthodologie réfléchie ainsi qu'une évaluation structurée et pertinente. Si l'acte de parler semble relever de la spontanéité, enseigner à parler dans une langue étrangère exige donc une organisation rigoureuse et réfléchie.

Dans cette perspective, ce chapitre vise à explorer les pratiques effectives autour de l'expression orale, en considérant à la fois les types d'activités, la diversité des supports mobilisables, les difficultés rencontrées, les modalités d'évaluation et les démarches de remédiation envisageables. La typologie des activités met en évidence la variété des formats possibles, allant des interactions simulées aux productions créatives, sans négliger les dimensions phonétiques et prosodiques qui soutiennent l'intelligibilité du discours. De même, l'analyse des supports montre la richesse des ressources, qu'elles soient écrites, visuelles, ludiques, audiovisuelles ou numériques, et leur impact sur la motivation et l'engagement des apprenants.

Par ailleurs, l'enseignement de l'expression orale n'est pas exempt d'obstacles : certaines difficultés liées à la compétence linguistique, discursive ou pragmatique nécessitent une prise en charge spécifique. L'évaluation, à son tour, représente un levier essentiel puisqu'elle ne se limite pas à mesurer des acquis, mais remplit également des fonctions formatives et certificatives, tout en s'appuyant sur des outils et critères diversifiés. La remédiation apparaît alors comme un prolongement naturel de l'évaluation, visant à soutenir et à renforcer le développement des compétences orales.

Enfin, ce chapitre accorde une place particulière aux dispositifs didactiques et aux méthodes qui structurent l'enseignement de l'expression orale. Depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'approche actionnelle, en passant par l'approche communicative, l'évolution des méthodes témoigne d'un effort constant pour placer la communication et l'action au cœur de l'apprentissage. La séquence didactique, en tant qu'outil d'organisation pédagogique, ainsi que les genres oraux mobilisés dans les contextes scolaires et professionnels, participent également à la construction d'une compétence orale contextualisée et fonctionnelle.

Ainsi, ce chapitre propose une réflexion articulée sur les pratiques et les méthodologies de l'expression orale en FLE, tout en mettant en lumière les enjeux liés à son enseignement, à son évaluation et à sa remédiation.

1. L'expression orale en classe de FLE

Pour assurer une mise en œuvre efficace de l'expression orale en classe de FLE, l'enseignant se doit de prendre en considération un ensemble d'éléments didactiques interdépendants. L'efficacité de cet enseignement ne repose pas uniquement sur le choix des activités proposées, mais également sur la pertinence des supports mobilisés, sur la manière dont les difficultés rencontrées par les apprenants sont anticipées et traitées, ainsi que sur l'élaboration de dispositifs d'évaluation adaptés et cohérents. À cela s'ajoutent les démarches de remédiation, indispensables pour accompagner les élèves dans la consolidation et l'amélioration progressive de leurs performances orales.

Dès lors, l'expression orale en contexte scolaire ne peut être envisagée comme une compétence isolée : elle constitue un champ structuré où se croisent pratiques pédagogiques, objectifs communicatifs et stratégies d'accompagnement différenciées. Sa mise en œuvre exige de l'enseignant une vision globale, capable d'intégrer la diversité des activités (communication simulée, production personnelle, créativité, interaction, phonétique et prosodie), de varier les supports (audiovisuels, écrits, ludiques, iconiques ou numériques), de prendre en compte les obstacles spécifiques à l'apprentissage, et de concevoir des pratiques d'évaluation et de remédiation ajustées aux besoins des apprenants.

C'est dans cette optique que cette première section s'attache à examiner successivement la typologie des activités d'expression orale, la variété des supports mobilisables, les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage, les modalités et fonctions de l'évaluation, ainsi que les démarches de remédiation qui en découlent.

1.1 Typologie des activités d'expression orale

L'expression orale constitue un pilier essentiel dans l'apprentissage du français langue étrangère, car elle permet à l'apprenant de communiquer efficacement, de développer sa confiance linguistique et de renforcer ses compétences interactionnelles. La pratique régulière de l'oral favorise non seulement l'acquisition du vocabulaire et des structures grammaticales, mais également le développement de compétences sociolinguistiques et pragmatiques. Pour répondre à ces objectifs, les enseignants de FLE recourent à une variété d'activités pédagogiques, classées selon leur finalité et leur degré d'autonomie, qui stimulent à la fois la communication simulée, la production personnelle, la créativité, l'interaction et la maîtrise phonétique.

1.1.1 Activités de communication simulée

Ces activités visent à reproduire des situations de la vie réelle afin de préparer les apprenants à des interactions authentiques. Les jeux de rôle permettent de jouer des scènes quotidiennes, comme se rendre à la poste, consulter un médecin ou commander au restaurant. Les simulations globales vont plus loin en créant un univers fictif, tel qu'une école ou une entreprise, dans lequel les apprenants interagissent selon des rôles définis. Enfin, les dialogues guidés, souvent accompagnés de supports visuels ou de fiches de consignes, facilitent la pratique orale encadrée et progressive.

1.1.2 Activités de production personnelle

Ces activités encouragent les apprenants à s'exprimer de manière individuelle et à partager des informations personnelles ou des connaissances. La présentation orale permet de parler de soi, de sa culture ou de ses passions. Les exposés thématiques, préparés à l'avance, traitent d'un sujet précis, tel qu'un pays francophone ou un phénomène social. Les récits de vie ou anecdotes invitent les apprenants à raconter un souvenir ou une expérience marquante, ce qui contribue à développer la cohérence et la fluidité dans l'expression.

1.1.3 Activités créatives

Les activités créatives stimulent l'imagination et la spontanéité des apprenants. L'improvisation consiste à répondre sans préparation à une situation ou une question donnée. La création de dialogues ou de sketches se fait généralement en petits groupes, avec une mise en scène qui rend la pratique plus vivante et motivante. Les jeux narratifs, enfin, consistent à inventer une

histoire à partir d'images ou de mots imposés, favorisant l'expression libre et l'enrichissement lexical.

1.1.4 Activités interactives

Ces activités mettent l'accent sur l'échange entre les apprenants et sur la construction collective du discours. Les débats et discussions portent sur des sujets d'actualité ou des dilemmes moraux, permettant aux participants d'argumenter et de confronter leurs points de vue. Les entretiens croisés invitent les apprenants à poser des questions à un partenaire et à reformuler ses réponses, développant ainsi l'écoute active et la reformulation. Les jeux de questions-réponses, tels que "Qui suis-je ?" ou "Devine le mot", rendent l'interaction ludique tout en renforçant la compréhension et la réactivité verbale.

1.1.5 Activités phonétiques et prosodiques

La maîtrise de la prononciation et de la prosodie est également cruciale en expression orale. La lecture expressive permet de travailler l'intonation, le rythme et les pauses. L'apprentissage par chansons et comptines améliore la fluidité et l'aisance verbale. Enfin, le travail sur les sons difficiles cible des exercices articulatoires spécifiques afin de corriger les erreurs phonétiques et de perfectionner la prononciation.

En somme, les activités d'expression orale en FLE couvrent un large éventail de pratiques pédagogiques, allant de la communication simulée à la production personnelle, en passant par la créativité, l'interaction et le travail phonétique. Chacune de ces activités contribue au développement global de la compétence orale, en renforçant à la fois la capacité à communiquer, l'autonomie linguistique et la confiance en soi. Une mise en œuvre variée et régulière de ces activités permet de créer un environnement d'apprentissage stimulant et motivant, propice à l'épanouissement des apprenants dans l'usage authentique de la langue.

1.2 Supports d'expression orale

L'expression orale représente une compétence clé dans l'apprentissage du français langue étrangère, permettant aux apprenants de communiquer de manière fluide et adaptée à différentes situations. Cependant, le succès de cet apprentissage ne repose pas uniquement sur les activités proposées, mais également sur la qualité et la diversité des supports utilisés. Ces derniers jouent un rôle de médiation linguistique en guidant la production, en situant le discours dans un contexte

précis et en stimulant la motivation et l'engagement cognitif. La variété des supports, allant des documents audiovisuels aux outils numériques, offre aux enseignants la possibilité de répondre aux besoins et profils variés des apprenants, tout en favorisant le développement d'une parole riche et autonome.

1.2.1 Supports audiovisuels

Les ressources audiovisuelles, telles que les extraits de films, vidéos pédagogiques ou podcasts, constituent des instruments privilégiés pour l'enseignement de l'oral. Elles offrent aux apprenants une exposition à des interactions authentiques et des modèles linguistiques diversifiés. Ces supports permettent de :

- percevoir et reproduire les particularités de la prononciation, de l'intonation et du rythme de la langue ;
- se familiariser avec différents registres et contextes sociolinguistiques, allant du formel à l'informel et intégrant des variations régionales ;
- bénéficier d'une expérience multisensorielle qui facilite la mémorisation et favorise l'implication affective.

Ils sont particulièrement utiles lorsqu'ils sont intégrés à des activités combinant compréhension et production, telles que des résumés oraux, des commentaires ou des mises en situation simulées.

1.2.2 Supports écrits

Certains documents écrits, bien que conçus initialement pour la lecture, peuvent être efficacement réutilisés pour l'expression orale. On peut citer, par exemple, les textes narratifs, articles de presse, dialogues préparés ou fiches de personnages. Ces supports permettent :

- d'exercer la lecture expressive et la reformulation, contribuant à la fluidité et à la cohérence du discours ;
- de stimuler des débats ou discussions autour de thèmes précis, mobilisant le vocabulaire et les structures acquises ;
- d'organiser des jeux de rôle ou simulations, favorisant la créativité et la prise de parole dans un cadre structuré.

Ainsi, les supports écrits servent de tremplin vers l'oral, en offrant un cadre sécurisant tout en encourageant l'autonomie des apprenants.

1.2.3 Supports ludiques

Les supports ludiques constituent un moyen efficace de rendre l'expression orale plus dynamique et motivante. Les jeux de plateau (déplacements de pions sur un support avec des tâches langagières), les cartes thématiques (questions ou situations de communication à développer) ou les escape games pédagogiques (résolution collective d'énigmes pour atteindre un objectif) permettent aux apprenants de s'impliquer activement dans des situations collaboratives. Ils favorisent la spontanéité, la prise de risque linguistique et l'expérimentation de rôles différents, contribuant au développement de compétences sociolinguistiques et communicatives.

1.2.4 Supports iconiques

Les supports iconiques, comprenant photos, illustrations, bandes dessinées ou séquences animées, représentent des déclencheurs puissants de production orale. Ils permettent de :

- concevoir des activités de narration ou de description, en incitant l'apprenant à organiser son discours autour d'éléments concrets ;
- susciter des débats ou discussions à partir d'images suggestives, encourageant la réflexion critique et l'argumentation ;
- proposer des exercices de comparaison, d'hypothèse et d'anticipation, enrichissant le lexique et la structure du discours.

Ces supports offrent une base concrète pour la production orale et contribuent à rendre l'apprentissage plus attractif et créatif.

1.2.5 Supports numériques et interactifs

Les technologies numériques offrent de nouvelles perspectives pour la pratique de l'oral. Les applications éducatives, plateformes collaboratives, simulateurs de conversation et outils de visioconférence permettent :

- une pratique autonome et régulière, adaptée au rythme de chaque apprenant ;
- des interactions synchrones ou différées avec les pairs, favorisant la communication et la coopération ;
- une rétroaction immédiate sur la prononciation, la fluidité et l'organisation du discours.

Ces supports numériques renforcent l'autonomie et l'engagement, tout en proposant des modalités innovantes d'évaluation formative et de remédiation.

En conclusion, les supports d'expression orale en FLE constituent des instruments pédagogiques indispensables pour développer une parole vivante, authentique et contextualisée. Leur efficacité réside dans leur intégration réfléchie au sein de séquences didactiques cohérentes, guidées par des objectifs communicatifs clairs. L'enseignant joue un rôle central dans l'orchestration de ces supports, favorisant la production, l'interaction et l'autonomie des apprenants. La combinaison harmonieuse de supports audiovisuels, écrits, ludiques, iconiques et numériques permet ainsi de diversifier les situations d'apprentissage et de renforcer durablement la compétence orale des apprenants.

1.3 Difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de l'expression orale

Les difficultés liées à l'expression orale émanent en premier lieu de la nature même de l'oral, caractérisé par sa spontanéité, sa variabilité et sa dépendance au contexte. L'oral, bien qu'omniprésent dans la vie sociale, reste paradoxalement difficile à enseigner dans le cadre scolaire. Son apprentissage se heurte à des difficultés multiples, qui relèvent à la fois de la compétence linguistique des apprenants, de leur rapport psychologique à la prise de parole, des pratiques pédagogiques mises en œuvre et des contraintes institutionnelles. Comme le souligne Dolz (2001, p. 11), « C'est un objet difficile à cerner et par conséquent ardu à scolariser. Il n'est donc pas surprenant de constater que l'enseignement de l'oral peine à s'imposer comme véritable discipline du Français ».

Sur le plan linguistique, les apprenants rencontrent fréquemment des obstacles liés à la maîtrise des structures syntaxiques, à l'enrichissement du lexique, à la fluidité du discours et à l'appropriation des registres de langue. L'oral exige en effet la capacité de mobiliser rapidement des ressources linguistiques dans des contextes variés, ce qui peut entraîner des hésitations, des erreurs morphosyntaxiques ou des ruptures de cohérence. À cela s'ajoutent des difficultés liées à la gestion de la prosodie, de l'intonation et du rythme, dimensions essentielles mais souvent négligées dans les pratiques pédagogiques.

Les facteurs psychologiques et affectifs constituent une autre source d'obstacle. La prise de parole en langue étrangère expose l'apprenant à une forme de vulnérabilité : peur du jugement, manque de confiance en soi, anxiété linguistique ou crainte de l'erreur. Ces freins affectifs limitent la participation et l'engagement, renforçant les inégalités entre apprenants plus ou moins à l'aise à l'oral.

À cela s'ajoute l'hétérogénéité des classes, qui rend la gestion de l'oral particulièrement complexe. Les apprenants présentent des niveaux de compétence, des rythmes d'apprentissage et

des profils socioculturels variés. Cette diversité engendre des déséquilibres dans la participation : certains s'expriment aisément, tandis que d'autres peinent à prendre la parole, ce qui complique la mise en place d'activités inclusives et interactives.

Du point de vue pédagogique et institutionnel, l'enseignement de l'oral souffre souvent d'un manque de temps, de moyens matériels et de formation spécifique. Les enseignants, confrontés à des programmes chargés et à des effectifs importants, disposent de peu de marges pour organiser des activités orales diversifiées et authentiques. Beaucoup se sentent démunis face à la complexité de l'oral, notamment en ce qui concerne la gestion des interactions, la prise en compte des dimensions non verbales ou encore l'évaluation. Cette dernière représente un défi majeur : comment mesurer la compétence productive orale de manière fiable et équitable, alors que les critères restent souvent flous et difficiles à opérationnaliser ? De plus, le manque de supports audio-visuels ou numériques et l'absence d'espaces adaptés aux activités d'interaction freinent l'intégration régulière et efficace de l'oral dans les pratiques pédagogiques.

En somme, les obstacles à l'enseignement/apprentissage de l'expression orale dépassent la seule dimension linguistique. Ils résultent de l'articulation complexe entre facteurs psychologiques, pédagogiques, institutionnels et liés à l'hétérogénéité des classes. Pour y remédier, il est nécessaire de repenser les dispositifs, de diversifier les approches et de proposer des pratiques adaptées aux besoins réels des apprenants.

1.4 Évaluation de l'expression orale

L'évaluation de l'expression orale constitue un élément central du processus d'enseignement-apprentissage des langues. Elle ne se réduit pas à une simple mesure des connaissances grammaticales ou lexicales, mais englobe l'ensemble des compétences mobilisées par l'apprenant pour communiquer efficacement. Cette évaluation est particulièrement délicate en raison de la diversité des situations de communication, de la variabilité des objectifs pédagogiques et des différences individuelles entre les apprenants. Elle nécessite des démarches réfléchies et des outils adaptés afin d'assurer une appréciation juste, formative et constructive des performances orales.

1.4.1 Définition

L'évaluation de l'expression orale désigne l'ensemble des démarches et des outils permettant d'apprécier la capacité d'un apprenant à s'exprimer verbalement dans une langue donnée. Elle ne se limite pas à la vérification des savoirs linguistiques (lexique, grammaire,

prononciation), mais vise également à mesurer l'efficacité de la communication dans des situations diverses, qu'elles soient authentiques ou simulées.

Aujourd'hui, il est largement admis que l'évaluation occupe une place primordiale dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue française. L'action d'enseigner suppose, dans un premier temps, que l'enseignant fixe des objectifs précis en tenant compte des besoins et du niveau des apprenants. Elle implique ensuite la mise en œuvre de stratégies didactiques et de démarches pédagogiques adaptées afin d'atteindre ces objectifs. Toutefois, cette dynamique ne peut être complète sans une vérification finale : il est indispensable de contrôler les savoirs et compétences déjà acquis afin d'apprécier dans quelle mesure les objectifs assignés ont été atteints.

1.4.2 Dimensions de l'évaluation

L'évaluation de l'expression orale doit prendre en compte plusieurs dimensions complémentaires, chacune reflétant un aspect spécifique de la compétence communicative.

1.4.2.1 Dimension linguistique

Elle concerne la correction morphosyntaxique, la richesse du vocabulaire, ainsi que la prononciation, l'intonation et le rythme. Cette dimension permet de mesurer la maîtrise formelle de la langue et la clarté du message transmis.

1.4.2.2 Dimension discursive

Elle évalue la cohérence et l'organisation du discours, l'enchaînement des idées et la fluidité de l'expression, particulièrement importante dans les activités de prise de parole prolongée.

1.4.2.3 Dimension pragmatique et sociolinguistique

Elle analyse l'adaptation au contexte, au registre de langue et aux interlocuteurs, ainsi que la pertinence des choix linguistiques dans différentes situations de communication.

1.4.2.4 Dimension interactive

Elle porte sur la capacité à dialoguer, écouter, réagir et relancer la communication, reflétant l'aptitude à gérer les échanges et les tours de parole dans des interactions collectives ou en binôme.

1.4.2.5 Dimension non verbale

Elle prend en compte la posture, les gestes, le regard et les expressions faciales, éléments essentiels pour renforcer ou nuancer le message oral.

1.4.3 Fonctions de l'évaluation

Évaluer l'oral est une pratique à la fois délicate et essentielle. Elle permet non seulement d'identifier les lacunes des apprenants afin d'y remédier, mais aussi de mesurer le niveau de compétence acquis et de mettre en évidence les progrès réalisés. Cette fonction positive et valorisante de l'évaluation contribue à encourager les apprenants, à renforcer leur confiance et à les motiver à persévérer.

L'évaluation joue également une fonction de régulation : le repérage des erreurs permet à l'enseignant d'ajuster son enseignement. Comme le souligne Garcia-Debanc : « Dis-moi ce que tu évalues, je te dirai ce que tu enseignes » (1999, p. 193). L'évaluation ne reflète donc pas seulement les performances des apprenants, elle révèle aussi les priorités pédagogiques de l'enseignant.

1.4.4 Outils et critères d'évaluation

L'évaluation de l'expression orale constitue une composante essentielle du dispositif pédagogique, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Dans cette perspective, elle ne se limite pas à sanctionner un résultat, mais elle participe pleinement au processus d'apprentissage. Comme le rappellent Cuq et Gruca (2002, p. 216), elle consiste à « recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ ». Autrement dit, évaluer l'oral revient à observer les productions des apprenants, à analyser leurs performances et à en déduire des orientations pédagogiques pour améliorer l'enseignement et soutenir la progression.

Afin de garantir une appréciation rigoureuse et équitable des compétences langagières, l'usage de grilles d'évaluation s'impose comme une pratique structurante. Ces grilles reposent sur des critères explicites, souvent organisés en niveaux de performance, et visent à rendre l'évaluation transparente, formative et cohérente avec les objectifs didactiques. Elles offrent aux apprenants la possibilité de mieux comprendre ce qui est attendu d'eux, tout en guidant l'enseignant dans son observation.

Tout d'abord, une grille permet de clarifier les attentes. En définissant précisément les éléments à observer, tels que la fluidité du discours, la correction grammaticale, la richesse lexicale, la pertinence des arguments ou encore la capacité d'interaction, elle donne à l'apprenant une vision claire des compétences à mobiliser. Cette explicitation favorise la préparation et l'engagement, tout en réduisant l'anxiété liée à l'incertitude des critères.

Ensuite, la grille structure l'acte évaluatif. Elle oriente l'enseignant dans son observation et réduit les jugements intuitifs ou subjectifs. En cela, elle constitue un outil de régulation professionnelle, permettant de maintenir une cohérence entre les pratiques d'enseignement et les modalités d'évaluation.

Par ailleurs, la grille joue un rôle fondamental dans la progression de l'apprenant. En identifiant les points forts et les axes d'amélioration, elle permet de formuler des retours ciblés et constructifs, favorisant une évolution continue des compétences orales. L'évaluation devient ainsi un levier d'apprentissage, et non une simple sanction.

Un autre atout des grilles est de contribuer à l'équité pédagogique. Tous les apprenants sont évalués selon les mêmes critères, ce qui garantit une justice et une reconnaissance des efforts individuels, indépendamment des styles d'expression ou des origines linguistiques.

Enfin, les grilles proposées par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) illustrent cette démarche. Elles offrent des descripteurs de niveau (de A1 à C2) pour chaque compétence orale, permettant de situer l'apprenant dans une échelle de progression internationalement reconnue. Toutefois, l'enseignant peut aussi adapter ou définir ses propres critères en fonction des objectifs spécifiques de son enseignement, du contexte institutionnel ou du profil de ses élèves. Cette souplesse permet d'articuler les exigences normatives avec les réalités pédagogiques et d'inscrire l'évaluation dans une dynamique réflexive et contextualisée.

1.4.5 Types d'évaluation

En didactique des langues, l'évaluation se décline en plusieurs formes, chacune jouant un rôle spécifique dans le processus d'enseignement/apprentissage.

1.4.5.1 Évaluation diagnostique

Réalisée en amont, elle permet de repérer le niveau initial des apprenants, de cerner leurs acquis antérieurs et d'identifier leurs besoins particuliers. Elle constitue ainsi un outil essentiel pour adapter les objectifs et les démarches pédagogiques. Par exemple, une activité de présentation orale ou de description d'image au début d'une séquence offre à l'enseignant un aperçu des compétences lexicales, grammaticales et discursives des élèves.

1.4.5.2 Évaluation formative

Elle accompagne le processus d'apprentissage de manière continue. Sa fonction principale est de fournir un retour régulier, d'aider les apprenants à prendre conscience de leurs forces et de

leurs faiblesses, et de les guider dans leur progression. Elle repose souvent sur des pratiques d'auto-évaluation et de co-évaluation, complétées par le feedback de l'enseignant. Ainsi, après un jeu de rôle ou une simulation, une grille simplifiée peut être utilisée par les pairs pour évaluer la fluidité, la pertinence du vocabulaire ou la correction grammaticale, avant que l'enseignant n'apporte un commentaire plus approfondi.

1.4.5.3 Évaluation sommative

Elle intervient en fin de séquence ou de module et remplit une fonction de bilan. Elle vise à mesurer les acquis, à vérifier dans quelle mesure les objectifs pédagogiques ont été atteints et à valider un niveau de compétence donné. Par exemple, un débat structuré sur un thème étudié permet d'évaluer la capacité des apprenants à argumenter, interagir et maintenir un discours cohérent.

1.4.5.4 Évaluation certificative

Elle revêt une dimension institutionnelle et officielle. Elle atteste d'un niveau de maîtrise reconnu dans le cadre d'un examen ou d'un diplôme. Ses critères sont généralement standardisés et définis par des instances éducatives, comme c'est le cas dans les épreuves orales du DELF, où les candidats doivent accomplir des tâches précises – présentation, interaction, argumentation – selon des critères explicites.

Chacune de ces formes d'évaluation contribue, à sa manière, à rendre compte des apprentissages réalisés, à accompagner la progression des apprenants et à satisfaire les exigences institutionnelles. Par conséquent, l'évaluation de l'oral doit être à la fois exigeante, bienveillante, normative et formatrice. La complexité de cette tâche s'accroît avec l'hétérogénéité des classes et la diversité des contextes scolaires. Elle doit donc être envisagée comme un processus continu, évolutif et partagé, où la dimension formative revêt une importance aussi déterminante que l'évaluation sommative.

1.5 Remédiation de l'expression orale

Bien que l'évaluation constitue un outil fondamental pour apprécier les apprentissages oraux et orienter les pratiques pédagogiques, elle ne saurait, à elle seule, répondre à l'ensemble des besoins des apprenants. Les constats qu'elle permet de dégager doivent, en effet, déboucher sur des actions concrètes visant à soutenir les apprenants en difficulté et à consolider les acquis.

C'est dans cette logique que s'inscrit la remédiation, envisagée comme un dispositif complémentaire et indispensable. Elle propose des réponses ciblées aux besoins identifiés et contribue à instaurer une dynamique d'apprentissage plus équilibrée, personnalisée et durable en matière d'expression orale.

1.5.1 Définition et finalité

La remédiation, en didactique, désigne l'ensemble des actions pédagogiques ciblées mises en œuvre pour aider un apprenant à surmonter des difficultés spécifiques dans un domaine d'apprentissage donné. Elle ne se limite pas à corriger des erreurs ponctuelles, mais vise à reconstruire les savoirs ou les compétences qui n'ont pas été acquis, en mobilisant des stratégies différentes de celles utilisées initialement.

En expression orale, la remédiation vise à accompagner les apprenants dans le renforcement de leurs compétences de communication, en corrigeant les lacunes identifiées et en consolidant les acquis. Elle cherche à construire des compétences langagières à travers des dispositifs motivants et adaptés aux besoins réels des apprenants, tout en favorisant leur autonomie et leur confiance en eux.

1.5.2 Principes et démarches

La remédiation constitue une démarche intégrée à l'enseignement. Elle permet de réconcilier les apprenants avec l'oral, de renforcer leur assurance et de révéler à l'enseignant les zones de fragilité du dispositif pédagogique. Elle repose sur deux axes principaux :

- Diagnostic préalable : la remédiation commence par une évaluation visant à identifier les obstacles à l'apprentissage, qu'ils soient linguistiques, discursifs, interactifs ou liés à la confiance en soi.
- Régulation : elle s'inscrit dans une logique de suivi et d'ajustement continu, en proposant des activités adaptées aux besoins spécifiques des apprenants et en ajustant les stratégies pédagogiques en fonction des résultats observés.

La remédiation en expression orale repose sur l'identification préalable des besoins spécifiques des apprenants. En effet, son efficacité dépend de sa capacité à cibler les difficultés réelles rencontrées par les élèves, qu'il s'agisse de prononciation, d'organisation du discours, de richesse lexicale ou encore de capacité à interagir spontanément avec autrui. Une fois ces obstacles identifiés, l'enseignant peut proposer des activités adaptées et motivantes : des exercices de

phonétique pour améliorer la prononciation, des tâches de narration ou de résumé pour renforcer la cohérence du discours, des jeux de rôle ou des débats pour développer l'interaction, ainsi que des ateliers de reformulation, des descriptions ou des défis de parole pour enrichir le lexique et stimuler l'expression spontanée.

Ces dispositifs offrent un cadre sécurisant où l'erreur devient un levier d'apprentissage. Ils permettent de renforcer la fluidité, la précision et la confiance en soi des apprenants, tout en valorisant la parole comme outil de construction identitaire et sociale. Cette approche ciblée présente plusieurs avantages : elle favorise une progression plus rapide et efficace, accroît la motivation et la confiance des apprenants en rendant visibles leurs progrès, et optimise l'utilisation du temps pédagogique en concentrant l'enseignement sur les compétences à développer. Ainsi, la remédiation en expression orale, lorsqu'elle est planifiée à partir des besoins repérés, constitue un outil précieux pour améliorer la maîtrise de la langue et promouvoir un apprentissage personnalisé et pertinent.

La remédiation transforme les difficultés en occasions d'apprentissage en considérant l'erreur comme un point d'appui pour la construction des compétences. Elle favorise ainsi l'appropriation progressive de la langue, tout en contribuant à renforcer la confiance des apprenants. En offrant un cadre sécurisant et structuré, elle soutient leur autorégulation et assure une consolidation durable des acquis.

À ce titre, la remédiation en expression orale s'impose comme une modalité incontournable de régulation pédagogique. Elle permet non seulement de dépasser les obstacles linguistiques, mais aussi de développer l'autonomie, de maintenir la motivation et de renforcer la confiance des apprenants dans l'usage de la langue cible.

2. Dispositifs didactiques et méthodes pour l'enseignement-apprentissage de l'oral

L'examen des activités, des supports, des difficultés, de l'évaluation et de la remédiation a permis de cerner les principaux enjeux liés à l'enseignement-apprentissage de l'expression orale. Toutefois, pour comprendre pleinement comment l'oral est mis en œuvre dans la classe de FLE, il est nécessaire d'élargir la réflexion aux dispositifs didactiques et aux méthodes mobilisées par les enseignants. En effet, la place accordée à l'oral, les démarches retenues et les outils exploités varient selon les courants méthodologiques et les approches pédagogiques qui se sont succédé.

Cette section se propose d'examiner, dans un premier temps, la place de l'oral dans les principales méthodes d'enseignement du FLE, depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'approche actionnelle. Elle mettra ensuite en lumière la séquence didactique en tant qu'outil structurant pour l'organisation et la mise en pratique des activités orales. Enfin, l'attention sera portée sur l'exploitation des genres oraux comme supports privilégiés, permettant de relier l'apprentissage scolaire aux situations de communication réelles et contextualisées.

2.1 L'oral dans les principales méthodes en classe de FLE

L'évolution des pratiques d'enseignement du français langue étrangère s'est toujours accompagnée d'une réflexion sur la place accordée à l'oral. Chaque courant méthodologique a proposé une conception particulière de cette compétence, en fonction de ses objectifs pédagogiques, de ses fondements théoriques et des contextes institutionnels dans lesquels il s'inscrivait. Comprendre comment l'oral a été successivement envisagé permet non seulement de saisir les continuités et les ruptures dans l'histoire de la didactique du FLE, mais aussi d'éclairer les choix actuels en matière de pratiques pédagogiques. Au fil des siècles, l'enseignement du FLE a connu de profondes mutations méthodologiques, traduisant l'évolution des conceptions de la langue, de l'apprentissage et de la place de l'apprenant dans le processus éducatif. L'étude de cette évolution contribue ainsi à mieux cerner les fondements théoriques et pratiques qui ont façonné l'enseignement de l'oral et montre comment cette compétence s'est progressivement imposée comme un pilier incontournable du FLE.

2.1.1 Méthodologie traditionnelle

La méthode grammaire-traduction, qui domine l'enseignement des langues jusqu'au XIX^e siècle, se caractérise par sa focalisation sur l'écrit et sur l'analyse grammaticale. Inspirée de l'enseignement du latin et du grec, elle considère la langue étrangère comme un objet d'étude intellectuel, plus que comme un outil de communication. L'oral y est quasi absent : les interactions se limitent à la lecture à haute voix de textes littéraires et à des exercices de traduction mot à mot.

Dans ce modèle, l'apprenant joue un rôle passif : il mémorise des règles, applique des exercices structuraux et reproduit les corrections fournies par l'enseignant. La traduction, omniprésente, rend l'oral secondaire, voire superflu. Ainsi, la langue étrangère n'est pas pratiquée comme un moyen de communication, mais comme une discipline érudite destinée à développer la rigueur intellectuelle. Cette orientation, bien qu'efficace pour acquérir une solide base grammaticale, a montré ses limites dans le développement de la compétence orale.

2.1.2 Méthodologie directe

Face à ces limites, la méthode directe, apparue à la fin du XIX^e siècle, représente une rupture radicale. Elle refuse le recours à la langue maternelle et cherche à enseigner directement la langue cible par le biais d'explications en contexte, d'objets, de gestes ou de supports iconiques. L'oral devient l'axe central de l'apprentissage, considéré comme une compétence à travailler de façon prioritaire.

Dans cette perspective, l'apprenant est invité à s'exprimer dès le début de l'apprentissage, en reproduisant des structures simples, en répondant à des questions orales, ou encore en mémorisant des dialogues. L'enseignant joue un rôle d'animateur, favorisant la communication spontanée en classe. La prononciation correcte et la fluidité sont valorisées, parfois au détriment de la rigueur grammaticale. Cette méthodologie a incontestablement ouvert la voie à une réhabilitation de l'oral, mais son application exigeait des enseignants une parfaite maîtrise de la langue cible, ce qui a limité son succès dans certains contextes éducatifs.

2.1.3 Méthodologies audio-orales et audiovisuelles

La méthode audio-orale (MAO), développée après la Seconde Guerre mondiale, repose sur les théories béhavioristes de l'apprentissage. L'idée centrale est que la langue peut être apprise par conditionnement : l'oral se pratique par des exercices de répétition (drills) et de mémorisation de dialogues modèles. L'apprenant, considéré comme un imitateur, doit automatiser les structures linguistiques pour atteindre une prononciation correcte et une expression fluide. Cette méthodologie a permis une exposition massive à l'oral, mais son caractère mécanique a vite été critiqué. La parole, réduite à un ensemble de réflexes conditionnés, ne favorisait pas l'expression personnelle ni la créativité linguistique.

La méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV), qui s'est développée dans les années 1960, constitue une tentative de pallier ces lacunes. Elle introduit des supports sonores et visuels afin de contextualiser l'apprentissage. L'oral s'y pratique à travers des dialogues proches de la vie quotidienne, accompagnés d'images et de bandes sonores, ce qui facilite la compréhension et la mémorisation. L'oral n'est plus seulement une imitation de structures, mais devient un outil d'interaction avec des situations concrètes. Toutefois, certains critiques ont souligné que les dialogues restaient parfois artificiels et éloignés de la communication réelle.

2.1.4 Approche communicative

L'approche communicative, qui s'impose dans les années 1970, constitue un tournant majeur. Elle repose sur la conception de la langue comme outil de communication et non comme simple ensemble de règles. L'objectif est de développer la compétence communicative, notion qui englobe la compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

Dans ce cadre, l'oral prend une place centrale : les activités pédagogiques privilégient les situations authentiques et la mise en interaction des apprenants. Jeux de rôles, débats, interviews, discussions en petits groupes ou encore simulations de tâches réelles permettent aux apprenants de pratiquer la langue en contexte. L'erreur n'est plus perçue comme un échec, mais comme une étape normale de l'apprentissage. Cette approche favorise la spontanéité, l'adaptation aux situations et le développement d'une véritable compétence orale fonctionnelle.

2.1.5 Approche actionnelle

Au début des années 1990, émerge l'approche actionnelle, officialisée et largement diffusée grâce au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001). Cette approche prolonge et enrichit l'approche communicative en considérant l'apprenant non seulement comme un communicateur, mais comme un acteur social amené à utiliser la langue pour accomplir des tâches significatives.

Dans cette perspective, l'oral n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour réaliser des projets ou résoudre des problèmes concrets. Les activités proposées vont bien au-delà du simple échange verbal : elles incluent la préparation d'une enquête, la participation à un débat structuré, la simulation d'un entretien d'embauche, ou encore la réalisation d'une présentation multimédia. Ces tâches exigent la mobilisation de plusieurs compétences (compréhension, production, interaction) et s'appuient sur des supports authentiques.

L'approche actionnelle répond également aux enjeux de mobilité internationale et professionnelle. Elle prépare les apprenants à utiliser la langue dans des contextes réels, que ce soit pour poursuivre des études à l'étranger, travailler dans un environnement plurilingue ou s'intégrer dans une société multiculturelle. Ainsi, l'oral est conçu comme un instrument de socialisation, d'intégration et d'autonomie.

L'évolution des méthodes d'enseignement du FLE montre que l'oral a progressivement acquis une place essentielle dans la didactique des langues. D'abord marginalisé par la méthode grammaire-traduction, il a été réhabilité par la méthode directe, mécanisé dans les approches audio-orales, puis enrichi par la contextualisation des méthodes audiovisuelles. Avec l'approche communicative, l'oral devient un vecteur d'interaction authentique, et avec l'approche actionnelle, il s'impose comme un outil d'action et de participation sociale.

Aujourd'hui, dans le sillage du CECRL, l'oral est considéré comme une compétence incontournable, indissociable de la formation citoyenne et professionnelle de l'individu. Son enseignement dépasse la simple transmission de structures linguistiques : il vise à former des apprenants capables de comprendre, d'interagir et d'agir en langue étrangère dans une diversité de contextes.

Afin de mieux comprendre l'évolution de la place accordée à l'oral dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, il est pertinent de comparer les principales méthodologies qui se sont succédé au fil du temps. Chacune illustre une conception spécifique de la langue et de son apprentissage, et attribue à l'oral un statut particulier, allant du simple appui à l'écrit jusqu'à une compétence essentielle de communication et d'action. Le tableau suivant en propose une synthèse comparative.

Tableau 2

L'oral dans les méthodologies d'enseignement en classe de FLE

Méthodologie	Contexte historique / théorique	Place de l'oral	Caractéristiques principales	Limites
Traditionnelle (Grammaire-Traduction)	XVII ^e – XIX ^e siècle ; inspirée de l'enseignement du latin et du grec	Secondaire, limité à la lecture/récitation	Centrée sur la grammaire, le lexique et la traduction ; enseignant au centre, apprenant passif	Pas de communication réelle ; néglige la spontanéité et l'interaction

Directe	Fin XIX ^e – début XX ^e ; réaction contre la traduction	Primordiale, immersion totale dans la langue cible	Refus de la langue maternelle ; apprentissage par dialogues, jeux de rôle, association signifiant-signifié	Dialogues artificiels ; nécessite enseignants compétents en langue cible
Audio-orale	Années 1940-1960 ; Amérique du Nord (méthode de l'armée) ; béhaviorisme et structuralisme	Primauté donnée à l'oral (écouter → répéter → lire → écrire)	Répétitions, <i>drills</i> , imitation, automatisation des structures	Mécanique, peu de créativité, pas d'interaction authentique
Audiovisuelle	Années 1960-1970 ; France, Europe ; influence des médias	Centrale, renforcée par l'image et le son	Utilisation conjointe de supports sonores et visuels ; contextualisation des dialogues	Dialogues encore rigides ; peu d'ouverture à l'expression personnelle
Communicative	Années 1970 ; compétence communicative (Hymes)	Au cœur de l'apprentissage, outil de communication	Débats, simulations, jeux de rôle ; authenticité des situations ; apprenant acteur	Moins de rigueur grammaticale ; mise en œuvre difficile dans les grandes classes
Actionnelle	Années 1990-2000 ; CECRL (2001), Europe ; apprenant = acteur social	L'oral comme action sociale, moyen d'accomplir des tâches	Réalisation de projets (débats, émissions, jeux de rôle, coopération) ; dimension interculturelle	Demande des supports authentiques et des situations riches ; plus exigeante pour enseignants et apprenants

L'évolution des méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE met en évidence un repositionnement progressif de l'oral. Initialement secondaire et souvent subordonné à l'écrit, il a peu à peu acquis une place déterminante, notamment dans les approches communicatives et actionnelles où il devient vecteur d'échanges et d'interaction. Chaque méthodologie traduit ainsi une vision singulière de la langue, du rôle de l'enseignant et de celui de l'apprenant, offrant une lecture diachronique des finalités assignées à l'enseignement de l'oral en classe de FLE.

2.2 La séquence didactique comme outil d'enseignement-apprentissage de l'oral

L'examen de l'évolution des méthodologies en didactique du FLE montre que la place de l'oral a constamment été redéfinie en fonction des orientations pédagogiques dominantes. Toutefois, au-delà des cadres théoriques et des approches successives, l'enjeu actuel réside dans la mise en œuvre concrète de dispositifs permettant de développer cette compétence en classe.

L'enseignement/apprentissage de l'oral ne peut se réduire à des pratiques spontanées. Il nécessite des dispositifs structurés qui organisent les apprentissages et guident les élèves dans la maîtrise progressive des genres oraux. Parmi ces dispositifs, la séquence didactique occupe une place essentielle depuis les travaux fondateurs de Dolz et Schneuwly dans les années 1990. Comme le rappellent Dolz et Dupont (2020), elle constitue un outil de planification et de régulation des apprentissages, car elle articule des objectifs clairs, des activités diversifiées et une progression graduée autour d'un genre cible.

Ainsi, la séquence didactique apparaît comme un cadre structurant qui permet de donner sens et cohérence à l'enseignement-apprentissage de l'oral, tout en favorisant une progression adaptée aux besoins des apprenants.

2.2.1 Organisation de la séquence

La séquence didactique se définit comme un dispositif progressif, explicite et contextualisé, permettant aux élèves de comprendre les normes discursives d'un genre, de s'y exercer et de produire des réalisations abouties. Elle repose sur une modélisation du genre choisi et sur une planification précise des étapes d'apprentissage.

Inspirée du modèle proposé par Dolz et Schneuwly, elle comprend généralement plusieurs phases :

- Phase d'immersion : découverte du genre oral et de ses caractéristiques à travers l'écoute ou l'observation de modèles.
- Phase d'analyse : identification des composantes linguistiques, discursives et interactionnelles du genre.
- Phase de production guidée : réalisation de tâches intermédiaires ciblées (travail sur les connecteurs, la prise de parole, l'intonation).
- Phase de production finale : mise en œuvre intégrative dans une tâche complexe (débat, exposé, récit personnel).
- Phase de retour réflexif : auto-évaluation, discussion sur les réussites et les difficultés, reprise collective des erreurs.

Ce dispositif, à la fois didactique et pédagogique, permet d'articuler apprentissage linguistique, interaction et évaluation formative.

2.2.2 Exemples de dispositifs

Les travaux rassemblés par Dolz et Dupont (2020) montrent la diversité des adaptations de la séquence didactique selon les contextes et les objectifs :

- Les ateliers filés (Dolz & Coppola) : centrés sur le débat régulé, ils permettent un travail progressif et régulier sur un genre oral, notamment à travers des thématiques citoyennes comme les inégalités de genre.
- Les circuits d'activités (Sales Cordeiro & Aebly Daghé) : ils alternent compréhension, production et interaction afin de maintenir l'engagement des élèves et de multiplier les entrées dans le genre étudié.
- Les dispositifs numériques : tutoriels, vidéos ou plateformes collaboratives (comme Moodle) favorisent l'autonomie des apprenants, qui peuvent s'exercer et réviser en dehors de la classe.
- L'exposé oral (Sales-Hitier & Dupont) : la séquence permet de transformer un exercice scolaire habituel en véritable objet d'apprentissage, en rendant explicites les attentes (organisation du discours, regard vers le public, utilisation de supports visuels).
- Les itinéraires didactiques (Colognesi & Hanin, Belgique) : proches de la séquence, ils mobilisent des genres variés (spot publicitaire, slam, documentaire) avec des outils numériques, tout en respectant la logique progressive découverte → entraînement → production finale.

Ces exemples illustrent que la séquence n'est pas un canevas rigide, mais un cadre adaptable qui peut s'enrichir de modalités variées selon les besoins des apprenants et les choix institutionnels.

2.2.3 Apports de la séquence

La séquence didactique présente plusieurs atouts pour l'enseignement-apprentissage de l'oral. Elle favorise :

- la progression des apprentissages, en décomposant les difficultés et en guidant les élèves vers une maîtrise plus consciente ;
- l'explicitation des normes discursives, qui aide les apprenants à comprendre comment fonctionne un genre oral ;
- l'articulation entre dimensions pédagogiques et didactiques, en intégrant la relation maître-élève, l'engagement des apprenants et les compétences langagières ;
- une évaluation formative et réflexive, qui permet aux élèves de prendre conscience de leurs acquis et de leurs difficultés.

La séquence didactique constitue un cadre méthodique pour l'apprentissage de l'oral, en articulant planification, progression et explicitation. Qu'il s'agisse de débats, d'exposés, de récits ou d'activités médiatisées par le numérique, elle offre une organisation souple mais rigoureuse qui permet de faire de l'oral un véritable objet d'enseignement. Elle participe ainsi à rendre son apprentissage plus systématique, plus efficace et mieux adapté aux besoins langagiers des apprenants.

2.3 Genres oraux comme supports d'enseignement-apprentissage de l'oral

Si la séquence didactique constitue un cadre structurant pour l'organisation des apprentissages, son efficacité repose en grande partie sur les supports qu'elle mobilise. En effet, c'est à travers des genres oraux variés, débats, récits, exposés ou interactions dialoguées, que les apprenants s'approprient la langue et développent des compétences diversifiées. Ces genres, qu'ils soient scolarisés, scolaires ou professionnels, offrent des situations de communication authentiques et fonctionnelles qui donnent sens aux activités proposées. Leur prise en compte permet non seulement d'ancrer l'oral dans des pratiques concrètes, mais aussi de préparer les élèves à une maîtrise plus large et contextualisée de la langue.

Les genres oraux se définissent comme des formes discursives socialement codifiées et historiquement situées, qui organisent les échanges verbaux dans des contextes spécifiques. Dans une perspective didactique, ils ne se réduisent pas à de simples supports de communication : ils constituent de véritables objets d'apprentissage. Leur enseignement suppose une explicitation des normes, des structures et des finalités qui les sous-tendent, afin de permettre aux apprenants de comprendre les règles implicites de la communication et de développer une compétence orale adaptée.

Comme le rappellent Dolz et Dupont (2020), les genres oraux occupent une place centrale dans la conception des dispositifs didactiques de l'oral. Ces auteurs distinguent, dans le cadre scolaire, deux grandes catégories : les genres scolarisés, issus de pratiques sociales transposées en classe, et les genres scolaires, spécifiquement créés par l'institution éducative pour répondre à des objectifs pédagogiques. À ces deux catégories s'ajoutent les genres professionnels scolaires, qui émergent des pratiques enseignantes et tendent à s'institutionnaliser progressivement.

2.3.1 Genres scolarisés

Les genres scolarisés correspondent à des pratiques sociales de communication adaptées par l'école pour servir de supports d'apprentissage. Leur intégration vise à rapprocher la classe des usages sociaux réels de la langue, tout en offrant un cadre guidé et structuré.

Exemples :

- Le débat argumentatif : il développe la prise de parole critique, la capacité à défendre une position et à respecter les tours de parole.
- L'exposé oral : transposition d'une pratique académique, il apprend à structurer sa pensée, organiser l'information et transmettre un savoir.
- Le récit d'expérience ou récit personnel : il favorise l'expression de soi, la maîtrise de la chronologie et l'usage des temps du passé.

Ces genres permettent de travailler des compétences variées : usage des connecteurs logiques, maîtrise des registres de langue, gestion de l'interaction avec l'auditoire. Ils jouent ainsi un rôle clé dans la formation langagière et citoyenne des apprenants.

2.3.2 Genres scolaires

Les genres scolaires sont des créations spécifiques de l'institution éducative. Ils n'existent pas en dehors de l'école et répondent à des finalités pédagogiques clairement identifiées.

Exemples :

- La présentation de lecture : activité propre à l'école, destinée à vérifier la compréhension d'une œuvre et à encourager l'expression d'une interprétation personnelle.
- L'oral d'examen : format institutionnalisé qui prépare les élèves à une épreuve codifiée et évaluée, où ils doivent mobiliser des compétences linguistiques et méthodologiques précises.
- La restitution orale d'une leçon ou d'une activité : elle permet aux élèves de reformuler, mémoriser et structurer les savoirs acquis.

Ces genres visent moins la reproduction de pratiques sociales existantes que l'acquisition d'outils pour apprendre, mémoriser et réfléchir. Ils contribuent à la construction d'une compétence scolaire de l'oral, adaptée aux attentes institutionnelles.

2.3.3 Genres professionnels scolaires

Enfin, certaines pratiques orales émergent directement du travail pédagogique des enseignants. Ces genres professionnels scolaires ne sont pas toujours formalisés dans les programmes, mais ils deviennent progressivement des pratiques reconnues.

Exemples :

- La lecture découverte en maternelle : moment ritualisé où l'enseignant lit un album et interagit avec les élèves pour coconstruire le sens du texte.
- Les échanges dirigés autour d'un texte littéraire : qui mêlent interprétation, argumentation et médiation de l'enseignant.
- La mise en commun après un travail de groupe : activité spécifique au cadre scolaire, qui permet de mutualiser les résultats et d'élaborer collectivement des connaissances.

Ces genres témoignent de la créativité professionnelle des enseignants, qui adaptent les situations orales aux besoins concrets de leurs élèves.

L'étude des genres oraux révèle leur rôle fondamental dans l'enseignement-apprentissage du français. Qu'ils soient scolarisés, scolaires ou professionnels scolaires, ils fournissent aux apprenants des cadres de communication stabilisés, facilitant la maîtrise des normes discursives et l'appropriation des compétences orales.

Les genres scolarisés rapprochent la classe des pratiques sociales, les genres scolaires visent des objectifs spécifiquement éducatifs, et les genres professionnels scolaires traduisent l'ingéniosité des enseignants dans la mise en œuvre de l'oral. En les intégrant dans des dispositifs

didactiques adaptés, l'école permet aux élèves non seulement d'acquérir des savoirs linguistiques, mais aussi de développer leur capacité à interagir, à argumenter et à s'exprimer avec pertinence dans divers contextes.

De ce fait, les genres oraux peuvent être considérés comme des supports d'apprentissage favorisant le développement de compétences langagières et communicatives, permettant aux apprenants de s'exprimer de façon plus structurée et adaptée aux situations de communication.

Conclusion

L'enseignement-apprentissage de l'expression orale en FLE repose sur une articulation fine entre pratiques pédagogiques, choix méthodologiques et dispositifs d'évaluation. Loin d'être une compétence secondaire, l'expression orale s'impose comme un vecteur essentiel de socialisation linguistique, d'autonomisation des apprenants et de construction identitaire dans la langue cible.

L'exploration de l'expression orale en classe de FLE, telle qu'elle est menée dans ce chapitre, met en évidence la complexité et la richesse de cette compétence. Ce chapitre met également en lumière la diversité des activités mobilisables, la richesse des supports disponibles, les obstacles rencontrés en classe, ainsi que les outils et démarches qui permettent d'évaluer et de remédier aux difficultés orales.

La mise en œuvre de l'expression orale en classe ne saurait être improvisée : elle exige une planification rigoureuse, une sensibilité aux besoins des apprenants et une capacité à créer des environnements propices à l'expression. Les méthodes didactiques, en constante évolution, témoignent d'un glissement progressif vers des approches plus communicatives et actionnelles, où l'apprenant devient acteur de son apprentissage et de ses interactions.

Toutefois, si ce panorama met en lumière les pratiques et dispositifs qui structurent l'enseignement de l'expression orale, il reste nécessaire de les situer dans un cadre institutionnel précis. En effet, les orientations officielles, les programmes et les dispositifs de formation des enseignants jouent un rôle déterminant dans la manière dont l'oral est pris en charge dans le système éducatif.

Cependant, ces pratiques ne prennent pleinement sens que si elles s'inscrivent dans un cadre institutionnel cohérent et si les enseignants sont formés à les mettre en œuvre avec compétence et discernement. C'est pourquoi le chapitre suivant se penche sur les prescriptions officielles et les dispositifs de formation des enseignants en Algérie, afin d'interroger la place réelle accordée à l'expression orale dans les textes, les programmes et les parcours de formation.

Cette analyse permet de mieux comprendre les conditions de faisabilité de l'enseignement de l'expression orale et les moyens possibles pour en renforcer l'efficacité et la légitimité. Autrement dit, le chapitre suivant s'attache à examiner les prescriptions institutionnelles et les conditions de formation des enseignants, afin d'analyser comment elles influencent, facilitent ou parfois limitent la mise en œuvre effective de l'expression orale en classe de FLE.



**Chapitre 3 : Enseigner l'expression orale entre prescriptions institutionnelles
et formation des enseignants : analyse des textes officiels**



Introduction

Si la mise en œuvre de l'expression orale en classe de FLE repose sur des pratiques pédagogiques variées et des méthodologies évolutives, elle ne peut se dissocier du cadre institutionnel dans lequel elle s'inscrit. En effet, les textes officiels, les programmes scolaires et les dispositifs de formation des enseignants jouent un rôle déterminant dans la légitimation, la structuration et la diffusion des pratiques orales en contexte éducatif. L'enseignement de l'oral ne relève pas uniquement de la liberté pédagogique : il reflète aussi des orientations politiques, des choix curriculaires et des représentations sociales de la langue.

Ce chapitre analyse les prescriptions institutionnelles relatives à l'expression orale en FLE, en les replaçant dans le contexte spécifique de l'Algérie. Il s'ouvre sur une mise en perspective historique du statut du français, depuis la période coloniale jusqu'à l'après-indépendance, afin de mieux comprendre les tensions et les enjeux qui traversent son enseignement aujourd'hui. L'étude du système éducatif algérien, notamment au niveau secondaire, permet de cerner la place réelle accordée à l'oral dans les programmes, les documents d'accompagnement, les progressions annuelles et le bulletin scolaire.

Par ailleurs, la formation des enseignants constitue un facteur essentiel pour garantir une mise en œuvre efficace et cohérente de l'expression orale. Ce chapitre examine les parcours de formation initiale, dans les Écoles Normales Supérieures et les universités, à travers l'analyse des maquettes et des volumes horaires consacrés à l'oral. Il interroge également la formation continue, ses finalités et ses modalités, afin d'évaluer dans quelle mesure les enseignants sont préparés à enseigner l'oral de manière didactiquement fondée et institutionnellement soutenue.

En articulant analyse des textes officiels et étude des dispositifs de formation, ce chapitre vise à éclairer les conditions de possibilité, mais aussi les limites, de l'enseignement de l'expression orale en FLE dans le contexte algérien contemporain.

1 Contexte de l'enseignement du FLE en Algérie

Étudier l'enseignement-apprentissage de l'expression orale du français langue étrangère en Algérie nécessite, en amont, une contextualisation précise du statut de cette langue dans le pays. En effet, la place qu'occupe le français dans la société algérienne, tant sur le plan historique qu'institutionnel, influence directement les pratiques pédagogiques qui lui sont associées. Ce premier axe propose d'examiner les principaux repères permettant de situer l'enseignement du

FLE dans son contexte national. Il s'ouvre sur une analyse du statut du français en Algérie, envisagé comme une histoire en deux temps : la période coloniale et l'après-indépendance. Cet aperçu historique permet de mieux comprendre les tensions, les héritages et les dynamiques qui traversent aujourd'hui l'enseignement du français. L'étude se poursuit par une présentation de la place du français dans le système éducatif algérien, avec une attention particulière portée à l'enseignement secondaire, où l'expression orale occupe une position variable selon les niveaux, les disciplines et les orientations méthodologiques. Enfin, ce volet s'attache à explorer les approches pédagogiques actuellement mobilisées dans l'enseignement du FLE en Algérie, telles que la linguistique de l'énonciation, l'approche par compétences, l'approche communicative et la pédagogie de projet, afin de cerner les principes didactiques qui structurent les pratiques de classe et les dispositifs d'apprentissage de l'oral.

1.1 Statut du français en Algérie : une histoire en deux temps

L'histoire du français en Algérie s'inscrit dans une trajectoire singulière marquée par la colonisation, les luttes identitaires et les politiques linguistiques mises en œuvre depuis l'indépendance. Héritée de la période coloniale, la présence du français s'est maintenue dans la société algérienne, où il coexiste aujourd'hui avec l'arabe dialectal, l'arabe classique, le tamazight et d'autres langues étrangères, notamment l'anglais. Cette cohabitation linguistique a façonné un paysage plurilingue complexe, où chaque idiome occupe un rôle particulier selon les contextes institutionnels, culturels et sociaux.

1.1.1 Durant la période coloniale

Introduit en 1830 avec la conquête militaire française, le français fut rapidement érigé en outil de domination. Les autorités coloniales le concevaient à la fois comme vecteur de civilisation et comme levier d'assimilation culturelle. À travers l'école, l'administration, la justice, la presse et les institutions, la langue française s'imposa progressivement comme langue unique, marginalisant l'arabe et le berbère, cantonnés à la sphère privée et religieuse.

Le système scolaire constitua le pilier de cette politique linguistique. L'application de la loi Jules Ferry en 1883 renforça l'enseignement en français tout en réduisant considérablement la place de l'arabe, limité essentiellement à l'instruction religieuse. En 1938, l'arabe fut même déclaré langue étrangère. Des responsables coloniaux tels que le général Ducrot ou le ministre Rambaud exprimaient sans détour l'objectif d'un « désarmement moral » des populations indigènes par l'école et par la langue française.

Malgré cette volonté d'imposer une francisation durable, des résistances s'organisèrent. Les familles algériennes attachées à leur culture continuèrent à envoyer leurs enfants dans les écoles coraniques, assurant ainsi la transmission de l'arabe comme langue d'identité et de religion. Cette dualité illustre les limites de la politique coloniale et la persistance des langues locales malgré la domination du français.

1.1.2 Après l'indépendance

L'indépendance, proclamée le 5 juillet 1962, marqua une nouvelle étape dans l'histoire linguistique de l'Algérie. Le jeune État fit de la réappropriation culturelle une priorité, en adoptant une politique d'arabisation destinée à réinstaller l'arabe classique comme langue nationale et officielle. Cette orientation répondait à une volonté d'unification de la société autour de trois piliers : la langue, la religion et le parti unique.

L'arabisation fut introduite progressivement dans les différents secteurs : l'éducation en premier lieu, puis l'administration, les médias et l'espace public (signalisation, affichage, toponymie). Dans l'enseignement, l'arabe s'imposa d'abord dans les matières littéraires, avant de s'étendre aux disciplines scientifiques et techniques. L'objectif était de réduire l'usage du français et d'installer l'arabe comme langue de communication institutionnelle et de savoir.

Cependant, cette politique connut certaines limites. Le français, bien que redéfini comme langue étrangère, continua à circuler dans la société algérienne pendant une longue période, notamment dans les échanges économiques, la presse, les milieux scientifiques et l'enseignement supérieur. Les filières médicales, techniques et d'ingénierie résistèrent particulièrement à l'arabisation complète, maintenant le français comme langue de formation, de recherche et de communication internationale.

Aujourd'hui, le français demeure une composante visible du paysage linguistique algérien. Bien qu'il ait été reclassé comme langue étrangère après l'indépendance, son usage reste largement répandu dans de nombreux domaines de la vie sociale. Il est présent dans l'enseignement, les médias, la presse écrite, la publicité, le monde de l'entreprise et les activités culturelles. Dans les interactions quotidiennes, en particulier en milieu urbain, il coexiste avec l'arabe dialectal et le berbère, illustrant ainsi la pluralité linguistique caractéristique du contexte algérien.

Dans les usages courants, le français se manifeste souvent à travers des formes de bilinguisme ou de code-switching, traduisant sa présence continue dans les échanges sociaux. Son emploi varie selon les générations et les contextes, et son rôle fait l'objet de débats, notamment

face à la concurrence croissante de l'anglais. Ce dernier connaît un développement marqué sous l'effet de la mondialisation, des échanges internationaux et de son importance dans les domaines scientifiques, technologiques et économiques. L'anglais tend ainsi à s'imposer dans l'enseignement supérieur et attire particulièrement les jeunes générations. Il est perçu, dans certains milieux académiques et professionnels, comme un complément ou une alternative au français, notamment dans les secteurs liés à l'innovation et à la recherche.

Ainsi, le français partage désormais l'espace linguistique avec l'anglais, tout en continuant à s'adapter aux transformations sociales et aux enjeux contemporains. La situation actuelle reflète une réalité en mutation : le français n'est pas effacé, mais son rôle évolue, témoignant de la dynamique plurilingue qui caractérise l'Algérie contemporaine.

1.2 Le français dans le système éducatif algérien

Depuis l'indépendance, la place du français en Algérie a connu de profondes transformations, influencées par les politiques linguistiques successives, les réformes du système éducatif et les aspirations sociales. Aujourd'hui, le français demeure présent, mais ses fonctions ont été redéfinies dans un contexte marqué à la fois par le renforcement de l'arabe et par l'introduction croissante de l'anglais.

Officiellement considéré comme une langue étrangère, le français a longtemps été enseigné dès la quatrième année du primaire. Dans un premier temps, une loi avait prévu son apprentissage obligatoire comme première langue étrangère à partir de la deuxième année. Cette disposition fut ensuite révisée, fixant le début de son enseignement à la troisième année du primaire, en parallèle avec l'anglais. La rentrée scolaire de septembre 2022 a marqué un tournant décisif avec l'introduction officielle de l'anglais au cycle primaire, sur décision du président de la République Abdelmadjid Tebboune. Cette mesure traduit la volonté d'adapter l'école algérienne aux exigences de la mondialisation et de doter les élèves d'une compétence dans une langue désormais incontournable dans les domaines scientifique, technologique, économique et communicationnel.

À partir de la rentrée 2025–2026, le volume horaire consacré au français dans le primaire est fixé à deux heures par semaine en troisième année, réparties sur deux séances. L'anglais bénéficie du même volume horaire, conformément aux réformes récentes qui visent à équilibrer l'enseignement des langues étrangères. Cette réorganisation témoigne d'une redistribution des priorités linguistiques : le français, longtemps dominant, cède une partie de son espace à l'anglais, perçu comme une langue stratégique sur le plan international. Ainsi, dès la troisième année du

primaire, les élèves sont amenés à apprendre simultanément le français et l'anglais, afin de renforcer leurs compétences linguistiques dès le plus jeune âge et de mieux les préparer aux exigences du monde contemporain.

Dans les cycles moyen et secondaire, le français reste une matière obligatoire, au même titre que les autres disciplines. Il conserve son statut de langue étrangère, et sa présence régulière dans les programmes scolaires contribue à en maintenir l'apprentissage.

Dans l'enseignement supérieur, le français a longtemps occupé une place privilégiée, particulièrement dans les filières scientifiques, médicales et techniques, où il servait de langue de formation et de recherche. Cependant, une transition progressive vers l'anglais est amorcée. Le ministère de l'Enseignement supérieur a en effet annoncé que certaines facultés, comme celles de médecine et de pharmacie, basculeront progressivement vers l'enseignement en anglais, en fonction de la disponibilité et de la formation des enseignants. Cette orientation reflète une volonté d'aligner le système universitaire algérien sur les standards internationaux, tout en réduisant la prédominance qu'exerçait le français dans ces disciplines.

La situation du français dans le système éducatif algérien n'est pas figée. Elle évolue au gré des réformes, des ajustements pédagogiques et des attentes sociales. Si le français reste présent, son statut et son rôle font l'objet de redéfinitions successives, dans un paysage linguistique où l'anglais tend progressivement à élargir son champ d'influence.

Le système éducatif algérien demeure en transformation constante, marqué par des révisions périodiques visant à mieux répondre aux besoins des apprenants et aux exigences de la société. Dans ce contexte, la place du français est susceptible d'évoluer encore, en fonction des évaluations futures et des orientations politiques à venir. Sa présence actuelle, bien que réajustée, conserve une dimension structurante et fonctionnelle, au sein d'un environnement linguistique de plus en plus pluriel et dynamique.

1.3 Le français dans l'enseignement secondaire algérien

La maîtrise des langues étrangères est aujourd'hui considérée comme un impératif incontournable. Initier les apprenants, dès leur plus jeune âge, à l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères, parmi lesquelles le français, revient à leur offrir des outils essentiels pour réussir dans un monde en constante évolution. Cette démarche repose sur l'intégration progressive de l'enseignement des langues étrangères dans l'ensemble des cycles éducatifs. Elle vise, d'une part, à garantir un accès direct aux savoirs universels et à favoriser l'ouverture

culturelle, et, d'autre part, à assurer une continuité cohérente entre les différents niveaux du système éducatif, depuis le primaire jusqu'au secondaire, en passant par la formation professionnelle et l'enseignement supérieur. C'est à cette condition que l'Algérie peut espérer, grâce à son système éducatif et à ses institutions de formation et de recherche, former des élites capables de relever les défis des nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information, de la communication et de l'informatique, qui redéfinissent aujourd'hui les rapports de force mondiaux.

La restructuration du système éducatif algérien, intervenue en 2003 à la suite des recommandations de la Commission nationale de réforme, répondait à de nouvelles exigences nationales et internationales. Elle visait à rendre le système plus cohérent, plus moderne et plus performant. Dans ce contexte, les nouveaux programmes et manuels scolaires ont été élaborés selon une pédagogie intégrée, fondée sur un référentiel de compétences. Leur mise en œuvre s'appuie sur des concepts didactiques tels que le projet pédagogique et la situation-problème. L'enseignement repose principalement sur l'approche communicative, la linguistique de l'énonciation et l'approche par compétences, afin de favoriser la mise en situation et la pratique effective de la langue.

L'enseignement du français s'inscrit dans ce cadre global, avec pour mission non seulement l'acquisition de compétences linguistiques, mais également la formation de citoyens actifs et critiques. Les textes officiels soulignent que l'apprentissage du français doit contribuer au développement de l'esprit critique, du jugement et de la capacité d'affirmation de soi, en cohérence avec les finalités générales du système éducatif. Ainsi, les objectifs assignés à l'enseignement du français sont doubles : d'une part, ils participent à la formation intellectuelle des apprenants afin de les préparer à devenir des citoyens responsables, capables de raisonner et d'analyser ; d'autre part, ils visent à favoriser leur insertion sociale et professionnelle. Sur un plan plus spécifique, le français doit permettre l'acquisition d'un outil de communication ouvrant l'accès aux savoirs, la sensibilisation aux technologies modernes de la communication, ainsi que la découverte d'autres cultures francophones, pour encourager l'ouverture d'esprit, la tolérance et le dialogue interculturel.

Dans le cycle secondaire algérien, le français est enseigné comme une discipline à part entière, au même titre que les autres matières. Les apprenants suivent cet enseignement durant les trois années du cycle, mais le volume horaire qui lui est consacré varie selon les filières et le niveau d'étude. Il est plus conséquent dans les parcours de langues étrangères ainsi que dans les filières

lettres et philosophie, ce qui témoigne de la place privilégiée accordée au français dans des orientations où la dimension linguistique, littéraire et communicationnelle revêt une importance particulière. En revanche, dans les filières scientifiques, économiques et techniques, le nombre d'heures est plus restreint, traduisant une priorité accordée aux disciplines spécialisées, tout en maintenant le français comme matière obligatoire. Néanmoins, ce volume horaire réduit ne permet pas toujours de garantir un apprentissage approfondi et équilibré de la langue. De manière générale, la répartition des horaires révèle que si le français demeure présent dans toutes les filières du secondaire, son poids relatif diffère selon l'orientation choisie par les élèves.

Les programmes de français au secondaire couvrent l'étude de divers types de discours, narratif, argumentatif, objectivé, théâtral et d'autres encore, dans l'objectif de développer chez les apprenants des compétences langagières variées, adaptées aussi bien aux exigences scolaires qu'aux situations de communication de la vie quotidienne. Les apprenants apprennent, par exemple, à rédiger une lettre ouverte ou amicale, à structurer un point de vue ou encore à défendre une opinion. Cependant, au baccalauréat, l'épreuve de français met principalement l'accent sur la compréhension écrite et la production écrite. L'évaluation relève donc essentiellement de l'écrit. L'oral, pourtant essentiel pour développer une réelle compétence communicative, reste peu valorisé dans l'évaluation finale. Cette prédominance de l'écrit limite, dans une certaine mesure, l'acquisition équilibrée des quatre compétences langagières et constitue un enjeu majeur pour l'avenir de l'enseignement du français en Algérie.

1.4 Place de l'oral dans le secondaire algérien

L'école a pour vocation première de préparer les élèves à leur intégration sociale et culturelle. Elle ne se limite pas à la transmission de savoirs, mais vise aussi à leur permettre de participer pleinement à la vie de la communauté. Dans cette perspective, Blochet et Mairal (1998) soulignent que la socialisation des enfants passe nécessairement par la maîtrise des deux grands moyens de communication que sont l'oral et l'écrit. L'oral, notamment, revêt une importance particulière puisqu'il constitue le code premier de communication dans la vie quotidienne. Il favorise l'interaction, l'échange et la construction du savoir, en même temps qu'il joue un rôle essentiel dans la structuration de la pensée. Accorder à l'oral une place équivalente à celle de l'écrit revient donc à reconnaître sa valeur éducative et son rôle central dans le processus d'apprentissage et d'intégration sociale.

Avant la dernière réforme, l'enseignement du français en Algérie accordait une nette primauté à l'écrit, tandis que l'oral était relégué à un rôle secondaire, souvent perçu comme un complément accessoire. L'introduction des nouveaux programmes marque cependant une volonté explicite de réhabiliter l'oral. Cette réorientation didactique s'appuie notamment sur l'approche communicative, qui place l'apprenant au cœur de situations authentiques d'échange et vise à développer sa capacité à communiquer réellement dans la langue cible. Dans ce cadre, l'oral n'est plus considéré comme une activité secondaire, mais comme une composante à part entière de l'apprentissage linguistique. Il offre aux élèves l'occasion de s'exprimer, d'interagir, de débattre et de s'adapter à différentes situations de communication. De ce fait, la compétence orale est désormais envisagée comme un élément important de la formation en langue et de la réussite scolaire.

La finalité de l'enseignement du français s'inscrit dans les objectifs généraux du système éducatif. Il contribue au développement intellectuel des apprenants, en les aidant à devenir des citoyens responsables, capables de réflexion autonome et de jugement critique, tout en les préparant à leur future insertion dans la vie sociale et professionnelle.

De manière plus spécifique, l'enseignement du français vise également à :

- fournir un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;
- sensibiliser aux technologies modernes de communication ;
- familiariser avec diverses cultures francophones, afin de comprendre les dimensions universelles portées par chaque culture ;
- favoriser l'ouverture sur le monde, en aidant les apprenants à prendre du recul par rapport à leur propre environnement, à dépasser les cloisonnements et à adopter des attitudes de tolérance et de paix.

À l'issue de l'enseignement secondaire, les apprenants auront acquis une maîtrise suffisante de la langue leur permettant de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires, et de l'utiliser efficacement dans des situations de communication variées, en tenant compte des contraintes de la vie sociale. Ils seront capables d'exploiter des documents pour en restituer le contenu sous forme de résumés, de synthèses ou de comptes rendus, tout en développant un regard critique face à l'abondance d'informations provenant des médias.

Ils sauront produire des discours écrits et oraux porteurs de leur individualité, que ce soit pour raconter, exposer, rapporter des propos ou exprimer une opinion personnelle, ce qui constitue

un aspect central de leur profil de sortie. Par ailleurs, ils auront acquis la capacité d'appréhender les codes linguistiques et iconiques, afin d'en apprécier la dimension esthétique et culturelle.

On constate que l'oral y est mentionné de manière explicite aux côtés de l'écrit, soulignant l'attention portée aux deux modes de production langagière dans le cursus secondaire.

Dans le curriculum des programmes, lorsqu'il s'agit des compétences disciplinaires à développer, on commence par les compétences réceptives et productives à l'oral avant de traiter l'écrit. On constate ainsi que l'oral est mis en avant, ce qui traduit clairement la volonté de le valoriser.

1.5 Approches actuelles de l'enseignement du FLE en Algérie

Dans le cadre de la refonte globale du système éducatif algérien, l'enseignement du français au secondaire a fait l'objet d'une révision profonde et d'une actualisation méthodologique. Le nouveau programme s'inscrit pleinement dans cette dynamique de modernisation, en adoptant des orientations didactiques innovantes telles que la linguistique de l'énonciation, l'approche par compétences, l'approche communicative et la pédagogie du projet. Ces choix ne relèvent pas d'une simple réforme formelle, mais traduisent une volonté de repenser les finalités de l'enseignement du français à l'aune des exigences contemporaines.

L'objectif central est de développer chez les apprenants des habiletés solides en compréhension et en production, tant à l'oral qu'à l'écrit, en les plaçant dans des situations de communication authentiques et diversifiées. Il s'agit de dépasser l'apprentissage mécanique de la langue pour favoriser une mobilisation active des savoirs, des savoir-faire et des attitudes dans des contextes concrets. En valorisant l'interaction, la résolution de problèmes et la création de projets, le programme vise à former des élèves capables de s'exprimer avec pertinence, de s'adapter aux situations et de participer activement à une société plurilingue, interculturelle et en constante évolution.

1.5.1 La linguistique de l'énonciation

Intégrée au programme, la linguistique de l'énonciation explore les conditions de production et d'interprétation des discours, en mettant en évidence leurs dimensions pragmatiques, contextuelles et subjectives. Cette approche offre aux apprenants une compréhension approfondie des fonctions et des structures du langage, tout en les sensibilisant aux contextes d'usage. Elle

contribue ainsi au développement de leur compétence communicative, en les rendant plus aptes à décoder et à produire des messages adaptés aux situations de communication.

La linguistique de l'énonciation s'intéresse à la langue non pas comme un simple système abstrait de règles, mais comme un acte de parole situé, produit par un locuteur dans un contexte précis. Elle se distingue ainsi de la vision strictement structuraliste de la langue, en mettant l'accent sur son usage subjectif et contextuel. Selon Benveniste (1970), « l'énonciation est la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (p. 80). Chaque énoncé porte donc la trace de son énonciateur, puisque la langue ne prend véritablement sens que lorsqu'elle est actualisée dans une situation de communication.

L'énonciation peut être comprise comme l'acte par lequel un sujet parlant produit un énoncé en mobilisant les ressources linguistiques disponibles afin de transmettre une intention. La situation d'énonciation, quant à elle, désigne l'ensemble des éléments contextuels qui influencent la production et la réception du discours, tels que le moment, le lieu et l'identité des participants. Enfin, les marques de l'énonciation correspondent aux indices inscrits dans le langage qui révèlent la présence du locuteur et sa position dans le discours.

Ces marques traduisent la dimension subjective de toute parole et mettent en évidence la relation entre celui qui parle, son interlocuteur et le contexte dans lequel ils échangent. Elles apparaissent notamment à travers l'usage des pronoms personnels comme « je » et « tu », des déictiques tels que « ici » ou « maintenant », du choix des temps verbaux qui situent l'action dans une perspective précise, ainsi que des modalisateurs comme « peut-être » ou « certainement » qui reflètent l'attitude du locuteur.

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, la linguistique de l'énonciation constitue un outil didactique précieux. Centrée sur le sujet parlant, elle permet de valoriser l'apprenant comme locuteur actif, capable de produire du sens, et non comme simple répétiteur de règles. Elle introduit également la notion de contextualisation du langage, en mettant en avant la situation de communication – qui parle, à qui, quand et pourquoi – indispensable au développement de compétences orales et écrites authentiques. Elle participe aussi au développement de la compétence discursive en aidant les apprenants à travailler les marques de subjectivité, les modalisations, les connecteurs ou encore les stratégies argumentatives.

Ainsi, la linguistique de l'énonciation ne se limite pas à décrire la langue comme un système formel, mais insiste sur sa mise en œuvre dans des situations concrètes d'échange. Elle

souligne le rôle actif du sujet parlant, qui laisse dans son discours des indices de sa présence et construit, à travers l'énonciation, le lien entre langage, interlocuteur et contexte.

1.5.2 L'approche par compétences

L'approche par compétences constitue un axe fondamental du nouveau programme de français. Elle ne se limite pas à l'acquisition de savoirs linguistiques, mais cherche à développer chez les élèves la capacité à mobiliser ces connaissances dans une diversité de situations et à répondre de manière pertinente aux exigences de la communication contemporaine. Cette démarche pédagogique met l'accent sur l'acquisition de compétences concrètes et opérationnelles, en intégrant l'apprentissage dans des contextes authentiques et des tâches significatives. Elle encourage une implication active des apprenants et évalue leur aptitude à transférer leurs acquis dans des environnements spécifiques. En ce sens, l'approche par compétences prépare les élèves à leur insertion professionnelle, en cultivant les habiletés nécessaires à la résolution de problèmes complexes et interdisciplinaires.

Progressivement adoptée dans de nombreux systèmes éducatifs à partir des années 1990, l'APC s'est imposée comme une réponse aux limites des méthodes traditionnelles centrées sur la simple transmission de savoirs. Contrairement à ces démarches focalisées sur la mémorisation et la restitution, elle valorise la capacité de l'apprenant à utiliser ses acquis pour résoudre des situations-problèmes réelles. Autrement dit, il ne s'agit plus seulement de « savoir » ou de « savoir-faire », mais surtout de « savoir-agir » de manière efficace et adaptée dans divers contextes.

Cette approche repose sur plusieurs principes fondamentaux qui en guident la mise en œuvre. Elle privilégie en premier lieu l'intégration des savoirs, car les connaissances ne sont plus enseignées de manière cloisonnée mais articulées entre elles pour favoriser leur mobilisation dans l'action. Elle met aussi l'accent sur la contextualisation des apprentissages, en proposant des tâches proches de la réalité vécue par les apprenants, ce qui rend l'apprentissage plus signifiant. Par ailleurs, elle valorise la centration sur l'apprenant, qui devient un véritable acteur de sa formation en construisant ses savoirs par l'expérimentation, la coopération et la résolution de problèmes. Enfin, elle accorde une importance particulière à l'évaluation formative et critériée, qui accompagne l'apprenant tout au long du processus et qui, au-delà de mesurer des acquis, vise à identifier les progrès, les difficultés et les besoins afin d'orienter les remédiations.

Dans cette perspective, la compétence est envisagée comme une capacité globale et intégrée. Elle correspond à la mise en œuvre pertinente de connaissances, de capacités et

d'attitudes en vue de résoudre une tâche complexe ou une situation-problème. Jacques Tardif (2006) la définit comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22). Cette définition met en évidence le caractère évolutif et contextualisé de la compétence, qui ne se limite pas à la possession de savoirs mais repose sur leur activation efficace dans des contextes variés.

Le rôle de l'enseignant, dans le cadre de l'APC, est profondément redéfini. Il n'est plus seulement un transmetteur de connaissances, mais un guide et un concepteur de situations d'apprentissage significatives. Son objectif est de créer des environnements qui stimulent la réflexion, l'action et la collaboration, tout en favorisant l'autonomie de l'apprenant. L'évaluation, dans cette logique, ne vise pas uniquement à vérifier ce qui a été appris, mais surtout à apprécier la capacité de l'élève à mobiliser ses ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) dans des situations nouvelles et diversifiées.

En définitive, l'approche par compétences vise à former des individus capables d'apprendre tout au long de leur vie et de s'adapter à des contextes en constante évolution. Elle met l'accent sur l'autonomie, la responsabilité et la transférabilité des acquis, en préparant les apprenants à relever les défis de la vie sociale, culturelle et professionnelle. Loin d'être une simple méthode pédagogique, elle constitue une véritable philosophie éducative qui conçoit l'apprentissage comme un processus dynamique, interactif et durable.

1.5.3 L'approche communicative

L'approche communicative est une méthode d'enseignement des langues apparue dans les années 1970, en réaction aux méthodes traditionnelles centrées essentiellement sur la grammaire et la traduction. Elle part du principe que la finalité de l'apprentissage d'une langue ne réside pas uniquement dans la maîtrise du système linguistique, mais dans la capacité à communiquer efficacement dans des situations réelles.

Dans cette perspective, la langue est considérée avant tout comme un outil de communication permettant d'interagir, de comprendre et de se faire comprendre. L'apprenant n'est plus un simple récepteur de connaissances, mais un acteur impliqué dans des tâches authentiques où il mobilise ses savoirs pour résoudre des problèmes de communication. Quant à l'enseignant, son rôle se redéfinit : il n'est plus un transmetteur de règles, mais un médiateur qui conçoit des

situations d'échanges, stimule la participation et accompagne les apprenants dans leurs productions langagières.

Cette approche vise le développement de la compétence communicative, concept introduit par Dell Hymes (1972), qui dépasse la simple maîtrise des règles de grammaire pour inclure la capacité d'adapter son discours en fonction du contexte, de l'interlocuteur et de l'intention de communication. Dans le même sens, S. Moirand distingue quatre composantes essentielles de cette compétence :

- une composante linguistique, qui renvoie à la connaissance et à l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels de la langue ;
- une composante discursive, qui concerne la maîtrise des différents types de discours et leur organisation en fonction de la situation de communication ;
- une composante référentielle, relative à la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde, ainsi que de leurs relations ;
- une composante socioculturelle, qui englobe la connaissance des règles sociales, des normes d'interaction, des pratiques culturelles et des contextes institutionnels.

Les spécialistes de la didactique des langues divergent dans leurs approches, mais tous s'accordent sur le fait que la compétence communicative repose à la fois sur des compétences linguistiques (acquisition et maîtrise du code) et des compétences non linguistiques (sociales, psychologiques et culturelles), indispensables à la réalisation de l'acte de communication. Ainsi, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère doit dépasser la seule transmission des règles linguistiques pour intégrer l'ensemble des dimensions qui structurent la communication.

Concrètement, les activités de classe s'appuient sur des mises en situation proches de la réalité : jeux de rôle, dialogues, débats, simulations, tâches collectives. L'accent est mis sur l'oral, sans négliger l'écrit, qui conserve un rôle complémentaire. Cette dynamique rend l'apprentissage plus vivant et motivant, car elle place les apprenants dans des contextes où la langue prend tout son sens.

L'approche communicative s'impose ainsi comme un fondement essentiel du nouveau programme. Elle privilégie une utilisation concrète de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit, en plaçant les apprenants au cœur d'interactions contextualisées et significatives. Cette méthode les invite à s'exprimer dans des situations proches de la réalité, à relever des défis communicatifs et à affiner leurs compétences par le biais d'activités authentiques. Axée sur les besoins spécifiques de chaque

apprenant, elle s'appuie sur des supports véridiques qui reflètent fidèlement la langue telle qu'elle est utilisée dans la vie quotidienne.

En somme, l'approche communicative repose sur l'idée que l'on apprend une langue en l'utilisant. Elle met l'apprenant au centre du processus, favorise la construction de savoirs transférables et développe des compétences variées, tout en faisant de la salle de classe un espace d'interaction et d'expérimentation ouvert sur la réalité sociale.

1.5.4 La pédagogie de projet

La pédagogie de projet s'inscrit dans le prolongement des théories constructivistes de l'apprentissage. Selon Piaget, l'enfant construit ses connaissances par l'action et l'expérience, tandis que Bruner met l'accent sur la dimension sociale du processus, qui se développe dans l'interaction avec autrui. Ces fondements montrent que l'apprenant n'acquiert pas le savoir de manière passive, mais en participant activement à des situations authentiques où il est amené à agir, réfléchir et construire du sens.

Ainsi, la pédagogie de projet dépasse la simple mise en œuvre de méthodes actives. Elle ne se limite pas à « apprendre en faisant », mais organise et coordonne des activités autour d'une finalité concrète et signifiante. L'apprenant est engagé dans une démarche d'investigation où il doit résoudre un problème, concevoir une production et comprendre la valeur de ce qu'il apprend. Le projet devient alors un véritable levier de motivation, donnant un sens immédiat aux apprentissages.

Les approches précédemment évoquées trouvent leur concrétisation à travers la pédagogie du projet, qui offre un cadre propice à leur intégration. Cette démarche engage les élèves dans des activités collaboratives, orientées vers la résolution de problèmes et la production de réalisations concrètes, tout en favorisant le développement de compétences pratiques et transférables. En mobilisant divers champs disciplinaires, la pédagogie du projet permet une appropriation approfondie des savoirs et prépare les apprenants à réinvestir leurs acquis dans des situations authentiques, qu'elles soient scolaires ou professionnelles. Véritable levier d'apprentissage actif, elle propose un environnement stimulant et formateur, où les élèves mettent en œuvre leurs connaissances et compétences pour répondre aux exigences de la communication contemporaine et aux défis complexes du monde réel.

Cette approche poursuit plusieurs finalités : mobiliser et construire des compétences, relier les savoirs scolaires aux pratiques sociales, découvrir de nouveaux champs de connaissance,

confronter les apprenants à des obstacles formatifs, susciter des apprentissages progressifs, favoriser l'autoévaluation, développer la coopération et l'intelligence collective, renforcer l'identité et la confiance en soi, encourager l'autonomie et initier à la gestion de projets. Ces objectifs témoignent de la richesse et de la diversité des potentialités de la pédagogie de projet.

Le projet est par essence une entreprise collective, centrée sur une production concrète et socialisable. Il s'articule autour de plusieurs étapes typiques. La démarche de projet suit un cheminement précis qui donne sens et structure aux apprentissages. Elle commence par le choix du thème, généralement lié aux centres d'intérêt des apprenants ou à une problématique sociale susceptible de susciter leur curiosité. Vient ensuite la définition du problème ou de la question de départ, qui constitue le fil conducteur du projet. Une phase d'exploration et de recherche permet alors de collecter des informations, d'analyser des documents ou de mener des enquêtes. Cette étape débouche sur la planification, moment où les tâches sont organisées et réparties entre les participants.

La réalisation constitue le cœur du projet : les apprenants mobilisent leurs savoirs et savoir-faire pour produire un objet concret (exposé, débat, production écrite ou multimédia, événement, etc.). La présentation et la valorisation viennent ensuite souligner l'importance des efforts déployés, en permettant de partager le produit final avec la classe ou un public élargi. Enfin, une phase d'évaluation et de retour réflexif permet de mesurer les acquis, d'identifier les difficultés rencontrées et de mettre en valeur les compétences développées, qu'elles soient cognitives, sociales ou méthodologiques.

Le rôle de l'enseignant se trouve redéfini dans cette dynamique : il devient médiateur et accompagnateur. Sa mission consiste à fournir des ressources, à stimuler la réflexion, à relancer la dynamique en cas de blocage et à soutenir la motivation des apprenants. Il guide sans imposer, afin de leur laisser une réelle autonomie dans la construction des savoirs.

Dans le contexte algérien, notamment dans l'enseignement du français langue étrangère, la pédagogie de projet apparaît particulièrement pertinente. Elle permet de dépasser un enseignement centré uniquement sur les règles linguistiques, en ouvrant la classe sur des situations de communication authentiques. Elle contribue également à rendre l'apprentissage du français plus vivant et concret, en valorisant la prise de parole, l'argumentation et l'esprit critique.

En somme, la pédagogie de projet repose sur l'idée que l'apprentissage s'élabore dans l'action, la réflexion et la coopération. Elle place l'apprenant au centre du processus, favorise la

construction de savoirs durables et transférables, et transforme la salle de classe en un espace d'expérimentation et de communication ouvert sur la réalité sociale.

Pour conclure, les diverses approches pédagogiques intégrées au nouveau programme de français pour le secondaire en Algérie ont pour ambition de répondre de manière ciblée aux exigences contemporaines des élèves, tant sur le plan linguistique que communicationnel. En mettant l'accent sur l'usage fonctionnel de la langue, ces démarches visent à doter les apprenants de compétences solides, transférables et adaptées aux réalités de la vie sociale, académique et professionnelle. Elles encouragent une maîtrise active du français, fondée sur l'interaction, la contextualisation et la résolution de tâches authentiques. À travers cette orientation, le programme prépare les jeunes à évoluer avec aisance et pertinence dans une société plurilingue, interculturelle et mondialisée, où la communication efficace constitue un levier essentiel d'intégration, de réussite et de citoyenneté.

2. Expression orale en 3^e année du secondaire : programmes, documents et supports pédagogiques

Après avoir souligné la place accordée à l'oral dans le curriculum et l'importance de valoriser cette compétence dans l'enseignement secondaire, nous nous intéressons ici plus particulièrement à l'expression orale au niveau de la 3^e année secondaire, choisie comme échantillon représentatif pour analyser sa mise en œuvre et ses spécificités. Ce niveau sera également retenu pour réaliser la partie pratique de notre étude, permettant ainsi d'établir un lien direct entre l'analyse théorique et l'observation concrète en classe.

Le choix de la classe de 3^e année secondaire dans le contexte algérien se justifie par plusieurs raisons pédagogiques et didactiques. Il s'agit d'un niveau charnière dans le cursus du secondaire, où les élèves ont déjà acquis un niveau de compétence linguistique suffisant pour produire des énoncés plus complexes à l'oral comme à l'écrit. Cette capacité permet d'observer de manière plus pertinente la compétence productive orale, qui constitue un indicateur important de leur maîtrise de la langue.

En Algérie, la 3^e année secondaire constitue la classe terminale du cycle d'enseignement, marquant à la fois l'achèvement du parcours scolaire et un tournant décisif, dans la mesure où elle conditionne l'accès à l'enseignement supérieur tout en ouvrant la voie à diverses formations

Chapitre 3 : Enseigner l'expression orale entre prescriptions institutionnelles et formation des enseignants : analyse des textes officiels

professionnelles et techniques. Dans ce contexte, l'expression orale, bien qu'elle soit mise en avant dans l'enseignement du français, demeure paradoxalement absente de l'évaluation certificative, notamment au baccalauréat. Cette omission met en évidence une contradiction entre les objectifs affichés par les programmes, qui insistent sur l'importance de la communication orale, et les modalités d'évaluation, centrées presque exclusivement sur l'écrit. L'étude de l'expression orale à ce niveau apparaît donc particulièrement pertinente, puisqu'elle permet d'analyser les pratiques pédagogiques mises en œuvre, les difficultés rencontrées par les apprenants ainsi que la manière dont les instructions officielles encadrent le développement de cette compétence.

Par ailleurs, l'étude du français en 3^e année secondaire s'inscrit dans un cadre horaire défini par les programmes officiels. Le volume attribué à cette discipline varie selon les filières, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 3

Volume horaire consacré au français selon les filières

Filières	Volume horaire en 3 ^e AS
Lettres et Langues étrangères	4 heures
Techniques, Sciences expérimentales, Mathématiques, Gestion-Économie	3 heures

Les classes littéraires disposent ainsi d'une heure supplémentaire par rapport aux filières scientifiques et techniques, ce qui traduit une priorité accordée aux parcours où la dimension linguistique et communicationnelle est centrale. Toutefois, ce temps hebdomadaire reste relativement limité, puisqu'il doit être consacré à la fois à l'écrit et à l'oral. Cette contrainte soulève la question de l'équilibre entre ces deux volets de l'apprentissage, qui ne bénéficient pas toujours de la même attention en classe.

L'expression orale occupe une place essentielle dans l'enseignement du français langue étrangère au niveau de la 3^e année secondaire. Elle constitue une compétence clé dans le développement global des apprenants, leur permettant de communiquer efficacement, d'organiser leurs idées et d'interagir avec autrui. Dans cette étude, nous allons nous intéresser plus particulièrement à la compétence productive orale et à la manière dont elle est présentée dans les

instructions officielles. Les textes officiels et les supports pédagogiques jouent un rôle déterminant pour orienter et structurer l'apprentissage de cette compétence, en précisant les objectifs, les types d'activités à privilégier et les démarches pédagogiques recommandées.

Cette attention particulière à la compétence productive orale est logique, puisque le programme de français pour le secondaire repose sur l'approche communicative. Dans cette perspective, l'apprentissage d'une langue ne se limite pas à la maîtrise de règles grammaticales, mais vise avant tout la capacité à communiquer de manière efficace et significative. L'oral y occupe une place centrale : il permet aux apprenants d'interagir, de négocier du sens, d'exprimer leurs idées et de participer activement à des situations de communication authentiques. Ainsi, la place accordée à la production orale dans les instructions officielles s'inscrit pleinement dans les principes de cette approche, qui valorise la pratique régulière et la mise en situation concrète de la langue.

Pour mieux comprendre l'intégration de l'expression orale dans l'enseignement du français, il convient à présent de se pencher sur les instructions officielles. Celles-ci regroupent plusieurs éléments essentiels pour encadrer l'enseignement dans le système éducatif, à savoir : les programmes officiels, les documents d'accompagnement, les progressions annuelles et les supports pédagogiques. L'étude de ces différents éléments permettra de mieux saisir la manière dont la compétence d'expression orale est structurée et guidée dans le cadre scolaire.

2.1 Programmes officiels

Les programmes scolaires constituent un document de référence fondamental dans le système éducatif. Ils définissent de manière précise les objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire ce que l'élève est censé savoir, comprendre et savoir faire à chaque niveau d'enseignement. Ces programmes indiquent également les compétences à développer, qu'il s'agisse de compétences linguistiques, méthodologiques ou sociales, ainsi que les connaissances à acquérir dans chaque discipline.

En outre, les programmes précisent les contenus et thèmes qui doivent être abordés au cours de l'année scolaire, offrant ainsi aux enseignants un cadre pour organiser leurs séquences pédagogiques et choisir les activités adaptées. Ils servent également de guide pour l'élaboration des supports pédagogiques, des progressions annuelles et des évaluations.

Enfin, ces programmes sont élaborés et validés par le ministère de l'Éducation nationale, garantissant une cohérence nationale dans l'enseignement et assurant que tous les élèves bénéficient d'une formation équilibrée et conforme aux objectifs éducatifs du pays.

Il convient à présent d'examiner la place accordée à l'expression orale dans ces programmes. Cette analyse permettra de comprendre comment cette compétence est présentée, quels objectifs lui sont assignés et de quelle manière elle est intégrée dans le cycle secondaire. Elle est essentielle pour mettre en évidence la conception institutionnelle de l'expression orale et en dégager les orientations majeures retenues par les concepteurs des programmes.

Dans cette perspective, il est pertinent de s'arrêter d'abord sur l'Objectif Terminal d'Intégration fixé pour le cycle secondaire. Celui-ci stipule que l'élève doit être en mesure de produire un discours écrit ou oral relatif à une situation problème de la vie sociale, en tenant compte des contraintes de la situation de communication, de l'enjeu et en s'impliquant de manière marquée.

Ce choix est révélateur, car pour les compétences productives, l'institution ne se limite pas uniquement à l'écrit : elle y associe explicitement l'oral. Autrement dit, la production orale est placée sur un pied d'égalité avec la production écrite, ce qui marque une volonté de dépasser une vision réductrice de l'apprentissage centrée exclusivement sur l'écrit. L'intégration de l'oral dans l'Objectif Terminal d'Intégration souligne donc l'importance accordée à cette compétence dans le parcours de formation de l'apprenant.

Cette orientation traduit une volonté claire de valoriser le développement de l'expression orale chez les apprenants. En effet, en insistant sur la capacité de l'apprenant à produire un discours oral adapté à une situation donnée, l'institution met en avant l'idée que l'oral ne doit pas être perçu comme une compétence secondaire, mais comme un élément central de la formation linguistique et communicationnelle. Il s'agit ainsi de préparer les apprenants à utiliser la langue de manière active et pertinente dans des contextes variés.

Elle peut être considérée, enfin, comme une preuve de la reconnaissance de l'utilité de l'oral dans l'acquisition et l'installation des compétences visées. En intégrant l'expression orale aux objectifs de fin de cycle, l'institution admet son rôle essentiel dans la construction de savoir-faire langagiers durables. Cette reconnaissance institutionnelle met en évidence que l'oral contribue directement à la consolidation des apprentissages et à l'ancrage des compétences communicatives attendues chez les apprenants.

En ce qui concerne les compétences disciplinaires à installer en troisième année secondaire, on constate que l'institution commence par celles qui relèvent de l'oral, notamment « comprendre et interpréter des discours oraux » et « produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution » (*Curriculum de français*, 2007, p. 10), avant d'aborder les compétences liées à l'écrit. Cet ordre de présentation met clairement en avant l'oral et traduit une volonté de le placer au premier plan dans la hiérarchie des apprentissages. La compréhension et l'expression orales apparaissent ainsi comme des priorités, ce qui confirme l'importance accordée à l'oral dans la formation des apprenants. Ce choix peut être interprété comme une reconnaissance de son rôle fondamental dans l'acquisition et la consolidation des compétences linguistiques, tout en soulignant qu'il constitue une étape préalable et indispensable avant l'écrit.

Dans le détail des compétences disciplinaires, le programme commence par celles liées à l'oral, en respectant le même ordre précédent : d'abord la réception, puis la production. Ainsi, dans le *Curriculum de français* (2007, p. 12), il est précisé que l'apprenant doit être capable de « produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique, participer à un débat d'idées, interpellé le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir ». Cette présentation montre que l'institution ne se limite pas à énoncer l'importance générale de l'oral, mais qu'elle en décline les différentes capacités et objectifs d'apprentissage, en donnant une orientation claire aux pratiques pédagogiques attendues.

Le tableau consacré aux capacités et aux objectifs d'apprentissage à l'oral illustre une organisation pertinente et détaillée des compétences attendues. Il distingue clairement deux dimensions complémentaires : d'une part, la planification et l'organisation du propos, et d'autre part, l'utilisation adéquate des ressources de la langue. Cette structuration permet de cerner les multiples facettes de l'oral, allant de la cohésion discursive à la maîtrise du lexique et de la prononciation, en passant par l'adaptation à l'auditoire et l'interaction.

Toutefois, malgré la richesse et la pertinence de ces objectifs, le programme demeure général et n'indique pas clairement les modalités pédagogiques à mettre en œuvre pour atteindre ces compétences. En effet, la liste des attentes reste au niveau des intentions, sans proposer de démarches didactiques, d'activités types ou de supports concrets qui guideraient l'enseignant dans sa pratique. Ce flou méthodologique peut entraîner une application hétérogène des objectifs selon les contextes, et limiter leur impact réel sur le développement de l'expression orale des apprenants.

Par ailleurs, si le curriculum accorde une place aux projets en précisant leurs étapes de conception et de réalisation, cette présentation reste générale et ne consacre pas de développements spécifiques à l'oral ou à l'écrit pris séparément. L'oral y est donc intégré de manière implicite, sans indications détaillées quant aux démarches ou aux dispositifs pédagogiques propres à son enseignement.

2.2 Documents d'accompagnement

Après l'examen du curriculum et des compétences qu'il met en avant, l'analyse se poursuit avec les *Documents d'accompagnement du programme*, qui viennent en appui à ce cadre officiel et visent à préciser les orientations pédagogiques proposées aux enseignants. Ceux-ci sont conçus pour soutenir les professeurs dans la mise en œuvre des prescriptions officielles. Ils offrent des conseils pédagogiques, des exemples de séquences d'enseignement, des ressources complémentaires ainsi que des propositions pour l'évaluation des apprenants. Leur fonction est d'éclairer la lecture du programme et d'en faciliter l'application en classe, en fournissant aux enseignants des repères concrets pour organiser et conduire leurs pratiques.

Selon l'institution, l'objectif de ces *Documents d'accompagnement* est de proposer aux professeurs du cycle secondaire une lecture fonctionnelle du nouveau programme, afin de les aider à le mettre en œuvre. Ce dernier dépasse la simple classification typologique des textes et accorde une attention particulière à la linguistique de l'énonciation, en distinguant le contenu du texte de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Il adopte en outre une démarche de projet pédagogique et vise l'installation de compétences à travers des activités variées, permettant aux apprenants de s'approprier les règles qui régissent les différents types de discours ainsi que les enjeux qui leur sont associés.

Dans les *Documents d'accompagnement*, les objets d'étude proposés en troisième année secondaire, qu'il s'agisse du document historique, de l'argumentation et de l'appel, ou encore de la nouvelle fantastique, sont présentés principalement à travers l'analyse des marques linguistiques et discursives qui les caractérisent. La terminologie employée, fortement axée sur le « texte », confirme que l'approche adoptée met avant tout l'accent sur la dimension écrite. L'oral, pour sa part, n'apparaît qu'à titre implicite, par exemple à travers la référence au débat ou au style oratoire, mais il n'est jamais traité comme une compétence autonome à développer. Autrement dit, les orientations fournies restent centrées sur la lecture et l'analyse des textes, tandis que l'expression orale demeure en arrière-plan, sans place spécifique dans la progression didactique.

Pour ce qui est des techniques d'expression écrites et orales, qui incluent la synthèse de documents, le compte rendu objectif et critique, ou encore la lettre de motivation, on constate que l'oral, bien qu'évoqué dans le titre, est pratiquement absent des éléments détaillés. Il n'est mentionné que de manière très limitée, principalement lors de la présentation de la synthèse de documents, et même dans ce cas, l'analyse se focalise essentiellement sur l'écrit. Les documents décrivent surtout comment réaliser ces techniques, en détaillant les étapes, les structures et les exigences formelles attendues, sans proposer de modalités spécifiques pour le développement des compétences orales. Cette approche souligne que l'attention est centrée sur l'écrit, tandis que l'oral reste implicitement présent, sans être réellement intégré dans la progression pédagogique.

Enfin, les grilles d'évaluation proposées dans les *Documents d'accompagnement* se concentrent presque exclusivement sur les productions écrites. Aucun outil spécifique n'est prévu pour évaluer l'expression orale, qui reste ainsi implicitement présente, sans bénéficier d'instruments dédiés, ce qui limite sa visibilité et son développement dans la pratique pédagogique.

En somme, l'analyse des *Documents d'accompagnement* révèle que, malgré quelques références implicites, l'expression orale reste globalement sous-représentée, tant dans la présentation des objets d'étude que dans les techniques d'expression et les grilles d'évaluation, soulignant ainsi une priorité donnée à l'écrit dans les orientations pédagogiques proposées aux enseignants.

Cette observation invite à s'intéresser à présent aux Progressions annuelles, qui détaillent la planification des contenus et des activités sur l'ensemble de l'année scolaire. L'analyse de ces documents permettra de vérifier comment l'oral y est intégré, de manière plus ou moins explicite, et de mettre en lumière les choix pédagogiques qui orientent son apprentissage au fil des séances.

2.3 Progressions annuelles

Les progressions pédagogiques constituent des outils essentiels pour planifier l'enseignement sur une période déterminée, généralement l'année scolaire. Elles permettent de détailler comment les objectifs fixés par le programme seront abordés, séquencés et organisés tout au long de l'année. En offrant une vue d'ensemble structurée des contenus, des activités et des compétences à développer, elles aident les enseignants à concevoir un enseignement cohérent, progressif et adapté aux besoins des apprenants. Ces documents servent ainsi de guide pratique

pour articuler les différentes étapes de l'apprentissage et assurer la continuité entre les séquences pédagogiques.

Notre analyse prend appui sur le document *Progressions annuelles en langue française pour la 3^e année secondaire (2022)*, qui constitue la dernière version mise à la disposition des enseignants au moment de la réalisation de ce travail. Conçu par le Ministère de l'Éducation nationale algérien, sous la responsabilité de l'Inspection générale de l'éducation nationale et de la Direction de l'enseignement secondaire général et technologique, ce document officiel s'adresse aux professeurs de la 3^e année secondaire. Son objectif est d'offrir un cadre structuré pour la mise en œuvre annuelle de l'enseignement du français. Ce guide se présente ainsi comme un outil stratégique pour les enseignants, en ce sens qu'il propose une planification cohérente et progressive des séquences pédagogiques, contribuant à une meilleure organisation des apprentissages.

Dans les progressions annuelles, chaque projet est présenté selon une organisation claire et hiérarchisée. Il s'ouvre par la mention des prérequis, qui permettent d'identifier les acquis nécessaires et de préparer l'évaluation diagnostique. Viennent ensuite les compétences à installer ainsi que l'objet d'étude, formulés de manière à articuler les finalités pédagogiques et les contenus linguistiques. La progression précise également les capacités à développer et les objectifs d'apprentissage, déclinés en tâches concrètes qui guident le travail en classe. Des ressources variées sont proposées (textes, documents, supports audio-visuels), puis le déroulement de la séquence est détaillé en étapes successives : lancement du projet, évaluation diagnostique, mise en œuvre d'activités de compréhension et de production. Chaque étape est accompagnée d'un volume horaire indicatif, ce qui permet une organisation du temps dédié aux apprentissages. Enfin, la dimension de régulation et de remédiation occupe une place importante, car l'enseignant est invité à ajuster les contenus et à sélectionner les apprentissages en fonction des besoins réels de ses classes. Ainsi, la progression se présente à la fois comme un outil structurant et comme un dispositif flexible, conciliant organisation rigoureuse et marge d'adaptation pédagogique.

La progression annuelle de la 3^e année secondaire débute par les filières Lettres et philosophie ainsi que Langues étrangères. Elle s'étend sur une durée de 26 semaines, avec un volume horaire fixé à 4 heures par semaine, soit un total de 104 heures consacrées à l'enseignement du français.

**Chapitre 3 : Enseigner l'expression orale entre prescriptions institutionnelles et formation des enseignants :
analyse des textes officiels**

Quant aux filières Sciences expérimentales, Mathématiques, Techniques mathématiques et Gestion et Économie, elles disposent du même nombre de semaines, mais avec un volume horaire réduit à 3 heures hebdomadaires, ce qui correspond à 78 heures sur l'ensemble de l'année scolaire.

Afin de mieux cerner la place accordée à l'expression orale, il convient d'examiner l'organisation interne des projets. En effet, chaque projet se compose de plusieurs séquences, elles-mêmes structurées en différentes séances visant des compétences spécifiques : compréhension de l'oral, production de l'oral, compréhension de l'écrit, production de l'écrit et techniques d'expression. L'analyse qui suit portera plus particulièrement sur la place et le temps réservés à la production orale dans le déroulement de la séquence. À cette fin, le tableau ci-dessous illustre la répartition du volume horaire entre les différentes séances constitutives de la séquence, permettant ainsi de situer la production orale par rapport aux autres activités pédagogiques.

Tableau 4

Répartition des séances d'une séquence

Séances	Volume horaire prévu
Mise en place de la séquence	1 h
Compréhension de l'oral	1 h
Production de l'oral	1 h
Compréhension de l'écrit	5 h à 8 h (selon la filière)
Production de l'écrit	3 h
Remédiation	1 h
Techniques d'expression	3 h
Le fait poétique	1 h
Total	16 h à 19 h

Le tableau met en évidence la répartition du temps accordé aux différentes séances constitutives d'une séquence. On remarque que la séquence débute par les compétences orales, ce qui donne initialement l'impression qu'une attention particulière est portée à cette composante.

Cependant, les séances consacrées à l'écrit sont nettement plus nombreuses et plus longues : la compréhension de l'écrit mobilise entre 5 et 8 heures selon la filière, tandis que la production de l'écrit et les techniques d'expression occupent chacune 3 heures. Une séance d'une heure est également consacrée à la remédiation de l'expression écrite, alors qu'aucun temps n'est prévu pour la remédiation de l'oral. En comparaison, l'oral ne dispose que d'une séance pour la compréhension et d'une séance pour la production.

Cette répartition montre que, malgré une volonté de travailler l'oral, celui-ci est peu pris en charge réellement en classe par rapport à l'écrit. L'examen du volume horaire attribué révèle que la séance de production de l'oral bénéficie d'un temps relativement limité par rapport aux autres, ce qui interroge sur l'efficacité de cette organisation dans le développement des compétences orales des apprenants. Ainsi, la place de l'expression orale dans la dynamique globale de la séquence reste secondaire, et ce, malgré son importance pour le développement des compétences langagières. En somme, l'écrit demeure toujours prioritaire dans la planification et la distribution du temps des séances.

Pour poursuivre notre analyse de la place de la production orale, il convient maintenant de se concentrer plus spécifiquement sur les séances de production orale telles qu'elles sont programmées dans les différents projets de la progression annuelle. Le tableau suivant présente de manière synthétique ces séances, en détaillant les projets concernés, les séquences correspondantes, les objectifs opérationnels assignés à chaque séance ainsi que le volume horaire prévu pour leur réalisation. Il convient de noter que ces informations, projet, séquence, objectifs et temps alloué, restent identiques pour toutes les filières, sauf pour le projet 4, qui est réservé uniquement aux classes de lettres, à savoir Langues étrangères et Lettres et Philosophie. Cette présentation permet de visualiser de manière précise comment la production orale est intégrée et prise en charge dans la progression annuelle de la 3^e année secondaire.

Tableau 5

Séances de production orale dans la progression annuelle de 3^e année secondaire

**Chapitre 3 : Enseigner l'expression orale entre prescriptions institutionnelles et formation des enseignants :
analyse des textes officiels**

Projet	Séquence	Exemples d'objectifs	Volume horaire prévu
Projet 01 : Dans le cadre de la commémoration d'une date historique, réaliser une recherche documentaire puis en faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves.	Séquence 01 : Produire un texte pour présenter un fait d'histoire de manière objective.	<ul style="list-style-type: none"> - Produire un récit historique en respectant le principe de distanciation. - Produire oralement de courts récits pour présenter de manière objective des faits historiques qui se sont déroulés dans sa région. - Produire oralement de courts récits pour présenter de manière objective un jeu, une invention... 	1 h
	Séquence 02 : Produire un texte pour présenter un fait d'histoire en y introduisant des commentaires et/ou des témoignages.	<ul style="list-style-type: none"> - Produire un discours oral pour réagir au contenu d'un document d'Histoire. - Raconter un fait d'histoire en y introduisant des commentaires. - ... 	1 h
Projet 02 : Organiser un débat en classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis en faire un compte rendu qui sera publié sur la page Facebook de l'établissement.	Séquence 01 : Produire un texte pour convaincre ou persuader (s'inscrire dans un débat).	<ul style="list-style-type: none"> - Produire un court discours pour prendre position oralement par rapport à une problématique, en investissant les outils de la 	1 h

**Chapitre 3 : Enseigner l'expression orale entre prescriptions institutionnelles et formation des enseignants :
analyse des textes officiels**

		<p>communication (verbale, non verbale, ...).</p> <p>- Prendre la parole devant un auditoire défini dans une situation de communication pour défendre une opinion, sur des sujets divers.</p>	
	<p>Séquence 02 : Produire un texte pour concéder et réfuter une opinion.</p>	<p>- Produire un court discours pour prendre position oralement par rapport à une problématique, en investissant les outils de la communication (verbale, non verbale, ...).</p> <p>- Produire une argumentation en situation d'interlocution pour concéder et réfuter une opinion (sous forme de jeux de rôles, de mini-débats).</p> <p>- Prendre la parole devant un auditoire défini dans une situation de communication et réfuter une opinion, sur des sujets divers.</p>	1 h

**Chapitre 3 : Enseigner l'expression orale entre prescriptions institutionnelles et formation des enseignants :
analyse des textes officiels**

Projet 03 : Dans le cadre d'une journée citoyenne, rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme.	Séquence : Produire un texte pour inciter le destinataire à agir.	<ul style="list-style-type: none"> - Produire un discours oral en adaptant son argumentation selon l'objet de l'exhortation et du destinataire. - Produire de courts appels en relation avec une image ou un événement d'actualité. 	1 h
Projet 04 : Réaliser un recueil de nouvelles fantastiques à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque du lycée.	Séquence : Produire un récit fantastique.	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer oralement un autre dénouement à une histoire. - Produire oralement de courts récits en y introduisant des éléments de l'étrange. 	1 h

L'examen du tableau montre que l'expression orale est bien présente dans la progression annuelle de 3^e année secondaire. Chaque projet intègre au moins une séance spécifiquement consacrée à la production orale, ce qui témoigne de la volonté institutionnelle de développer cette compétence chez les apprenants. Toutefois, on constate que le volume horaire attribué demeure limité : une heure par séquence est prévue, ce qui reste modeste au regard des exigences liées à la maîtrise de l'oral. Par ailleurs, les objectifs varient d'un projet à l'autre et couvrent une diversité de situations : récit historique, débat argumenté, appel citoyen ou récit fantastique. Cette diversité permet de mettre les élèves en contact avec plusieurs genres discursifs et de stimuler différentes formes de prise de parole. Néanmoins, le caractère ponctuel de ces séances peut réduire l'impact réel sur le développement continu de la compétence orale.

Il est également important de souligner que le volume horaire prévu est identique pour toutes les séances d'expression orale, soit une heure, et cela quel que soit le projet. Même pour des activités qui exigent davantage d'entraînement, comme l'organisation d'un débat, le temps alloué reste le même. Cette uniformité peut limiter la possibilité d'adapter le travail oral à la nature et à

la complexité des activités proposées. Enfin, on remarque que le document suggère des exemples d'objectifs de séances, ce qui laisse aux enseignants une marge de manœuvre pour les ajuster ou en concevoir d'autres, en fonction des besoins réels et du profil de leurs apprenants.

En définitive, la progression annuelle met en avant l'importance de l'expression orale en l'intégrant dans chacun des projets proposés. Toutefois, la brièveté et l'uniformité du temps consacré à ces séances limitent la portée réelle de cette intégration, surtout pour des activités complexes comme le débat ou l'argumentation.

2.4 Bulletin scolaire

Il s'agit d'un document officiel à caractère périodique, émis par l'établissement d'enseignement, qui rend compte des résultats et du comportement d'un élève et constitue un outil de communication essentiel avec les familles. Le bulletin comprend le relevé des notes, des appréciations sur le travail, le comportement et les progrès réalisés, ainsi que des informations sur l'assiduité et une appréciation globale. Le bulletin scolaire a pour fonction principale de synthétiser, sur une seule page, l'ensemble des résultats et des observations concernant une période donnée. En Algérie, il est délivré à la fin de chaque trimestre.

Ce relevé comprend les notes obtenues dans chaque discipline, des appréciations qualitatives sur le travail fourni, les progrès réalisés, ainsi que des observations sur la conduite et la régularité. Il se compose généralement de trois parties distinctes :

- L'en-tête, qui regroupe les coordonnées de l'établissement, l'année scolaire, la classe et l'identité de l'élève ;
- La partie centrale, qui présente les matières enseignées, les moyennes trimestrielles, les notes, les coefficients et les appréciations disciplinaires ;
- Le pied de page, qui contient l'appréciation globale, les éléments liés à la vie scolaire, les vœux et décisions d'orientation, ainsi que le cachet et la signature de l'établissement.

Ainsi conçu, le bulletin scolaire joue un rôle de traçabilité pédagogique tout en offrant une vision d'ensemble de la scolarité et du parcours de l'élève.

Au lycée, le français est considéré comme une discipline à part entière et fait l'objet d'une évaluation notée. Sa note est reportée sur le bulletin scolaire et entre dans le calcul de la moyenne trimestrielle à travers un coefficient qui varie selon la filière. En effet, le français est affecté d'un

**Chapitre 3 : Enseigner l'expression orale entre prescriptions institutionnelles et formation des enseignants :
analyse des textes officiels**

coefficient 5 dans la filière langues étrangères, d'un coefficient 3 dans la filière lettres et philosophie, et d'un coefficient 2 dans les différentes filières scientifiques.

L'évaluation du français au lycée s'appuie sur plusieurs composantes, permettant de mesurer de façon détaillée les compétences des élèves. À cette fin, une grille d'évaluation a été élaborée afin de refléter les différentes dimensions de la discipline. Ces composantes, intégrées au bulletin scolaire, apparaissent sous forme de rubriques précises. Le tableau ci-dessous présente les principaux éléments qui interviennent dans la notation du français au lycée.

Tableau 6

Critères de notation du français au secondaire algérien

Rubrique	Contenu
N° élève	
Nom	
Prénom	
Date de naissance	
Évaluation continue /20	
Travaux pratiques ou expression orale /20	
Moyenne des devoirs /20	
Examen /20	
Moyenne	
Observations	

L'évaluation du français au secondaire s'appuie sur un ensemble de composantes clairement définies, organisées sous forme de rubriques précises. Ces dernières permettent non seulement d'assurer l'officialité et la traçabilité du document scolaire, mais aussi de rendre compte, de manière détaillée, des performances de l'élève dans la discipline.

Les informations administratives (numéro de l'élève, nom, prénom, date de naissance) constituent la première rubrique. Elles garantissent l'identification rigoureuse de l'élève et confèrent au bulletin son caractère officiel.

Vient ensuite l'évaluation continue, notée sur 20, qui repose sur le suivi régulier en classe à travers la participation, les devoirs, les exercices ou encore le comportement. Elle met en évidence l'engagement de l'élève dans la durée.

La rubrique des travaux pratiques ou de l'expression orale, également notée sur 20, occupe une place essentielle. Elle témoigne de la prise en considération explicite de l'oral comme compétence autonome dans l'enseignement-apprentissage du FLE, ce qui en confirme la reconnaissance institutionnelle.

Par ailleurs, la moyenne des devoirs, calculée à partir des évaluations écrites, permet de mesurer les acquis de l'élève en compréhension et en production écrites. Cette dimension est complétée par la note de l'examen, qui représente l'évaluation sommative officielle à la fin du trimestre ou du semestre.

Toutes ces composantes concourent au calcul de la moyenne générale, laquelle est reportée sur le bulletin en tenant compte des coefficients attribués à la discipline selon les filières. Enfin, la rubrique des observations apporte une appréciation qualitative sur le travail, les progrès, les difficultés ou les attitudes de l'élève, offrant ainsi une lecture nuancée et plus humaine des résultats chiffrés.

Ce dispositif révèle une approche plurielle de l'évaluation en français : il combine l'écrit, l'oral, le travail continu et l'examen final. L'intégration explicite de l'expression orale, sous forme de note chiffrée, montre qu'elle est institutionnalisée et qu'elle participe pleinement à la valorisation des différentes compétences langagières des apprenants.

En définitive, l'intégration explicite de l'expression orale dans la grille d'évaluation du français au secondaire constitue un indicateur fort de sa reconnaissance institutionnelle. Sa présence en tant que rubrique distincte et notée traduit la volonté de ne pas limiter l'apprentissage du français à la seule dimension écrite, mais de valoriser également la compétence de communication. Cette prise en compte officielle confère à l'oral une place légitime dans le parcours scolaire des apprenants et encourage une approche plus équilibrée de l'enseignement/apprentissage de la langue. Cela traduit la volonté manifeste des approches actuelles de valoriser la compétence productive orale.

2.5 Supports didactiques

Un support didactique désigne tout matériel ou ressource utilisée par l'enseignant pour faciliter l'apprentissage et atteindre les objectifs pédagogiques fixés. Il peut s'agir de documents écrits, audio, visuels ou multimédias, et son rôle est de guider l'enseignant et de stimuler l'apprenant dans le développement de compétences spécifiques, en particulier dans l'acquisition de la langue.

2.5.1 Manuel scolaire

Dans le contexte algérien, le manuel scolaire constitue un support parmi d'autres pour l'enseignement du français. De manière générale, le manuel scolaire peut être défini comme un ouvrage structuré et organisé, destiné à guider l'enseignant et l'apprenant dans le déroulement des apprentissages. Il contient des contenus linguistiques et culturels, des exercices, des activités de production et de compréhension, ainsi que des indications méthodologiques pour l'exploitation en classe.

Il est conçu de manière structurée afin de traduire les objectifs du programme et de proposer des activités susceptibles de développer les compétences des apprenants. En ce sens, il représente une ressource officielle et normative, alignée sur les prescriptions institutionnelles. Selon *le Curriculum de français* (2007, p. 27), les enseignants sont invités à exploiter le manuel de manière réfléchie, en tenant compte du niveau des apprenants, soit comme outil direct, soit comme source d'inspiration pour concevoir leurs propres moyens didactiques.

Il convient de porter attention sur les activités d'expression orale proposées par le manuel, qui offrent aux apprenants des occasions concrètes de pratiquer la langue à l'oral, de développer leur fluidité, leur prononciation et leur capacité à interagir.

Il importe désormais de s'intéresser au manuel scolaire, matériel didactique officiel à la disposition des enseignants et des apprenants. Notre analyse se concentrera sur le manuel de troisième année secondaire, publié en 2007 par l'Office National des Publications Scolaires (O.N.P.S.). Cet ouvrage résulte de la collaboration de Fethi Mahboubi (Inspecteur de l'Éducation et de la Formation), Mohamed Rekkab et Azzeddine Allaoui (I.E.E.M.), avec la maquette et la mise en page assurées par Mohammed Zebbar et Aïcha Messaoud.

Le manuel s'ouvre sur un avant-propos présentant son contenu, les titres des projets et un aperçu des différentes activités prévues pour les séquences d'apprentissage qui composent chaque

Chapitre 3 : Enseigner l'expression orale entre prescriptions institutionnelles et formation des enseignants : analyse des textes officiels

projet : activités de compréhension, activités linguistiques, expression écrite et orale, recherche, ainsi qu'activités complémentaires et créatives.

Avec une note aux utilisateurs : ce manuel, destiné aux élèves de 3^e A.S. (toutes filières confondues), ne constitue ni une méthode d'apprentissage exhaustive ni le programme officiel lui-même. Il reflète une conception parmi d'autres de la mise en œuvre du programme, tout en restant fidèle autant que possible aux orientations des documents officiels. Les élèves y trouveront des textes correspondant aux objets d'étude du programme, ainsi que des activités de compréhension et de production, qu'elles soient écrites ou orales. Ces activités ont pour objectif de les accompagner dans la réalisation de leurs projets, tout en consolidant les compétences acquises au cours des années précédentes.

L'ouvrage se compose de quatre projets, le dernier étant spécifiquement conçu pour les classes de la filière lettres.

- Projet 1 : Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire, puis synthétiser l'information afin de la mettre à disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.
- Projet 2 : Organiser un débat d'idées, puis en rédiger un compte-rendu.
- Projet 3 : Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels visant à mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.
- Projet 4 : Rédiger une nouvelle fantastique.

Nous allons à présent étudier la présence de l'expression orale dans le manuel scolaire et la manière dont elle y est éventuellement abordée. Il convient de noter que le manuel ne comporte aucun support audiovisuel permettant aux apprenants de s'immerger dans la langue orale.

Le manuel propose diverses activités visant explicitement le développement de l'expression orale.

Le tableau ci-dessous offre une synthèse de ces activités, organisées par projet. Chaque activité a été repérée et indiquée avec la page correspondante afin de faciliter l'analyse de la répartition et de la diversité des situations de production orale proposées aux apprenants.

Tableau 7

Répartition des activités d'expression orale dans le manuel

**Chapitre 3 : Enseigner l'expression orale entre prescriptions institutionnelles et formation des enseignants :
analyse des textes officiels**

Projet	Activités proposées	Page
Projet 01	Réalisez une enquête pour exposer à la classe l'historique (par chronologie) de la création des lycées et technicums de votre ville ou de votre wilaya.	11
	Faites une recherche auprès des personnes que vous connaissez pour recueillir un chant populaire relatant un fait de l'Histoire algérienne ou un événement historique ayant eu lieu dans votre région, et déclamez-le en classe. Expliquez les métaphores et les images qu'il contient.	23
	Recherche sur les événements du 17 octobre 1961 et du 8 février 1962 en France, puis exposé oral de 10 à 15 minutes.	27
	Informez-vous sur le 8 mai 1945 dans votre ville ou région pour exposer l'événement en insistant sur l'aspect brutal et sauvage de la réaction du système colonial.	30
	Recherches sur l'historique et la symbolique du drapeau algérien à partir des tracts de l'A.L.N. et du F.L.N., puis exposé oral.	32
	Commentez une photo et échangez les informations sur le rôle de la femme algérienne durant la guerre de libération nationale.	51
Projet 02	Confrontez oralement vos idées avec celles de vos camarades concernant l'interdiction de la circulation des voitures en ville.	65
	Débat sur le thème : "La généralisation de l'outil Internet doit-elle nous faire désertier les bibliothèques ?" Organisation en groupes de discussion et élaboration d'une stratégie de gestion du débat.	68



Femmes ravitaillant des djounouds de l'ALN

**Chapitre 3 : Enseigner l'expression orale entre prescriptions institutionnelles et formation des enseignants :
analyse des textes officiels**

	Imaginez une rencontre avec des parents dont les enfants travaillent. Préparez une allocution pour les convaincre de l'utilité d'envoyer leurs enfants à l'école plutôt qu'au travail.		90
Projet 03	/		/
Projet 04	Racontez à vos camarades une expérience où vous êtes arrivé dans un lieu familier mais avez eu l'impression de ne pas le reconnaître, en mettant en relief les indices annonciateurs du phénomène étrange.		177

L'analyse du tableau des activités d'expression orale présentes dans le manuel montre une répartition inégale de ces activités selon les projets. Le Projet 01 contient le plus grand nombre d'activités, ce qui traduit une attention particulière accordée au développement des compétences orales dans les premiers projets. Les activités proposées dans ce projet incluent des enquêtes, des recherches documentaires et des exposés oraux, permettant aux apprenants de restituer des informations et de développer progressivement leur aisance à l'oral.

Le Projet 02 propose également des activités orales, mais moins nombreuses et davantage centrées sur la discussion et le débat, ce qui implique une montée en complexité des compétences. Les apprenants sont invités à confronter leurs idées, à organiser des débats en groupes et à préparer des allocutions, ce qui sollicite à la fois l'expression d'opinion et l'interaction avec les pairs.

En revanche, le Projet 03 ne comporte aucune activité d'expression orale, ce qui révèle une absence ou une faible priorité de l'oral dans ce projet. Quant au Projet 04, il propose une seule activité, mais de nature complexe : les apprenants doivent raconter une expérience personnelle en mettant en relief des indices narratifs, ce qui sollicite la créativité, la narration et l'organisation du discours.

Les activités identifiées utilisent des supports variés, tels que des documents historiques, des photos, des tracts, des images ou encore des échanges en groupe. Cette diversité contribue au développement complet des compétences orales et permet de contextualiser l'apprentissage. On remarque également que certaines activités nécessitent une préparation plus longue, comme les

recherches et les exposés, ce qui montre que le manuel encourage des tâches orales significatives et intégrées.

Cependant, la répartition inégale des activités entre les projets révèle certaines limites. La concentration importante d'activités dans le Projet 01 suggère une priorité initiale donnée à l'oral, mais la baisse dans les projets suivants peut limiter la pratique continue des apprenants. L'absence d'activités dans le Projet 03 constitue un point critique dans l'analyse de la progression des compétences orales. Par ailleurs, le manuel ne fournit aucune indication sur le temps à accorder à ces activités ni de plan de réalisation, ce qui peut rendre leur mise en œuvre difficile pour l'enseignant. Malgré cela, la nature des activités proposées favorise un apprentissage interactif et contextuel, ce qui est un aspect positif pour le développement de l'expression orale.

Dans l'ensemble, le manuel propose des activités variées et interactives favorisant le développement de l'expression orale, mais leur répartition inégale, l'absence d'activités dans certains projets et le manque d'indications sur le temps et le plan de réalisation limitent leur efficacité pédagogique.

Au-delà du manuel scolaire, il est également important d'examiner les autres supports utilisés dans l'enseignement de l'expression orale, afin de saisir la diversité des ressources mobilisées par les enseignants et d'évaluer leur contribution au développement des compétences orales des apprenants.

2.5.2 Autres supports

Pour pallier les limites du manuel et enrichir les apprentissages, l'institution recommande également l'utilisation de supports complémentaires. Ceux-ci incluent :

- Supports audio-visuels : chansons, interviews, débats radiophoniques, films ou pièces théâtrales, qui exposent les apprenants à la langue réelle et authentique. L'écoute d'enregistrements ou la projection de ces documents permet de travailler la prononciation, la prosodie et l'intonation dans des situations proches de la communication naturelle.
- Documents authentiques : articles, extraits de journaux ou ressources numériques, offrant des occasions d'élargir le vocabulaire et de stimuler la réflexion des apprenants.

Ces supports offrent des occasions supplémentaires de pratique orale, favorisent l'interaction et permettent de développer la fluidité et la capacité à communiquer efficacement. Ils complètent le manuel en introduisant des situations de communication plus proches de la langue vivante, tout en stimulant la motivation et l'autonomie des apprenants.

Bien que le recours aux supports audiovisuels et aux documents authentiques soit suggéré par l'institution, ceux-ci ne sont pas directement fournis aux enseignants, et aucun canevas ni guide d'exploitation pédagogique n'est proposé. Cette absence de ressources structurées signifie que la responsabilité de sélectionner, adapter et intégrer ces supports dans les activités de classe repose entièrement sur l'initiative et la créativité de l'enseignant.

En pratique, cela peut représenter un véritable obstacle à leur utilisation régulière et optimale, car tous les enseignants ne disposent pas du temps, de la formation ou des compétences nécessaires pour concevoir eux-mêmes des activités adaptées. De plus, l'absence de directives institutionnelles précises peut conduire à des écarts importants dans l'exploitation de ces supports selon les enseignants, ce qui peut affecter la cohérence et l'efficacité des apprentissages, notamment en ce qui concerne le développement de l'expression orale.

Ainsi, si ces supports présentent un potentiel indéniable pour enrichir les situations d'apprentissage et exposer les apprenants à la langue réelle, leur impact reste largement dépendant des initiatives individuelles des enseignants, ce qui souligne la nécessité d'un accompagnement institutionnel plus concret pour favoriser leur exploitation systématique et efficace.

2.6 Bilan général de la place de l'expression orale dans les textes officiels

L'analyse des instructions officielles révèle que l'expression orale occupe une place reconnue mais relativement limitée dans l'enseignement du français au cycle secondaire algérien. Les programmes mettent en avant l'importance de développer la capacité des apprenants à communiquer et à interagir oralement, que ce soit pour décrire, raconter, argumenter ou débattre, mais ces objectifs restent souvent formulés de manière générale, sans indications précises sur les méthodes à adopter ou sur le temps à consacrer à ces activités.

En effet, aucune séquence spécifiquement consacrée à l'expression orale n'est prévue, et la méthodologie proposée reste imprécise, laissant ainsi aux enseignants une large marge d'interprétation. De plus, l'évaluation de l'oral n'est pas clairement définie, puisque les critères

essentiels ne sont ni explicités ni illustrés, ce qui rend leur mise en œuvre difficile dans la pratique. Le manuel scolaire, principal support pédagogique, ne prévoit ni plan précis de réalisation ni répartition claire du temps consacré à l'oral. De plus, il n'existe pas d'indications explicites sur l'intégration de cette compétence dans l'évaluation certificative, ce qui peut limiter la motivation des enseignants à la privilégier, d'autant plus que l'examen du baccalauréat repose exclusivement sur l'écrit.

Par ailleurs, si le recours à des supports audiovisuels et authentiques (films, chansons, débats) est recommandé, ceux-ci ne sont pas véritablement intégrés dans les instructions, et leur exploitation pédagogique n'est pas détaillée. Autrement dit, leur didactisation reste à construire. À cela s'ajoute un déséquilibre manifeste dans la répartition horaire : le temps consacré à l'écrit demeure plus important que celui réservé à l'oral, ce qui renforce la marginalisation de cette compétence. De plus, aucun temps n'est prévu pour la remédiation, alors qu'elle constitue un aspect essentiel dans l'acquisition et le renforcement des compétences orales.

Un élément notable mérite toutefois d'être souligné : dans le bulletin scolaire, l'expression orale fait l'objet d'une rubrique distincte et d'une note chiffrée, attribuée chaque trimestre. Ce dispositif témoigne d'une reconnaissance institutionnelle explicite de l'oral en tant que compétence évaluée. Il constitue un indicateur formel susceptible de servir de point d'appui pour renforcer la place de l'oral dans les pratiques pédagogiques, à condition que cette évaluation s'accompagne de critères précis et de démarches didactiques adaptées. Cette reconnaissance institutionnelle favorise le développement de l'expression orale dans les pratiques de classe et ouvre une piste prometteuse pour sa valorisation future.

En définitive, la place accordée à l'expression orale dans les instructions officielles demeure ambivalente : bien qu'elle soit reconnue, elle reste insuffisamment précisée et encadrée, ce qui met en lumière les limites de ces orientations. Si l'intention de promouvoir le développement de l'oral est clairement affichée, sa mise en œuvre concrète s'avère problématique en raison de l'absence de séquences dédiées, de méthodologies explicites, de critères d'évaluation clairement définis et de supports didactiques adaptés. Cette situation confère aux enseignants une large autonomie, qui peut être source de richesse pédagogique, mais aussi de disparités dans le traitement de l'oral.

Ainsi, l'expression orale risque d'être abordée de manière superficielle ou inégale selon les contextes. Sa mention dans le bulletin scolaire témoigne néanmoins d'une volonté institutionnelle

de lui accorder une certaine valeur, bien que cette reconnaissance reste encore à consolider de manière plus structurée et cohérente pour garantir une véritable place à l'oral dans les pratiques d'enseignement.

Après avoir examiné la façon dont l'expression orale est envisagée par les textes officiels et les supports pédagogiques, il convient à présent de porter l'attention sur un autre volet essentiel du dispositif éducatif : la formation des enseignants. Le développement de leurs compétences professionnelles, notamment en matière d'enseignement de l'oral, joue un rôle déterminant dans la mise en œuvre concrète des orientations institutionnelles. Il importe donc d'analyser les parcours de formation, qu'ils relèvent de la formation initiale ou continue, afin d'évaluer dans quelle mesure la dimension orale est intégrée, structurée et valorisée dans les dispositifs prévus à cet effet.

3. Formation des enseignants : de l'initiation au développement

La formation des enseignants constitue un élément central dans le développement du système éducatif. Dans la classe, trois pôles interagissent étroitement : l'enseignant, l'apprenant et le savoir. L'enseignant a pour rôle d'accompagner l'apprenant dans l'accès au savoir et d'assurer le bon déroulement du processus d'enseignement-apprentissage. Sa fonction peut varier selon la méthode adoptée : il peut être médiateur, guide ou facilitateur. Cependant, quel que soit le rôle qu'il occupe, l'enseignant reste un acteur clé dont l'intervention est déterminante pour la réussite des apprentissages. Pour remplir efficacement cette fonction, il doit bénéficier d'une formation adéquate, adaptée aux exigences pédagogiques et aux besoins des apprenants.

Elle vise à préparer les futurs enseignants à exercer leur métier de manière compétente, à travers l'acquisition de connaissances disciplinaires, de compétences pédagogiques et de savoir-faire didactiques adaptés aux besoins des apprenants. Elle se décline généralement en deux grandes catégories : la formation initiale, qui prépare l'enseignant avant son entrée en fonction, et la formation continue, qui permet d'actualiser et de renforcer ses compétences tout au long de sa carrière. C'est dans cette perspective que la formation des enseignants revêt une importance particulière, comme nous le verrons dans ce qui suit.

3.1 Définition de la formation des enseignants

La formation des enseignants constitue un processus structuré visant à préparer, accompagner et perfectionner les professionnels de l'enseignement dans l'exercice de leur métier.

Chapitre 3 : Enseigner l'expression orale entre prescriptions institutionnelles et formation des enseignants : analyse des textes officiels

Elle représente un cheminement d'acquisition de connaissances, de développement de compétences et d'assimilation de concepts et principes spécifiques. Ce processus englobe l'adoption de techniques de travail adaptées, l'approfondissement des savoir-faire, l'exploration de nouvelles approches pédagogiques et l'ajustement des comportements professionnels en réponse aux exigences du contexte éducatif. Cette formation a pour objectif de rendre les enseignants capables d'exercer leur métier de manière compétente, réfléchie et adaptée aux besoins variés des élèves. Selon Holec et Porcher (1987 ,p 90), « La préparation (à un métier, à une compétence, à l'exercice d'une fonction). C'est l'action par laquelle on donne à un individu les qualifications dont il va avoir besoin pour exercer les fonctions auxquelles il se prépare ». Cette définition souligne l'importance de doter l'enseignant des qualifications et compétences nécessaires pour accomplir efficacement son rôle.

La formation des enseignants vise le développement de trois dimensions complémentaires : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

- Le savoir renvoie à l'acquisition des connaissances disciplinaires et didactiques nécessaires pour enseigner efficacement. Il s'agit des contenus théoriques, des concepts pédagogiques et des connaissances linguistiques ou disciplinaires que l'enseignant doit maîtriser pour concevoir et structurer ses séances d'enseignement.
- Le savoir-faire correspond aux compétences pratiques et méthodologiques permettant à l'enseignant de mettre en œuvre ses connaissances dans des situations réelles de classe. Il inclut la capacité à organiser des activités pédagogiques, gérer la classe, utiliser des supports variés, adapter les méthodes aux besoins des apprenants et évaluer leurs acquis de manière pertinente.
- Le savoir-être concerne les attitudes, comportements et qualités professionnelles attendues d'un enseignant. Il inclut la capacité à communiquer efficacement, à faire preuve d'empathie, à instaurer un climat de confiance, à coopérer avec les collègues et à réfléchir de manière critique sur sa pratique. Cette dimension est essentielle pour que l'enseignant puisse jouer pleinement son rôle de médiateur entre le savoir et l'apprenant.

Le développement simultané de ces trois dimensions garantit une approche globale et équilibrée de la formation, permettant à l'enseignant non seulement de maîtriser les contenus, mais aussi de les transmettre de manière adaptée, réfléchie et humaine. Il en résulte une meilleure qualité

de l'enseignement et un accompagnement plus efficace des apprenants dans leur processus d'apprentissage.

Dans cette perspective, la formation des enseignants ne se limite pas à l'acquisition de connaissances théoriques, mais se construit autour de deux volets complémentaires : la formation académique et la formation professionnelle.

La formation académique constitue le volet théorique, offrant aux futurs enseignants les savoirs nécessaires pour atteindre la compétence visée. Elle englobe non seulement les connaissances disciplinaires liées aux contenus à enseigner, mais également les savoirs didactiques et pédagogiques, qui constituent le fondement théorique indispensable à une pratique enseignante réfléchie et efficace.

La formation professionnelle, quant à elle, permet de développer les savoir-faire nécessaires pour appliquer ces connaissances dans des situations concrètes. Elle prépare les enseignants à gérer la classe, concevoir et animer des activités pédagogiques variées, et à s'adapter aux exigences du contexte professionnel. Cette articulation entre théorie et pratique garantit que les savoirs académiques et les compétences opérationnelles se complètent et se renforcent mutuellement.

À ce propos, Altet (1994 :20) souligne : « Une formation professionnelle véritable des enseignants a besoin de s'appuyer sur des connaissances didactiques mais aussi des connaissances professionnelles pédagogiques : un savoir de la pratique ». Cette remarque illustre l'importance de développer simultanément des savoirs et des savoir-faire, afin de permettre aux enseignants de devenir autonomes, réflexifs et performants dans leur métier.

Ainsi, une formation efficace repose sur des programmes structurés répondant à un profil d'aptitudes académiques et professionnelles, garantissant que les enseignants soient préparés à relever les défis du métier et à répondre aux besoins diversifiés des apprenants. La complémentarité de ces deux volets constitue une condition essentielle pour former des professionnels compétents et pleinement opérationnels.

3.2 Types de formation

Après avoir défini la formation des enseignants et présenté ses dimensions fondamentales, il est important de distinguer les différents types de formation qui permettent de structurer et de mettre en œuvre ce processus. En effet, selon les objectifs visés, la formation peut prendre des

formes variées, chacune contribuant au développement global des compétences professionnelles de l'enseignant. On distingue généralement deux types principaux : la formation initiale et la formation continue, qui correspondent à des moments clés du parcours professionnel de l'enseignant.

3.2.1 Formation initiale

La formation initiale constitue la première étape du processus de formation des enseignants et prépare les futurs professionnels à entrer dans la profession. Elle concerne la période précédant l'entrée en fonction de l'enseignant et a pour objectif de le rendre capable d'exercer son métier de manière compétente, autonome et réfléchie.

Elle vise notamment à :

- Acquérir les fondements pédagogiques et disciplinaires nécessaires à l'enseignement.
- Développer une posture professionnelle adaptée, réfléchie et autonome.
- Comprendre les enjeux éducatifs, institutionnels et sociaux liés à l'exercice du métier.

Pour atteindre ces objectifs, la formation initiale se compose de plusieurs volets complémentaires :

- Le volet théorique ou académique, qui permet de maîtriser les savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques indispensables à la pratique enseignante.
- Le volet pratique ou professionnalisant, incluant stages, simulations et analyses de pratiques, qui favorise le développement des savoir-faire nécessaires à la mise en œuvre concrète des apprentissages en classe.
- Le volet réflexif, qui encourage l'auto-observation et la réflexion critique sur sa pratique professionnelle, afin de renforcer le savoir-être et la posture de l'enseignant.

Il convient de souligner que, pour les enseignants de FLE, la formation implique aussi la maîtrise des connaissances linguistiques et culturelles, afin de garantir une compétence satisfaisante dans la pratique orale et écrite de la langue enseignée.

Cette combinaison de savoirs, de compétences pratiques et de réflexivité constitue la base d'une compétence professionnelle solide et prépare l'enseignant à relever les défis de la classe avec efficacité et professionnalisme.

Étant donné que notre recherche s'inscrit dans le contexte algérien, nous allons désormais nous intéresser aux lieux de formation et aux parcours académiques qui structurent la formation initiale des enseignants dans le pays. L'examen de ces éléments permet de comprendre comment les connaissances, compétences et attitudes professionnelles sont organisées et transmises aux futurs enseignants.

3.2.1.1 Formation initiale des enseignants en Algérie : lieux et parcours

La formation initiale des futurs enseignants en Algérie s'effectue au sein d'institutions telles que les Écoles Normales Supérieures (ENS) et les universités, qui proposent des parcours offrant un cadre structuré alliant enseignements théoriques, stages pratiques et activités réflexives.

Pour mieux comprendre la formation initiale des enseignants en Algérie, il est pertinent d'examiner séparément les deux principaux types d'institutions qui la dispensent : les Écoles Normales Supérieures (ENS) et les universités. Cette étude permettra de mettre en lumière les spécificités et les approches pédagogiques propres à chacun de ces lieux de formation.

3.2.1.1.1 Écoles Normales Supérieures (ENS)

Les Écoles Normales Supérieures (ENS) constituent des institutions spécialisées dans la formation des enseignants destinés aux trois paliers du système éducatif : le primaire, le moyen et le secondaire. Elles offrent un cursus professionnalisant, combinant savoirs théoriques et stages pratiques, tout en préparant les futurs enseignants à répondre aux exigences du secteur éducatif public. L'admission se fait généralement sur la base du baccalauréat, avec des critères de sélection stricts, assurant le recrutement de candidats motivés et capables de suivre une formation intensive.

Ces établissements mettent un accent particulier sur le développement des compétences disciplinaires, didactiques et pédagogiques, mais aussi sur la réflexivité professionnelle, afin de permettre aux étudiants de préparer efficacement leur entrée dans le métier. L'objectif est de les rendre autonomes et performants dans l'exercice de leurs fonctions, quel que soit le cycle d'enseignement auquel ils se destinent.

3.2.1.1.2 Universités

Les universités algériennes participent également à la formation initiale des enseignants. Elles proposent des licences en trois ans, qui peuvent être complétées par un master en deux ans, selon le parcours choisi. Ces cursus concernent, par exemple, des masters académiques tels que

Langue et Culture ou Sciences du Langage, ainsi que des masters professionnalisants comme Formation des formateurs de langue française ou Didactique des langues étrangères. Ils constituent de véritables passerelles vers l'enseignement, en renforçant aussi bien les savoirs disciplinaires que les compétences didactiques nécessaires à l'exercice du métier.

L'accès à la profession se fait parfois par le biais de concours ou de formations complémentaires, qui viennent renforcer la préparation universitaire. Ces formations combinent des enseignements théoriques, des travaux pratiques et, dans certains cas, des stages pédagogiques. Elles visent à doter les étudiants des fondements disciplinaires et méthodologiques nécessaires, tout en leur offrant une première immersion dans la réalité de la classe.

Dans le but d'illustrer concrètement l'organisation de la formation initiale des enseignants en Algérie, il est pertinent de s'appuyer sur des exemples précis. Dans le cadre de cette recherche, le choix s'est porté sur les maquettes de formation de l'École Normale Supérieure (ENS) d'Oran et de l'Université d'Oran, lieu où s'est déroulée l'enquête. Ce choix se justifie à la fois par la disponibilité des données relatives à ces institutions et par le fait que leurs maquettes peuvent être considérées comme représentatives des modèles en vigueur dans l'ensemble des ENS et universités du pays. L'analyse de ces documents servira ainsi de référence pour appréhender la structuration des parcours, la répartition des contenus et la place accordée à certains volets essentiels, notamment la didactique et l'expression orale.

3.2.1.2 Analyse des maquettes de formation

Afin de mieux comprendre la formation initiale des enseignants de français en Algérie, il est pertinent d'examiner deux parcours académiques complémentaires : la maquette de l'École Normale Supérieure d'Oran et celle de l'Université Oran 2. La première relève d'une institution spécialisée dont la mission est de préparer directement les futurs enseignants à la réalité de la classe, en les dotant des compétences nécessaires pour exercer dans les différents cycles d'enseignement. La seconde correspond au parcours universitaire classique de licence, étape incontournable du cursus de tout étudiant en français et socle commun sur lequel s'appuient les formations de master, désormais exigées pour le recrutement au lycée.

L'analyse conjointe de ces deux maquettes permettra ainsi de dégager la place accordée à l'expression orale dans la formation des futurs enseignants, et d'évaluer la manière dont elle est intégrée dans des contextes institutionnels différents mais complémentaires.

Afin de ne pas surcharger le développement, l'ensemble des maquettes de formation (ENS d'Oran et Université d'Oran 2) ne sera pas abordé dans son intégralité. Dans le corps de l'analyse, nous retenons uniquement les modules en lien direct avec notre objet de recherche, à savoir ceux qui concernent l'oral et, plus particulièrement, l'expression orale. Cette précision méthodologique permet de concentrer l'étude sur l'essentiel, tout en gardant la possibilité de consulter l'ensemble des programmes en cas de besoin.

3.2.1.2.1 Maquette de l'ENS d'Oran

L'École Normale Supérieure d'Oran Ammour Ahmed (ENS d'Oran) a été créée par le décret exécutif n° 14-230 du 29 Chaoual 1435, correspondant au 25 août 2014, publié au Journal officiel n° 51 du 31 août 2014. Placée sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, elle a pour mission principale la formation des nouveaux bacheliers aux métiers de l'enseignement dans les trois cycles : primaire, moyen et secondaire.

Les parcours de formation proposés permettent d'accéder aux postes suivants :

- Professeur d'enseignement primaire (PEP) : Bac + 3
- Professeur d'enseignement moyen (PEM) : Bac + 4
- Professeur d'enseignement secondaire (PES) : Bac + 5

L'encadrement pédagogique est assuré par trois départements :

- Département des langues étrangères : filière de français et filière d'anglais
- Département des lettres et langue arabe
- Département des sciences exactes : mathématiques et physique

Dans le cadre de cette recherche centrée sur l'enseignement du français au secondaire, l'analyse portera sur la maquette de formation de l'École Normale Supérieure d'Oran, plus précisément sur le cursus destiné à la préparation des enseignants du lycée. Il s'agit d'une institution dont la vocation est de former les futurs enseignants à la réalité de la classe, en leur proposant une formation à la fois linguistique, didactique et pédagogique. L'examen de cette maquette permettra ainsi de mettre en évidence la place accordée à l'expression orale dans la formation initiale de ceux qui auront pour mission d'enseigner le français au lycée.

La formation dispensée à l'ENS d'Oran dans la spécialité Français- Professeurs de l'Enseignement Secondaire (PES) s'étale sur cinq années. Elle vise une double finalité :

**Chapitre 3 : Enseigner l'expression orale entre prescriptions institutionnelles et formation des enseignants :
analyse des textes officiels**

- linguistique et culturelle : maîtrise approfondie de la langue française et de sa littérature ;
- didactique et professionnelle : préparation directe à l'enseignement du français au secondaire.

La maquette est organisée en modules annuels, avec une répartition équilibrée entre cours magistraux (CM) et travaux dirigés (TD). Chaque module est doté d'un volume horaire annuel et d'un coefficient, reflétant son importance dans la formation.

Dans le but de rendre plus lisible la place accordée à l'oral dans la formation dispensée à l'ENS d'Oran, nous avons retenu uniquement les modules directement liés à cette compétence. Le tableau ci-dessous présente de manière synthétique leur répartition par année, les volumes horaires qui leur sont attribués ainsi que quelques observations permettant de saisir l'évolution de l'enseignement de l'oral tout au long du cursus.

Tableau 8

Répartition des modules liés à l'oral dans la maquette de formation de l'ENS d'Oran

Année	Modules directement liés à l'oral	Volume annuel	Coeff.	Observations
1^{re} année	- Pratiques et techniques de l'oral I	90h	2	2 modules : un travail spécifique sur l'oral et un atelier complémentaire de diction.
	- Atelier d'activités graphiques et de diction	45h	1	
2^e année	- Pratiques et techniques de l'oral II	90h	2	2 modules : consolidation de l'oral et apport phonétique.
	- Phonétique / Phonologie	45h	1	
3^e année	- Pratiques et techniques de l'oral et de l'écrit	90h	2	1 module : fusion de l'oral avec l'écrit.
4^e année	- Psycholinguistique et troubles du langage	90h	2	1 module : lien indirect avec l'oral (dimension clinique). Pas de pratique spécifique.
5^e année	/	/	/	Aucun module consacré à l'oral.

L'examen de la maquette de formation de l'ENS d'Oran révèle que la place accordée à l'oral varie au fil des années. La formation débute par un effort structuré et soutenu en début de cursus, mais l'attention spécifique portée à l'oral diminue progressivement pour s'effacer en dernière année. Dans ce qui suit, nous analysons cette progression année par année afin de mettre en évidence son évolution et les enjeux pédagogiques qu'elle soulève.

En première année, l'oral occupe une place significative avec le module Pratiques et techniques de l'oral I, complété par l'Atelier d'activités graphiques et de diction. L'oral y est traité comme une compétence à part entière, avec un volume horaire conséquent (90 h et 45 h). Cette organisation traduit une volonté claire d'initier et de consolider les compétences orales des futurs enseignants dès le début de leur formation.

En deuxième année, la formation poursuit le renforcement des compétences orales avec le module Pratiques et techniques de l'oral II et Phonétique / Phonologie. Cette combinaison permet de travailler à la fois la précision articulatoire, l'analyse des sons de la langue et leur organisation phonologique, afin d'améliorer la maîtrise orale et la correction phonétique. Le volume horaire reste conséquent (90 h et 45 h), soulignant l'importance accordée à l'oral à ce stade de consolidation.

En troisième année, le module Pratiques et techniques de l'oral et de l'écrit fusionne l'oral et l'écrit, totalisant un volume horaire de 90 h. Cette réorientation marque une volonté de lier les deux compétences, mais au prix d'une atténuation de l'enseignement de l'oral en tant qu'objet autonome, surtout si les pratiques écrites prennent le dessus. Elle entraîne ainsi un recul de l'entraînement pratique strictement oral.

En quatrième année, le module Psycholinguistique et troubles du langage, d'un volume horaire de 90 h, établit un lien indirect avec l'oral. Il s'éloigne de la pratique pour se concentrer sur une dimension plus théorique et clinique, sans offrir de travail spécifique sur l'oral. Cette orientation met l'accent sur l'analyse et la réflexion plutôt que sur l'entraînement actif à l'oral.

En cinquième année, la situation est encore plus marquée : aucun module n'est consacré directement à l'oral. Cela laisse supposer que la formation considère cette compétence comme acquise ou non prioritaire à ce stade du parcours. La maîtrise de l'oral repose alors sur l'initiative personnelle des étudiants, ce qui constitue un point faible du cursus, puisque l'oral demeure une compétence centrale dans la pratique enseignante.

Au terme de cet examen, ce programme met l'accent sur la pratique de l'oral en début de cursus, puis tend à la délaisser progressivement au profit d'une approche plus théorique ou intégrée à l'écrit, avant de la faire disparaître totalement en dernière année. Cette évolution soulève la question de la consolidation et du maintien des compétences orales acquises, compétences pourtant essentielles pour l'exercice du métier d'enseignant de français au secondaire. Elle interroge également la préparation effective des futurs enseignants à la maîtrise et à l'enseignement de l'expression orale, qui demeure une dimension centrale dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

3.2.1.2 Maquette de l'Université d'Oran

L'Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed a été créée en septembre 2014 par le décret exécutif n° 14-261 du 22 septembre 2014. Elle est née de la scission de l'Université d'Oran, fondée en 1967.

L'Université d'Oran 2 comprend cinq facultés et un institut :

- Faculté des Sciences de la Terre et de l'Univers
- Faculté des Sciences économiques, commerciales et des sciences de gestion
- Faculté de Droit et des Sciences politiques
- Faculté des Sciences sociales
- Faculté des Langues étrangères
- Institut de Maintenance et de Sécurité industrielle

Notre travail de recherche s'inscrit dans le champ de l'enseignement du français langue étrangère. À ce titre, nous nous intéressons particulièrement aux maquettes pédagogiques des filières de français proposées par l'Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed. Cette institution abrite la Faculté des Langues Étrangères, où sont dispensées les formations en langues vivantes, dont le français. L'analyse portera ici sur la licence de français, qui constitue une étape fondamentale du parcours universitaire de tous les futurs enseignants. Si le recrutement au lycée se faisait auparavant à partir de la licence, il est désormais conditionné à l'obtention d'un master, sans que la spécialité soit toujours précisée. Toutefois, la licence demeure un tronc commun incontournable, car elle représente la base sur laquelle s'appuie toute la formation ultérieure. L'étude de cette maquette permettra donc de comprendre comment l'enseignement/apprentissage de l'oral est envisagé dès ce premier cycle universitaire, commun à l'ensemble des étudiants en français.

**Chapitre 3 : Enseigner l'expression orale entre prescriptions institutionnelles et formation des enseignants :
analyse des textes officiels**

La formation dispensée à l'Université Oran 2 dans le cadre de la Licence Lettres et Langues Étrangères s'étale sur trois années (six semestres). Elle poursuit une double finalité :

- Linguistique et culturelle : acquisition et approfondissement des compétences en langue et littérature françaises.
- Compétences méthodologiques : développement de la communication orale et écrite, consolidation des compétences analytiques et méthodologiques nécessaires à l'étude universitaire.

La maquette est organisée par semestre, chaque unité d'enseignement (UE) étant dotée d'un volume hebdomadaire, d'un volume total annuel et d'un coefficient, reflétant son poids dans la formation.

Afin de rendre plus lisible la place accordée à l'oral, nous avons retenu uniquement les modules directement liés à cette compétence. Le tableau ci-dessous présente de manière synthétique leur répartition par semestre, les volumes horaires qui leur sont attribués ainsi que quelques observations permettant de saisir l'évolution de l'enseignement de l'oral tout au long de la licence.

Tableau 9

Répartition des modules liés à l'oral dans la maquette de formation de l'université d'Oran

Semestre	Modules directement liés à l'oral	Volume annuel	Coef.	Observations
S1	Compréhension et expression orales 1	45 h	2	2 modules : initiation à l'oral en tant que compétence spécifique, avec évaluation continue et examen final.
	Linguistique et phonétique 1	45 h	2	
S2	Compréhension et expression orales 2	45 h	2	2 modules : consolidation des acquis du premier semestre, renforcement de la précision phonétique et de la fluidité de l'expression.
	Linguistique et phonétique 2	45 h	2	

**Chapitre 3 : Enseigner l'expression orale entre prescriptions institutionnelles et formation des enseignants :
analyse des textes officiels**

S3	Compréhension et expression orales 3	45 h	2	2 modules : poursuite du renforcement de l'oral, maintien d'un volume stable favorisant la régularité dans l'apprentissage.
	Linguistique et phonétique 3	45 h	2	
S4	Compréhension et expression orales 4	45 h	2	2 modules : maintien d'une pratique régulière de l'oral, approfondissement des compétences phonétiques et discursives.
	Linguistique et phonétique 4	45 h	2	
S5	Pratiques de communication orale 1	15 h	1	Première approche plus professionnelle et pratique de l'oral, centrée sur la communication et la production autonome.
S6	Pratiques de communication orale 2	15 h	1	Approfondissement de la pratique orale, avec orientation vers l'autonomie et la préparation à des situations réelles de communication.

L'examen de la maquette universitaire révèle que l'oral est intégré de manière continue tout au long de la licence, mais avec une évolution progressive du volume et de la nature des modules. La formation commence par un travail régulier et structuré sur l'oral dans les semestres 1 à 4, puis évolue vers des pratiques plus ciblées et professionnelles dans les semestres 5 et 6, avec un volume horaire réduit.

Dans ce qui suit, nous analysons cette progression semestre par semestre afin de mettre en évidence son évolution et les enjeux pédagogiques qu'elle soulève.

Dès le premier semestre, l'oral est introduit avec deux modules complémentaires : Compréhension et expression orales 1 et Linguistique et phonétique 1, chacun doté d'un volume horaire de 45 heures. Cette organisation traduit une volonté claire d'initier les étudiants à la compétence orale et de poser les bases de la maîtrise phonétique et communicative.

Au deuxième semestre, la formation poursuit le renforcement des compétences orales avec Compréhension et expression orales 2 et Linguistique et phonétique 2. Cette combinaison permet d'améliorer la fluidité, la précision phonétique et la structuration des énoncés. Le volume horaire reste identique au premier semestre, ce qui souligne l'importance accordée à la consolidation des acquis.

Durant le troisième semestre, les modules Compréhension et expression orales 3 et Linguistique et phonétique 3 assurent la continuité de la pratique orale. Le volume horaire demeure stable (45 heures chacun), permettant ainsi aux étudiants de maintenir une régularité dans l'entraînement et d'approfondir les compétences acquises.

Au quatrième semestre, les modules Compréhension et expression orales 4 et Linguistique et phonétique 4 s'inscrivent dans la même logique de progression. L'accent est mis sur le maintien d'une pratique régulière et sur la consolidation des compétences discursives, avec une attention particulière portée à la précision phonétique et à la correction de l'expression.

Lors du cinquième semestre, le module Pratiques de communication orale 1, d'un volume de 15 heures, marque une réorientation vers une approche plus appliquée et concrète de l'oral. Il vise à développer chez les étudiants la capacité à s'exprimer avec aisance, clarté et pertinence dans des situations de communication variées, en renforçant leur maîtrise des codes linguistiques, interactionnels et socio-discursifs propres à l'oral.

Enfin, au sixième semestre, le module Pratiques de communication orale 2, également de 15 heures, permet un approfondissement de la formation à l'oral. Il consolide les compétences productives acquises et met l'accent sur l'autonomie des étudiants ainsi que sur leur capacité à communiquer de manière pertinente et efficace dans divers contextes.

Dans l'ensemble, il apparaît que la formation accorde une place significative à l'oral. En effet, dans cette maquette, l'oral bénéficie d'une présence continue et régulière tout au long des semestres, avec une progression allant de l'initiation et la consolidation aux semestres 1 à 4 vers une pratique plus autonome et appliquée aux semestres 5 et 6. Cette organisation garantit que la compétence orale est travaillée de manière continue, offrant une préparation progressive et adaptée à la manipulation du code oral, tout en favorisant la fluidité, la précision phonétique et la capacité à communiquer de façon autonome.

3.2.1.2.3 Commentaire général sur la place de l'oral dans les deux programmes

Après avoir présenté les programmes d'enseignement proposés par les deux institutions, à savoir l'ENS d'Oran et l'Université Oran 2, et identifié les modules spécifiquement dédiés à l'oral, il convient à présent d'en analyser la place et d'en commenter l'évolution. Cette étape vise à mettre en évidence les choix pédagogiques propres à chaque formation et à en dégager les convergences et divergences, afin de mieux comprendre la manière dont la compétence orale est envisagée dans les maquettes.

3.2.1.2.3.1 Recensement des modules liés à l'oral

Un tableau comparatif a été établi afin de recenser les modules directement liés à l'oral dans chacune des formations. Ce relevé offre une vision d'ensemble de la place réservée à cette compétence et permet de constater, dès l'abord, certaines différences notables dans la manière dont chaque institution en conçoit l'intégration. Le commentaire de ce tableau viendra préciser non seulement la densité horaire et la répartition des modules, mais également l'organisation de l'enseignement de l'oral telle qu'elle se dégage de leur structuration.

Tableau 10

Tableau comparatif des modules liés à l'oral dans les deux formations

ENS d'Oran	Université Oran 2
Pratiques et techniques de l'oral I	Compréhension et expression orales 1
Atelier d'activités graphiques et de diction	Linguistique et phonétique 1
Pratiques et techniques de l'oral II	Compréhension et expression orales 2
Phonétique / Phonologie	Linguistique et phonétique 2
Pratiques et techniques de l'oral et de l'écrit	Compréhension et expression orales 3
Psycholinguistique et troubles du langage	Linguistique et phonétique 3
/	Compréhension et expression orales 4
/	Linguistique et phonétique 4
/	Pratiques de communication orale 1
/	Pratiques de communication orale 2

À l'ENS d'Oran, on observe un total de quatre modules qui concernent directement l'oral : Pratiques et techniques de l'oral I et II, Pratiques et techniques de l'oral et de l'écrit ainsi que Psycholinguistique et troubles du langage. L'oral y est abordé de manière générale, sans distinction explicite entre ses différentes composantes, telles que la compréhension et l'expression. Les intitulés demeurent assez larges et ne ciblent pas directement les usages concrets de l'oral dans la communication. De plus, il est parfois associé à l'écrit, comme le montre l'intitulé Pratiques et techniques de l'oral et de l'écrit, ce qui tend à réduire la place accordée à l'entraînement pratique spécifiquement oral.

À l'Université Oran 2, la maquette se distingue par une plus grande précision dans les intitulés et par un nombre plus élevé de modules spécifiquement consacrés à l'oral. On y retrouve en effet huit modules répartis sur six semestres, dont Compréhension et expression orales (1 à 4) et Pratiques de communication orale (1 et 2). Contrairement à l'ENS, l'oral est ici clairement abordé de manière distincte et séparée de l'écrit. Il constitue une part entière de la formation, avec une mise en avant explicite des différentes dimensions : la compréhension, l'expression et la communication. Cette précision traduit une volonté de cibler directement l'apprentissage et le perfectionnement de la production orale, notamment à travers les modules de communication qui mettent l'accent sur l'usage autonome et interactif de la langue.

Ainsi, tandis que l'ENS d'Oran propose une approche plus générale, parfois intégrée à l'écrit, l'Université Oran 2 adopte une organisation plus structurée et explicite, mettant clairement en avant les différentes facettes de l'oral et l'enseignant comme un domaine à part entière, valorisé dans la formation des étudiants.

3.2.1.2.3.2 Évolution des modules dans les deux maquettes

L'analyse de la progression met en évidence deux logiques distinctes. À l'ENS d'Oran, l'oral occupe une place relativement marquée au début de la formation, à travers des modules spécifiquement consacrés à sa pratique. Toutefois, cette présence s'amenuise progressivement : l'oral est fusionné avec l'écrit en troisième année, puis abordé de manière indirecte à travers un module de psycholinguistique en quatrième année, avant de disparaître complètement en cinquième année. Cette évolution traduit un recul progressif de l'entraînement pratique de l'oral au fil du cursus.

À l'Université Oran 2, en revanche, l'oral bénéficie d'un traitement continu et structuré. Dès les premiers semestres, il est travaillé à travers des modules explicites de compréhension et

d'expression orales, complétés par un apport phonétique régulier. Cette dynamique se poursuit jusqu'aux derniers semestres de la licence, avec une orientation davantage axée sur la consolidation, notamment grâce aux modules de pratiques de communication orale. On passe ainsi d'une initiation progressive à une maîtrise plus autonome et contextualisée, ce qui confère à l'oral une place constante et valorisée dans la formation.

3.2.1.2.3.3 Volume horaire consacré à l'oral

En ce qui concerne le volume horaire, une différence notable apparaît entre les deux maquettes. À l'ENS d'Oran, les modules directement liés à l'oral sont concentrés sur les premières années, avec un volume relativement conséquent (90 heures pour les « Pratiques et techniques de l'oral » en première et deuxième années). Toutefois, ce volume diminue progressivement à partir de la troisième année, où l'oral est fusionné avec l'écrit, puis disparaît totalement en cinquième année.

À l'Université Oran 2, en revanche, l'oral bénéficie d'un volume horaire plus régulier et mieux réparti. Chaque semestre de la licence comporte deux modules liés à l'oral (compréhension/expression orales et phonétique), totalisant 90 heures par semestre, avant de s'orienter vers des modules plus spécialisés comme les « Pratiques de communication orale » en S5 et S6, certes moins chargés (15 heures chacun), mais centrés sur l'autonomie et la mise en situation de communication.

Cette comparaison montre que, si l'ENS privilégie un effort intensif au début de la formation, suivi d'un déclin progressif, l'Université Oran 2 adopte une répartition plus équilibrée et constante, qui assure une continuité de l'entraînement oral tout au long du cursus.

3.2.1.2.3.4 Absence de modules liés à la didactique de l'oral

Un point majeur mérite d'être souligné : aucune des deux maquettes n'intègre de module explicitement consacré à la didactique de l'oral. Les enseignements proposés se limitent essentiellement à l'apprentissage et à la pratique du code oral (phonétique, diction, communication), en mettant l'accent sur l'acquisition de l'oral comme compétence à maîtriser pour les étudiants eux-mêmes.

Or, cette orientation occulte une dimension essentielle : la formation à l'enseignement de l'oral en tant que compétence distincte. À l'ENS en particulier, dont la mission première est de préparer les futurs enseignants, cette lacune apparaît particulièrement problématique. L'absence de modules spécifiquement dédiés à la didactique de l'oral limite la préparation des étudiants aux

stratégies pédagogiques adaptées, pourtant indispensables pour enseigner efficacement l'oral en classe et en assurer le développement chez les apprenants.

En définitive, si les deux maquettes accordent une place réelle à la pratique de l'oral en tant que compétence linguistique, elles négligent son versant didactique. Or, la maîtrise de l'oral par les futurs enseignants ne suffit pas : il est indispensable de les outiller méthodologiquement pour en assurer l'enseignement en classe. L'absence de modules spécifiquement dédiés à la didactique de l'oral constitue ainsi une faiblesse majeure, en particulier pour l'ENS, dont la vocation est de former des enseignants capables de transmettre cette compétence fondamentale aux apprenants du secondaire.

3.2.1.2.3.5 Convergences et divergences

L'analyse des canevas de formation de l'École Normale Supérieure d'Oran et de l'Université Oran 2 fait apparaître à la fois des points de rapprochement et des différences notables concernant la place réservée à l'oral. Ces éléments permettent de mieux comprendre les logiques institutionnelles qui orientent la formation des futurs enseignants et spécialistes de la langue française.

3.2.1.2.3.5.1 Convergences

Dans les deux institutions, l'oral occupe une place visible dès les premières étapes du cursus. Les deux structures reconnaissent son importance et lui consacrent plusieurs modules spécifiques. L'accent est mis, dans les deux cas, sur la maîtrise du code oral à travers des enseignements de phonétique, de diction et de communication, qui visent à assurer une base linguistique solide. Toutefois, un point commun marquant réside dans l'absence de modules explicitement dédiés à la didactique de l'oral. Cette lacune limite la préparation pratique des étudiants à l'enseignement effectif de cette compétence en classe de français langue étrangère, et réduit l'articulation entre maîtrise personnelle de l'oral et transmission pédagogique.

3.2.1.2.3.5.2 Divergences

Des écarts significatifs apparaissent cependant dans la manière dont l'oral est intégré et évolue tout au long du cursus. À l'ENS d'Oran, sa présence est affirmée en début de formation mais tend progressivement à s'estomper pour disparaître en fin de parcours, au profit d'approches plus théoriques. L'oral y est traité de façon globale, sans distinction nette entre compréhension et expression, et il est parfois associé à l'écrit dans des modules combinés tels que Pratiques et

techniques de l'oral et de l'écrit. Cette approche réduit la spécificité de l'oral en le fondant dans une logique d'ensemble plus généraliste.

À l'Université Oran 2, en revanche, l'oral est maintenu tout au long de la formation, bien que son volume horaire diminue à partir du cinquième semestre. La logique institutionnelle est donc continue, contrairement à celle, discontinue, observée à l'ENS. Par ailleurs, l'Université propose une structuration plus explicite : les modules de Compréhension et expression orales distinguent clairement les composantes de la compétence, tandis que les Pratiques de communication orale ciblent la production dans des situations variées. La compétence de production orale y est ainsi prise en charge de manière progressive et explicite, ce qui confère à l'oral une visibilité et une autonomie plus affirmées.

En somme, les deux institutions reconnaissent l'importance de l'oral et le placent au cœur de la formation initiale, mais elles adoptent des logiques distinctes : discontinue et intégrative à l'ENS, continue et structurée à l'Université Oran 2. Ces convergences et divergences témoignent de deux conceptions différentes de la formation, l'une privilégiant une polyvalence générale, l'autre accordant une attention particulière à la progression spécifique de l'oral.

3.2.1.2.3.6 Bilan général de la place de l'expression orale dans les maquettes de formation de l'ENS d'Oran et de l'Université d'Oran 2

L'examen des maquettes de formation de l'ENS d'Oran et de l'Université Oran 2 révèle que l'oral est présent dans les deux cursus, notamment à travers des modules de phonétique, de diction, de communication ou encore de compréhension et d'expression orales. Ces dispositifs contribuent à doter les étudiants de compétences linguistiques solides et favorisent l'acquisition du code oral. Toutefois, l'analyse montre certaines limites. Elle distingue, d'une part, des lacunes spécifiques à l'ENS d'Oran et, d'autre part, des insuffisances communes aux deux institutions.

Une limite spécifique à l'ENS d'Oran réside dans l'absence d'une progression régulière et continue de l'oral. Celui-ci est traité de manière générale, parfois intégré à l'écrit, sans modules explicitement consacrés à l'expression orale. Cette organisation fragmente l'apprentissage et limite le développement cohérent et approfondi de cette compétence.

Par ailleurs, aucune des deux maquettes ne propose de module explicitement dédié à la didactique de l'oral. Les modules existants privilégient l'acquisition et la maîtrise du code oral,

mais ne préparent pas suffisamment les étudiants à l'enseignement de cette compétence en classe, ce qui constitue une lacune majeure, notamment pour la formation des futurs enseignants. Cette omission est particulièrement problématique à l'ENS, dont la vocation première est la formation professionnelle des enseignants, et montre que l'oral y est insuffisamment valorisé, fragilisant la préparation pédagogique des futurs enseignants.

Une meilleure prise en charge de l'oral impliquerait :

- Assurer une pratique continue et équilibrée de l'oral tout au long du cursus, en développant à la fois l'expression et la compréhension orales, afin de renforcer les deux habilités, distinctes mais complémentaires, nécessaires à une maîtrise complète de la communication orale.
- Mettre en place des modules de didactique de l'oral spécifiquement destinés à la formation des futurs enseignants de l'ENS, conçus pour les préparer à enseigner cette compétence en classe, en leur fournissant des stratégies pédagogiques adaptées et des outils méthodologiques permettant de planifier et d'animer efficacement des activités orales avec leurs élèves.

Ces ajustements contribueraient à renforcer la cohérence et l'efficacité de la formation, notamment en ce qui concerne la préparation des futurs enseignants de français au secondaire. Bien que les deux institutions reconnaissent la place essentielle de l'oral, leurs dispositifs gagneraient à s'orienter vers une approche davantage professionnalisante, en phase avec les exigences spécifiques de l'enseignement du français langue étrangère en contexte algérien. Une intégration plus structurée de l'oral dès la formation initiale permettrait aux enseignants de disposer des outils nécessaires pour appréhender la complexité de cette compétence et accompagner leurs élèves de manière plus ciblée et pertinente dans son développement.

Après avoir examiné l'organisation et les caractéristiques de la formation initiale des enseignants, il convient à présent de s'intéresser à la formation continue. En effet, si la formation initiale constitue une étape fondatrice, la formation continue joue un rôle essentiel dans l'actualisation des compétences, l'adaptation aux réformes pédagogiques et l'amélioration des pratiques professionnelles. Elle répond à la nécessité d'un apprentissage permanent, indispensable dans un contexte éducatif en constante évolution.

3.2.2 Formation continue des enseignants

Si la formation initiale constitue le socle sur lequel repose la préparation des futurs enseignants, elle ne saurait suffire à elle seule pour répondre aux exigences d'un métier en perpétuelle évolution. La formation continue occupe, à ce titre, une place fondamentale puisqu'elle vise à accompagner les enseignants tout au long de leur carrière. Elle permet d'actualiser les savoirs disciplinaires, d'intégrer de nouvelles approches pédagogiques et de s'adapter aux transformations du système éducatif et aux besoins des apprenants. Conçue comme un processus dynamique et permanent, elle contribue au développement professionnel, favorise la réflexivité et soutient l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

3.2.2.1 Définition et finalités

La formation continue désigne l'ensemble des dispositifs et des activités auxquels les enseignants en exercice participent, individuellement ou collectivement, afin de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle. Elle s'adresse donc à ceux qui sont déjà en poste et qui souhaitent renforcer leurs compétences, perfectionner leurs méthodes ou encore s'adapter aux évolutions curriculaires et pédagogiques. Dans ce sens, elle constitue la prolongation naturelle de la formation initiale et représente une étape essentielle dans le développement professionnel des enseignants.

Loin de se limiter à une simple actualisation des connaissances, la formation continue joue un rôle stratégique. Elle permet à la fois de garantir la qualité de l'enseignement, d'accompagner les réformes éducatives et de favoriser l'épanouissement des personnels du secteur. Ses finalités peuvent être regroupées autour de plusieurs axes :

- Actualisation des savoirs : suivre l'évolution des programmes, des référentiels et des approches pédagogiques ;
- Développement professionnel : perfectionner les pratiques didactiques et pédagogiques grâce à des apports théoriques et des formations formelles ;
- Culture de collaboration : encourager l'échange entre pairs, le travail en équipe et la co-construction de nouvelles pratiques ;
- Amélioration des apprentissages : avoir un impact concret sur la réussite des élèves.

3.2.2.2 Modalités de la formation continue

Dans la pratique, la formation continue peut prendre des formes variées, adaptées aux besoins, aux disponibilités et aux objectifs poursuivis. Ces dispositifs visent à offrir une flexibilité

d'apprentissage tout en répondant aux exigences du terrain, tout en favorisant la réflexion critique et l'adaptation aux réalités éducatives.

- Formations en présentiel : il s'agit de la modalité la plus traditionnelle, qui permet une interaction directe entre les enseignants et les formateurs. Elles prennent la forme de journées pédagogiques organisées autour d'un cours suivi de discussions collectives, de séminaires, de conférences thématiques ou encore d'ateliers collaboratifs animés par les inspecteurs, souvent en collaboration avec d'autres acteurs du système éducatif. Ces rencontres favorisent l'appropriation des contenus, l'échange d'expériences et l'analyse de pratiques professionnelles.
- Formations à distance : avec l'essor du numérique, la formation continue s'appuie de plus en plus sur des outils technologiques. Les enseignants peuvent accéder à des plateformes en ligne, suivre des modules interactifs, consulter des supports audiovisuels (vidéos, podcasts, webinaires) et évaluer leurs acquis. Cette modalité offre une grande souplesse, permettant aux enseignants de se former à leur rythme, tout en développant l'auto-apprentissage et en favorisant la mise en réseau professionnelle.
- Formations hybrides : de plus en plus répandues, elles combinent les avantages du présentiel et de la formation à distance. Elles permettent aux enseignants de bénéficier à la fois de l'accompagnement direct et du travail collaboratif en face-à-face, tout en exploitant la flexibilité et la richesse des ressources numériques.

On distingue généralement deux approches complémentaires dans la formation continue des enseignants :

La formation encadrée, organisée et pilotée par les inspecteurs ou formateurs, vise à harmoniser les pratiques et à diffuser les réformes au moyen de modules ciblés et de sessions planifiées. Les inspecteurs et formateurs pédagogiques y assument une responsabilité institutionnelle essentielle : impulser, coordonner et évaluer les actions de formation, tout en veillant à leur impact sur la qualité des apprentissages.

La formation auto-dirigée, initiée par l'enseignant lui-même, s'inscrit quant à elle dans une démarche réflexive et critique. Elle se traduit par l'observation, la tenue de journaux de bord, la recherche personnelle et les échanges entre pairs. Dans cette perspective, la réflexivité occupe une place centrale, car elle constitue le cœur même de la compétence professionnelle. Elle permet de dépasser le simple « faire » pour accéder à un agir pleinement professionnel, où l'enseignant pense son action, en dégage le sens et la transforme au besoin. L'enjeu est de former de véritables

praticiens réflexifs, capables d'analyser leurs pratiques, de les ajuster en situation et de construire progressivement des savoirs professionnels issus de leur propre expérience. Dès lors, la réflexivité ne peut être réduite à une simple régulation des gestes pédagogiques : elle représente un moteur essentiel d'évolution continue, contribuant à renforcer l'autonomie, à améliorer l'efficacité et à stimuler l'innovation dans l'enseignement.

Ces deux dynamiques ne s'opposent pas : elles s'enrichissent mutuellement et garantissent l'efficacité du processus formatif. Dans ce cadre, l'enseignant est invité à devenir pleinement acteur de son développement professionnel : il coopère activement, recherche des opportunités de formation, s'implique dans les dispositifs proposés et ajuste ses pratiques en fonction des retours d'expérience et des besoins de ses apprenants.

3.2.3 Synthèse générale sur la place de l'expression orale dans la formation initiale et continue

La qualité de l'enseignement repose en grande partie sur la compétence, la posture et la capacité d'adaptation des enseignants. Pour répondre aux exigences pédagogiques contemporaines, il est indispensable qu'ils bénéficient à la fois d'une formation initiale solide et d'une formation continue régulière, deux dimensions complémentaires et indissociables.

La formation initiale constitue le socle sur lequel se construit l'identité professionnelle de l'enseignant. Elle lui permet d'acquérir les fondements du métier : connaissances disciplinaires, didactiques et psychopédagogiques, mais aussi principes éthiques et déontologiques. Elle jette ainsi les bases nécessaires à l'exercice d'une pratique éducative éclairée et responsable.

La formation continue, quant à elle, joue un rôle stratégique dans l'actualisation des savoirs et des compétences. Elle favorise l'intégration des réformes curriculaires, l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques et le développement d'une posture réflexive. En outre, elle permet aux enseignants de s'adapter aux évolutions sociolinguistiques, technologiques et méthodologiques, tout en consolidant leur expertise professionnelle.

Dans ce cadre, l'enseignement de l'expression orale illustre bien l'importance d'une formation adéquate. Pour mettre en œuvre efficacement cette compétence en classe, les enseignants doivent bénéficier d'une préparation spécifique qui les outille pour affronter les difficultés propres à l'oral : gestion du temps, évaluation des productions, stimulation de la participation des apprenants. De plus, cette formation doit encourager leur implication active et

leur esprit d'innovation, afin de concevoir des dispositifs motivants, variés et adaptés aux besoins réels des apprenants.

Ainsi, seule une formation complète et adaptée, alliant fondements théoriques et ancrage pratique, permet de former des enseignants qualifiés, réflexifs et créatifs, capables de donner toute sa place à l'expression orale dans la classe et d'en faire un véritable levier de réussite scolaire et personnelle.

Conclusion

L'analyse des prescriptions institutionnelles et des dispositifs de formation des enseignants en Algérie révèle une tension persistante entre les ambitions affichées dans les textes officiels et les réalités de terrain. Si l'expression orale est reconnue comme une compétence essentielle dans l'enseignement du FLE, sa place reste à discuter dans les programmes, les documents d'accompagnement et les parcours de formation initiale et continue. L'absence de modules spécifiquement consacrés à la didactique de l'expression orale, conjuguée au faible volume horaire qui lui est attribué, parmi d'autres limites, souligne la nécessité d'une réforme plus cohérente et plus engagée.

Former les enseignants à enseigner l'expression orale ne se limite pas à transmettre des savoirs théoriques : cela implique de les accompagner dans la construction de gestes professionnels adaptés, contextualisés et réflexifs. C'est dans cette perspective que s'inscrit le chapitre suivant, qui propose une analyse fine des pratiques enseignantes, de la planification à la mise en œuvre. En observant concrètement deux séances de FLE, avant, pendant et après le cours, le chapitre 4 permet de confronter les prescriptions institutionnelles aux réalités pédagogiques vécues, et d'interroger les ajustements, les stratégies et les choix didactiques que les enseignants opèrent.

Ainsi, après avoir étudié les cadres normatifs et les dispositifs de formation, nous entrons dans le cœur de l'action pédagogique, là où se joue véritablement l'enseignement de l'expression orale : dans la classe, dans la fiche pédagogique, dans l'interaction et dans le regard réflexif porté sur la pratique.



Chapitre 4: Analyse des pratiques enseignantes de l'expression orale : de la planification à la mise en œuvre



Introduction

L'enseignement-apprentissage de l'expression orale en français langue étrangère dans les lycées algériens constitue un enjeu majeur, tant sur le plan pédagogique que didactique. Cette compétence joue un rôle essentiel dans le parcours scolaire des apprenants, car elle facilite la communication en classe et contribue au développement de leurs capacités langagières. Elle représente également un atout pour leur future insertion dans des contextes sociaux et professionnels où la maîtrise du français peut s'avérer nécessaire. Dans ce cadre, il devient indispensable d'interroger les pratiques en vigueur dans les établissements scolaires afin de mieux comprendre comment cette compétence est construite, encouragée, ou au contraire négligée.

Ce chapitre a pour ambition d'analyser ces pratiques à travers une étude de cas menée dans différents lycées. Il s'agit plus précisément de rendre compte des dynamiques observées dans l'enseignement de l'oral, à partir de données recueillies sur le terrain. L'objectif est de mettre en lumière les méthodes mobilisées, les choix pédagogiques opérés, ainsi que les éventuelles difficultés rencontrées par les enseignants et les apprenants. En nous appuyant sur des observations en classe et sur l'analyse de fiches pédagogiques, nous chercherons à dégager des éléments de réflexion permettant de mieux cerner les enjeux liés à cette dimension de l'enseignement du FLE.

Pour ce faire, l'analyse repose sur une démarche structurée, prenant en compte les trois temps essentiels d'une séquence pédagogique : avant le cours (la planification), pendant le cours (la mise en œuvre) et après le cours (l'évaluation). Cette grille de lecture sera d'abord présentée dans ses grandes lignes, avant d'être mobilisée pour analyser, de manière systématique, deux séances d'enseignement observées sur le terrain. Chaque séance fera ainsi l'objet d'un examen détaillé portant sur son contexte, la fiche pédagogique qui la précède, son déroulement en classe, ainsi que les pratiques évaluatives qui y sont associées. L'ensemble de ces analyses sera ensuite synthétisé dans un bilan global, permettant de dégager les principales conclusions de cette étude comparative.

1. Démarche d'analyse adoptée

L'enseignement-apprentissage de l'expression orale en français langue étrangère dans les lycées algériens représente un défi majeur sur les plans pédagogique et didactique. En tant que l'une des quatre compétences fondamentales de la langue (aux côtés de la compréhension orale, de la compréhension écrite et de l'expression écrite) l'expression orale occupe une place essentielle dans le développement des compétences langagières des apprenants.

Ce chapitre a pour objectif d'analyser les pratiques effectives des enseignants et des apprenants en matière d'expression orale, à partir d'une étude de cas menée dans deux établissements secondaires. Il vise à mieux comprendre comment cette compétence est intégrée dans les séquences pédagogiques, quelles méthodes sont privilégiées, ainsi que les obstacles pouvant freiner son développement.

Ce champ riche et complexe nécessite une attention particulière. Cette étude vise à fournir une analyse détaillée des méthodes et pratiques actuellement en vigueur dans l'enseignement de l'expression orale. En nous référant aux observations faites en classe et en étudiant les fiches pédagogiques, nous avons recueilli des données qualitatives pour mieux comprendre les dynamiques en jeu, saisir comment cette compétence est mise en œuvre et identifier les obstacles récurrents.

Il est pertinent de mentionner que l'enseignement se déroule en trois étapes clés : la planification, la mise en œuvre et l'évaluation. La planification inclut la détermination des objectifs d'apprentissage, la sélection et la structuration des contenus, ainsi que le choix des méthodes pédagogiques appropriées. La mise en œuvre consiste à dispenser les leçons, à encourager la participation active des élèves et à ajuster l'enseignement en fonction de leurs besoins. L'évaluation implique de surveiller et de mesurer en continu les progrès des élèves, d'évaluer leurs connaissances et compétences à la fin d'une unité ou d'un cours, et de leur fournir des retours constructifs pour les aider à s'améliorer. Cela comprend des évaluations formatives pour orienter l'enseignement et des évaluations sommatives pour vérifier l'atteinte des objectifs d'apprentissage. En cas de lacunes identifiées, des mesures de remédiation peuvent être mises en place pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés.

Autrement dit, l'analyse de la démarche de l'enseignement s'articule en trois temps : avant (la planification), pendant (la mise en œuvre) et après le cours (l'évaluation). Cette approche aide

à structurer l'évaluation de la pratique enseignante en tenant compte des différentes phases de l'enseignement.

En nous appuyant sur ces éléments, dans la suite, nous allons examiner ces aspects à travers l'analyse de la fiche pédagogique pour la planification et l'observation en classe pour évaluer les autres phases.

1.1 Analyse des pratiques avant le cours (étude de la fiche pédagogique)

Au cœur de la profession d'enseignant se trouve la planification. Effectuée de manière constante tout au long du processus d'enseignement, elle favorise le bon déroulement des activités pédagogiques en classe.

La planification consiste à anticiper les contenus, à structurer les activités d'apprentissage de manière cohérente. Elle offre un repère rassurant en situation d'enseignement. Cela implique la création d'une feuille de route claire et précise pour un cours ou une série de cours, en définissant les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques, les ressources nécessaires et les critères d'évaluation. Elle inclut également le choix des méthodes pédagogiques adaptées et la préparation des ressources, en concevant des activités d'apprentissage variées et attrayantes, ainsi que des modalités d'évaluation pour mesurer les progrès des apprenants. Une planification bien pensée assure une progression logique et cohérente des apprentissages, optimise le temps d'action tout en restant flexible pour répondre aux besoins et aux rythmes des apprenants.

La planification représente une phase de conception stratégique et globale, impliquant la préparation qui se concentre sur la mise en œuvre spécifique et pratique des plans établis pour chaque session d'enseignement. En d'autres termes, la préparation est la partie visible de la planification, concrétisant les intentions pédagogiques en actions éducatives. Elle inclut la création minutieuse de supports de cours adaptés aux objectifs d'apprentissage définis, notamment par la conception de la fiche de préparation. Ce document essentiel détaille chaque étape de la séance, des activités initiales aux évaluations finales, guidant le déroulement de la leçon en spécifiant les ressources nécessaires, les méthodes d'enseignement à utiliser et les interactions attendues avec les élèves. Ainsi, la préparation garantit une mise en œuvre cohérente et efficace des plans établis lors de la phase de planification, tout en permettant la flexibilité nécessaire pour s'adapter aux besoins et aux progrès des apprenants en temps réel.

La fiche de préparation est l'aboutissement de la planification, servant non seulement de produit final mais aussi de canevas guidant la réflexion et l'activité de l'enseignant avant, pendant et après la séance d'enseignement. Avant la séance, elle contribue à la décomposition de l'objectif principal en sous-objectifs que les élèves doivent atteindre, tout en choisissant les activités adéquates pour y parvenir. Pendant la séance, elle guide l'enseignant de manière rassurante, et après la séance, elle aide à la réflexion post-active en permettant de consigner ce qui a fonctionné ou non, contribuant ainsi à l'amélioration continue du processus d'enseignement.

Pour mieux apprécier la qualité et l'efficacité des fiches de préparation, il est essentiel de disposer d'un outil d'analyse structuré. La grille ci-dessous constitue un moyen rigoureux permettant d'examiner les différentes dimensions de ces fiches, en évaluant notamment la clarté des objectifs, la pertinence des activités, la gestion du temps, ainsi que les dispositifs de remédiation. Grâce à cette grille, il devient possible d'identifier les points forts et les éventuelles lacunes de chaque fiche, ce qui facilite une réflexion approfondie sur les pratiques pédagogiques et favorise leur amélioration continue. Ainsi, cet outil d'analyse joue un rôle clé en assurant une lecture systématique et objective des fiches pédagogiques, en lien avec les objectifs d'apprentissage et les besoins des apprenants.

Tableau 11

Grille proposée pour l'analyse des fiches pédagogiques

Rubriques	Éléments à observer	Appréciations
Informations générales	<ul style="list-style-type: none"> - Titre de la fiche - Niveau visé - Durée prévue - Matériel didactique utilisé 	
Objectifs de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - Objectifs généraux et spécifiques clairement formulés - Cohérence avec le contenu proposé 	
Gestion du temps	<ul style="list-style-type: none"> - Durée totale de la séance clairement indiquée - Répartition précise du temps alloué à chaque activité ou tâche, notamment pour les phases d'expression orale ou autres compétences visées 	
Éveil de l'intérêt	<ul style="list-style-type: none"> - Activité ou question d'accroche 	

Chapitre 4: Analyse des pratiques enseignantes de l'expression orale: de la planification à la mise en œuvre

	<ul style="list-style-type: none"> - Stratégies pour mobiliser l'attention et la motivation des apprenants dès le début 	
Choix du sujet	<ul style="list-style-type: none"> - Sujet pertinent et adapté au type de discours attendu (par exemple : débat, exposé, argumentation) - Sujet capable de capter l'attention des apprenants- Sujet en lien avec des thèmes d'actualité ou proches de leur vécu 	
Support utilisé	<ul style="list-style-type: none"> - Nature du support (textuel, audio, visuel, etc.) - Pertinence et qualité du support choisi - Clarté, authenticité, attractivité 	
Déroulement de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - Présence d'étapes claires : mise en situation, exploitation, réinvestissement, etc. - Progression logique et fluide - Articulation entre les activités 	
Activités proposées	<ul style="list-style-type: none"> - Diversité et adaptation au niveau - Adéquation aux objectifs - Interaction et participation des apprenants 	
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Modalités d'évaluation prévues (formative, sommative, auto-évaluation) - Grille d'évaluation ou critères précis utilisés 	
Activités de remédiation	<ul style="list-style-type: none"> - Présence de dispositifs pour traiter les difficultés repérées - Ajustement des activités ou apports complémentaires - Suivi personnalisé ou collectif 	

1.2 Analyse des pratiques pendant le cours (observation d'une classe)

Pour notre étude sur l'enseignement-apprentissage de l'expression orale en français langue étrangère dans les lycées algériens, nous avons choisi l'observation directe en classe comme

méthode d'enquête. Cette approche nous permet de mieux comprendre le contexte et les dynamiques de la classe, mettant en évidence à la fois les stratégies efficaces et les obstacles rencontrés lors des échanges entre les enseignants et les apprenants pendant les séances d'expression orale.

En observant directement les interactions entre enseignants et apprenants, nous obtenons un aperçu concret et détaillé sur la mise en œuvre des stratégies pédagogiques et sur la réaction des apprenants à ces méthodes. Chaque séance observée est analysée a posteriori à travers des grilles d'observation, ce qui enrichit notre recherche en fournissant des données empiriques directement issues du terrain. Cette méthode qualitative est fondamentale pour éclairer les pratiques éducatives actuelles et identifier des pistes d'amélioration.

Afin de mener à bien cette tâche, nous utilisons des grilles d'observation que nous avons conçues nous-mêmes, facilitant ainsi le processus d'observation tout en évitant d'omettre des éléments importants. Ces grilles permettent de maintenir une approche méthodique et exhaustive, ayant pour dessein de mener une évaluation complète.

Voici donc la grille d'observation que nous utilisons pour analyser les pratiques enseignantes lors des séances d'expression orale :

Tableau 12

Grille d'observation des pratiques enseignantes en expression orale

Catégorie	Points à observer
Statut de l'oral	<ul style="list-style-type: none">- L'enseignant explicite que l'activité vise l'expression orale.- L'oral est intégré de manière cohérente dans la séance.- L'oral est présenté comme vecteur d'apprentissage (moyen de communication) ou comme objet d'apprentissage (amélioration des compétences linguistiques).
Gestion du temps	<ul style="list-style-type: none">- Le temps accordé à l'expression orale est pertinent.- Le temps est bien réparti entre enseignant et élèves.- L'enseignant monopolise ou répartit la parole de façon équilibrée.- Une durée suffisante est accordée à la production orale des apprenants.
Gestion de classe	<ul style="list-style-type: none">- La disposition des tables favorise ou limite l'échange oral.- L'enseignant circule dans la classe pour suivre et soutenir les élèves.

Chapitre 4: Analyse des pratiques enseignantes de l'expression orale: de la planification à la mise en œuvre

	<ul style="list-style-type: none"> - Le climat de classe est propice à la prise de parole.
Utilisation des supports	<ul style="list-style-type: none"> - Les supports sont adaptés à l'objectif oral. - L'enseignant manipule et exploite efficacement les supports. - Le support déclenche véritablement la parole chez les élèves.
Stratégies de compensation	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant utilise des gestes, des mimiques et des reformulations. - Il adapte son débit, son vocabulaire, et la structure des phrases. - Il a éventuellement recours à la langue maternelle pour soutenir la compréhension.
Consignes et accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> - Les consignes sont claires et compréhensibles. - En cas d'incompréhension, l'enseignant réexplique ou reformule. - Il accompagne les élèves en cours d'activité (reformulation, relances, guidage).
Interactions orales	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant favorise les échanges entre élèves. - Il organise les prises de parole et veille à la participation de tous. - L'interaction va au-delà du simple échange enseignant-élèves.
Engagement des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves semblent intéressés, motivés ou au contraire passifs. - Ils prennent l'initiative de parler ou répondent uniquement lorsqu'ils sont sollicités. - L'enseignant suscite leur implication par des moyens adaptés.
Adaptation et flexibilité	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant s'adapte aux réactions et aux besoins des élèves. - Il modifie son approche ou son déroulement si nécessaire.
Traitement des erreurs	<ul style="list-style-type: none"> - Les erreurs sont corrigées avec bienveillance. - L'enseignant choisit des moments opportuns pour corriger (immédiatement ou différé). - Il favorise l'autocorrection ou la correction entre pairs.
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - L'évaluation orale repose sur des critères clairs - Un retour est donné aux élèves, que ce soit oralement ou par d'autres moyens.
Remédiation	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant propose des activités pour travailler les points faibles observés. - Il reprend certains éléments mal compris ou mal maîtrisés lors d'activités ultérieures.

1.3 Analyse des pratiques après le Cours

L'Analyse des pratiques enseignantes après le cours (post-cours) est une démarche réflexive qui permet aux enseignants d'évaluer rétrospectivement leurs méthodes d'enseignement et l'impact de celles-ci sur l'apprentissage des élèves. Elle comprend l'analyse des approches pédagogiques employées, l'examen des performances des apprenants, la réception des retours, ainsi que l'auto-évaluation de l'enseignant afin d'identifier les points positifs et les axes d'amélioration pour les prochains cours. En se basant sur les données recueillies lors de la séance, l'enseignant repère les ajustements nécessaires et élabore des stratégies pour améliorer ses pratiques pédagogiques. Cette réflexion critique permet d'apporter une réponse plus adaptée aux besoins des élèves et d'optimiser les interventions éducatives à long terme. En cas de lacunes détectées, des actions correctives sont entreprises pour accompagner les élèves dans la résolution de leurs problèmes et dans l'accomplissement des objectifs d'apprentissage.

En matière d'évaluation, les enseignants contrôlent et mesurent constamment les progrès des élèves, en utilisant des évaluations formatives pour ajuster leur enseignement en cours, ainsi que des évaluations sommatives, notées ou non, pour vérifier la réalisation des objectifs d'apprentissage à la fin d'une unité ou d'un cours.

Pour réaliser cette analyse après le cours, nous nous appuyons sur nos observations directes en classe et nous consultons directement les enseignants pour recueillir leurs méthodes et pratiques pédagogiques.

2. Analyse du cours 1

L'analyse des pratiques enseignantes en expression orale nécessite une approche globale prenant en compte plusieurs dimensions temporelles et méthodologiques. Afin de mieux comprendre les modalités d'enseignement et leur impact sur les apprentissages, cette étude s'articule autour de trois temps clés : avant, pendant et après la séance.

Dans un premier temps, le contexte de la séance est présenté afin de situer le cadre dans lequel s'inscrit l'activité observée. Ensuite, l'étude se concentre sur l'analyse des pratiques avant le cours, à travers l'examen de la fiche pédagogique, document essentiel qui révèle les intentions didactiques et les préparations de l'enseignant.

L'analyse se poursuit par l'observation en classe, qui permet de saisir les dynamiques réelles du cours, les interactions et les stratégies mobilisées par l'enseignant et les apprenants.

Enfin, la troisième phase porte sur les pratiques après le cours, incluant le retour réflexif de l'enseignant et les éventuelles remédiations proposées.

Cette démarche vise à établir une mise en relation cohérente entre la fiche pédagogique, l'observation en classe et le retour réflexif, afin d'apprécier de manière complète l'articulation entre la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des pratiques enseignantes.

Les sections suivantes détaillent cette progression analytique, en offrant une lecture des différents moments de la séance.

2.1 Contexte de la séance

La séance observée s'est tenue le mercredi 21 février 2024, au lycée Raid Ferradj d'Oran, dans une classe de 3^e année secondaire, filière Langues Étrangères, composée de 26 élèves.

Elle s'inscrit dans le Projet 02, intitulé « Organiser un débat en classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité, puis en faire un compte rendu », et s'articule autour de la Séquence 2, dont l'intitulé est « Produire un texte pour concéder et réfuter une opinion ».

La thématique abordée porte sur l'introduction précoce de deux langues étrangères dès le primaire dans l'école publique algérienne.

L'enseignante responsable de cette séance est titulaire, justifiant de dix-huit années d'expérience dans le domaine de l'enseignement secondaire.

2.2 Analyse des pratiques avant le cours : étude de la fiche pédagogique

Une fois le contexte de la séance présenté, l'étape suivante consiste à analyser la fiche pédagogique préparée par l'enseignant. Ce support offre une vue d'ensemble sur l'organisation de la séance, notamment en ce qui concerne la définition des objectifs, le contenu proposé, la nature des activités prévues, la répartition du temps ainsi que les dispositifs envisagés pour la remédiation et l'évaluation.

L'étude s'appuie sur la grille présentée précédemment et a pour objectif de détailler les différents aspects de la préparation afin d'en identifier les caractéristiques majeures. Cette étape

permettra ensuite de mettre en relation les éléments préparés avec le déroulement effectif de la séance.

Tableau 13

Grille proposée pour l'analyse de la fiche pédagogique du cours 1

Rubriques	Éléments observés dans la fiche	Appréciations
Informations générales	<ul style="list-style-type: none"> - Titre : Expression orale - Niveau : 3e année secondaire - Durée : 1h - Support utilisé : image, texte au tableau 	<p>Les informations générales sont clairement indiquées.</p> <p>La durée est conforme à une séance standard.</p>
Objectifs de la séance	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer une opinion personnelle avec des arguments • Écouter et réagir à l'opinion d'autrui • Comprendre l'enjeu du débat. • Identification de la problématique du débat. • Distinguer les deux thèses opposées et repérer les arguments avancés. • Repérer et comprendre le lexique du débat. 	<p>Objectifs spécifiques bien définis, précis et adaptés au niveau. Ils correspondent bien à la finalité communicative.</p>
Gestion du temps	<ul style="list-style-type: none"> - Durée totale : 1h- Répartition : Mise en situation (5 min), compréhension (5 min), brainstorming (10 min), débat (35 min), synthèse (5 min) 	<p>La répartition est claire et équilibrée. Le temps alloué à la prise de parole (35 minutes) pour 33 élèves est limité mais reste exploitable, notamment si la prise de parole est organisée par groupes ou porte-parole.</p>
Éveil de l'intérêt	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation d'une image attractive et riche en éléments (enfants, alphabet, drapeaux) 	<p>Très bonne stratégie pour susciter la curiosité et motiver les élèves dès le début.</p>

Chapitre 4: Analyse des pratiques enseignantes de l'expression orale: de la planification à la mise en œuvre

	- Question d'accroche liée à un sujet d'actualité polémique	
Choix du sujet	<ul style="list-style-type: none"> - Sujet adapté au type de discours attendu (débat d'idées) - Sujet d'actualité : introduction précoce des langues étrangères - Sujet susceptible de capter l'attention des élèves par sa proximité et sa polémique 	Sujet pertinent et engageant, stimulant la réflexion critique. En lien direct avec la vie scolaire et sociale. Sujet ancré dans la réalité.
Support utilisé	- Supports multiples : question écrite au tableau et image explicite- Supports authentiques et attractifs (drapeaux, mots en deux langues)	Supports bien choisis, facilitant la compréhension et l'engagement. Bonne complémentarité entre visuel et texte.
Déroulement de la séance	<ul style="list-style-type: none"> - Séquence claire en étapes successives : éveil, compréhension, production collective, débat, synthèse - Progression logique et adaptée au niveau - Animation par le professeur bien pensée 	Déroulement fluide, équilibré entre activités individuelles, de groupe et collectives.
Activités proposées	<ul style="list-style-type: none"> - Observation guidée, reformulation, brainstorming, débat oral, synthèse - Variété d'activités favorisant l'interaction et la participation- Travail en groupes et prise de parole individuelle 	<p>Activités très adaptées aux objectifs et au niveau.</p> <p>Favorise la prise de parole et le développement argumentatif.</p> <p>Le choix du travail en groupes est pertinent, car il favorise la collaboration, l'échange et l'implication de tous.</p>
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de grille d'évaluation explicitement mentionnée dans la fiche - Absence d'indications sur modalités ou critères d'évaluation 	Manque d'informations sur l'évaluation. Il serait utile d'ajouter une grille ou des critères pour suivre les progrès des élèves.

Chapitre 4: Analyse des pratiques enseignantes de l'expression orale: de la planification à la mise en œuvre

Activités de remédiation	<ul style="list-style-type: none">- Aucune activité de remédiation ou ajustement signalée dans la fiche- Pas de dispositif prévu pour traiter les difficultés ou assurer un suivi	Il serait pertinent d'envisager des activités complémentaires pour aider les élèves en difficulté, ou un retour différencié après la séance.
---------------------------------	--	--

La fiche pédagogique analysée se distingue par sa clarté, sa cohérence et sa bonne organisation. Les informations générales sont bien présentées et la séance s'inscrit dans une progression logique, en lien direct avec les objectifs du projet. Les objectifs pédagogiques sont précis, adaptés au niveau des élèves et en adéquation avec la compétence visée, à savoir l'expression orale argumentée dans un contexte de débat.

Le choix du sujet est particulièrement pertinent : il s'agit d'un thème d'actualité, en lien avec le quotidien scolaire des apprenants, ce qui favorise leur implication et leur motivation. Les supports sont bien sélectionnés et complémentaires (visuel et écrit), facilitant la compréhension du thème et éveillant l'intérêt dès le début de la séance.

Les activités proposées sont variées et bien enchaînées, alternant travail individuel, en groupe et collectif. Le travail en groupes, en particulier, constitue un point fort, car il stimule l'échange, la coopération et la participation de tous. La gestion du temps est globalement équilibrée, bien que le temps alloué au débat soit un peu limité au regard du nombre d'élèves ; cela reste néanmoins gérable si l'organisation est rigoureuse (porte-parole, prises de parole ciblées).

Cependant, la fiche gagnerait en efficacité si elle intégrait une grille d'évaluation ou des critères précis, permettant de mesurer les compétences langagières visées. De même, l'absence d'activités de remédiation limite les possibilités de prise en charge des difficultés rencontrées par certains élèves. Une telle démarche permettrait de renforcer l'accompagnement pédagogique et de mieux adapter la suite de la séquence aux besoins des apprenants.

2.3 Analyse des pratiques pendant le cours : observation en classe

L'analyse qui suit s'appuie sur les observations recueillies lors du premier cours d'expression orale, structurées selon la grille d'analyse précédemment présentée. Chaque item est examiné afin d'évaluer la mise en œuvre des pratiques enseignantes, en se concentrant sur les éléments observables et leur impact sur le déroulement du cours. Cette démarche a pour objectif de présenter une description rigoureuse et objective des pratiques d'enseignement de l'expression

orale observées dans ce contexte. Voici le tableau récapitulatif des observations effectuées pendant la séance d'expression orale :

Tableau 14

Grille d'observation des pratiques enseignantes en expression orale du cours I

Catégorie	Analyse de la séance observée
Statut de l'oral	Dans cette séance, l'expression orale est clairement considérée comme un objet d'apprentissage fondamental. L'ensemble des activités est conçu pour développer les compétences orales des apprenants, notamment la capacité à argumenter, à dialoguer et à s'impliquer dans un débat structuré. La séance s'inscrit pleinement dans une perspective communicative, valorisant la parole comme moyen d'échange et de construction du savoir.
Gestion du temps	Au début de la séance, l'enseignante monopolise la parole, principalement durant la phase d'observation et question-réponse sur l'image affichée. Toutefois, lors de la phase de débat, elle réduit son temps de parole pour accorder un maximum de temps aux apprenants. Malgré cela, certains s'expriment davantage que d'autres, et l'enseignante veille à redistribuer la parole. Le temps alloué à l'éveil de l'intérêt a légèrement dépassé ce qui était prévu, car les apprenants ont souhaité s'exprimer très tôt sur le sujet.
Gestion de classe	La disposition spatiale des apprenants en deux groupes face à face favorise la confrontation directe des idées, stimulant ainsi l'interaction et la dynamique du débat. L'enseignante circule régulièrement entre les groupes, ce qui lui permet d'observer, d'encourager et de guider les échanges sans interrompre le déroulement naturel de la discussion. Cette mobilité contribue également à maintenir l'attention et l'implication des apprenants tout au long de la séance.
Utilisation des supports	Les supports utilisés sont pertinents et bien exploités. L'image affichée sert de point d'ancrage visuel efficace qui engage les apprenants et facilite la compréhension du sujet. L'enseignante

Chapitre 4: Analyse des pratiques enseignantes de l'expression orale: de la planification à la mise en œuvre

	maîtrise bien la gestion de ce support iconique, orientant les observations vers les éléments clés nécessaires à la compréhension du débat. Ce choix de support est judicieux et contribue à stimuler l'expression orale de manière contextuelle et motivante.
Stratégies de compensation	Pour surmonter les difficultés potentielles de compréhension ou d'expression, l'enseignante utilise une combinaison de codes verbaux et non verbaux. Elle emploie régulièrement des gestes simples, comme lever le pouce pour signifier une réponse positive, ce qui contribue à clarifier les consignes et à maintenir l'attention des apprenants, en particulier ceux qui rencontrent des difficultés linguistiques ou cognitives. Ces stratégies favorisent ainsi l'inclusion et la participation active de tous.
Consignes et accompagnement	Les consignes sont claires, précises et adaptées au niveau des apprenants. L'enseignante reformule les consignes lorsque nécessaire et installe un vocabulaire spécifique au débat en inscrivant des mots-clés au tableau. Cet accompagnement lexical enrichit le lexique des apprenants, favorisant leur participation active et leur capacité à argumenter.
Interactions orales	Les interactions entre l'enseignante et les apprenants sont bonnes, tout comme celles entre les apprenants eux-mêmes, surtout durant la phase de débat. Les apprenants ont bien joué leur rôle et tenté de mener un véritable échange d'idées, même si certains sont restés moins impliqués.
Engagement des apprenants	Le sujet a clairement suscité l'intérêt des apprenants, qui se sont montrés motivés, sans doute parce qu'il les concernait directement. Cependant, un nombre limité d'entre eux se sont sentis bloqués ou en difficulté pour s'exprimer, tandis que certains prenaient la parole de manière excessive, au point que l'enseignante leur demandait de laisser la place aux autres.
Adaptation et flexibilité	L'enseignante fait preuve de bienveillance et essaie de créer un climat favorable à la prise de parole. Elle cible l'ensemble des apprenants, y compris ceux en difficulté, par des reformulations et fait preuve de beaucoup de patience.

Chapitre 4: Analyse des pratiques enseignantes de l'expression orale: de la planification à la mise en œuvre

Traitement des erreurs	L'enseignante adopte une approche nuancée dans la correction : parfois elle corrige directement, parfois elle laisse les pairs intervenir. Dans certains cas, elle choisit de ne pas corriger immédiatement les apprenants en difficulté pour ne pas les décourager.
Évaluation	Il n'y a pas d'évaluation formelle de l'expression orale durant cette séance. L'enseignante se limite à des appréciations orales encourageantes, visant à valoriser les efforts des apprenants.
Remédiation	Aucune activité ou dispositif de remédiation n'a été mis en place lors de cette séance.

L'observation montre que l'enseignante met en œuvre une pédagogie active, favorisant la participation orale à travers différentes phases : éveil d'intérêt, brainstorming en groupes, débat structuré et synthèse finale. La gestion de la classe et du temps est globalement efficace, même si le début de séance est un peu long à cause d'un fort engagement spontané des apprenants. La disposition des groupes face à face et la mobilité de l'enseignante contribuent à dynamiser les échanges.

L'utilisation d'un support visuel pertinent facilite la compréhension et stimule l'expression orale. L'enseignante emploie des stratégies de compensation verbales et non verbales pour inclure tous les apprenants, y compris les plus faibles. Les consignes sont claires, reformulées et accompagnées d'un travail lexical spécifique.

Les interactions sont nombreuses et qualitatives, même si la participation reste inégale entre les apprenants. L'enseignante fait preuve de patience et d'adaptation, notamment dans la gestion des erreurs, qui sont corrigées selon les besoins et les profils des apprenants.

En revanche, aucune évaluation formelle ni remédiation spécifique n'a été mise en place, ce qui limite le suivi et l'accompagnement individualisé des progrès des apprenants.

En résumé, la séance respecte bien les intentions de la fiche pédagogique et favorise un cadre propice à l'expression orale. Pour renforcer l'efficacité pédagogique, il serait pertinent d'intégrer des outils d'évaluation plus systématiques et des dispositifs de remédiation adaptés.

Afin de dégager une vue d'ensemble équilibrée sur la séance observée, il est pertinent de synthétiser les éléments analysés sous forme de points forts et de points faibles. Le tableau ci-

dessous met en évidence les aspects positifs relevés dans la pratique enseignante, ainsi que les éléments à améliorer pour optimiser l'efficacité pédagogique de ce type de séance :

Tableau récapitulatif des points forts et des points faibles issus de l'observation du cours 1

Tableau 15

Tableau récapitulatif des points forts et des points faibles issus de l'observation du cours 1

Points forts	Points faibles
Thème d'actualité pertinent et motivant pour les apprenants	Participation inégale entre les apprenants
Climat de confiance instauré par l'enseignante	Gestion du temps légèrement déséquilibrée en début de séance
Disposition de la classe et mobilité de l'enseignante favorisant les échanges	Absence d'évaluation formelle de l'expression orale
Supports pédagogiques bien choisis et exploités efficacement	Absence de dispositifs de remédiation pour les apprenants en difficulté
Stratégies d'accompagnement variées (gestes, reformulations, mots écrits)	Correction des erreurs parfois aléatoire ou trop modérée
Encouragement et valorisation de la parole des apprenants	Certains apprenants restent en retrait malgré les efforts d'inclusion
Développement des compétences argumentatives à travers un débat structuré	

2.4 Analyse des pratiques après le cours

Cette partie repose sur les retours de l'enseignante elle-même, recueillis à travers un échange direct mené dans une optique de compréhension et d'analyse de sa pratique pédagogique. Grâce à cette discussion, il a été possible de cerner sa posture réflexive ainsi que les choix didactiques qu'elle opère au quotidien.

Dans les classes terminales préparant le baccalauréat, l'enseignante oriente prioritairement son enseignement vers le développement des compétences scripturales, estimées essentielles pour la réussite à l'examen. Cette orientation, dictée en grande partie par les contraintes du programme

et du calendrier, réduit considérablement le temps accordé à l'expression orale, rendant difficile la mise en place d'une progression spécifique ou de remédiations ciblées dans ce domaine.

Concernant l'évaluation de l'oral, l'enseignante explique qu'elle ne propose pas d'évaluations systématiques, car l'exercice reste complexe, notamment lorsqu'il s'agit de mobiliser des critères précis et objectifs. De plus, elle souligne que l'organisation d'une évaluation orale dans un cadre formel nécessite un temps dont elle ne dispose pas toujours. Pour ce qui est des remédiations, elle affirme les intégrer progressivement, au fil de la séquence, mais cela reste majoritairement sur le plan linguistique (correction lexicale ou syntaxique). En revanche, elle admet rencontrer des difficultés à intervenir efficacement sur les dimensions discursives ou interactionnelles de l'expression orale.

Enfin, l'enseignante met en avant l'importance de la remise en question continue dans l'exercice de son métier. Si les contraintes ne permettent pas toujours de corriger immédiatement les difficultés observées durant une séance, elle veille à renforcer les points positifs et à anticiper les obstacles dans les futures séquences portant sur d'autres objets d'étude. Elle exprime également le souhait que le temps consacré à l'oral soit davantage étalé et mieux réparti dans les séquences, estimant que son rythme actuel est trop rapide pour permettre un véritable travail de fond sur cette compétence.

2.5 Mise en relation des trois temps de l'analyse : articulation entre fiche pédagogique, observation et retour réflexif

L'analyse croisée de la fiche pédagogique, de l'observation en classe et de l'analyse post-séance met en lumière une relation étroite entre la planification préalable et la mise en œuvre effective de la séance. La fiche pédagogique, claire et bien structurée, sert de feuille de route essentielle qui guide l'enseignant dans la conduite du cours. Même si le déroulement en classe ne suit pas toujours le plan à la lettre, la planification fournit un cadre solide permettant d'organiser les différentes phases et d'assurer une progression cohérente des activités. Cette préparation minutieuse facilite la gestion du temps, l'enchaînement logique des étapes, ainsi que l'articulation des objectifs pédagogiques.

Cependant, certaines dimensions importantes, notamment l'évaluation et les activités de remédiation, sont absentes de la fiche pédagogique. En conséquence, ces aspects n'ont pas été mis en œuvre en classe, comme le confirment les observations. L'évaluation de l'oral, en particulier, reste une tâche complexe que l'enseignant ne pratique pas systématiquement. De nombreux

didacticiens soulignent d'ailleurs cette difficulté, liée à la nature spontanée, éphémère et multidimensionnelle de la production orale. Cette complexité contribue à la négligence de l'évaluation dans les pratiques de classe, alors qu'elle est pourtant essentielle pour identifier les besoins des apprenants, ajuster les activités et suivre les progrès.

L'absence d'évaluation et de dispositifs de remédiation limite la possibilité d'un suivi rigoureux des compétences orales des élèves et empêche une régulation efficace des apprentissages. Sans ces régulations, les difficultés linguistiques, discursives ou interactionnelles risquent de perdurer, affectant la qualité de l'acquisition de la langue orale.

La remédiation, qu'elle soit corrective ou formative, est pourtant un levier pédagogique fondamental qui permet d'ajuster les pratiques, de renforcer les points faibles et de soutenir les élèves en difficulté. Elle est également essentielle pour construire une progression efficace et durable dans l'expression orale.

Malgré les contraintes du programme et du calendrier, une planification rigoureuse demeure le premier pas vers une réalisation correcte de la séance. Elle constitue un socle structurant qui, même lorsqu'elle n'est pas suivie à la lettre, permet une gestion plus efficace de la classe et une meilleure conduite des apprentissages oraux.

3. Analyse du cours 2

Comme pour le cours 1, l'analyse du cours 2 suit une démarche structurée en trois temps : l'étude de la fiche pédagogique (avant le cours), l'observation en classe (pendant le cours) et l'analyse des pratiques postérieures à la séance (après le cours). Ce découpage permet d'appréhender de manière cohérente l'ensemble du dispositif mis en place

3.1 Contexte de la séance

La deuxième séance a eu lieu le lundi 19 février 2024 au lycée El Khawarizmi d'Oran, dans une classe de troisième année secondaire, filière Sciences expérimentales, regroupant environ 33 élèves.

Elle relève également du Projet 02 (« Organiser un débat en classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité, puis en faire un compte rendu ») et s'intègre dans la Séquence 2, intitulée « Produire un texte pour concéder et réfuter une opinion ».

La thématique traitée concerne l'impact des réseaux sociaux sur les jeunes, en s'interrogeant sur leurs aspects positifs et négatifs.

L'enseignante, titulaire, dispose de neuf années d'expérience dans l'enseignement secondaire.

3.2 Analyse des pratiques avant le cours : étude de la fiche pédagogique

Après avoir présenté le contexte dans lequel s'inscrit ce deuxième cours, l'analyse se poursuit avec l'étude de la fiche pédagogique conçue par l'enseignant. Cette fiche permet d'identifier les choix opérés en matière d'objectifs, de contenus, d'activités, de supports et de gestion du temps.

L'examen qui suit, fondé sur la grille d'analyse établie, vise à décrire de manière précise la structure et les composantes de la préparation. Il s'agit de relever les éléments présents ou absents, ainsi que la manière dont l'enseignant anticipe les besoins des apprenants à travers sa planification.

Tableau 16

Grille proposée pour l'analyse de la fiche pédagogique du cours 2

Rubrique	Éléments observés dans la fiche	Commentaires / Appréciation
Informations générales	- Niveau : 3e année secondaire - Durée : 1h - Support utilisé : vidéo documentaire « Réseaux sociaux, tous accros » (Décodactu)	Informations générales clairement indiquées. La durée correspond à une séance classique.
Objectifs de la séance	- Comprendre des contenus médiatiques - Prendre la parole et s'exprimer librement - Développer son esprit critique	Objectifs spécifiques précis et en cohérence avec l'intention communicative. Ils couvrent à la fois la compréhension et la

Chapitre 4: Analyse des pratiques enseignantes de l'expression orale: de la planification à la mise en œuvre

	- Utiliser un vocabulaire adapté au débat	production orale dans un contexte argumentatif.
Gestion du temps	- Durée totale : 1h - Répartition en trois moments : anticipation (projection muette + hypothèses), analyse (plusieurs projections avec activités), synthèse expression orale	Répartition claire et bien structurée. Chaque phase a une durée implicite bien pensée, permettant un travail progressif de compréhension vers la production orale.
Éveil de l'intérêt	- Projection muette de la vidéo pour susciter hypothèses et curiosité - Support contemporain et engageant (réseaux sociaux) - Question incitative pour éveiller la réflexion	Très bonne stratégie pour capter l'attention des élèves dès le début et les impliquer activement dans la séance.
Choix du sujet	- Sujet d'actualité sociétale lié aux réseaux sociaux et leur impact sur les jeunes - Thème accessible et pertinent pour les élèves de 3e année	Sujet motivant et en prise avec les réalités des élèves, stimulant leur esprit critique et favorisant un débat riche.
Support utilisé	- Vidéo documentaire authentique, plusieurs projections avec consignes différenciées - Support multimodal (image, son, texte dans la vidéo)	Supports bien adaptés au contexte d'apprentissage. La vidéo permet une immersion réaliste et une meilleure compréhension du thème.
Déroulement de la séance	- Séquence structurée en étapes progressives : anticipation, analyse, synthèse orale - Activités variées (hypothèses, QCM, vrai/faux, tableau, expression orale)	Déroulement fluide et équilibré, favorisant une montée en compétences progressive. L'enseignant guide bien les activités.

Chapitre 4: Analyse des pratiques enseignantes de l'expression orale: de la planification à la mise en œuvre

Activités proposées	<ul style="list-style-type: none"> - Activités diversifiées favorisant compréhension orale et expression - Expression orale argumentée en conclusion - Travail individuel suivi d'échanges possibles 	Activités cohérentes avec les objectifs, favorisant la participation et l'appropriation du sujet. Expression orale bien cadrée par consignes claires.
Évaluation	- Pas de grille ou critères d'évaluation explicitement mentionnés	Absence d'éléments d'évaluation formelle. Il serait souhaitable d'ajouter une grille ou critères pour mieux suivre la progression des élèves.
Activités de remédiation	- Aucune activité spécifique de remédiation ou adaptation mentionnée	Comme pour le cours précédent, il serait bénéfique de prévoir un dispositif de remédiation pour aider les élèves en difficulté ou approfondir certains points.

Cette fiche pédagogique présente une organisation claire et cohérente pour une séance d'une heure avec une classe de 3ème année secondaire. Les informations générales sont bien précisées, et la durée correspond à un format classique de cours.

Les objectifs sont pertinents et bien adaptés, couvrant à la fois la compréhension de contenus médiatiques et la production orale argumentée, ce qui correspond bien à l'intention communicative du débat.

La gestion du temps reste globalement imprécise, même si la progression suit une logique claire, de l'anticipation à la synthèse orale. Cependant, l'absence de précision quant au temps alloué à chaque activité complique l'organisation efficace de la séance. De plus, couvrir à la fois la compréhension et la production orale en seulement une heure pour un groupe de 26 élèves est insuffisant, ce qui risque de limiter considérablement la participation active et la qualité des interventions de chacun.

L'éveil de l'intérêt est bien pensé, grâce à l'utilisation d'une projection muette qui suscite la curiosité et l'émission d'hypothèses, appuyée par un sujet d'actualité pertinent et proche de la réalité des élèves. Le choix du sujet est motivant, incitant les élèves à développer leur esprit critique autour des réseaux sociaux et de leur impact, un thème en prise avec leur quotidien.

Le support vidéo est bien choisi : authentique et engageant, il facilite une meilleure compréhension du thème et permet de varier les activités. Le déroulement de la séance est fluide et bien structuré, avec des activités variées qui encouragent la participation active et une montée en compétences progressive. Les consignes d'expression orale sont claires et bien formulées, aidant les élèves à structurer leur prise de parole.

Cependant, la fiche ne mentionne aucune grille d'évaluation ni critères précis pour mesurer les progrès des élèves, ce qui limiterait le suivi pédagogique. De même, l'absence d'activités de remédiation ou d'adaptation pour les élèves en difficulté est un point à améliorer afin d'assurer un accompagnement plus personnalisé.

3.3 Analyse des pratiques pendant le cours : observation en classe

Dans ce qui suit, l'analyse porte sur la deuxième séance de compréhension/expression orale observée. Elle s'appuie sur les données recueillies lors de ce cours et s'organise selon la grille d'analyse présentée précédemment. Chaque élément observable est examiné de manière objective afin d'évaluer les pratiques enseignantes et leur impact sur le déroulement de la séance. L'objectif est de fournir une description rigoureuse et précise des modalités d'enseignement de l'oral dans ce contexte.

Les observations recueillies lors de cette séance sont synthétisées dans le tableau suivant :

Tableau 17

Grille d'observation des pratiques enseignantes en expression orale du cours 2

Chapitre 4: Analyse des pratiques enseignantes de l'expression orale: de la planification à la mise en œuvre

Catégorie	Analyse de la séance observée
Statut de l'oral	L'oral occupe ici une place centrale, bien que son traitement évolue au fil de la séance. Une première phase met l'accent sur l'écoute attentive et l'interprétation d'un support vidéo, tandis que la seconde ouvre un espace d'expression personnelle. L'oral est ainsi à la fois un outil de travail et un objectif d'apprentissage.
Gestion du temps	Sur les 60 minutes que dure la séance, environ 35 minutes ont été consacrées à la compréhension orale, contre seulement 25 minutes pour la production. Ce déséquilibre a réduit les occasions de prise de parole pour certains élèves. De plus, lors de la première partie, l'enseignante a parlé beaucoup plus que les apprenants, ce qui a restreint davantage leur implication orale. Elle semble avoir eu des difficultés à ajuster les durées prévues, limitant ainsi l'exploitation du volet expressif de la séance.
Gestion de classe	La disposition de la classe est restée traditionnelle, avec l'enseignante en position frontale. Cette configuration limite l'interaction spontanée entre élèves, bien qu'elle favorise un contrôle pédagogique constant.
Utilisation des supports	L'usage de la vidéo constitue un point fort. L'enseignante manipule efficacement le support numérique et l'intègre de manière fluide à la séance. Ce média suscite l'attention des élèves et favorise une compréhension contextualisée.
Stratégies de compensation	L'enseignante emploie des gestes, schématise au tableau, et reformule régulièrement pour pallier les difficultés des élèves. Ces aides ponctuelles contribuent à lever certains obstacles linguistiques.
Consignes et accompagnement	Les consignes sont clairement formulées et systématiquement reformulées lorsque cela s'avère nécessaire. Pour la production orale, l'enseignante propose des repères précis et structurants afin d'orienter les apprenants dans leur prise de parole et de mieux organiser leurs réponses.

Chapitre 4: Analyse des pratiques enseignantes de l'expression orale: de la planification à la mise en œuvre

Interactions orales	Les échanges reposent essentiellement sur un va-et-vient entre l'enseignante et les élèves. Il n'y a pas d'interaction entre pairs. Le dialogue reste ainsi vertical, limitant les possibilités de co-construction orale.
Engagement des apprenants	Le thème abordé (les réseaux sociaux) suscite l'intérêt, en particulier chez certains élèves qui participent volontiers. D'autres restent passifs ou ne s'expriment qu'à l'appel. L'inégalité de participation est renforcée par le temps limité accordé à la production orale.
Adaptation et flexibilité	L'enseignante fait preuve de souplesse dans sa manière de reformuler ou de simplifier ses explications.
Traitement des erreurs	En général, l'enseignante corrige les erreurs, qu'elles concernent la prononciation ou la maîtrise de la langue.
Évaluation	Aucun dispositif d'évaluation structuré n'est observé. L'enseignante se limite à des suggestions ou à des reformulations correctives, sans les inscrire dans un cadre d'évaluation organisé.
Remédiation	Aucune remédiation spécifique n'a été prévue ou mise en place, malgré l'existence de difficultés manifestes chez certains élèves. L'absence d'activités de remédiation pourrait nuire au suivi personnalisé de leur progression.

L'analyse de cette deuxième séance met en lumière une organisation pédagogique centrée sur une alternance entre compréhension orale et production orale, bien que la répartition du temps soit déséquilibrée au profit de la première phase. En effet, près des deux tiers de la séance ont été dédiés à l'écoute et à l'interprétation d'un support vidéo, au détriment du temps consacré à l'expression personnelle des apprenants. Ce choix a eu pour conséquence de limiter les interventions orales des apprenants, d'autant plus que l'enseignante a pris une large part de la parole durant la première moitié de la séance.

La gestion spatiale et didactique reste classique, avec une position frontale de l'enseignante qui favorise le maintien de l'ordre, mais restreint les interactions spontanées entre les apprenants.

L'utilisation du support vidéo apparaît cependant comme un atout majeur, captivant l'attention des apprenants et rendant le contenu plus accessible et concret.

L'enseignante fait appel à plusieurs moyens de facilitation, tels que les gestes et les reformulations, pour aider les apprenants à surmonter les difficultés de compréhension ou d'expression. Les consignes sont clairement énoncées et renforcées par des indications précises lors de la phase de production orale, ce qui aide les apprenants à structurer leurs interventions.

Les échanges oraux restent largement centrés sur l'enseignante, avec peu d'interactions entre les apprenants, ce qui limite les possibilités de dialogue collaboratif. L'intérêt pour le thème des réseaux sociaux est palpable chez certains, mais la participation demeure inégale, en partie à cause du temps réduit alloué à la prise de parole.

Sur le plan de l'adaptation, l'enseignante montre une certaine capacité à ajuster son langage et ses explications pour s'adresser à tous, mais ces efforts restent ponctuels et ne modifient pas en profondeur le déroulement de la séance. Le traitement des erreurs est effectué de manière ponctuelle, couvrant à la fois des aspects phonétiques et langagiers, sans approfondissement ni exploitation collective.

Enfin, l'absence de dispositifs formalisés d'évaluation et de remédiation constitue un point faible notable. Sans outils ni activités dédiées à la correction et au suivi individualisé, il est difficile d'assurer une progression ciblée, surtout pour les apprenants rencontrant des difficultés.

L'observation de cette séance de compréhension et de production orales permet de dégager un certain nombre d'éléments positifs dans la conduite de l'activité, tout en révélant certaines limites qui peuvent freiner l'efficacité de l'apprentissage. Le tableau ci-dessous synthétise les principaux points forts et points faibles relevés :

Tableau 18

Tableau récapitulatif des points forts et des points faibles issus de l'observation du cours 2

Chapitre 4: Analyse des pratiques enseignantes de l'expression orale: de la planification à la mise en œuvre

Points forts	Points faibles
L'oral est mobilisé comme outil de travail et objectif d'apprentissage.	Répartition déséquilibrée du temps entre compréhension (35 min) et production orale (25 min).
Utilisation pertinente d'un support vidéo motivant et bien intégré.	Faible participation de certains apprenants, notamment ceux en difficulté.
Consignes claires, accompagnées de reformulations si nécessaire.	Échanges limités à l'enseignante : absence d'interaction entre pairs.
Repères fournis pour structurer la prise de parole des apprenants.	Configuration spatiale classique ne favorisant pas les interactions spontanées.
Stratégies de facilitation pour contourner les difficultés de compréhension.	Absence de dispositif d'évaluation structuré : remarques non intégrées à une démarche formative.
Souplesse dans les explications : reformulation et adaptation ponctuelles.	Aucune activité de remédiation prévue pour les apprenants en difficulté.

3.4 Analyse des pratiques après le cours

Cette partie s'appuie sur un échange pédagogique mené avec l'enseignante, dans le but de recueillir ses impressions et de mieux cerner les fondements de sa pratique à l'issue de la séance observée. Ce dialogue a permis de mettre en lumière les choix opérés ainsi que les contraintes rencontrées dans l'enseignement de l'oral.

Selon ses propos, les tâches d'expression orale varient d'un projet à un autre, ce qui engendre des difficultés spécifiques à chaque situation. Cette variabilité rend la remise en question difficile à mettre en œuvre de manière systématique et concrète sur le terrain.

Elle précise également qu'elle ne dissocie pas les différentes compétences mobilisées durant ces séances. Elle s'efforce ainsi de travailler l'oral en sollicitant à la fois la compréhension et la production, de manière complémentaire. Quant aux remédiations, elles ne ciblent pas directement l'oral, mais prennent plutôt la forme d'activités correctives intégrées à l'écrit, centrées principalement sur des aspects linguistiques.

Même si le volume horaire alloué à l'oral reste restreint, cette situation ne l'étonne guère : à ses yeux, cette compétence demeure secondaire dans la planification des cours, en raison de son absence dans les épreuves du baccalauréat.

Le manque de temps constitue, selon elle, un frein majeur. La nécessité de suivre le rythme imposé par le programme l'amène à privilégier l'avancement du contenu au détriment d'un véritable retour réflexif sur ce qui a déjà été mené. En d'autres termes, l'effort est davantage tourné vers l'anticipation des séances à venir que vers une révision approfondie des séances passées.

Enfin, elle évoque la complexité de l'évaluation de l'oral, en particulier lorsqu'il s'agit de mesurer les compétences productives. Le temps imparti, souvent limité, ne permet pas, selon elle, d'instaurer une démarche d'évaluation rigoureuse, d'où le recours à une observation plus souple et moins formalisée.

3.5 Mise en relation des trois temps de l'analyse : articulation entre fiche pédagogique, observation et retour réflexif

L'analyse conjointe de la fiche pédagogique, de l'observation en classe et de l'entretien post-séance met en évidence certaines limites dans la planification et leur impact sur la conduite de la séance. La fiche pédagogique, bien que structurée, manque de précision sur plusieurs aspects essentiels. Notamment, la répartition du temps n'est pas clairement indiquée, ce qui rend difficile l'équilibre entre les différentes phases du cours. Par ailleurs, la part accordée aux activités de compréhension orale y est nettement plus importante que celle consacrée à la production, ce qui déséquilibre l'objectif principal de la séance.

De plus, aucune réflexion apparente sur la faisabilité temporelle n'est intégrée dans la fiche : il aurait pourtant été pertinent de prévoir que soixante minutes ne suffisent pas pour mener à bien à la fois une activité de compréhension et une activité de production orale. Ce manque d'anticipation a eu des répercussions visibles lors de l'observation de classe : l'enseignante a rencontré des difficultés à gérer le temps, ce qui a compromis la réalisation complète des objectifs initiaux.

Face à ces contraintes, l'enseignante s'est appuyée sur des méthodes classiques, centrées sur sa propre parole, alors qu'elle aurait pu diversifier ses approches par des pratiques plus interactives, potentiellement favorisant l'engagement des apprenants. Par exemple, le travail de groupe, qui aurait permis aux apprenants de coopérer, d'échanger et de mieux s'exprimer, n'a pas

été encouragé. Ce choix pédagogique limite les possibilités d'une participation active, pourtant essentielle au développement des compétences orales.

Ainsi, si la planification reste une étape clé, elle gagnerait à être davantage réfléchie en fonction du temps disponible, des objectifs visés, et des méthodes susceptibles de mieux impliquer les apprenants. Une préparation plus précise et plus adaptée permettrait à l'enseignante d'optimiser sa gestion de classe et de promouvoir une expression orale plus dynamique et plus efficace.

L'observation de classe met également en évidence une inégalité dans la répartition de la parole. Tous les apprenants n'ont pas eu accès au même espace d'expression : certains ont pris fréquemment la parole, d'autres de manière très occasionnelle, et une partie de la classe est restée silencieuse tout au long de la séance. Cette disparité limite les opportunités d'apprentissage pour les apprenants les plus discrets, qui n'ont pas eu la possibilité de s'exercer à l'oral.

Par ailleurs, la correction des productions orales s'est concentrée essentiellement sur les aspects phonétiques et linguistiques, en négligeant d'autres dimensions importantes de l'oral, telles que la cohérence du discours, l'aisance communicationnelle ou l'interaction. Or, l'évaluation de l'oral ne peut se réduire à la seule prononciation ; elle doit prendre en compte l'ensemble des composantes de la compétence orale. En l'absence d'évaluation systématique et d'activités de remédiation, les apprenants ne disposent d'aucun retour constructif sur leurs performances, ce qui freine leur progression et leur capacité à ajuster leurs productions.

Cette situation traduit une marginalisation de l'expression orale dans les pratiques de classe, au profit de l'écrit, souvent justifiée par l'importance accordée à l'examen du baccalauréat, qui n'évalue que les compétences scripturales. Une telle hiérarchisation entre les deux modes de communication nuit au développement global de la compétence langagière des apprenants.

Enfin, la séance observée souligne l'importance d'une posture réflexive chez l'enseignant. Réfléchir sur le déroulement du cours, identifier ce qui a fonctionné ou non, permet non seulement d'améliorer la pratique pédagogique, mais aussi de mieux planifier les séances à venir. Cette démarche est indispensable pour assurer une prise en charge progressive et adaptée des besoins des apprenants, et pour favoriser un enseignement de l'oral plus équilibré, plus inclusif et plus efficace.

4. Bilan général des deux séances

L'analyse croisée des deux séances, fondée sur les fiches pédagogiques, les observations en classe et les entretiens post-séance, met en évidence plusieurs points communs dans la planification et la mise en œuvre de l'enseignement de l'oral en classe de FLE. Les deux enseignantes ont élaboré des fiches structurées qui s'inscrivent globalement dans les orientations du programme, avec des objectifs clairement formulés et une organisation apparente des étapes du cours. Toutefois, ces planifications révèlent certaines limites, notamment en ce qui concerne la gestion du temps, l'équilibre entre les différentes compétences langagières, ainsi que l'absence d'activités d'évaluation et de remédiation.

Dans les deux cas, l'expression orale reste souvent subordonnée à la compréhension, voire à l'écrit, ce qui affaiblit sa place en tant qu'objet d'enseignement à part entière. Cette marginalisation s'explique en partie par le fait que l'expression orale n'est pas prise en compte dans l'évaluation du baccalauréat, ce qui conduit les enseignants à ne pas accorder une prise en charge suffisante à son apprentissage en classe.

De plus, les séances observées montrent que la parole circule de manière inégale entre les apprenants, certains s'exprimant fréquemment tandis que d'autres restent en retrait. Les pratiques pédagogiques adoptées diffèrent légèrement entre les deux cours. Dans le premier, l'enseignante a tenté d'intégrer une dynamique de groupe afin de favoriser la coopération entre les apprenants, ce qui constitue un point positif pour encourager l'interaction orale. En revanche, dans le second cours, l'enseignement est resté centré sur l'enseignante, limitant les opportunités d'un apprentissage collaboratif et d'une participation active. Or, ces dimensions sont essentielles pour le développement des compétences orales, car elles permettent aux apprenants de s'exercer dans des situations variées, plus proches de la communication authentique.

L'absence de dispositifs d'évaluation formative et de remédiation dans les deux cours constitue un point de faiblesse notable. Sans ces éléments, les apprenants n'ont ni retour structuré sur leurs productions ni possibilité d'ajuster leurs discours ou de progresser de manière consciente. Par ailleurs, la correction orale reste centrée sur la forme linguistique, sans prise en compte suffisante des aspects discursifs, interactionnels ou pragmatiques de la communication orale.

Enfin, les deux séances soulignent la nécessité d'une réflexion plus poussée sur les choix didactiques, notamment en ce qui concerne la faisabilité des objectifs au regard du temps imparti et la diversité des approches pédagogiques à adopter pour engager tous les apprenants. Une posture

réflexive de la part de l'enseignant apparaît ainsi essentielle pour ajuster ses pratiques, valoriser l'oral dans toutes ses dimensions et construire des parcours d'apprentissage plus équilibrés, inclusifs et efficaces.

Conclusion

À l'issue de l'analyse des deux séances d'enseignement observées, il est désormais possible d'apporter un éclairage sur les hypothèses formulées au départ de notre réflexion. Les éléments relevés sur le terrain permettent d'apporter des réponses, ainsi que de confirmer, nuancer ou infirmer plusieurs pistes de réflexion. Cette synthèse a pour objectif de mettre en évidence les principaux enseignements tirés de l'observation.

Dans ce cadre, nous allons examiner successivement chaque hypothèse afin d'en vérifier la validité à la lumière des données recueillies.

D'abord, l'hypothèse selon laquelle les apprenants manifestent un désintérêt pour l'expression orale en classe s'infirme partiellement à la lumière des observations recueillies lors des deux séances. En effet, les élèves participent globalement aux échanges oraux, ce qui semble s'expliquer, du moins en partie, par le choix de thèmes d'actualité susceptibles de susciter leur intérêt. Le premier cours porte sur l'introduction précoce de deux langues étrangères dès le primaire dans l'école publique algérienne, tandis que le second traite de l'impact des réseaux sociaux sur les jeunes, en abordant leurs aspects positifs et négatifs. Toutefois, la participation reste inégale : certains élèves s'expriment plus que d'autres, alors que certains n'interviennent pas du tout, probablement en raison de difficultés, de blocages ou d'autres facteurs.

Ensuite, cette analyse ne permet pas d'observer un lien explicite entre l'oral et l'écrit, notamment en raison de la nature même de la séance étudiée, qui est entièrement consacrée à l'expression orale. Par conséquent, il est difficile de vérifier l'hypothèse selon laquelle l'expression orale serait mise en retrait au profit de l'écrit, puisque les données recueillies ne portent pas sur une alternance ou une articulation entre ces deux compétences.

Par ailleurs, l'hypothèse relative à la formation des enseignants à l'enseignement de l'expression orale ne peut être vérifiée uniquement par l'observation. En effet, il est difficile d'évaluer leur niveau de formation sans leur poser des questions directes. D'ailleurs, lors de nos échanges avec les enseignants, l'attention s'est principalement portée sur le déroulement de la

séance. Cette hypothèse sera donc examinée plus précisément à travers la deuxième enquête par questionnaire. En ce qui concerne la planification, on remarque que la fiche pédagogique du cours 2 ne précise pas le temps imparti à chaque activité. Cette difficulté à structurer clairement la séance pourrait témoigner d'un manque de formation adéquate chez l'enseignante, ce qui semble aller dans le sens de notre hypothèse, sans toutefois permettre de la confirmer de manière certaine.

Puis, cette analyse montre que la démarche à suivre pour l'enseignement de l'expression orale n'est pas appliquée de manière homogène. En effet, deux approches différentes ont été observées : l'une des enseignantes a consacré une séance exclusivement à l'expression orale, tandis que l'autre a intégré la compréhension orale à l'expression dans une seule et même séance. Cette hétérogénéité soulève une interrogation : résulte-t-elle d'un manque de clarté dans les directives officielles ou s'agit-il d'initiatives personnelles prises par les enseignants ? Cette hypothèse ne peut être vérifiée à ce stade de l'analyse ; elle sera donc approfondie à travers les réponses au questionnaire destiné aux enseignants.

En outre, l'hypothèse selon laquelle le temps alloué à l'enseignement de l'expression orale est insuffisant semble confirmée. En effet, la première séance a duré une heure, tandis que la seconde n'a duré que 25 minutes. Cette répartition temporelle n'a pas permis la participation de l'ensemble des élèves, ce qui témoigne clairement d'un manque de temps consacré à cette compétence.

Enfin, au cours des deux séances observées, les activités d'expression orale n'ont fait l'objet d'aucune notation ni d'aucune forme d'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative. De plus, aucune remédiation spécifique n'a été prévue. Ces constats permettent donc de confirmer l'hypothèse.

Cette analyse, bien qu'ayant permis de dégager des premiers constats pertinents, reste partielle et ne suffit pas à répondre pleinement à l'ensemble des hypothèses formulées. Afin d'approfondir notre compréhension des pratiques et des perceptions liées à l'expression orale, il est indispensable de compléter ce travail par une enquête par questionnaire, destinée à la fois aux enseignants et aux apprenants. Cette démarche permettra de collecter des données plus étendues et diversifiées, offrant ainsi une meilleure visibilité sur les facteurs influençant l'enseignement et l'apprentissage de cette compétence.

Par ailleurs, les observations réalisées au cours des deux séances ont joué un rôle déterminant dans la conception du questionnaire. Elles ont en effet permis d'affiner et de mieux cibler les questions posées, en s'appuyant sur les réalités concrètes observées en classe.

Le chapitre suivant a pour objectif de présenter en détail cette enquête : sa méthodologie, son déroulement, ainsi que l'analyse des résultats obtenus. Il vise à approfondir la compréhension des enjeux liés à l'expression orale dans le contexte scolaire, en confrontant les points de vue des enseignants et des apprenants.



**Chapitre 5 : Enquête par questionnaire : perceptions et pratiques autour de
l'expression orale**



Introduction

L'enseignement-apprentissage de l'expression orale en français langue étrangère dans le secondaire algérien constitue une problématique centrale. Faisant partie des quatre compétences fondamentales nécessaires à la maîtrise d'une langue, aux côtés de la compréhension orale, de la compréhension écrite et de l'expression écrite, l'expression orale représente une composante clé de la compétence de communication. La présente étude s'attache à explorer la réalité de cette situation et vise à comprendre comment cette compétence est perçue, mise en œuvre et intégrée dans le contexte scolaire algérien.

Dans le cadre de notre recherche, nous posons des questions fondamentales qui orientent notre démarche et en constituent le fil conducteur, nous permettant d'examiner différentes dimensions de la problématique afin d'en obtenir une compréhension approfondie. Nous cherchons ainsi à répondre à plusieurs interrogations essentielles : qu'est-ce qui rend l'enseignement-apprentissage de l'expression orale particulièrement complexe ? De quelle manière cette compétence est-elle réellement abordée en classe ? Comment la formation initiale et continue prépare-t-elle les enseignants à gérer l'enseignement de l'oral ? Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les apprenants ? Enfin, quelles pistes d'amélioration pourraient être envisagées pour renforcer les performances des élèves dans cette compétence ?

Pour apporter des éléments de réponse à ces interrogations, nous avons mené deux enquêtes par questionnaire : l'une auprès de 25 apprenants de terminale scientifique, l'autre auprès de 70 enseignants de français exerçant dans des lycées algériens. Ces enquêtes visent à confronter les perceptions, les pratiques et les attentes de ces deux acteurs pédagogiques autour de l'expression orale.

Les données recueillies permettent de vérifier plusieurs hypothèses. Il semble, tout d'abord, que les lycéens algériens manifestent une faible motivation à s'investir dans l'apprentissage de l'expression orale. Par ailleurs, les enseignants interrogés semblent accorder une priorité à l'enseignement de l'écrit, reléguant ainsi celui de l'oral au second plan. Cette tendance pourrait s'expliquer, en partie, par une préparation insuffisante à la prise en charge de cette compétence, tant dans le cadre de la formation initiale que dans celui de la formation continue. De plus, il apparaît que les orientations officielles en matière d'enseignement de l'oral manquent de clarté : la démarche proposée reste vague et le déroulement des cours n'est pas suffisamment explicité, ce qui laisse de nombreux enseignants dans l'incertitude quant à la manière de procéder. À cela s'ajoute un facteur temporel : le temps alloué à l'expression orale semble limité, restreignant les possibilités offertes aux élèves pour développer leurs compétences à l'oral. Enfin, l'absence d'une

évaluation sommative spécifique aux activités orales contribue également à minimiser l'importance accordée à cette compétence dans les pratiques pédagogiques.

Avant la mise en œuvre des enquêtes par questionnaire, nous avons mené une observation de classe s'inscrivant dans une démarche d'étude de cas. Cette observation, structurée en trois temps, avant, pendant et après le cours, nous a permis de mieux cerner les enjeux concrets de l'enseignement de l'expression orale sur le terrain. Elle a également contribué à guider la conception des outils de recueil de données, en affinant nos hypothèses et en orientant la formulation des questions destinées aux enseignants et aux apprenants.

Ce chapitre présente une analyse détaillée des données issues des deux enquêtes, en confrontant les perceptions, les pratiques et les attentes des enseignants et des apprenants. L'objectif est double : d'une part, dresser un état des lieux réaliste de la place accordée à l'expression orale dans le secondaire algérien ; d'autre part, examiner dans quelle mesure les hypothèses formulées sont confirmées ou infirmées par les résultats obtenus.

Dans ce qui suit, nous proposons une analyse structurée en trois temps. Nous commencerons par l'enquête menée auprès des apprenants, en présentant les conditions de passation du questionnaire, les éventuelles difficultés rencontrées, puis l'analyse détaillée des réponses recueillies. Nous poursuivrons avec l'enquête adressée aux enseignants, suivant la même démarche. Enfin, cette partie s'achève par un commentaire général des résultats obtenus, visant à mettre en perspective les principales tendances dégagées à partir des deux enquêtes.

1. Choix du protocole méthodologique

Dans le but de répondre aux interrogations soulevées précédemment, une enquête a été menée auprès des apprenants et des enseignants du secondaire algérien, par le biais de questionnaires. Ces derniers ont pour objectif de recueillir des données variées et précises sur les perceptions et représentations relatives à l'enseignement et à l'apprentissage de l'expression orale.

Les apprenants sont invités à partager leurs expériences personnelles, les difficultés rencontrées, les réussites obtenues, ainsi que leurs opinions sur les méthodes pédagogiques utilisées. Les enseignants, quant à eux, sont sollicités pour exprimer leur point de vue sur les stratégies d'enseignement mises en œuvre, les ressources disponibles, les obstacles rencontrés et les pistes d'amélioration possibles.

Afin d'obtenir une compréhension approfondie du sujet, nous avons opté pour une démarche à méthode mixte, combinant des approches quantitatives et qualitatives. Les

questionnaires sont donc constitués à la fois de questions fermées, permettant de recueillir des données chiffrées, et de questions ouvertes, offrant la possibilité d'explorer plus librement les opinions et expériences des participants.

Le caractère anonyme des questionnaires garantit aux répondants une liberté d'expression totale, favorisant ainsi des réponses plus sincères et authentiques.

L'analyse des informations recueillies permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses formulées au préalable. Pour cela, les réponses seront présentées question par question, avec indication des pourcentages correspondants. Elles feront ensuite l'objet d'un commentaire et d'une interprétation, en respectant l'ordre d'apparition des questions dans le questionnaire. Les résultats seront illustrés par des tableaux et des graphiques afin d'en faciliter la lecture.

Le questionnaire, défini comme un ensemble structuré de questions élaborées par le chercheur, constitue ainsi notre principal outil de collecte de données. Dans les sections qui suivent, nous présenterons en détail les deux questionnaires utilisés dans le cadre de cette étude : l'un destiné aux apprenants, l'autre aux enseignants.

2 Enquête auprès des apprenants

Cette étude donne un aperçu des représentations et des opinions des apprenants à propos de l'apprentissage de l'expression orale en français au secondaire en Algérie. En examinant les divers points de vue des apprenants, elle cherche à identifier les défis et les opportunités rencontrés dans le cadre de l'enseignement de cette compétence.

L'objectif principal de cette recherche est de valider certaines hypothèses initiales basées sur les données recueillies. Ces hypothèses portent sur l'efficacité des méthodes pédagogiques actuelles, les obstacles spécifiques que les élèves rencontrent, ainsi que les facteurs qui influencent leur motivation et leur performance en expression orale. En validant ces hypothèses, l'étude aspire à fournir des recommandations concrètes pour améliorer les pratiques pédagogiques et, par conséquent, renforcer les compétences productives orales des apprenants algériens en français.

Dans ce qui suit, nous présenterons le questionnaire qui a été conçu pour encadrer cette enquête.

2.1 Présentation du questionnaire

Ce questionnaire, distribué sur support papier, comprend vingt-et-une questions, incluant à la fois des questions fermées et un nombre restreint de questions ouvertes.

Pour encourager une participation plus active des apprenants, nous avons décidé de limiter les questions ouvertes dans le questionnaire. Cette approche vise à surmonter les obstacles potentiels liés aux compétences linguistiques variables en français et au temps nécessaire pour des réponses détaillées. En utilisant principalement des questions fermées où il suffit de cocher une réponse, nous simplifions le processus de réponse et rendons l'enquête plus accessible. Cela permet également de recueillir des données de manière structurée et facilite l'analyse ultérieure, tout en assurant une expérience d'enquête plus fluide et engageante pour tous les participants.

Les apprenants sont invités à partager des informations de base telles que leur niveau scolaire, leur filière d'étude et leur genre, afin d'établir un profil clair des répondants. Ensuite, nous explorons leurs préférences linguistiques parmi les langues étrangères enseignées, ainsi que leur perception de la langue française en termes de difficulté et de compétence.

Nous nous intéressons également aux pratiques d'expression orale des apprenants, que ce soit en classe ou en dehors, et à leur perception des séances dédiées à cet apprentissage. Nous les interrogeons sur les difficultés rencontrées dans la production orale et les stratégies utilisées pour les surmonter. Nous leur demandons également comment ils trouvent le temps consacré à l'expression orale par projet, en évaluant s'il est jugé suffisant ou insuffisant.

Enfin, nous abordons leurs opinions sur l'évaluation de l'expression orale et recueillons leurs suggestions pour enrichir cette dimension de l'apprentissage.

Chaque question du questionnaire a été élaborée en lien avec les axes de recherche définis dans cette étude, dans le but de recueillir des données pertinentes sur l'apprentissage de l'expression orale. Cette démarche permet de montrer en quoi chaque question contribue à explorer un aspect particulier de la problématique étudiée.

Dans ce qui suit, les questions seront présentées une à une, accompagnées de leur objectif spécifique.

Question 1 : Niveau :

Cette question permet de recueillir des informations sur le niveau scolaire des apprenants afin de mieux organiser l'analyse des réponses.

Question 2 : Filière :

Elle vise à identifier la spécialité ou la filière des apprenants pour situer le contexte éducatif.

Question 3 : Sexe : • Masculin • Féminin

Cette question permet de connaître le genre des participants, ce qui permet d'avoir une idée du public concerné par l'enquête.

Question 4 : Parmi les langues étrangères apprises au lycée, laquelle préférez-vous? • Français • Anglais

Notre objectif à travers cette question est de déterminer la préférence linguistique des apprenants entre le français et l'anglais.

Question 5 : Comment trouvez-vous la langue française ?

• Facile • Difficile

Cette question cherche à connaître la perception des apprenants quant à la difficulté ou la facilité de la langue française.

Question 6 : Votre niveau en français est :

• Insuffisant • Moyen • Bon • Très bon

Elle permet aux apprenants de s'autoévaluer afin d'avoir une idée de leur maîtrise de la langue et d'étudier l'influence de leur niveau en français sur leur expression orale.

Question 7 : Aimez-vous parler en français ?

• Oui • Non

Notre objectif à travers cette question est de connaître l'intérêt que portent les apprenants au français en général et à l'expression orale en particulier. Autrement dit, avoir une idée sur la motivation des apprenants.

Question 8 : Selon vous, il est plus facile :

• De parler en français • D'écrire en français • Les deux

Cette question vise à savoir si les apprenants trouvent plus simple de parler, d'écrire en français ou les deux.

Question 9 : Est-ce que vous pratiquez l'expression orale en classe avec votre enseignant ? • Oui • Non

Elle permet de vérifier si les apprenants ont des occasions d'exprimer oralement leur français en classe.

Question 10 : Parlez-vous le français en dehors des cours ?

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Tout le temps

Cette question cherche à connaître la fréquence d'utilisation de la langue française hors du cadre scolaire.

Question 11 : Trouvez-vous la séance d'expression orale intéressante ?

- Oui
- Non

Cette question vise à connaître l'opinion des apprenants sur l'intérêt qu'ils portent aux séances consacrées à l'expression orale.

Question 12 : Est-ce que la séance d'expression orale vous aide à progresser en français ?

- Oui
- Non

Elle permet de mesurer la perception des apprenants quant à l'efficacité de la séance d'expression orale pour améliorer leur niveau en français.

Question 13 : Rencontrez-vous des difficultés au niveau de la production orale ?

- Oui
- Non

Cette question cherche à identifier si les apprenants éprouvent des lacunes dans leur expression orale.

Question 14 : Si oui, à quels niveaux :

- La prononciation
- Le vocabulaire
- La grammaire
- La conjugaison
- Le stress et le trac
- La conduite discursive
- Autres

Elle permet de préciser les aspects spécifiques de la production orale qui posent problème, comme la prononciation, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, le stress, ou la conduite discursive.

Question 15 : Quand vous éprouvez des difficultés à vous exprimer oralement, vous faites appel :

- à la langue maternelle
- à une langue étrangère
- aux gestes et aux mimiques

Cette question explore les stratégies compensatoires que les apprenants utilisent lorsqu'ils rencontrent des difficultés, notamment l'usage de la langue maternelle, d'une autre langue étrangère, ou des gestes.

Question 16 : Souhaitez-vous que les productions orales soient notées ?

- Oui
- Non

Elle interroge les apprenants sur leur avis concernant l'évaluation chiffrée de leurs prestations orales.

Question 17 : Appéciez-vous l'ajout d'une épreuve d'évaluation orale au baccalauréat ?

- Oui
- Non

Cette question recueille l'opinion des apprenants sur l'intégration d'une épreuve orale dans l'examen final.

Question 18 : Quelles sont les activités que vous privilégiez pour développer votre expression orale ?

- Question-réponse
- Exposé oral
- Commentaire d'une image
- Discussion en groupe
- Interview
- Débat
- Jeux de rôle
- Autres, lesquelles

Elle permet d'identifier les types d'activités orales préférées des apprenants, telles que le question-réponse, l'exposé, le commentaire d'image, la discussion en groupe, l'interview, le débat, ou les jeux de rôle.

Question 19 : Quels supports favorisez-vous pour travailler la séance d'expression orale ?

- Documents écrits
- Documents sonores
- Documents visuels
- Documents audiovisuels

Cette question explore les supports que les apprenants préfèrent utiliser durant les séances d'expression orale : documents écrits, sonores, visuels ou audiovisuels.

Question 20 : Comment trouvez-vous le temps consacré à l'expression orale par projet ?

- Suffisant
- Insuffisant

Le volume horaire adéquat est...

Elle vise à connaître l'appréciation des apprenants sur la durée accordée à l'expression orale dans le cadre des projets. La question laisse aussi la possibilité aux apprenants de proposer un volume horaire adéquat.

Question 21 : Quelles suggestions pourriez-vous proposer pour mieux apprendre l'expression orale ?

Cette question ouverte invite les apprenants à formuler des propositions pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'expression orale.

2.2 Distribution du questionnaire

Le mercredi 21 février 2024, le questionnaire a été remis à vingt-cinq apprenants de troisième année secondaire, filière sciences expérimentales, au lycée Raid Faraj à Es Senia, dans la ville d'Oran. Après une séance d'observation à laquelle nous avons assisté, le questionnaire a été complété en notre présence et celle de leur enseignante, au cours d'une durée de trente minutes.

Pour éviter que les apprenants ne fournissent des réponses incomplètes ou inappropriées, nous les avons guidés méthodiquement, question par question. Cela nous a permis de clarifier les consignes et de nous assurer que chaque question était bien comprise avant que les apprenants n'y répondent. Notre présence active a également facilité la gestion de tout besoin d'assistance ou de clarification supplémentaire, assurant ainsi que les réponses fournies étaient remplies sérieusement et avec soin.

Pour garantir le confort des apprenants, nous avons assuré l'anonymat de leurs réponses.

2.3 Difficultés rencontrées

La collecte des questionnaires destinés aux apprenants s'est déroulée sans accroc : les protocoles ont été complétés sur place et récupérés le jour même. Toutefois, il est important de noter que la réalisation de cette enquête a connu un retard en raison de la pandémie de Covid-19. Les mesures de confinement mises en place ont temporairement empêché l'accès aux établissements scolaires, rendant impossible la distribution des questionnaires en classe à la période initialement prévue.

Par ailleurs, certains apprenants ont éprouvé des difficultés à répondre aux questions ouvertes. Cela s'explique par une certaine réticence à la rédaction, un comportement passif face à l'apprentissage, voire par paresse, les élèves préférant des tâches moins exigeantes sur le plan intellectuel et rédactionnel. Cette attitude peut également refléter une préférence pour les réponses courtes et directes, ainsi qu'un manque de motivation à s'investir dans des réponses plus élaborées.

2.4 Analyse des réponses recueillies

Afin d'améliorer la clarté de notre présentation, nous exposerons les réponses obtenues pour chaque question, en précisant les pourcentages correspondants. Par la suite, nous analyserons ces données et fournirons des commentaires.

Question 1 : Niveau : 3 A.S.

Question 2 : Filière : Sciences expérimentales.

Le public ciblé par le questionnaire se compose des apprenants de la troisième année secondaire, issus de la filière Sciences expérimentales, ce qui permet de caractériser précisément le profil des répondants.

La classe terminale constitue la dernière année du cycle secondaire en Algérie. Il s'agit d'une étape déterminante qui prépare les apprenants à intégrer le monde académique ou professionnel. Cette année est marquée par la préparation au baccalauréat, un examen national fondamental pour accéder à l'enseignement supérieur.

Question 3 : Sexe : • Masculin • Féminin

Tableau 19

Répartition des apprenants selon le sexe

Réponses	Nombre	Pourcentage
Masculin	10	40%
Féminin	15	60%

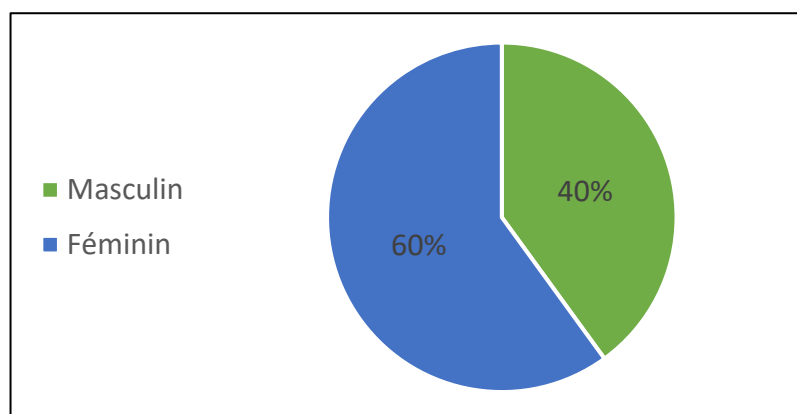


Figure 2

Répartition des apprenants selon le sexe

Les résultats révèlent que 40 % des élèves interrogés sont des garçons (10 élèves) et 60 % sont des filles (15 élèves). Cette répartition majoritairement féminine offre une vision claire de la composition de notre échantillon et permet d'interpréter les réponses en tenant compte de ce contexte.

Question 4 : Parmi les langues étrangères apprises au lycée, laquelle préférez-vous?

- Français
- Anglais

Tableau 20

Langue étrangère préférée par les apprenants au lycée

Réponses	Nombre	Pourcentage
Français	9	36%
Anglais	16	64%

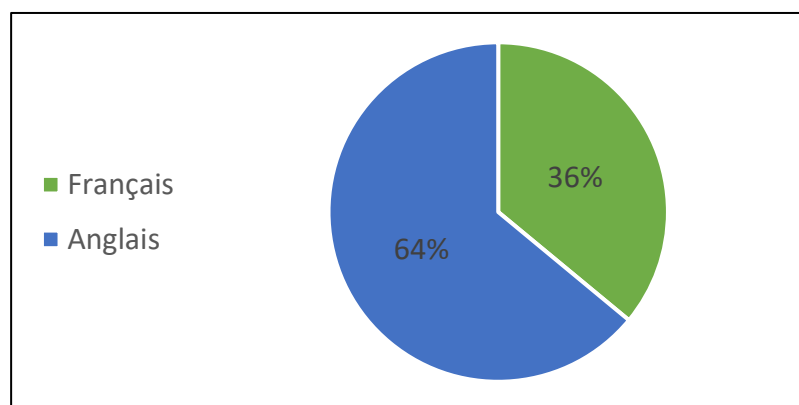


Figure 3

Langue étrangère préférée par les apprenants au lycée

Les résultats montrent que 36 % des élèves (9 élèves) préfèrent le français, tandis que 64 % (16 élèves) optent pour l'anglais. Cette répartition indique une préférence marquée pour l'anglais parmi les élèves.

Cela pourrait s'expliquer par le fait que l'anglais, en tant que langue internationale, est perçu comme essentiel pour accéder aux opportunités professionnelles et académiques à l'échelle mondiale. Son introduction croissante dans les cursus universitaires renforce son importance dans l'accès aux ressources académiques. Le français, bien que toujours apprécié, semble moins attractif, probablement en raison des difficultés liées à sa pratique en dehors de l'école ou de sa perception comme étant moins utile face à l'anglais.

Ces résultats mettent en évidence la montée en puissance de l'anglais dans les choix linguistiques des apprenants et leurs perspectives d'avenir.

Question 5 : Comment trouvez- vous la langue française ?

- Facile
- Difficile

Tableau 21

Perception des apprenants sur la difficulté de la langue française

Réponses	Nombre	Pourcentage
Facile	13	52%
Difficile	12	48%

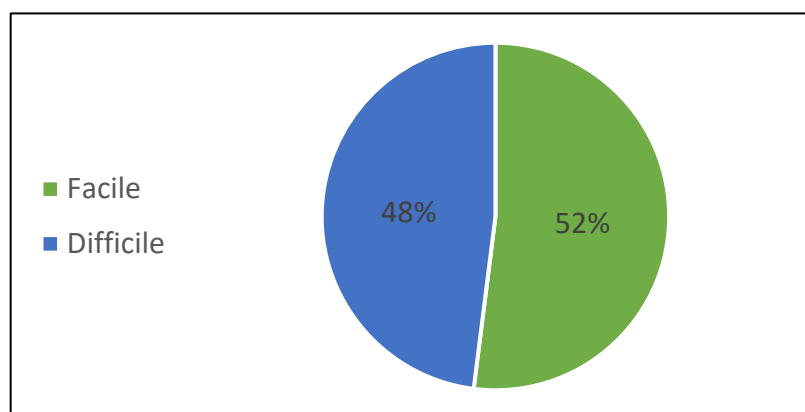


Figure 4

Perception des apprenants sur la difficulté de la langue française

52 % des apprenants (13 apprenants) trouvent la langue française facile, tandis que 48 % (12 apprenants) la jugent difficile.

Cette répartition indique une perception relativement équilibrée de la difficulté du français. Plus de la moitié des apprenants la considèrent comme une langue accessible, ce qui pourrait découler de leurs expériences d'apprentissage positives. Cependant, près de la moitié des apprenants perçoivent le français comme un défi, ce qui peut être dû à des éléments tels que la grammaire complexe, la prononciation ou un manque de pratique.

Ces résultats soulignent la diversité des expériences des apprenants en matière de français et illustrent la nécessité d'ajuster les pratiques pédagogiques pour mieux répondre aux besoins hétérogènes des apprenants.

Question 6 : Votre niveau en français est :

- Insuffisant
- Moyen
- Bon
- Très bon

Tableau 22

Autoévaluation du niveau en français par les apprenants

Réponses	Nombre	Pourcentage
Insuffisant	3	12%
Moyen	13	52%
Bon	8	32%
Très bon	1	4%

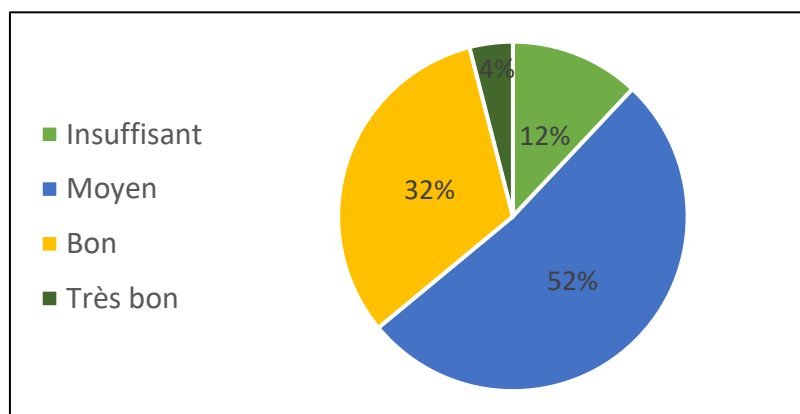


Figure 5

Autoévaluation du niveau en français par les apprenants

12 % des apprenants (3 apprenants) estiment que leur niveau en français est insuffisant, tandis que 52 % (13 apprenants) le jugent moyen, 32 % (8 apprenants) le considèrent bon, et 4 % (1 apprenant) le qualifie de très bon.

Cette répartition indique que la majorité des apprenants (52 %) se perçoivent comme ayant un niveau moyen en français. Cela peut refléter à la fois une certaine confiance dans leurs compétences et une prise de conscience des domaines à améliorer, ce qui confirme les réponses à la question précédente concernant la perception de la difficulté de la langue française (52 % des apprenants considèrent le français comme accessible).

D'autre part, 12 % des apprenants se jugent insuffisants, soulignant ainsi les défis potentiels qu'ils rencontrent dans leur apprentissage. En revanche, 32 % estiment avoir un bon niveau, tandis qu'un seul apprenant se considère très bon. Ces résultats mettent en lumière le désir d'amélioration continue et l'importance de mettre en place des stratégies adaptées pour encourager les apprenants à progresser vers des niveaux supérieurs.

Question 7 : Aimez-vous parler en français ?

- Oui
- Non

Tableau 23

Intérêt des apprenants pour parler en français

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	13	52%
Non	12	48%

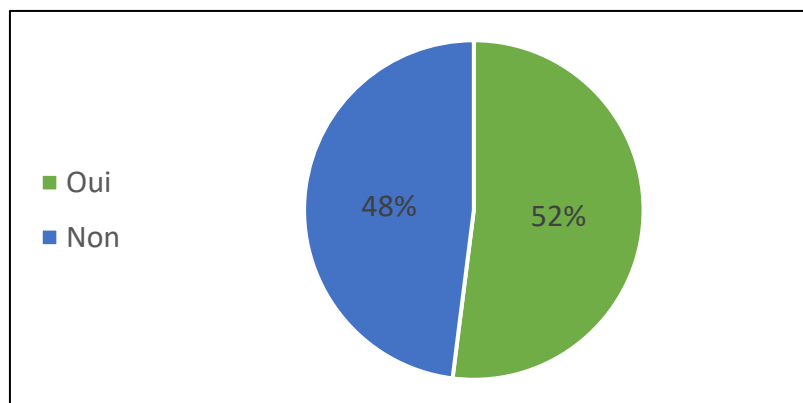


Figure 6

Intérêt des apprenants pour parler en français

52 % des lycéens (13 apprenants) manifestent un intérêt pour converser en français, tandis que 48 % (12 apprenants) ne partagent pas cet engouement.

Les résultats montrent une légère préférence pour l'expression orale en français, avec plus de la moitié des apprenants déclarant apprécier parler cette langue. Cela peut refléter une motivation à améliorer leurs compétences linguistiques et une volonté de participer à des conversations en français.

Cependant, près de la moitié des apprenants (48 %) avouent ne pas aimer parler en français, soulevant ainsi des interrogations sur les raisons de ce désintérêt. Cela pourrait être lié aux difficultés rencontrées lors de leur apprentissage, à des expériences négatives antérieures, ou à une perception de la langue comme étant complexe, ce qui rejoint les résultats de la question précédente concernant la difficulté perçue du français.

Il est donc essentiel d'explorer les raisons sous-jacentes à ce désintérêt pour l'expression orale en français afin de trouver des solutions visant à susciter un plus grand engagement et une meilleure motivation parmi tous les apprenants.

Question 8 : Selon vous, il est plus facile :

- De parler en français
- D'écrire en français
- Les deux

Tableau 24

Perception des apprenants sur la facilité à parler ou à écrire en français

Réponses	Nombre	Pourcentage
De parler en français	16	64%
D'écrire en français	6	24%
Les deux	3	12%

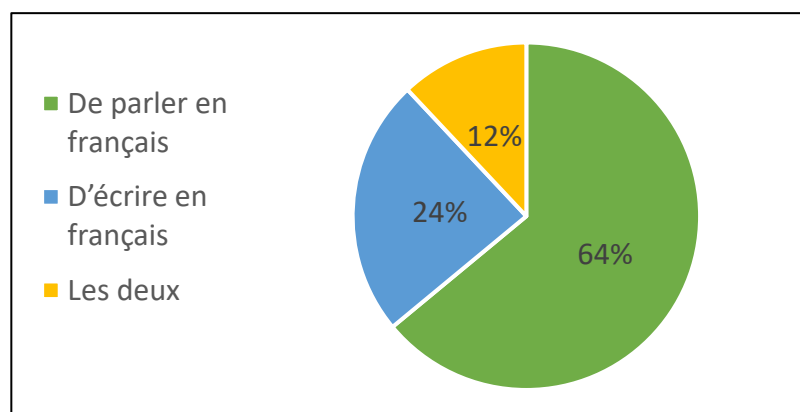


Figure 7

Perception des apprenants sur la facilité à parler ou à écrire en français

64 % des apprenants (soit 16 d'entre eux) considèrent qu'il est plus aisé de s'exprimer oralement en français, tandis que 24 % (6 apprenants) privilégient l'écrit, et 12 % (3 apprenants) estiment que les deux formes d'expression sont d'égale facilité.

On constate une préférence marquée pour l'expression orale, avec 64 % des apprenants la considérant plus facile, ce qui suggère qu'ils se sentent plus à l'aise lors d'interactions verbales. En effet, l'oral représente un mode d'expression multiforme, intégrant des éléments linguistiques et non linguistiques tels que les gestes, les mouvements, les échanges de regards, les mimiques faciales, le rythme, les pauses, etc. Cette richesse de la communication orale pourrait stimuler un intérêt plus prononcé chez les apprenants, en cohérence avec les résultats précédents concernant leur attrait pour la langue orale.

Par ailleurs, le fait que 24 % des apprenants jugent l'écriture plus accessible montre que chaque apprenant, en tant que sujet singulier, a des besoins et des représentations différents, façonnés par ses expériences personnelles d'apprentissage. L'écrit, quant à lui, exige le respect de règles grammaticales et syntaxiques strictes, ce qui peut le rendre plus complexe pour certains.

Seulement 12 % des apprenants estiment que les deux modes d'expression sont également faciles, bien que chaque compétence présente ses propres défis spécifiques.

Ces résultats mettent en avant l'importance d'une approche équilibrée des deux codes, l'oral et l'écrit, car chacun est essentiel pour une maîtrise complète de la langue. Il serait opportun d'encourager les apprenants à développer leurs compétences tant à l'oral qu'à l'écrit, car chaque mode d'expression contribue à une utilisation efficace de la langue.

Question 9 : Est-ce que vous pratiquez l'expression orale en classe avec votre enseignant ?
• Oui • Non

Tableau 25

Pratique de l'expression orale en classe avec l'enseignant selon les apprenants

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	21	84%
Non	4	16%

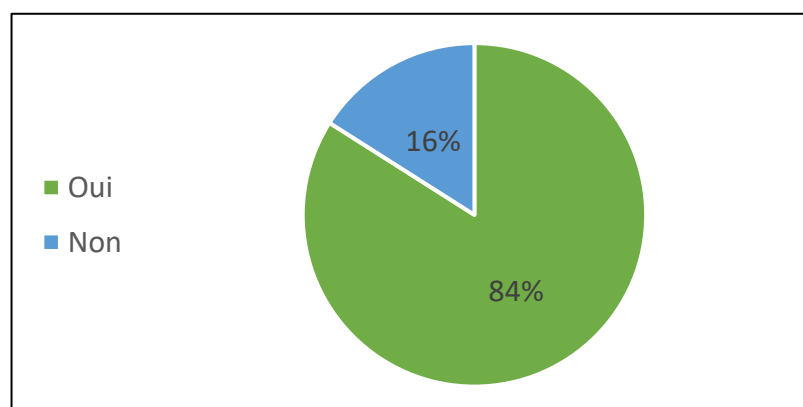


Figure 8

Pratique de l'expression orale en classe avec l'enseignant selon les apprenants

Une majorité écrasante de 84 % des apprenants (21 d'entre eux) déclare qu'ils exercent l'expression orale en classe avec leur enseignant. Cela illustre que l'expression orale est bien ancrée dans l'enseignement, ce qui est un signe positif pour son rôle dans le processus d'apprentissage. En

revanche, les 16 % restants (4 élèves) qui ne s'engagent pas dans cette pratique pourraient éprouver des difficultés dues à un désintérêt ou à des insuffisances dans leur capacité à s'exprimer oralement.

Dans l'ensemble, on peut conclure que l'expression orale est bien prise en charge dans cette classe.

Question 10 : Parlez-vous le français en dehors des cours ?

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Tout le temps

Tableau 26

Fréquence d'usage du français en dehors des cours par les apprenants

Réponses	Nombre	Pourcentage
Jamais	5	20%
Parfois	14	56%
Souvent	4	16%
Tout le temps	2	8%

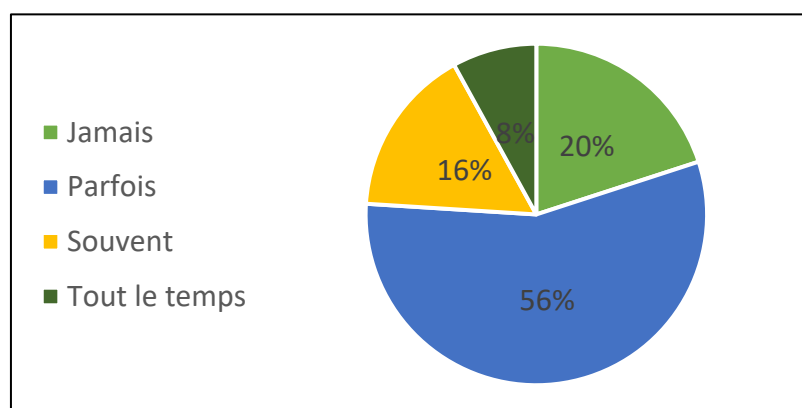


Figure 9

Fréquence d'usage du français en dehors des cours par les apprenants

56 % des apprenants (14 apprenants) déclarent qu'ils parlent parfois le français en dehors des cours, tandis que 16 % (4 apprenants) l'utilisent souvent, et 8 % (2 apprenants) l'emploient tout le temps. À l'opposé, 20 % des apprenants (5 apprenants) n'utilisent jamais le français en dehors du cadre scolaire.

Ces résultats suggèrent que, bien que la plupart des apprenants aient une certaine pratique du français en dehors du cadre scolaire, cette utilisation reste majoritairement occasionnelle. Le fait que seuls 8 % des élèves parlent le français tout le temps pourrait indiquer une influence limitée

de la langue dans la vie quotidienne des apprenants, possiblement en raison de l'environnement linguistique ou d'un manque de besoin de parler la langue en dehors du contexte scolaire.

Il serait donc bénéfique d'encourager l'usage du français dans des situations informelles pour renforcer la pratique orale et optimiser la maîtrise de la langue.

Question 11 : Trouvez-vous la séance d'expression orale intéressante ?

- Oui
- Non

Tableau 27

Appréciation des apprenants pour la séance d'expression orale

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	18	72%
Non	7	28%

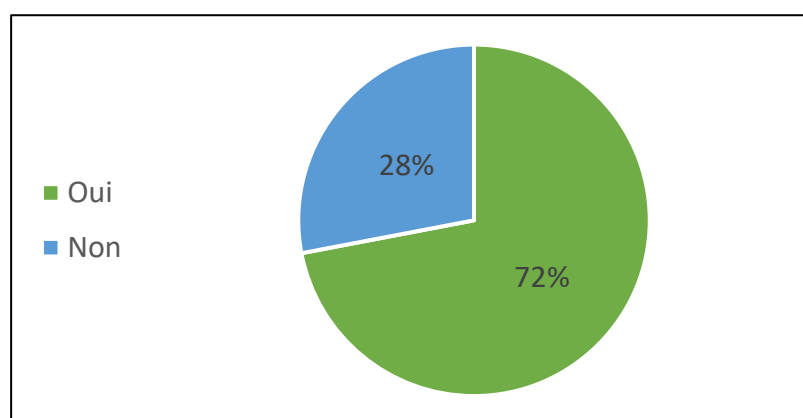


Figure 10

Appréciation des apprenants pour la séance d'expression orale

D'après les données recueillies, 72 % des apprenants (18 apprenants) trouvent les séances d'expression orale intéressantes, tandis que 28 % (7 apprenants) ne partagent pas cet avis. Cette large proportion montre que l'expression orale capte l'attention d'une majorité d'élèves. Cependant, près d'un tiers des apprenants n'y voit pas d'intérêt, ce qui pourrait être lié à des difficultés rencontrées ou à un manque de motivation.

Ces résultats mettent en lumière la nécessité d'ajuster les séances d'expression orale afin de stimuler l'engagement de tous les apprenants.

Question 12 : Est-ce que la séance d'expression orale vous aide à progresser en français ?

- Oui
- Non

Tableau 28

Perception des apprenants sur l'utilité de la séance d'expression orale pour leur progression en français

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	18	72%
Non	7	28%

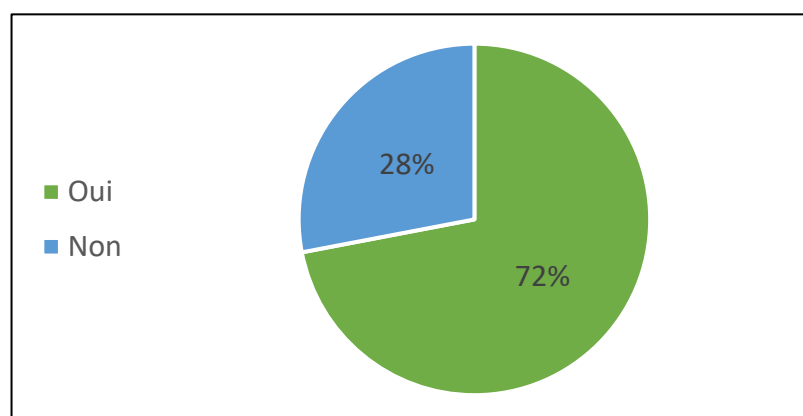


Figure 11

Perception des apprenants sur l'utilité de la séance d'expression orale pour leur progression en français

D'après les réponses obtenues, 72 % des apprenants (18 apprenants) estiment que les séances d'expression orale les aident à progresser en français, tandis que 28 % (7 apprenants) ne ressentent pas cet effet. Cette majorité suggère que l'expression orale en classe est perçue comme un outil efficace pour améliorer leur maîtrise de la langue. Ces résultats confirment également l'intérêt manifesté par une majorité d'apprenants pour ces séances. Cependant, un peu plus d'un quart des apprenants ne perçoivent pas d'amélioration, ce qui pourrait signaler un besoin d'adapter les séances d'expression orale afin de renforcer leur efficacité dans la progression linguistique des apprenants.

Question 13 : Rencontrez-vous des difficultés au niveau de la production orale ?

- Oui
- Non

Tableau 29

Difficultés rencontrées par les apprenants au niveau de la production orale

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	23	92%
Non	2	8%

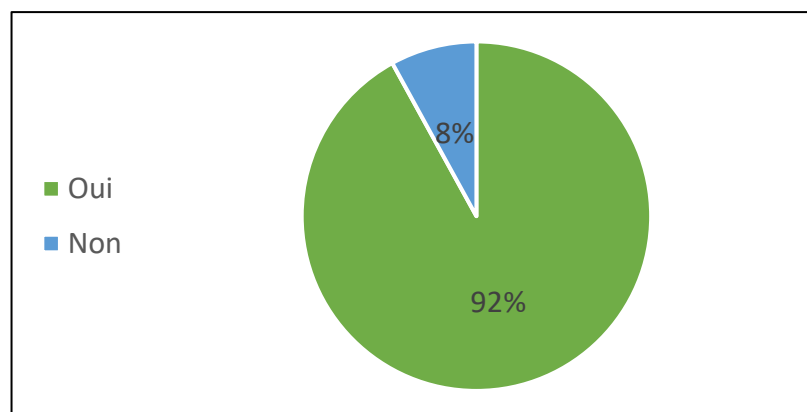


Figure 12

Difficultés rencontrées par les apprenants au niveau de la production orale

La plupart des apprenants (92 %, soit 23 d'entre eux) rencontrent des difficultés en matière de production orale, tandis que seulement 8 % (2 apprenants) ne ressentent pas cet obstacle. Bien qu'ils aient exprimé un intérêt pour l'expression orale dans les questions précédentes, ces résultats indiquent que la majorité éprouve des défis dans ce domaine.

Cela souligne l'importance de mettre en place des stratégies d'accompagnement pour aider les apprenants à surmonter ces difficultés et à améliorer leurs compétences en expression orale.

Question 14 : Si oui, à quels niveaux :

- La prononciation • Le vocabulaire • La grammaire
- La conjugaison • Le stress et le trac • La conduite discursive
- Autres.....

Tableau 30

Types de difficultés rencontrées par les apprenants au niveau de la production orale

Réponses	Nombre	Pourcentage
La prononciation	9	13,43%
Le vocabulaire	12	17,91%
La grammaire	8	11,94%
La conjugaison	14	20,90%
Le stress et le trac	16	23,88%
La conduite discursive	7	10,45%
La compréhension	1	1,49%

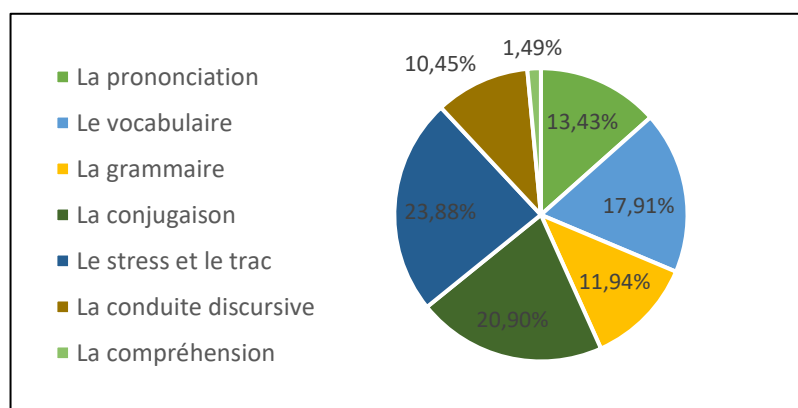


Tableau 31

Types de difficultés rencontrées par les apprenants au niveau de la production orale

Cette question vient compléter la précédente en clarifiant les difficultés spécifiques rencontrées par les apprenants en expression orale. Étant donné que les apprenants sont hétérogènes et présentent des lacunes variées selon leurs expériences et leurs niveaux, plusieurs aspects spécifiques ont été identifiés.

Les données sur les difficultés rencontrées révèlent que le stress et le trac sont des obstacles majeurs pour 23,88 % des apprenants (soit 16 d'entre eux), indiquant un besoin urgent de travailler sur la gestion du stress et de créer un environnement d'apprentissage

positif pour renforcer leur confiance. La conjugaison est également un défi pour 20,90 % des apprenants (14 d'entre eux), ce qui souligne la nécessité d'un soutien ciblé sur les règles et structures verbales.

De plus, le vocabulaire et la prononciation sont respectivement mentionnés par 17,91 % (12 apprenants) et 13,43 % (9 apprenants), suggérant qu'il est crucial de mettre l'accent sur l'enrichissement lexical et l'amélioration phonétique. Les difficultés liées à la grammaire (11,94 % ou 8 apprenants), à la conduite discursive (10,45 % ou 7 apprenants), et à la compréhension (1,49 % ou 1 apprenant) ont également été identifiées, signalant des domaines où des interventions pédagogiques peuvent s'avérer bénéfiques.

Ces résultats illustrent l'importance de cibler ces lacunes spécifiques dans le cadre de remédiations adaptées. Il serait judicieux de mettre en place des stratégies d'accompagnement qui incluent des activités de gestion du stress, des exercices pratiques axés sur la conjugaison, ainsi que des séances de vocabulaire et de prononciation. En offrant un soutien personnalisé et des ressources adéquates, il est possible de répondre aux besoins variés des apprenants et d'améliorer leur maîtrise de la langue à l'oral.

Question 15 : Quand vous éprouvez des difficultés à vous exprimer oralement, vous faites appel :

- à la langue maternelle
- à une langue étrangère
- aux gestes et aux mimiques

Tableau 32

Stratégies compensatoires des apprenants pour surmonter les difficultés d'expression orale

Réponses	Nombre	Pourcentage
À la langue maternelle	17	44,74%
À une langue étrangère	16	42,11%
Aux gestes et aux mimiques	5	13,16%

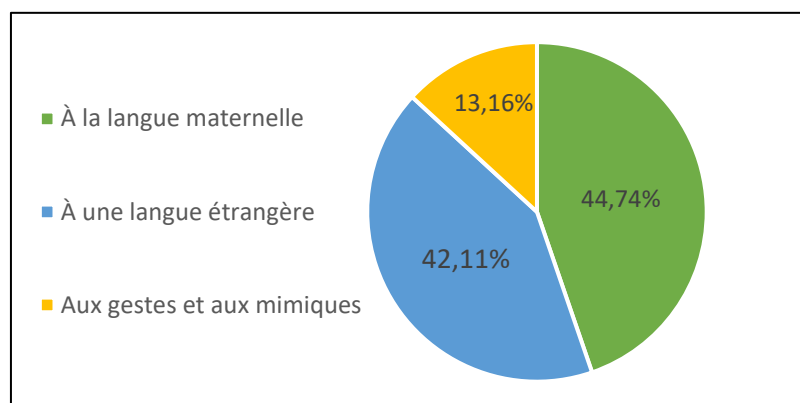


Figure 13

Stratégies compensatoires des apprenants pour surmonter les difficultés d'expression orale

Ces résultats révèlent que, face à des difficultés d'expression orale, les apprenants adoptent diverses stratégies pour compenser leurs lacunes. Une proportion significative d'entre eux (44,74 %, soit 17 apprenants) se tourne vers leur langue maternelle, un mécanisme naturel qui peut offrir une sécurité linguistique lorsqu'ils sont bloqués en français. Presque autant (42,11 %, soit 16 apprenants) préfèrent recourir à une langue étrangère, ce qui peut refléter une maîtrise plus aisée d'autres langues, une familiarité avec d'autres langues apprises ou un manque de confiance en leurs compétences en français.

En revanche, seuls 13,16 % (5 apprenants) se servent des gestes et des mimiques, alors que ces éléments non verbaux font partie intégrante de la communication orale. Cela montre que les apprenants n'exploitent pas pleinement cette dimension du code oral, pourtant cruciale pour renforcer la compréhension et fluidifier l'expression. Il serait pertinent d'encourager une meilleure intégration de ces aspects non verbaux afin d'enrichir leur capacité à s'exprimer efficacement en français.

Il serait impératif d'accompagner les apprenants dans le développement de stratégies appropriées à chaque situation, tout en renforçant leur confiance afin qu'ils puissent s'exprimer en français de manière plus fluide et assurée.

Question 16 : Souhaitez-vous que les productions orales soient notées ?

- Oui
- Non

Tableau 33

Appréciation des apprenants sur la notation des productions orales

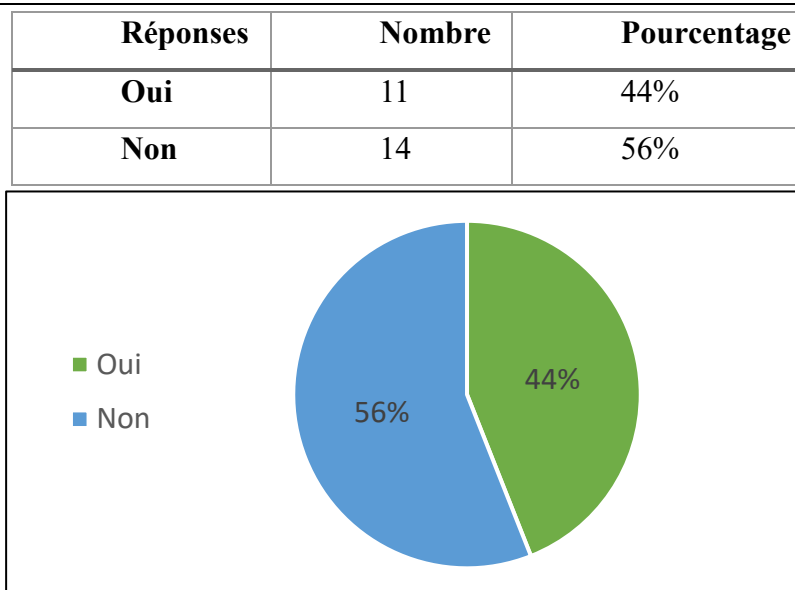


Figure 14

Appréciation des apprenants sur la notation des productions orales

56 % des apprenants (14 d'entre eux) ne souhaitent pas que les productions orales soient notées, tandis que 44 % (11 apprenants) sont favorables à cette idée. Ces résultats montrent une réticence notable à l'évaluation de l'expression orale, ce qui pourrait être lié à une anxiété face au jugement, une crainte de ne pas atteindre un certain niveau ou une insécurité liée à leurs compétences linguistiques.

Il serait intéressant de réfléchir à des méthodes d'évaluation plus formatives et moins stressantes, afin d'encourager les apprenants à s'impliquer davantage dans la production orale sans que cela devienne une source de pression.

Question 17 : Appréciez-vous l'ajout d'une épreuve d'évaluation orale au baccalauréat ?

- Oui
- Non

Tableau 34

Appréciation des apprenants sur l'ajout d'une épreuve d'évaluation orale

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	3	12%
Non	22	88%

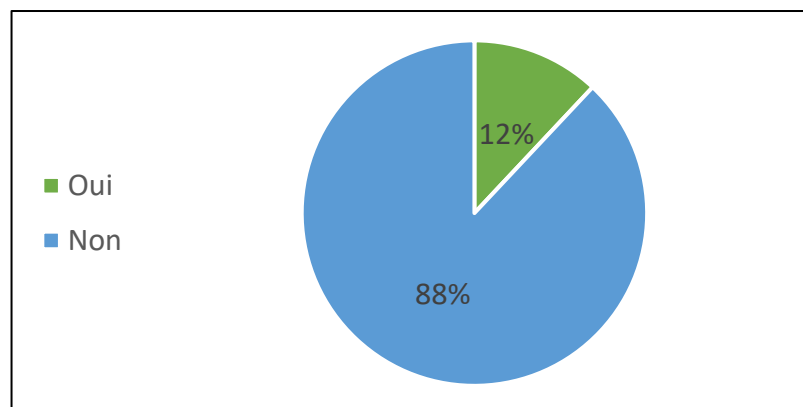


Figure 15

Appréciation des apprenants sur l'ajout d'une épreuve d'évaluation orale au baccalauréat

Les résultats de l'enquête indiquent que 88 % des apprenants (soit 22 d'entre eux) s'opposent à l'idée d'introduire une épreuve d'évaluation orale au baccalauréat, tandis que seulement 12 % (3 apprenants) se déclarent favorables à cette initiative. Cette résistance marquée peut s'expliquer par plusieurs facteurs liés à la nature même de cette évaluation sommative, qui représente une étape décisive dans leur parcours éducatif, notamment en ce qui concerne l'accès aux études supérieures.

Les apprenants se sentent généralement plus à l'aise avec les épreuves écrites, car celles-ci leur offrent l'opportunité de gérer leur temps et leur stress, leur permettant de réfléchir calmement à leurs réponses avant de les consigner sur papier. En revanche, l'évaluation orale est souvent perçue comme difficile et stressante. Ce sentiment est renforcé par le fait que beaucoup d'apprenants ne sont pas habitués à être notés sur leurs compétences orales, ce qui engendre ainsi un sentiment d'insécurité lors de leur évaluation. De plus, la nature même de l'oral, qui requiert des réponses immédiates, augmente cette pression, rendant l'évaluation encore plus embarrassante.

Par ailleurs, le refus de l'évaluation orale peut également découler de la complexité des critères d'évaluation qui lui sont associés. Ces critères sont souvent perçus comme moins clairs et plus exigeants que ceux des épreuves écrites. Cette ambiguïté peut alimenter le sentiment d'incertitude chez les apprenants, les poussant à craindre de ne pas être à la hauteur des attentes.

En somme, il est essentiel d'aborder la question de l'évaluation orale avec précaution et de mettre en place des dispositifs d'accompagnement adaptés pour rassurer les apprenants et les préparer efficacement à cette forme d'évaluation. Une approche progressive pourrait être envisagée, où l'évaluation de l'oral serait intégrée petit à petit dans

le parcours éducatif. Au fur et à mesure que les apprenants développent leurs compétences en expression orale, des évaluations plus structurées pourraient être introduites. Par exemple, des évaluations formatives pourraient être mises en place pour fournir aux apprenants des retours constructifs sur leurs performances, sans que cela n'affecte directement leurs notes finales. Cela les aiderait à identifier leurs points forts ainsi que leurs axes d'amélioration.

Par la suite, à mesure que les apprenants se sentiront plus à l'aise avec l'évaluation orale, il serait possible d'envisager des épreuves d'évaluation sommative dans le cadre du cursus, tout en s'assurant qu'ils comprennent bien les critères de notation et les attentes. Une telle démarche graduelle permettrait non seulement de diminuer l'anxiété liée à l'évaluation orale, mais aussi de renforcer la compétence linguistique globale des apprenants, leur offrant ainsi une préparation adéquate pour les exigences futures de leur parcours académique.

Question 18 : Quelles sont les activités que vous privilégiez pour développer votre expression orale ?

- Question-réponse
- Exposé oral
- Commentaire d'une image
- Discussion en groupe
- Interview
- Débat
- Jeux de rôle
- Autres, lesquelles.....

Tableau 35

Activités privilégiées des apprenants pour développer l'expression orale

Réponses	Nombre	Pourcentage
Question-réponse	17	21,79%
Exposé oral	3	3,85%
Commentaire d'une image	11	14,10%
Discussion en groupe	12	15,38%
Interview	9	11,54%
Débat	8	10,26%
Jeux de rôle	14	17,95%
Activités ludiques	4	5,13%

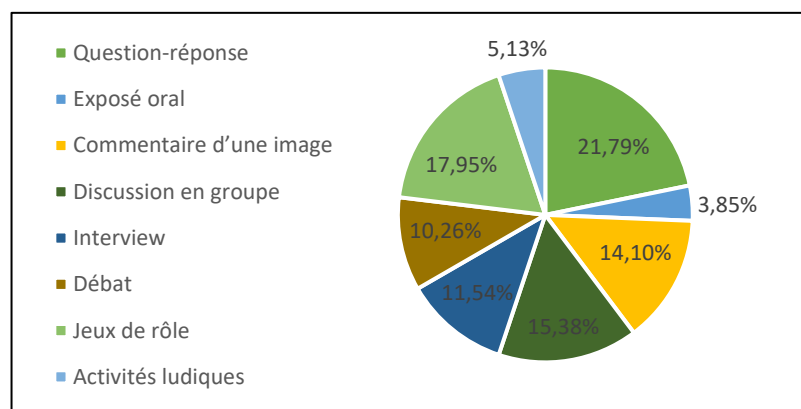


Figure 16

Activités privilégiées des apprenants pour développer l'expression orale

Les apprenants privilégient différentes activités pour développer leur expression orale. Parmi celles-ci, l'activité « question-réponse » est la plus populaire, choisie par 21,79 % (17 apprenants), ce qui met en avant son efficacité pour favoriser l'interaction rapide et spontanée. Cette méthode ne comporte pas de règles strictes et ne demande pas un effort considérable, ce qui la rend accessible à un large éventail d'apprenants.

La « discussion en groupe » est également appréciée, avec 15,38 % (12 apprenants) optant pour cette méthode, qui permet des échanges d'idées enrichissants dans un cadre moins formel et sans pression. D'autres activités notables incluent le « commentaire d'une image » (14,10 %, soit 11 apprenants) et les « jeux de rôle » (17,95 %, soit 14 apprenants),

qui se distinguent par leur capacité à stimuler la créativité et à contextualiser l'utilisation de la langue.

En revanche, des activités comme l'« exposé oral » (3,85 %, soit 3 apprenants) et les « activités ludiques » (5,13 %, soit 4 apprenants) sont moins choisies, probablement en raison de leur pratique limitée en classe. Les « débats » (10,26 %, soit 8 apprenants) et les « interviews » (11,54 %, soit 9 apprenants) suscitent également un intérêt, montrant que les apprenants apprécient les formats qui encouragent l'argumentation et l'expression personnelle.

En conclusion, il est recommandé de diversifier les activités pour enrichir l'apprentissage de l'expression orale et répondre aux différentes préférences des apprenants. Cette approche pourrait non seulement toucher un large public, mais aussi leur permettre de se familiariser avec diverses situations de communication orale.

Question 19 : Quels supports favorisez-vous pour travailler la séance d'expression orale ?

- Documents écrits
- Documents sonores
- Documents visuels
- Documents audiovisuels

Tableau 36

Supports préférés par les apprenants pour travailler l'expression orale

Réponses	Nombre	Pourcentage
Documents écrits	6	13,04%
Documents sonores	6	13,04%
Documents visuels	12	26,09%
Documents audiovisuels	22	47,83%

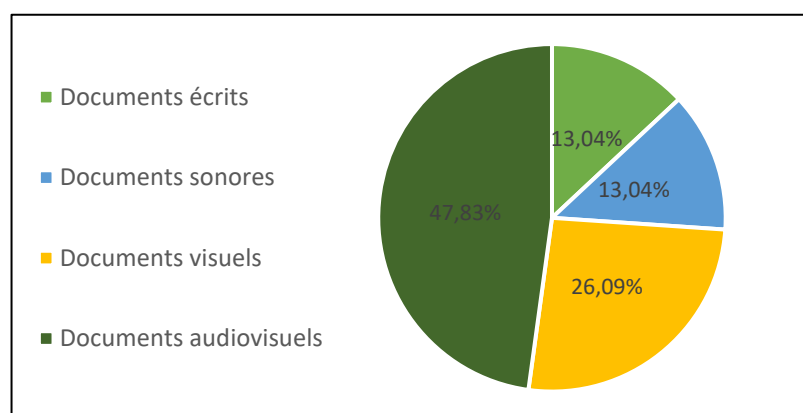


Figure 17

Supports préférés par les apprenants pour travailler l'expression orale

Les apprenants préfèrent divers supports pour travailler leur expression orale. Parmi les options proposées, les documents audiovisuels se distinguent nettement, avec 47,83 % (22 apprenants) les choisissant. Ce type de support combine le visuel et le sonore, permettant ainsi une approche multimédia qui capte l'attention et facilite la compréhension.

Les documents visuels suivent avec 26,09 % (12 apprenants), offrant des illustrations et des graphiques qui aident à contextualiser le contenu et à stimuler l'imagination des apprenants. En revanche, les documents écrits et sonores obtiennent chacun 13,04 % (6 apprenants), ce qui montre un intérêt moindre pour ces formats, souvent perçus comme moins dynamiques ou engageants.

En conclusion, il serait bénéfique d'intégrer davantage de supports audiovisuels et visuels dans les séances d'expression orale. Cela pourrait non seulement enrichir l'expérience d'apprentissage, mais aussi capter l'intérêt des apprenants et favoriser un engagement plus actif dans le processus d'apprentissage de la langue.

Question 20 : Comment trouvez-vous le temps consacré à l'expression orale par projet ?

- Suffisant
- Insuffisant

Tableau 37

Appréciation des apprenants sur le temps consacré à l'expression orale par projet

Réponses	Nombre	Pourcentage
Suffisant	10	40 %
Insuffisant	15	60 %

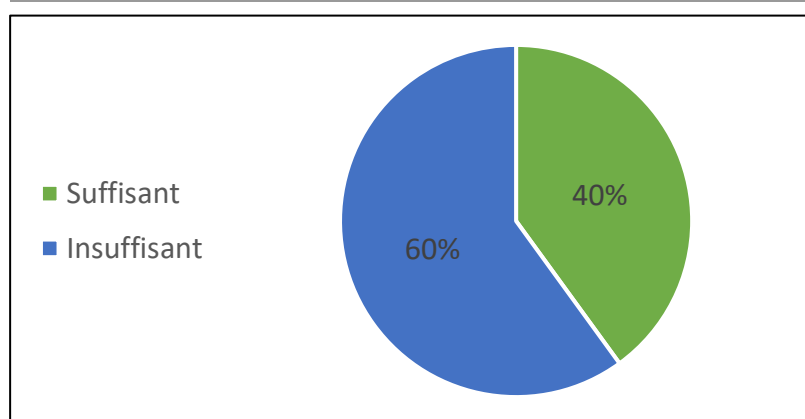


Figure 18

Appréciation des apprenants sur le temps consacré à l'expression orale par projet

Les données recueillies indiquent que 60 % des apprenants estiment que le temps consacré à l'expression orale est insuffisant, contre seulement 40 % qui le jugent suffisant. Ce déséquilibre met en évidence une insatisfaction majoritaire parmi les élèves, suggérant que l'organisation actuelle ne répond pas pleinement à leurs attentes ou à leurs besoins en matière de pratique orale. Ces résultats soulignent ainsi l'importance d'accorder une place plus significative à l'expression orale dans les séances de cours, afin de mieux accompagner les apprenants dans le développement de leurs compétences communicatives.

Le volume horaire adéquat est.....

Tableau 38

Proposition des apprenants concernant le volume horaire adéquat pour l'expression orale

Réponses	Nombre	Pourcentage
1h	3	12%
2h	9	36%
3h	6	24%
4h	1	4%
Sans réponse	6	24%

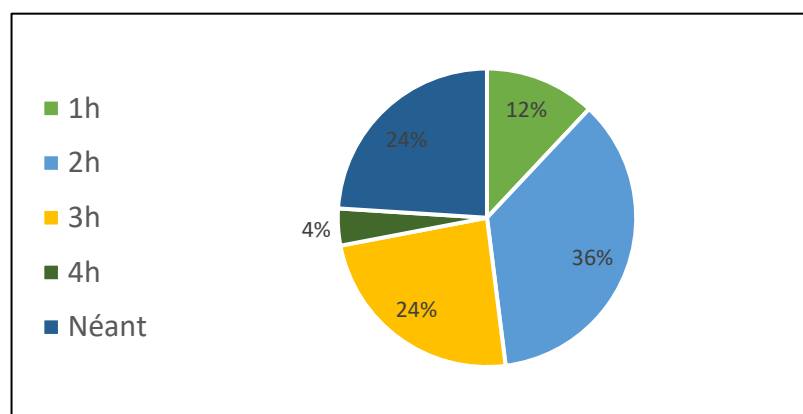


Figure 19

Propositions des apprenants concernant le volume horaire adéquat pour l'expression orale

Cette question vise à déterminer le temps jugé suffisant pour l'expression orale, en s'appuyant sur les perceptions et les représentations des apprenants. Les résultats montrent des préférences variées : 36 % d'entre eux (soit 9 apprenants) estiment qu'une durée de 2

heures est appropriée, tandis que 24 % (6 apprenants) préfèrent 3 heures. Seuls 12 % (3 apprenants) considèrent qu'une heure suffit, et 4 % (1 apprenant) optent pour 4 heures. Par ailleurs, 24 % des apprenants n'ont pas d'idée précise sur le temps nécessaire pour apprendre l'expression orale.

Ces résultats révèlent la diversité des représentations des apprenants quant au temps à consacrer à l'expression orale.

Question 21 : Quelles suggestions pourriez-vous proposer pour mieux apprendre l'expression orale ?.....

Tableau 39

Suggestions des apprenants pour mieux apprendre l'expression orale

Réponses	Nombre	Pourcentage
Activités interactive	4	13,79%
Supports multimédias	6	20,69%
Pratique régulière	2	6,90%
Jeux ludiques	3	10,34%
Séjour linguistique à l'étranger	2	6,90%
Développer la pratique de l'oral au primaire	1	3,45%
Augmenter le temps consacré à l'oral	2	6,90%
Noter l'oral	1	3,45%
Néant	8	27,59%

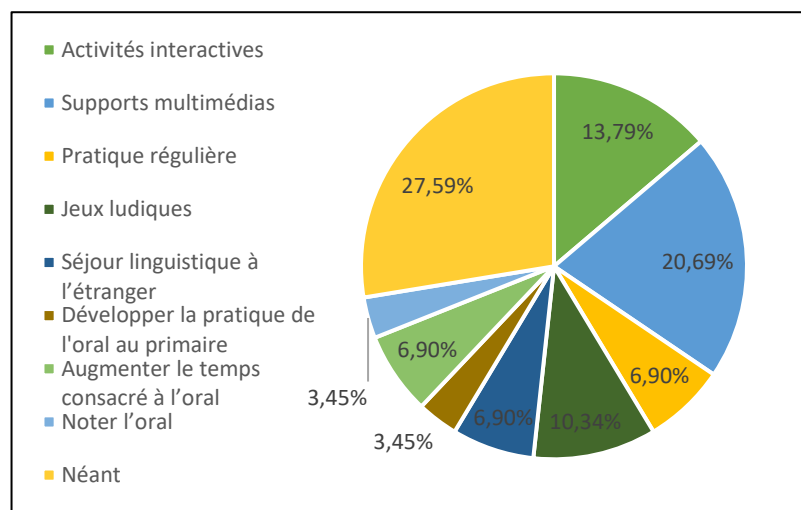


Figure 20

Suggestions des apprenants pour mieux apprendre l'expression orale

Cette question s'inscrit dans la continuité des précédentes, cherchant à déduire les meilleures pratiques pour l'apprentissage de l'expression orale. Les suggestions recueillies révèlent une diversité d'approches jugées adéquates par les apprenants.

Tout d'abord, 20,69 % des apprenants (soit 6 personnes) favorisent l'utilisation de supports multimédias. Cela souligne l'importance de rendre les leçons plus engageantes et dynamiques. Les supports audiovisuels, en particulier, captent l'attention et facilitent la compréhension, en combinant plusieurs formes de stimulus (images, sons, vidéos) pour ancrer les concepts plus profondément chez les élèves.

Ensuite, 13,79 % (4 apprenants) proposent d'intégrer des activités interactives telles que des débats ou des jeux de rôle. Ces activités encouragent l'interaction et permettent aux élèves d'améliorer leur aisance et leur spontanéité à l'oral. Elles constituent également un cadre favorable pour développer la confiance en soi et s'entraîner à s'exprimer dans un contexte social ou académique.

Les jeux ludiques, choisis par 10,34 % des apprenants (3 personnes), sont également considérés comme une manière efficace d'apprendre. En allégeant la pression liée à la performance, ces jeux permettent de créer une atmosphère plus détendue, réduisant ainsi l'anxiété liée à la prise de parole en public, et rendent le processus d'apprentissage plus plaisant.

Par ailleurs, 6,90 % des répondants (2 apprenants) soulignent la nécessité d'une pratique régulière et d'une augmentation du temps dédié à l'expression orale. Cela montre que, pour

certaines, une simple exposition ne suffit pas : il faut instaurer une répétition systématique pour renforcer la maîtrise des compétences linguistiques à l'oral.

Les suggestions de séjours linguistiques à l'étranger (6,90 %, soit 2 apprenants) et de développer la pratique de l'oral dès le primaire (3,45 %, soit 1 apprenant) traduisent une volonté d'immersion totale dans un environnement francophone ou d'une formation plus précoce à l'oral. L'apprentissage immersif offre un contexte réel et naturel pour pratiquer la langue, tandis qu'un travail en amont au primaire permettrait de développer cette compétence dès le plus jeune âge.

De plus, 3,45 % des répondants (1 apprenant) suggèrent d'évaluer l'oral de manière plus formelle, ce qui pourrait inciter les élèves à fournir davantage d'efforts et à prendre l'expression orale plus au sérieux, sachant qu'elle serait intégrée dans leur évaluation globale. Cette idée reflète une demande pour une reconnaissance institutionnelle plus forte des compétences orales, souvent perçues comme secondaires par rapport aux compétences écrites.

Enfin, 27,59 % (soit 8 apprenants) n'ont pas formulé de suggestions spécifiques, ce qui peut indiquer un manque de réflexion approfondie sur la question.

Ces éléments soulignent l'importance de diversifier les stratégies pédagogiques pour enrichir l'apprentissage de l'expression orale. En combinant des activités multimédias, interactives et ludiques avec des approches plus formelles et immersives, il serait possible de mieux répondre aux besoins et préférences des apprenants, tout en renforçant leur confiance et leur maîtrise à l'oral.

2.5 Commentaire général des résultats

Ce questionnaire a pour objectif d'explorer les perceptions et expériences des apprenants concernant l'enseignement-apprentissage de l'expression orale en français. Il cherche à identifier les difficultés qu'ils rencontrent, les stratégies qu'ils emploient pour y faire face, ainsi que leurs attentes et suggestions pour améliorer cette compétence fondamentale. En recueillant ces informations, l'enquête permet d'évaluer les pratiques pédagogiques actuelles et d'envisager des ajustements adaptés aux besoins des apprenants, afin de favoriser une meilleure maîtrise de l'oral.

D'ailleurs, obtenir le feedback des apprenants est essentiel pour mieux cibler les enjeux liés à l'enseignement-apprentissage de l'expression orale, car ils sont des acteurs centraux de ce processus. En effet, leurs perceptions, besoins et préférences permettent d'adapter les méthodes pédagogiques afin de rendre l'apprentissage plus pertinent et efficace. Ainsi, en reconnaissant leur rôle actif, on crée un environnement d'apprentissage plus participatif et engageant, où l'apprenant se sent pleinement impliqué dans sa propre progression linguistique.

Les réponses des apprenants révèlent une diversité de représentations sur la mise en œuvre de l'expression orale en classe. Plusieurs éléments clés ressortent concernant leur perception de l'enseignement-apprentissage de cette compétence, les facteurs qui facilitent ou entravent leur apprentissage, ainsi que les suggestions pour son amélioration.

Ce constat met en évidence l'hétérogénéité des élèves, qui se manifeste non seulement dans leurs compétences linguistiques, mais également dans leurs motivations, leurs styles d'apprentissage et leurs expériences antérieures. Cette variabilité souligne la nécessité d'une pédagogie différenciée, adaptée aux besoins spécifiques de chaque apprenant. En effet, une telle approche permet de mieux répondre aux attentes variées des élèves, en tenant compte de leurs forces et de leurs faiblesses. En adoptant une telle approche, on favorise non seulement un meilleur engagement des apprenants, mais on crée également un environnement propice à l'épanouissement de chacun dans l'acquisition de l'expression orale.

Les résultats du questionnaire montrent une nette préférence des apprenants pour l'anglais par rapport au français, ce qui soulève des questions sur l'attrait et l'utilité perçus de ces langues. Bien que le français soit apprécié, il semble moins attrayant en raison des difficultés liées à sa pratique en dehors du cadre scolaire. En ce qui concerne l'expression orale, la majorité des élèves manifeste un intérêt pour parler en français, bien que certains expriment un désintérêt, probablement en raison des défis rencontrés durant leur apprentissage. Comparativement à l'écrit, beaucoup d'apprenants estiment qu'il est plus facile de s'exprimer oralement, ce qui pourrait être attribué à la richesse des interactions verbales, qui intègrent des éléments non verbaux et sont souvent plus accessibles. Dans les classes, l'expression orale est bien intégrée à l'enseignement, avec une forte participation des élèves, indiquant que ces compétences sont valorisées. Cependant, la pratique de l'expression orale en dehors des cours reste limitée, soulignant l'importance d'encourager l'utilisation du français dans des contextes variés pour renforcer la maîtrise de la langue.

Bien que les apprenants estiment que les séances d'expression orale contribuent à leur progression en français, ils expriment également un fort sentiment de difficulté face à cette compétence. En effet, une majorité d'entre eux rencontre divers obstacles, ce qui les pousse à être réticents à l'idée d'être évalués sur leurs productions orales. Cette appréhension est d'autant plus manifeste dans leur opposition à l'introduction d'une épreuve d'évaluation orale au baccalauréat, révélant une préférence pour les évaluations écrites, qui leur permettent de gérer leur temps et de réfléchir plus sereinement à leurs réponses.

Pour faire face à leurs difficultés en expression orale, les apprenants adoptent diverses stratégies compensatoires, telles que le recours à leur langue maternelle ou à d'autres langues qu'ils maîtrisent, ainsi que l'utilisation de gestes et de mimiques. Cette dichotomie souligne un paradoxe : d'un côté, ils reconnaissent l'importance de l'expression orale dans leur apprentissage, tandis que de l'autre, leurs appréhensions les incitent à éviter l'évaluation, craignant le jugement et la pression qui en découlent.

Le temps alloué à l'expression orale dans les projets pédagogiques varie selon les apprenants, chacun ayant des attentes différentes concernant la durée adéquate par projet. Cette diversité met en lumière l'importance d'ajuster le volume horaire en fonction des besoins spécifiques des groupes.

Toutes les activités proposées sont bénéfiques et peuvent être intégrées dans les cours pour enrichir l'apprentissage. Elles offrent des opportunités variées d'interaction et de pratique, favorisant ainsi le développement des compétences orales.

Les supports audiovisuels se distinguent comme étant les plus appropriés pour travailler l'expression orale. En combinant éléments visuels et sonores, ces ressources captent l'attention des apprenants et facilitent la compréhension des contenus. Les documents visuels, bien que moins populaires, apportent également une valeur ajoutée à l'apprentissage.

Pour améliorer encore l'enseignement de l'expression orale, les apprenants suggèrent d'intégrer davantage de supports multimédias, de favoriser des activités interactives et de maintenir une pratique régulière. Des propositions telles que des séjours linguistiques à l'étranger ou un développement précoce de l'oral dès le primaire témoignent de leur désir d'une immersion totale dans la langue française.

En somme, l'analyse des réponses des apprenants illustre la complexité de leur rapport à l'expression orale en français. Bien que l'intérêt pour cette compétence soit présent, des obstacles subsistent, soulignant la nécessité de repenser les modalités de son enseignement-apprentissage au secondaire. En tenant compte des attentes et des suggestions des apprenants, il est possible d'améliorer non seulement leur maîtrise de l'expression orale, mais également de renforcer leur motivation et leur confiance dans l'utilisation de la langue française.

3 Enquête auprès des enseignants

Cette investigation se propose de collecter un nombre important de réponses quant à la manière d'enseigner l'expression orale en Français Langue Étrangère (FLE) dans le secondaire

algérien. Elle ambitionne également d'analyser la démarche pédagogique employée lors des séances d'expression orale, afin de mieux appréhender les pratiques actuelles, d'identifier les pistes d'amélioration et de souligner les contraintes spécifiques rencontrées par les enseignants et les apprenants dans ce contexte.

Pour récapituler, en explorant les divers points de vue des enseignants, nous cherchons à identifier à la fois les obstacles existants et les perspectives permettant une meilleure prise en charge de cette compétence. De même, nous allons vérifier certaines hypothèses émises concernant l'enseignement de l'expression orale, telles que la démarche pédagogique pour voir si elle est détaillée, le temps accordé pour déterminer s'il est suffisant, la formation initiale et continue des enseignants pour s'assurer qu'elle intègre cet aspect, ainsi que la prise en compte de cette compétence dans l'évaluation des apprenants.

3.1 Présentation du questionnaire

Ce questionnaire, diffusé en format papier, comporte trente-et-une questions, comprenant à la fois des questions fermées et quelques questions ouvertes.

Ce questionnaire conçu pour les enseignants de français au cycle secondaire en Algérie vise à obtenir une vue d'ensemble détaillée de leur pratique et de leur perception de l'enseignement de l'expression orale. Il commence par explorer l'expérience professionnelle des enseignants, y compris la durée pendant laquelle ils ont enseigné le français au secondaire et leur statut actuel au sein de l'établissement. Ensuite, il enquête sur leur parcours académique, notamment l'institution où ils ont obtenu leur diplôme et le niveau de diplôme qu'ils ont atteint (licence, master, magistère, doctorat).

Le questionnaire se penche également sur les priorités pédagogiques des enseignants concernant l'oral par rapport à l'écrit, cherchant à déterminer si l'oral devrait être privilégié ou s'il doit être équilibré avec l'écrit dans le cadre de l'enseignement du français. Il interroge également sur leur participation à des formations spécifiquement axées sur l'expression orale pendant leur formation initiale et continue, ainsi que sur l'importance qu'ils accordent à de telles formations.

Par ailleurs, le questionnaire explore les pratiques courantes en classe concernant l'enseignement de l'expression orale, y compris la fréquence des séances dédiées à cet aspect, leur durée et les types de supports utilisés (documents écrits, sonores, visuels, audiovisuels). Il aborde également les défis rencontrés par les enseignants dans la mise en œuvre de l'oral en classe, comme la gestion de la diversité des apprenants, les contraintes de temps, et les ressources disponibles.

Enfin, le questionnaire sollicite des suggestions et recommandations des enseignants pour optimiser l'apprentissage de l'expression orale chez les apprenants, offrant ainsi une occasion de réflexion sur les meilleures pratiques et les stratégies innovantes à adopter dans le contexte spécifique des établissements secondaires en Algérie.

Chacune des trente-et-une questions a été formulée avec rigueur afin de répondre de manière ciblée aux axes de recherche définis dans cette étude. Le questionnaire a été structuré de manière à couvrir progressivement l'ensemble des dimensions liées à l'enseignement de l'expression orale dans le secondaire algérien.

Dans ce qui suit, nous présenterons les questions une à une, en précisant, pour chacune d'elles, l'objectif poursuivi.

Question 1 : Sexe : • Masculin • Féminin

Cette question permet d'identifier le genre des enseignants participants, afin d'avoir une idée du profil du corps enseignant.

Question 2 : Depuis quand êtes-vous professeur de français au secondaire ?

• Moins de 5 ans • Entre 5 et 10 ans • Entre 10 et 15 ans • Plus de 15 ans

Elle vise à connaître l'ancienneté des enseignants dans la profession, ce qui peut influencer leur expérience et leurs pratiques pédagogiques.

Question 3 : Dans quelle institution d'enseignement supérieur, avez-vous décroché votre diplôme ? • Ecole Normale Supérieure • Université

Cette question cherche à situer le parcours académique des enseignants, en distinguant les diplômes obtenus à l'École Normale Supérieure ou à l'Université.

Question 4 : Diplôme obtenu : • Licence • Master • Magistère • Doctorat

Elle permet de connaître le niveau de formation des enseignants, du Licence au Doctorat.

Question 5 : Quel est votre statut actuel au sein de cet établissement ?

• Titulaire • Stagiaire • Vacataire

Cette question précise la situation professionnelle des enseignants, qu'ils soient titulaires, stagiaires ou vacataires.

Question 6 : Quels niveaux enseignez-vous ? • 1AS • 2AS • 3AS

Elle permet de déterminer les classes prises en charge par les enseignants, afin d'avoir une idée des niveaux sur lesquels ils interviennent.

Question 7 : Selon vous, pour enseigner le français :

- La priorité doit être donnée à l'écrit plutôt qu'à l'oral.
- La priorité doit être donnée à l'oral plutôt qu'à l'écrit.
- Les deux sont indispensables.

Cette question recueille l'opinion des enseignants sur la priorité à accorder à l'expression écrite ou orale, ou aux deux de manière équilibrée.

Question 8 : A l'université, avez-vous suivi une formation sur l'oral ? • Oui • Non

- Si oui, dans quels modules ?

Elle permet de savoir si les enseignants ont bénéficié d'une formation initiale spécifique sur l'enseignement de l'expression orale, et dans quels modules.

Question 9 : Avez-vous suivi une formation continue (recyclage des enseignants par séminaires, journées pédagogiques, etc.) incluant un programme conçu pour explorer le domaine de l'oral ? • Oui • Non

Cette question vise à connaître l'existence et la nature des formations continues suivies par les enseignants dans le domaine de l'oral.

Question 10 : Souhaitez-vous bénéficier de formations continues centrées sur l'enseignement-apprentissage de l'oral ? • Oui • Non

Elle mesure le désir des enseignants de renforcer leurs compétences via des formations continues spécifiques à l'oral.

Question 11 : Pensez-vous que de la compétence de l'expression orale est essentielle pour l'enseignement-apprentissage du français au secondaire ? • Oui • Non

Cette question permet de recueillir l'opinion des enseignants sur l'importance de la compétence d'expression orale dans l'apprentissage du français.

Question 12 : Est-ce que les directives officielles définissent de manière claire les objectifs de la compétence d'expression orale ? • Oui • Non

Elle cherche à savoir si les enseignants perçoivent une clarté dans les objectifs officiels concernant l'expression orale.

Question 13 : Est-ce que les instructions officielles décrivent avec précision le déroulement de la séance d'expression orale ? • Oui • Non

Cette question vise à évaluer si les enseignants considèrent que les instructions officielles sont suffisamment détaillées quant à l'organisation de ces séances.

Question 14 : Pratiquez-vous l'expression orale avec vos apprenants ?

- Oui
- Non

Elle permet de vérifier si l'expression orale est effectivement mise en œuvre dans les cours.

Question 15 : Comment travaillez-vous la compétence d'expression orale en classe ?

- Réalisée en une séance entière
- Intégrée dans d'autres enseignements
- Sacrifiée pour d'autres compétences

Cette question vise à comprendre la manière dont les enseignants organisent l'expression orale : en séance dédiée, intégrée dans d'autres enseignements ou sacrifiée.

Question 16 : A quel moment du projet, programmez-vous la séance de l'expression orale ?

- Au début
- Au milieu
- A la fin

Elle permet de situer le moment où la séance d'expression orale intervient dans le déroulement du projet.

Question 17 : Combien de séances consacrez-vous à l'expression orale par projet ?

Cette question cherche à quantifier le nombre de séances dédiées à l'expression orale.

Question 18 : En classe, combien dure la séance dédiée à l'expression orale ?

Elle vise à connaître la durée moyenne d'une séance consacrée à l'expression orale.

Question 19 : Selon vous, le volume horaire accordé à la séance d'expression orale est-il suffisant ?

- Oui
- Non, la durée la plus adéquate est...

Cette question recueille l'appréciation des enseignants sur la durée allouée à l'expression orale et permet de proposer une durée adéquate.

Question 20 : Quels sont les supports utilisés lors de la mise en œuvre de l'expression orale ?

- Documents écrits
- Documents sonores
- Documents visuels
- Documents audiovisuels

Elle permet d'identifier les types de supports privilégiés par les enseignants pour les activités orales : documents écrits, sonores, visuels ou audiovisuels.

Question 21 : D'où proviennent les activités prévues pour l'expression orale ?

- Tirées du manuel
- Élaborées par vous-même

Cette question permet d'identifier si les activités sont principalement tirées du manuel scolaire ou bien élaborées par les enseignants eux-mêmes.

Question 22 : Quelles activités proposez-vous en classe pour travailler la production orale ?

- Question-réponse
- Exposé oral
- Commentaire d'une image

- Discussion en groupe
- Interview
- Débat
- Jeux de rôle
- Autres, lesquelles ?

Elle vise à connaître les types d'activités orales privilégiées par les enseignants, telles que question-réponse, exposé, débat, etc.

Question 23 : Quelle forme d'oral travaillez-vous avec vos apprenants ?

- Oral spontané
- Oral planifié
- Ecrit oralisé

Cette question permet de déterminer si l'oral travaillé est spontané, planifié ou sous forme d'écrit oralisé.

Question 24 : Comment les apprenants réagissent-ils lors des activités de production de l'oral ?

- Intéressés
- Désintéressés

Pourquoi ?

Elle cherche à évaluer l'intérêt ou le désintérêt des apprenants durant ces activités, ainsi que les raisons de ces attitudes.

Question 25 : Le taux des apprenants qui refusent souvent de s'exprimer oralement en classe est :

- 0%
- moins de 50%
- plus de 50%
- 100%

Cette question quantifie le pourcentage d'apprenants qui hésitent ou refusent de participer oralement.

Question 26 : Lorsque les apprenants rencontrent des difficultés à s'exprimer en français, ils ont recours :

- à la langue maternelle
- à une langue étrangère
- aux gestes et aux mimiques

Elle identifie les stratégies compensatoires employées par les apprenants (langue maternelle, langue étrangère, gestes).

Question 27 : Est-ce que l'activité d'expression orale est notée ?

- Oui
- Non

Cette question vérifie si l'expression orale fait l'objet d'une évaluation formelle.

Question 28 : Quels sont les critères à prendre en compte pour élaborer une grille d'évaluation pour l'expression orale ?

Elle invite les enseignants à préciser les critères essentiels pour évaluer la compétence orale.

Question 29 : Est-ce que vous prévoyez la remédiation de l'expression orale ?

- Oui Quand et comment ?
- Non Car....

Cette question explore la présence et les modalités de remédiation prévues pour améliorer les difficultés orales des apprenants.

Question 30 : Quels sont les principaux défis que vous rencontrez en tant qu'enseignant lors de la mise en œuvre de la production orale en classe ?

- L'oral constitue un objet complexe
- La surcharge des classes
- Manque de ressources
- Désintérêt manifesté par les élèves
- Hétérogénéité des apprenants
- Difficulté de l'évaluation
- Le temps accordé est insuffisant
- Le contenu des programmes
- Manque de clarification sur le déroulement d'une séance d'expression orale
- Formation initiale inadéquate
- Manque de formation continue
- Autres

Elle identifie les obstacles rencontrés par les enseignants, qu'ils soient liés aux ressources, au temps, à la formation ou à l'hétérogénéité des apprenants, etc.

Question 31 : Quelles suggestions ou recommandations pourriez-vous donner pour optimiser l'expression orale des apprenants ?

Cette question ouverte permet aux enseignants de proposer des pistes d'amélioration pour la pratique et l'enseignement de l'expression orale.

3.1 Distribution du questionnaire

Vers la fin de février 2024, nous avons effectué notre enquête dans divers lycées situés dans la wilaya d'Oran. La collecte des questionnaires nous a pris près de deux mois car nous ne les avons pas récupérés immédiatement. Nous avons décidé de les laisser chez les enseignants pendant un bon moment afin qu'ils puissent les remplir à tête reposée. Cette approche visait à leur offrir suffisamment de temps pour réfléchir attentivement à leurs réponses.

Nous avons désigné un enseignant dans chaque lycée pour remettre le questionnaire à ses collègues. Ce professeur est chargé de distribuer le questionnaire à l'ensemble des enseignants de son établissement et de veiller à ce qu'ils le remplissent. Cette démarche optimise notre efficacité en nous aidant à collecter un bon nombre de questionnaires tout en économisant notre énergie en évitant de parler individuellement avec chaque enseignant.

En parallèle, nous avons impliqué nos étudiants dans la diffusion du questionnaire dans plusieurs lycées répartis dans différentes régions de la ville d'Oran. En mobilisant nos étudiants pour cette distribution, nous avons pu élargir notre portée tout en économisant un temps précieux qui aurait été autrement nécessaire pour contacter chaque établissement individuellement.

Pour assurer le bien-être des enseignants, nous avons pris des mesures pour que leurs réponses soient traitées en toute confidentialité.

3.2 Difficultés rencontrées

D'abord, la conception du questionnaire a été un processus long et méticuleux, nécessitant beaucoup de temps afin d'identifier et de cibler plusieurs éléments indispensables à notre analyse.

Ensuite, nonobstant nos garanties d'anonymat pour l'enquête, un certain nombre de personnes ont refusé de remplir les questionnaires. D'autres se sont montrés initialement réticents ou réservés à le faire. Nous avons dû leur expliquer que leur contribution était essentielle pour notre étude, qui avait un objectif quasi scientifique.

Également, lors de la récupération des questionnaires, nous avons rencontré des cas où plusieurs enseignants n'avaient pas complété les questionnaires ou les avaient remplis de manière partielle. Certains questionnaires étaient même restés entièrement vides. Cette situation a entraîné une diminution notable du nombre de questionnaires récupérés par rapport à ceux qui avaient été distribués au début.

Enfin, en raison de la pandémie de COVID-19, nous avons été contraints de retarder la réalisation de l'enquête, car les restrictions sanitaires ne nous permettaient pas d'accéder aux lycées. Les mesures de sécurité en place à cette époque nous ont empêchés de mener l'enquête comme prévu.

À cause de ces motifs, même si un grand nombre de questionnaires ont été distribués, nous n'avons réussi à en récupérer que soixante-dix.

3.3 Analyse des réponses recueillies

Pour optimiser la lisibilité de notre présentation, nous allons détailler les résultats obtenus pour chaque interrogation, en spécifiant les proportions respectives. Par la suite, nous interpréterons ces informations.

Question 1 : Sexe : • Masculin • Féminin

Tableau 40

Répartition des enseignants selon le sexe

Réponses	Nombre	Pourcentage
Masculin	19	27,14 %
Féminin	51	72,86 %

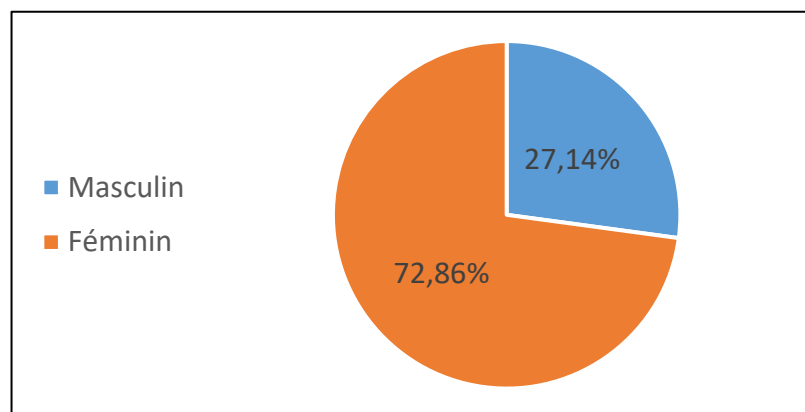


Figure 21

Répartition des enseignants selon le sexe

Les résultats révèlent une forte prédominance féminine, avec 72,86 % d'enseignantes contre seulement 27,14 % d'hommes. Cette répartition reflète la composition réelle du corps enseignant dans les lycées algériens, où les femmes sont souvent plus nombreuses, notamment dans les matières littéraires comme le français.

La présence des deux sexes dans l'échantillon demeure néanmoins un élément positif, dans la mesure où elle permet de croiser différents points de vue et contribue à une analyse plus riche des pratiques liées à l'enseignement de l'oral.

Question 2 : Depuis quand êtes-vous professeur de français au secondaire ?

- Moins de 5 ans
- Entre 5 et 10 ans
- Entre 10 et 15 ans
- Plus de 15 ans

Tableau 41

Répartition des enseignants selon l'ancienneté

Réponses	Nombre	Pourcentage
Moins de 5 ans	15	21,43 %
5 à 10 ans	23	32,86 %
10 à 15 ans	20	28,57 %
Plus de 15 ans	12	17,14 %

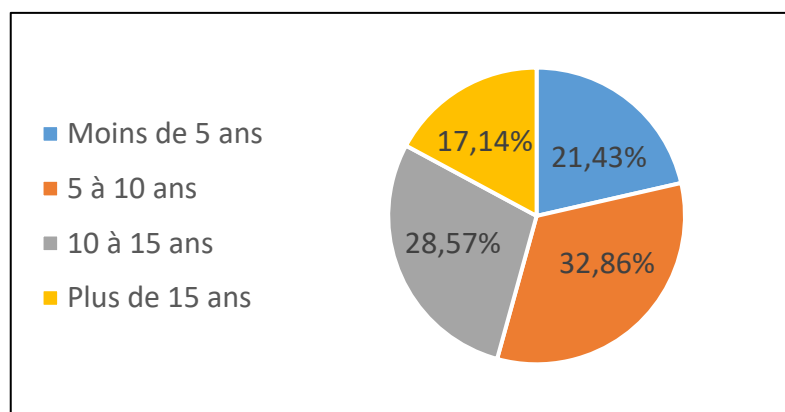


Figure 22

Répartition des enseignants selon l'ancienneté

La répartition des enseignants selon leur ancienneté montre une majorité d'enseignants ayant entre 5 et 10 ans d'expérience (32,86 %), suivis de près par ceux ayant entre 10 et 15 ans (28,57 %). Les enseignants débutants (moins de 5 ans d'expérience) représentent 21,43 % de l'échantillon, tandis que ceux ayant une longue carrière (plus de 15 ans) ne constituent que 17,14 %.

Cette diversité d'ancienneté enrichit significativement la recherche, car elle permet de recueillir des points de vue variés, issus de parcours professionnels différents. Les enseignants en début de carrière peuvent apporter un regard neuf sur l'enseignement de l'oral, tandis que les plus expérimentés partagent des pratiques consolidées par les années.

Cette distribution reflète la dynamique générationnelle caractéristique du système éducatif algérien, où cohabitent héritage pédagogique et nouvelles approches didactiques.

Question 3 : Dans quelle institution d'enseignement supérieur, avez-vous décroché votre diplôme ? • Ecole Normale Supérieure • Université

Tableau 42

Répartition des enseignants selon leur institution de formation supérieure

Réponses	Nombre	Pourcentage
École Normale Supérieure	33	47,14 %
Université	37	52,86 %

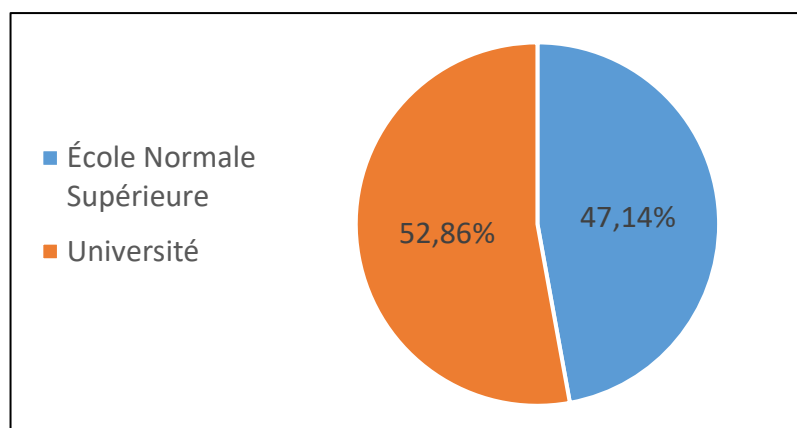


Figure 23

Répartition des enseignants selon leur institution de formation supérieure

Les résultats indiquent que, parmi les enseignants enquêtés, 47,14 % ont obtenu leur diplôme à l'École Normale Supérieure, tandis que 52,86 % sont issus de l'Université.

Cette répartition relativement équilibrée reflète la diversité des parcours de formation des enseignants de français au secondaire en Algérie. Elle permet de confronter des profils complémentaires : ceux ayant reçu une formation professionnalisante orientée vers l'enseignement dès le départ, et ceux ayant suivi un cursus plus académique.

Cette diversité peut avoir une influence sur les représentations et les pratiques pédagogiques, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la compétence orale.

Question 4 : Diplôme obtenu : • Licence • Master • Magistère • Doctorat

Tableau 43

Répartition des enseignants selon leur niveau de diplôme

Réponses	Nombre	Pourcentage
Licence	36	51,43 %
Master	33	47,14 %
Magistère	1	1,43 %
Doctorat	0	0 %

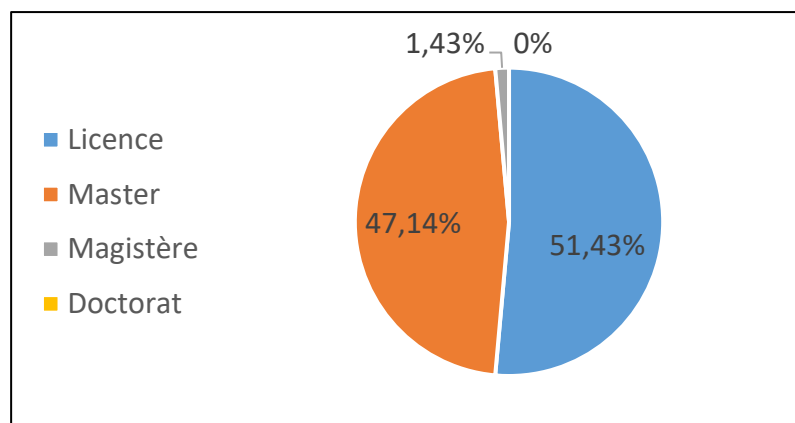


Figure 24

Répartition des enseignants selon leur niveau de diplôme

Les résultats relatifs au diplôme obtenu indiquent que 51,43 % des enseignants enquêtés sont titulaires d'une Licence, tandis que 47,14 % possèdent un Master. Le Magistère n'est représenté que par un seul enseignant, et aucun ne détient de Doctorat.

Cette répartition reflète les exigences de formation généralement observées dans l'enseignement secondaire en Algérie. Il est à noter que, ces dernières années, le recrutement dans les lycées tend à privilégier les candidats titulaires d'un Master, ce qui explique la présence importante de ce diplôme dans l'échantillon.

L'absence de titulaires de Doctorat est cohérente avec la structure du système éducatif, ce niveau étant principalement requis dans l'enseignement supérieur.

La présence de profils de formation différents permet de confronter diverses conceptions de l'enseignement de l'oral, ce qui constitue un apport précieux pour l'interprétation des données.

Question 5 : Quel est votre statut actuel au sein de cet établissement ?

- Titulaire
- Stagiaire
- Vacataire

Tableau 44

Répartition des enseignants selon leur statut professionnel

Réponses	Nombre	Pourcentage
Titulaire	48	68,57 %
Stagiaire	14	20,00 %
Vacataire	8	11,43 %

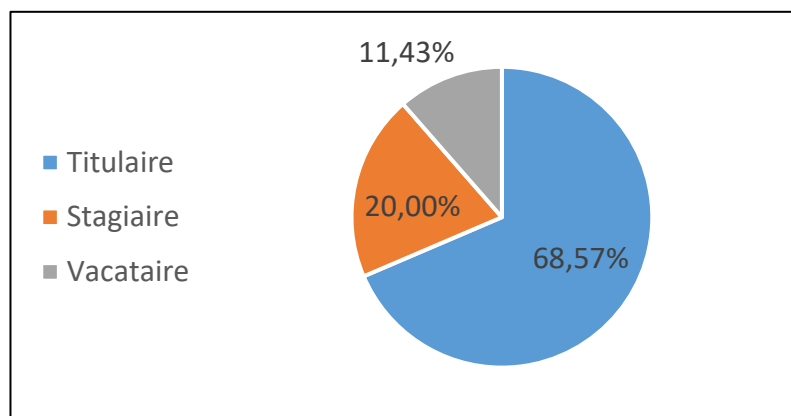


Figure 25

Répartition des enseignants selon leur statut professionnel

La répartition des statuts montre que 68,57 % des enseignants enquêtés sont titulaires, contre 20 % de stagiaires et 11,43 % de vacataires.

Cette diversité statutaire permet de prendre en compte des situations professionnelles variées, allant de l'expérience installée des titulaires à l'engagement plus récent des stagiaires et vacataires. Elle offre ainsi une vision globale des réalités du métier dans l'enseignement du français au secondaire.

Question 6 : Quels niveaux enseignez-vous ? • 1AS • 2AS • 3AS

Tableau 45

Répartition des enseignants selon les niveaux enseignés

Réponses	Nombre	Pourcentage
1AS + 2AS	24	34,29 %
1AS + 3AS	16	22,86 %
2AS + 3AS	30	42,86 %

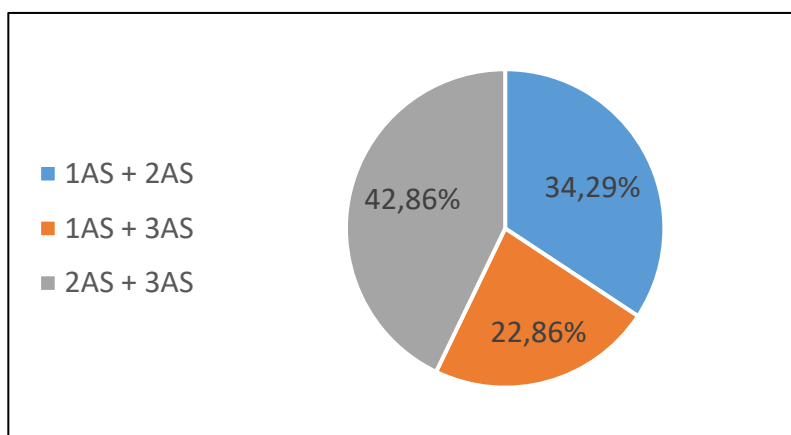


Figure 26

Répartition des enseignants selon les niveaux enseignés

Parmi les enseignants enquêtés, 42,86 % enseignent en 2AS et 3AS, 34,29 % en 1AS et 2AS, et 22,86 % en 1AS et 3AS.

En Algérie, il est courant que les enseignants assurent deux niveaux, ce qui est également le cas pour les enseignants enquêtés dans cette étude. Cette répartition permet d'obtenir une vision générale et représentative de l'enseignement de l'oral, puisqu'elle couvre l'ensemble des niveaux d'enseignement secondaire. En enseignant à plusieurs niveaux, les enseignants sont confrontés à des besoins pédagogiques divers, ce qui influence directement leurs pratiques en matière de gestion de l'oral en classe.

Question 7 : Selon vous, pour enseigner le français :

- La priorité doit être donnée à l'écrit plutôt qu'à l'oral.
- La priorité doit être donnée à l'oral plutôt qu'à l'écrit.
- Les deux sont indispensables.

Tableau 46

Perception des enseignants de français concernant la priorité entre l'oral et l'écrit

Réponses	Nombre	Pourcentage
La priorité doit être donnée à l'écrit plutôt qu'à l'oral	7	10,00 %
La priorité doit être donnée à l'oral plutôt qu'à l'écrit	3	4,29 %
Les deux sont indispensables	60	85,71 %

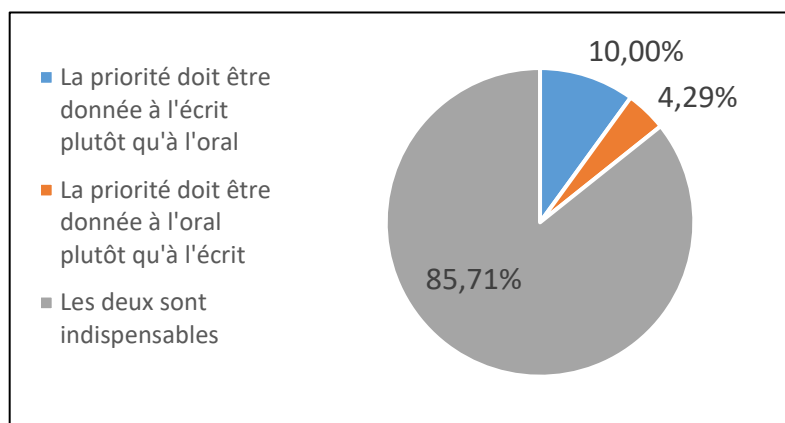


Figure 27

Perception des enseignants de français concernant la priorité entre l'oral et l'écrit

Les résultats mettent en évidence une nette préférence pour l'approche équilibrée, puisque 85,71 % des enseignants estiment que les deux compétences, l'oral et l'écrit, sont indispensables pour l'enseignement du français. Seuls 10 % des enseignants considèrent que l'écrit doit primer sur l'oral, et une minorité de 4,29 % privilégie l'oral.

Cela reflète l'importance accordée à une approche intégrée de l'enseignement des langues, où les compétences orales et écrites sont perçues comme complémentaires et nécessaires au développement complet des apprenants.

Question 8 : A l'université, avez-vous suivi une formation sur l'oral ? • Oui • Non

Tableau 47

L'oral dans la formation initiale des enseignants de français

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	66	94,29 %
Non	4	5,71 %

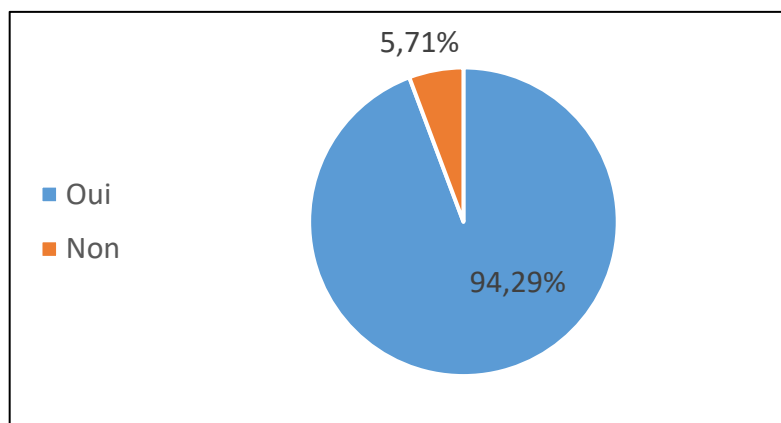


Figure 28

L'oral dans la formation initiale des enseignants de français

Les résultats soulignent que la grande majorité des enseignants enquêtés, soit 94,29 %, ont suivi une formation sur l'oral à l'université. D'après leurs réponses, il semble que l'oral soit pris en charge dans le cadre de leur formation universitaire. En revanche, 5,71 % des enseignants estiment ne pas avoir bénéficié d'une telle formation spécifique.

Cela suggère que, bien que la formation sur l'oral soit largement perçue comme faisant partie du cursus universitaire, une minorité d'enseignants a le sentiment de ne pas avoir été suffisamment préparée à cette compétence.

- Si oui, dans quels modules ?

Tableau 48

Modules liés à l'oral dans la formation initiale des enseignants

Réponses	Nombre	Pourcentage
Modules liés à la pratique et aux techniques de l'oral - Pratiques et techniques de l'oral - Compréhension et expression orale - Pratique de la langue	34	51,52 %
Modules liés à l'aspect phonétique et phonologique - Phonétique corrective et articulation - Phonétique / Phonologie	16	24,24 %
Modules liés à l'enseignement de l'oral - Didactique de l'oral	7	10,61 %
Oral intégré aux autres modules	9	13,64 %

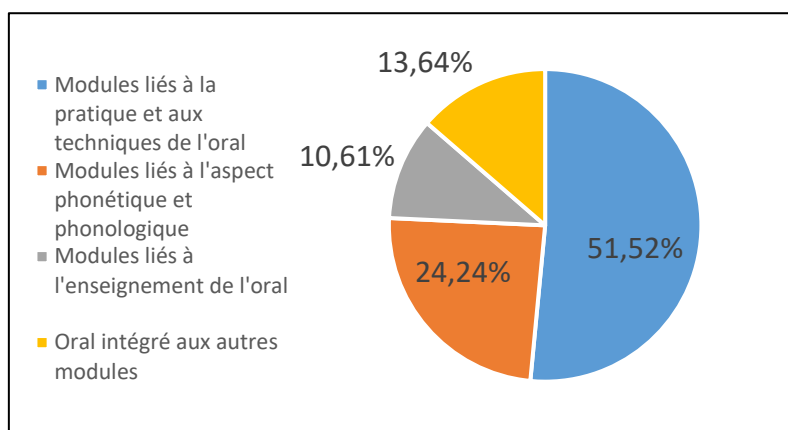


Figure 29

Modules liés à l'oral dans la formation initiale des enseignants

Les résultats révèlent que l'oral est abordé sous différents angles dans la formation des enseignants, mais principalement en tant que compétence linguistique. En effet, la majorité des enseignants (51,52 %) ont suivi des modules liés à la pratique et aux techniques de l'oral, incluant des domaines tels que pratiques et techniques de l'oral, compréhension et expression orale, ainsi que pratique de la langue. Cela témoigne de l'importance donnée à l'acquisition de l'oral comme compétence à maîtriser.

En parallèle, 24,24 % des enseignants ont suivi des modules portant sur l'aspect phonétique et phonologique, tels que phonétique corrective et articulation ou phonétique/phonologie, ce qui souligne la volonté d'intégrer les bases phonétiques dans la formation des futurs enseignants de français.

Cependant, il est intéressant de noter que seulement 10,61 % des enseignants ont suivi des modules spécifiquement dédiés à la didactique de l'oral, ce qui révèle une absence de formation ciblée sur l'enseignement de l'oral en tant que tel. Cela suggère qu'il y a une carence dans la préparation des enseignants sur les méthodes et stratégies pédagogiques spécifiques pour enseigner cette compétence de manière efficace.

Enfin, 13,64 % des enseignants indiquent que l'oral a été intégré aux autres modules, en le positionnant comme un vecteur d'apprentissage transversal. Cette approche transversale montre que l'oral est perçu comme une compétence à développer dans différents contextes d'apprentissage, mais elle pourrait aussi refléter une absence de focus particulier sur la manière d'enseigner cette composante spécifique du langage.

En somme, bien que l'oral soit abordé sous différentes formes dans la formation des enseignants de français, la formation semble manquer de modules spécifiquement dédiés à

l'enseignement de l'oral en tant que compétence distincte. Cette lacune pourrait limiter la préparation des enseignants aux stratégies pédagogiques adaptées pour enseigner efficacement l'oral en classe, un aspect fondamental pour le développement de cette compétence chez les apprenants.

Question 9 : Avez-vous suivi une formation continue (recyclage des enseignants par séminaires, journées pédagogiques, etc.) incluant un programme conçu pour explorer le domaine de l'oral ? • Oui • Non

Tableau 49

L'oral dans la formation continue des enseignants

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	17	24,29 %
Non	53	75,71 %

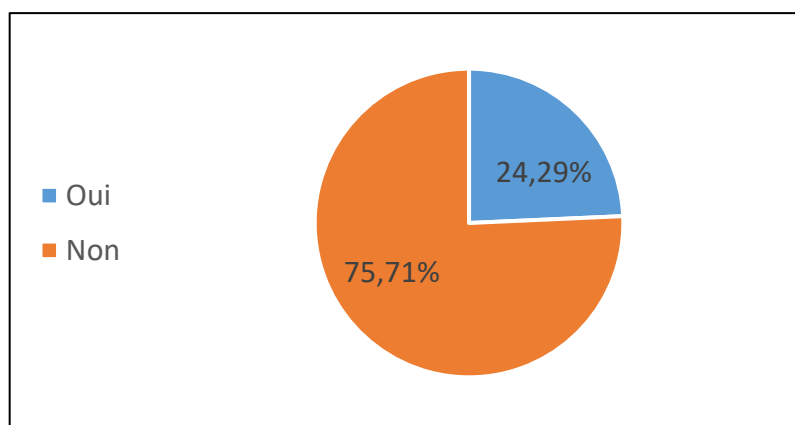


Figure 30

L'oral dans la formation continue des enseignants

Les résultats indiquent qu'une grande majorité des enseignants, soit 75,71 %, n'ont pas suivi de formation continue axée spécifiquement sur l'oral. Cela met en lumière un écart important entre les besoins de formation des enseignants et les programmes actuellement proposés dans le cadre du recyclage. En effet, l'oral, bien que fondamental pour l'enseignement des langues, semble être insuffisamment pris en compte dans les dispositifs de formation continue.

Ce manque de formation ciblée sur l'oral pourrait limiter la progression des pratiques pédagogiques des enseignants, d'autant plus que l'enseignement de la compétence orale nécessite des compétences spécifiques et une approche adaptée, notamment pour

gérer la diversité des apprenants, encourager la prise de parole en classe et évaluer les productions orales de manière objective.

Il apparaît donc qu'il existe un besoin accru d'intégrer des programmes de formation continue qui abordent directement l'enseignement de l'oral, afin de renforcer les compétences des enseignants et de répondre aux défis pédagogiques liés à cette compétence clé.

- La formation continue porte généralement sur.....

Tableau 50

Contenus de la formation continue des enseignants

Réponses	Nombre	Pourcentage
Compte rendu de l'expression écrite	56	18,30 %
L'évaluation	54	17,65 %
Compréhension de l'écrit	52	16,99 %
Pédagogie de projet	49	16,01 %
Fiche pédagogique	45	14,71 %
Approche par compétence	39	12,75 %
L'oral	11	3,59 %

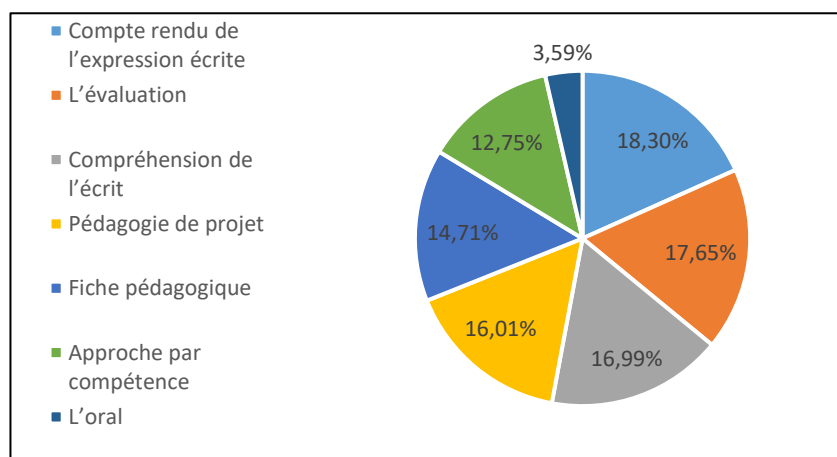


Figure 31

Contenus de la formation continue des enseignants

Les résultats montrent que la formation continue se concentre principalement sur le compte rendu de l'expression écrite (56 réponses, soit 18,30 %), suivi de l'évaluation (54

réponses, 17,65 %) et de la compréhension de l'écrit (52 réponses, 16,99 %). La pédagogie de projet arrive ensuite avec 49 réponses (16,01 %), devant la fiche pédagogique (45 réponses, 14,71 %) et l'approche par compétences (39 réponses, 12,75 %). En revanche, l'oral reste très peu traité, avec seulement 11 réponses, soit 3,59 %.

La compréhension de l'écrit est particulièrement mise en avant en raison de son lien direct avec l'épreuve du baccalauréat, tandis que d'autres thématiques, telles que la pédagogie de projet, la fiche pédagogique ou encore l'approche par compétences, sont plus orientées vers la titularisation des enseignants et les exigences institutionnelles en matière de gestion pédagogique, de méthodologie et de préparation aux examens.

Cette faible prise en compte de l'oral révèle un déséquilibre dans les priorités de la formation continue. Pourtant, l'enseignement de l'oral est essentiel au développement global des apprenants, car il exige des stratégies spécifiques pour favoriser leur expression et leur interaction en langue cible.

Il devient donc nécessaire de rééquilibrer les contenus des formations continues afin d'assurer une prise en charge équilibrée des compétences productives et réceptives, tant à l'écrit qu'à l'oral. Une telle révision permettrait de mieux répondre aux enjeux pédagogiques actuels et de garantir une formation plus complète des enseignants, intégrant toutes les dimensions de la compétence langagière.

Question 10 : Souhaitez-vous bénéficier de formations continues centrées sur l'enseignement-apprentissage de l'oral ? • Oui • Non

Tableau 51

Intégration de l'oral dans la formation continue des enseignants

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	57	81,43 %
Non	12	18,57 %

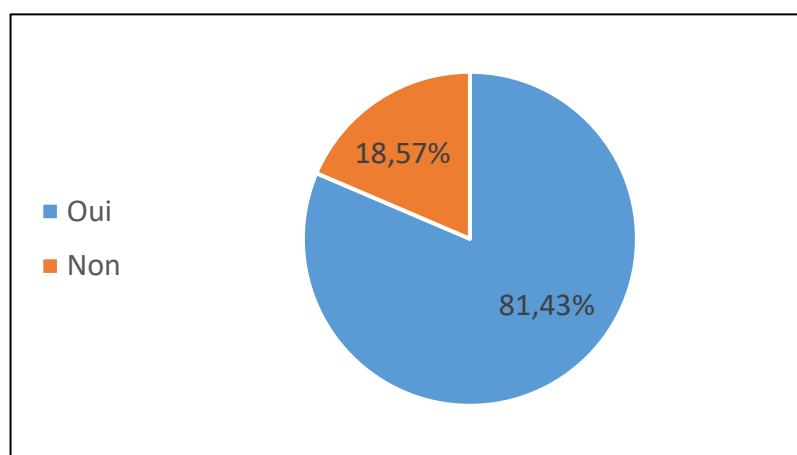


Figure 32

Intégration de l'oral dans la formation continue des enseignants

Ce résultat vient compléter la question précédente relative au contenu des formations continues. En effet, si l'oral est largement sous-représenté dans les programmes actuels, l'intérêt manifesté par 81,43 % des enseignants pour des formations centrées sur son enseignement confirme un besoin réel et ressenti sur le terrain. Ce souhait traduit une prise de conscience de l'importance de cette compétence dans l'apprentissage du français et souligne l'attente des enseignants vis-à-vis d'un accompagnement plus ciblé et adapté à leurs pratiques de classe.

Question 11 : Pensez-vous que de la compétence de l'expression orale est essentielle pour l'enseignement-apprentissage du français au secondaire ? • Oui • Non

Tableau 52

Importance de l'expression orale dans l'enseignement-apprentissage du français au secondaire

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	67	95,71 %
Non	3	4,29 %

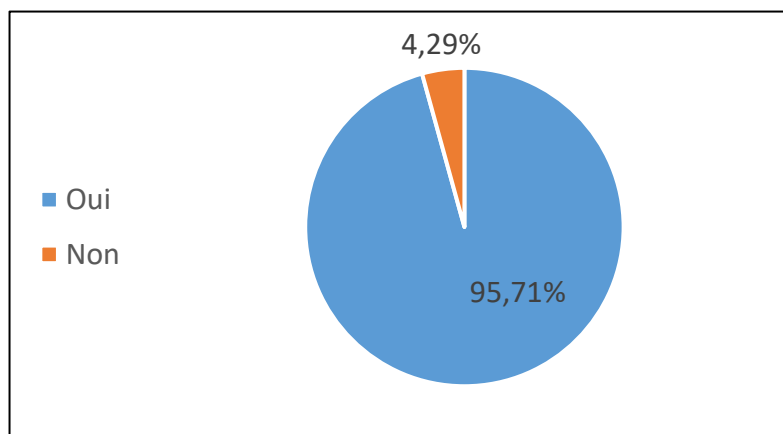


Figure 33

Importance de l'expression orale dans l'enseignement-apprentissage du français au secondaire

Les résultats indiquent qu'une large majorité d'enseignants (95,71 %) considère que la compétence de l'expression orale est essentielle pour l'enseignement-apprentissage du français au secondaire. Cette forte adhésion met en lumière la reconnaissance générale de l'importance de l'oral, en particulier de la compétence productive en oral, dans l'acquisition d'une langue. L'expression orale est en effet un aspect fondamental pour le développement de la communication et de la fluidité linguistique des apprenants. Toutefois, les 4,29 % d'enseignants qui ne partagent pas cette vision témoignent d'une perception différente, probablement liée à des priorités pédagogiques axées davantage sur les compétences écrites, comme en témoignent les réponses précédentes.

Cette question vise à examiner la perception des enseignants sur l'importance de l'expression orale dans l'enseignement du français, et les résultats confirment qu'une grande majorité d'entre eux perçoit cette compétence comme indispensable. Cependant, cela soulève la nécessité de renforcer sa prise en charge, tant dans la formation initiale que dans les formations continues, afin de mieux répondre aux attentes des enseignants et aux besoins des élèves.

Question 12 : Est-ce que les directives officielles définissent de manière claire les objectifs de la compétence d'expression orale ? • Oui • Non

Tableau 53

Clarté des objectifs de l'expression orale selon les directives officielles

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	31	44,29 %
Non	39	55,71 %

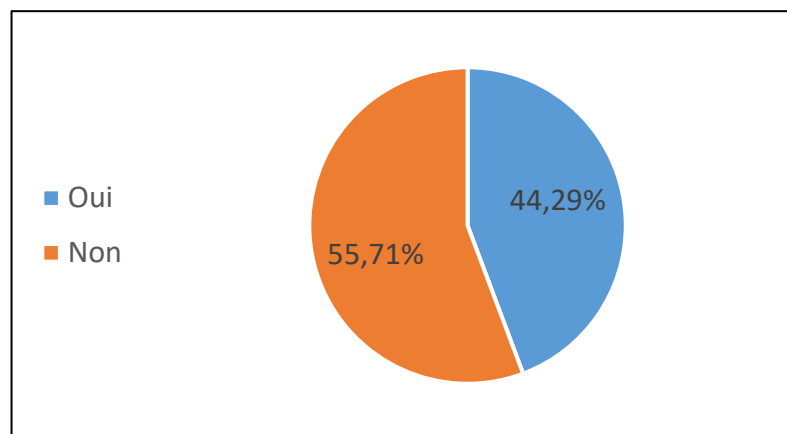


Figure 34

Clarté des objectifs de l'expression orale selon les directives officielles

Les résultats mettent en lumière une perception partagée parmi les enseignants interrogés concernant la clarté des directives officielles sur les objectifs de la compétence d'expression orale. Si 44,29 % estiment que ces objectifs sont clairement définis, une majorité relative (55,71 %) considère, en revanche, qu'ils restent flous. Ce constat reflète un manque de précision ou de lisibilité dans les documents officiels, ce qui peut entraver une mise en œuvre cohérente et efficace de l'enseignement de l'oral. Il apparaît donc nécessaire de clarifier les attentes institutionnelles afin de mieux accompagner les enseignants dans la prise en charge de cette compétence de manière ciblée et structurée.

Question 13 : Est-ce que les instructions officielles décrivent avec précision le déroulement de la séance d'expression orale ? • Oui • Non

Tableau 54

Précision du déroulement de la séance d'expression orale selon les directives officielles

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	11	15,71 %
Non	59	84,29 %

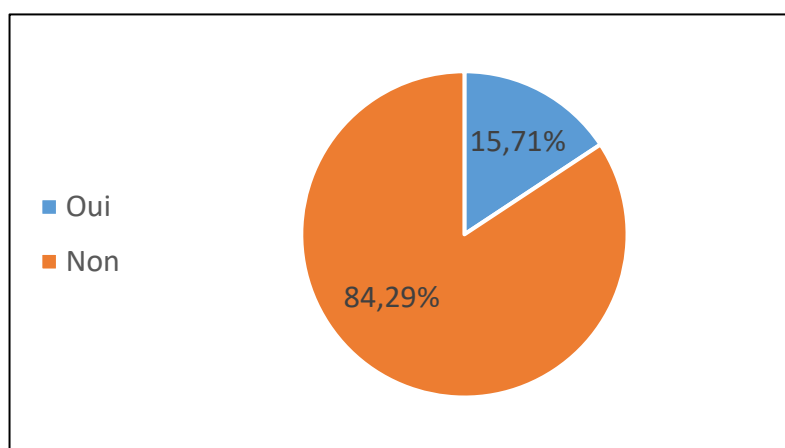


Figure 35

Précision du déroulement de la séance d'expression orale selon les directives officielles

Les résultats mettent en évidence que la majorité des enseignants interrogés (84,29 %) considère que les instructions officielles ne décrivent pas avec précision le déroulement de la séance d'expression orale. Seuls 15,71 % des répondants estiment que ces instructions sont suffisamment détaillées. Ce constat est d'autant plus significatif lorsqu'on le met en relation avec la question précédente, où bien que certains enseignants aient jugé que les objectifs de l'expression orale sont clairement définis, la majorité semble trouver que l'organisation et la mise en œuvre des séances d'expression orale ne sont pas suffisamment claires. Une telle imprécision peut entraîner des difficultés dans la planification pédagogique et la gestion des séances en classe.

Il devient essentiel de renforcer la précision et la lisibilité des instructions afin d'assurer une approche plus cohérente et efficace de l'enseignement de l'oral dans les établissements scolaires. De plus, il est crucial d'adopter une conduite explicite de l'enseignement-apprentissage de l'expression orale, en précisant les étapes, les attentes et les méthodes pédagogiques à suivre. Cela permettrait aux enseignants de mieux structurer leurs pratiques et d'offrir aux apprenants un enseignement plus ciblé et adapté à la compétence orale.

Question 14 : Pratiquez-vous l'expression orale avec vos apprenants ?

- Oui
- Non

Tableau 55

Pratique de l'expression orale en classe

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	70	100 %
Non	0	0 %

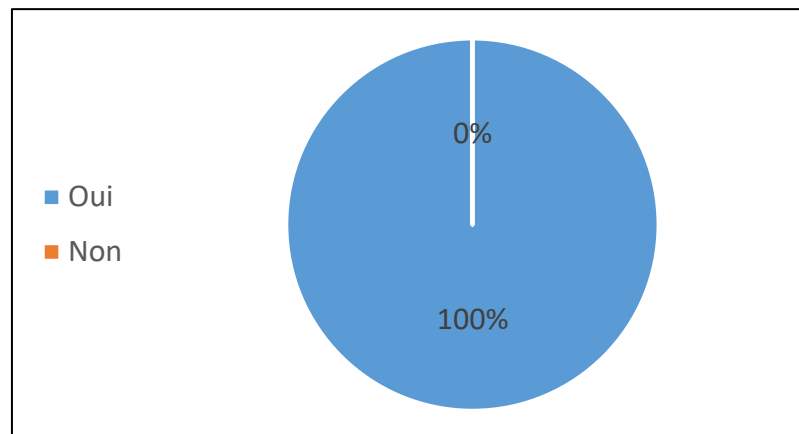


Figure 36

Pratique de l'expression orale en classe

La totalité des enseignants interrogés déclarent pratiquer l'expression orale avec leurs apprenants, ce qui constitue un résultat particulièrement significatif, surtout dans un contexte où les directives officielles manquent parfois de clarté quant aux objectifs et au déroulement de cette compétence. En dépit de l'absence de repères clairs, les enseignants affirment intégrer l'expression orale dans leurs pratiques pédagogiques, ce qui représente un signe encourageant. Cela témoigne à la fois de leur conscience professionnelle et de leur reconnaissance de l'importance de cette compétence dans l'apprentissage du français. Il reste toutefois essentiel d'examiner plus en détail les modalités concrètes de cette mise en œuvre, afin d'en évaluer l'efficacité et la pertinence au regard des besoins des apprenants.

Question 15 : Comment travaillez-vous la compétence d'expression orale en classe ?

- Réalisée en une séance entière
- Intégrée dans d'autres enseignements
- Sacrifiée pour d'autres compétences

Tableau 56

Modalités de mise en œuvre de l'expression orale en classe

Réponses	Nombre	Pourcentage
Réalisée en une séance entière	41	58,57 %
Intégrée dans d'autres enseignements	29	41,43 %
Sacrifiée pour d'autres compétences	0	0 %

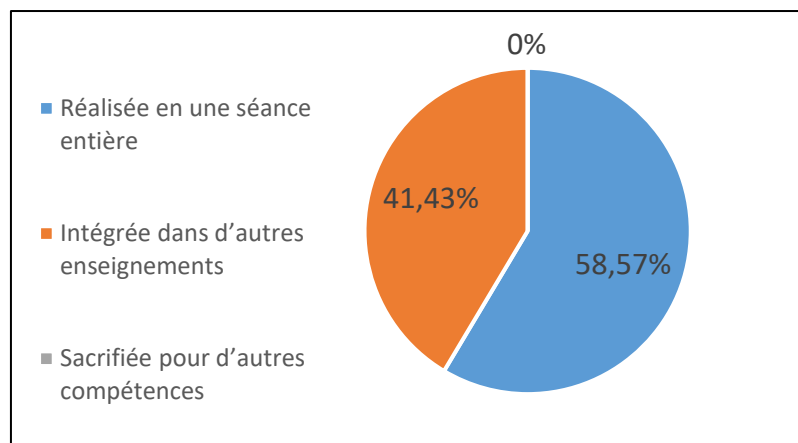


Figure 37

Modalités de mise en œuvre de l'expression orale en classe

Cette question complète la précédente et en confirme les résultats. En effet, aucun enseignant n'affirme sacrifier l'expression orale au profit d'autres compétences, ce qui confirme qu'elle est bien prise en charge dans la pratique pédagogique. 58,57 % des enseignants lui consacrent une séance entière, tandis que 41,43 % l'intègrent dans d'autres enseignements, ce qui reflète une diversité d'approches dans son enseignement.

Ainsi, l'expression orale est perçue différemment par les enseignants : certains la considèrent comme un "oral objet d'enseignement", qu'ils développent en tant que compétence à part entière, tandis que d'autres l'utilisent comme un "oral vecteur d'enseignement", visant à faciliter l'acquisition d'autres compétences.

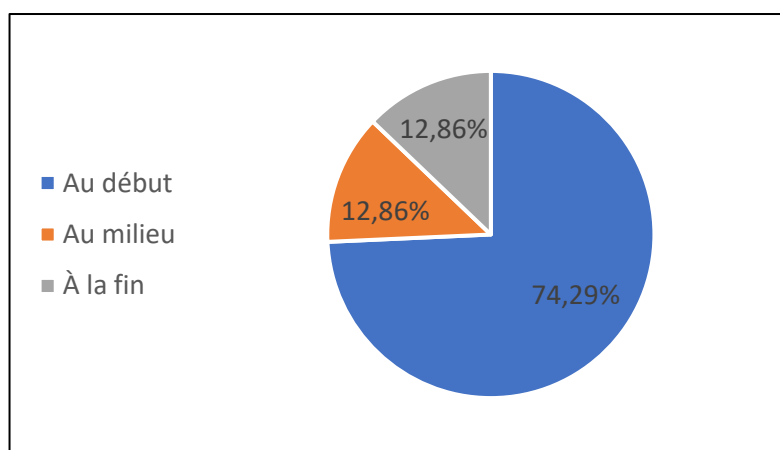
L'absence de directives précises dans les instructions officielles conduit les enseignants à intégrer cette compétence selon leurs propres méthodes, en fonction de leurs choix et des contraintes qu'ils rencontrent. Cette gestion individualisée souligne l'importance de proposer un encadrement explicite pour garantir une pratique harmonisée et efficace de l'expression orale en classe.

Question 16 : A quel moment du projet, programmez-vous la séance de l'expression orale ?

- Au début
- Au milieu
- A la fin

Tableau 57*Moment de la séance d'expression orale dans le projet*

Réponses	Nombre	Pourcentage
Au début	52	74,29 %
Au milieu	9	12,86 %
À la fin	9	12,86 %

**Figure 38***Moment de la séance d'expression orale dans le projet*

Les résultats indiquent que 74,29 % des enseignants programment la séance d'expression orale au début du projet, tandis que 12,86 % la prévoient au milieu et 12,86 % à la fin. Cette répartition peut être liée aux recommandations des documents pédagogiques officiels, qui suggèrent généralement d'introduire le projet par une activité d'expression orale. Il semble donc que certains enseignants suivent ces directives. Cependant, le fait que d'autres choisissent de programmer l'oral au milieu ou à la fin du projet suggère soit une interprétation variable des consignes officielles, soit une liberté pédagogique exercée individuellement. Cette diversité met en évidence le besoin d'un accompagnement plus structuré pour aider les enseignants à comprendre et appliquer de manière cohérente les modalités attendues pour la mise en œuvre de cette compétence tout au long du projet.

Question 17 : Combien de séances consacrez-vous à l'expression orale par projet ?

Tableau 58

Nombre de séances consacrées à l'expression orale par projet

Réponses	Nombre	Pourcentage
Aucune séance	11	15,71 %
Une seule séance	31	44,29 %
Deux séances	17	24,29 %
Plus de deux séances	3	4,29 %
Sans réponse	8	11,42 %

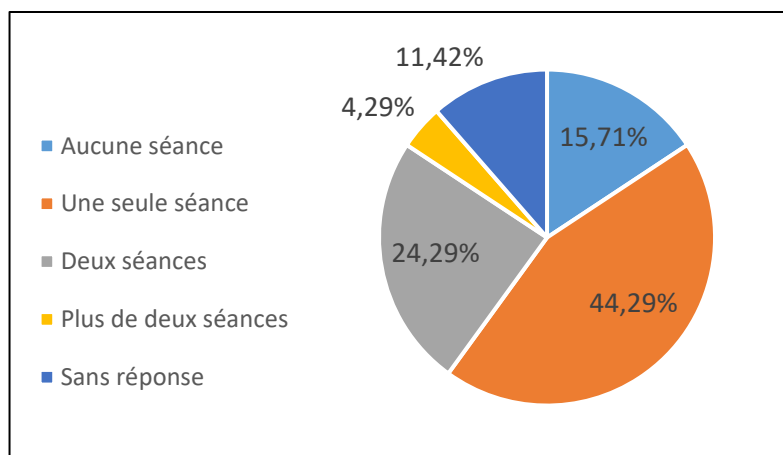


Figure 39

Nombre de séances consacrées à l'expression orale par projet

Les résultats révèlent que 44,29 % des enseignants consacrent une seule séance à l'expression orale par projet, 24,29 % en prévoient deux, 4,29 % en réservent plus de deux, 15,71 % n'en planifient aucune, tandis que 11,42 % n'ont pas répondu.

L'absence de séance dédiée dans certains cas peut s'expliquer par une intégration de l'oral dans d'autres activités pédagogiques, comme l'indiquaient les réponses à une question précédente. La programmation d'une seule séance semble correspondre aux indications horaires figurant dans la répartition officielle des enseignements pour les filières scientifiques, tandis que celle de deux séances est généralement associée à la répartition prévue pour les filières littéraires. Toutefois, l'absence de précision sur les filières concernées dans les réponses limite la portée de cette interprétation.

La faible proportion d'enseignants ayant déclaré consacrer plus de deux séances pourrait refléter une volonté de renforcer cette compétence. Quant aux non-réponses, elles peuvent témoigner d'un manque de clarté ou d'hésitation quant à la planification de cette activité dans le cadre du projet.

Ces éléments soulignent l'intérêt d'un accompagnement plus ciblé pour guider les enseignants dans la programmation de l'expression orale, en tenant compte des spécificités pédagogiques et des orientations par filière.

Question 18 : En classe, combien dure la séance dédiée à l'expression orale ?

Tableau 59

Durée consacrée à la séance d'expression orale en classe

Réponses	Nombre	Pourcentage
Environ 30 minutes	11	15,71 %
Une heure	50	71,43 %
Deux heures	9	12,86 %

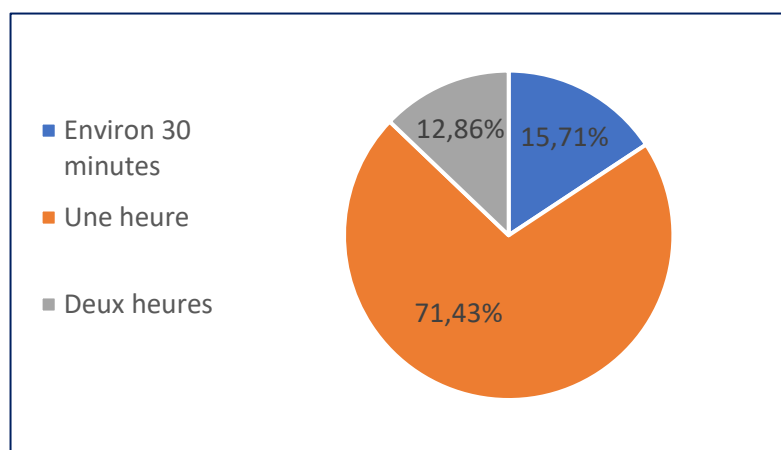


Figure 40

Durée consacrée à la séance d'expression orale en classe

Les résultats montrent que la majorité des enseignants (71,43 %) consacrent une heure à la séance d'expression orale, ce qui semble correspondre à la durée habituelle d'un cours dans l'enseignement secondaire. Une proportion plus restreinte (15,71 %) indique une durée d'environ 30 minutes, ce qui peut refléter une intégration partielle de l'oral dans d'autres activités. Enfin, 12,86 % des enseignants déclarent consacrer deux heures à cette compétence, traduisant probablement une volonté de lui accorder plus d'importance ou de mener des activités orales plus approfondies et structurées.

Cette répartition met en lumière la diversité des pratiques et souligne l'intérêt de définir plus précisément la durée recommandée pour renforcer l'efficacité de l'enseignement de l'expression orale.

Question 19 : Selon vous, le volume horaire accordé à la séance d'expression orale est-il suffisant ? • Oui • Non, la durée la plus adéquate est...

Tableau 60

Adéquation du volume horaire accordé à la séance d'expression orale selon les enseignants

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	22	31,4 %
Non, la durée la plus adéquate est :	48	68,6 %
- Deux heures	27	56,25 %
- Trois heures	21	43,75 %

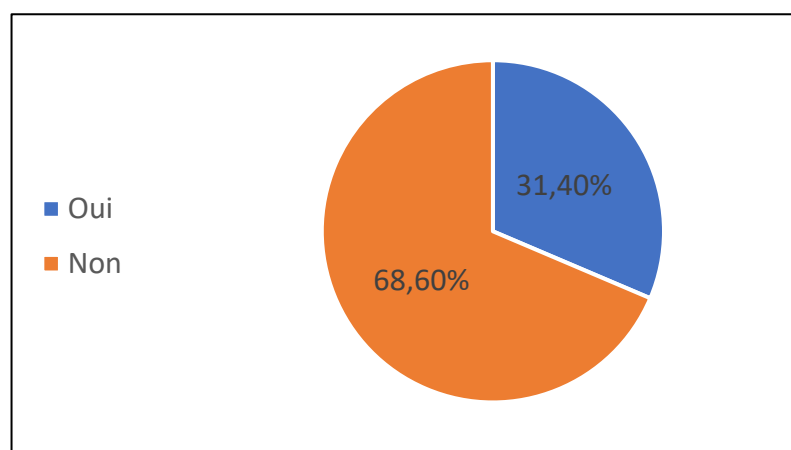


Figure 41

Adéquation du volume horaire accordé à la séance d'expression orale selon les enseignants

Si 31,4 % des enseignants jugent que le volume horaire consacré à la séance d'expression orale est suffisant, une large majorité, soit 68,6 %, le trouve insuffisant. Parmi ces derniers, plus de la moitié (56,25 %) souhaitent que la durée soit portée à deux heures, tandis qu'une part importante (43,75 %) privilégie une extension à trois heures.

Cette divergence d'opinions souligne que, malgré une certaine satisfaction chez une minorité, le temps actuellement alloué reste majoritairement perçu comme trop limité pour assurer un apprentissage oral efficace. Un prolongement du temps consacré à l'expression orale pourrait offrir davantage de possibilités pour développer les compétences productives

orales des élèves, en leur permettant notamment de s'exprimer plus librement, de participer à des activités variées et de consolider leur maîtrise de la langue.

Question 20 : Quels sont les supports utilisés lors de la mise en œuvre de l'expression orale ? • Documents écrits • Documents sonores • Documents visuels • Documents audiovisuels

Tableau 61

Supports utilisés pour l'enseignement de l'expression orale

Réponses	Nombre	Pourcentage
Documents écrits	6	8,57 %
Documents sonores	51	72,86 %
Documents visuels	61	87,14 %
Documents audiovisuels	68	97,14 %

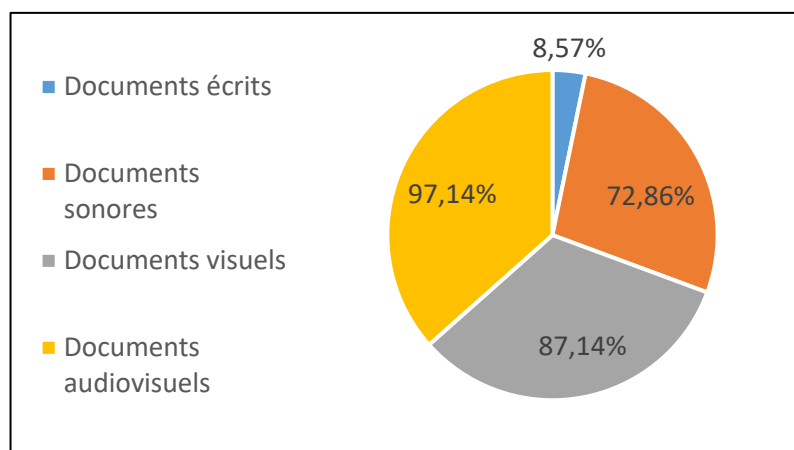


Figure 42

Supports utilisés pour l'enseignement de l'expression orale

Les résultats montrent que les enseignants privilégient largement les supports audiovisuels et visuels dans l'enseignement de l'expression orale. En effet, 97,14 % des enseignants utilisent des documents audiovisuels, suivis de près par les documents visuels, qui sont utilisés par 87,14 % d'entre eux. Les documents sonores, bien qu'importants, sont moins fréquemment utilisés, avec 72,86 % des enseignants les intégrant dans leur pratique. En revanche, les documents écrits sont les moins sollicités, avec seulement 8,57 % des enseignants qui les utilisent.

Cette tendance laisse entendre que les enseignants accordent une préférence aux supports multimédias, car ceux-ci favorisent l'interaction et suscitent davantage l'implication des élèves dans des activités orales vivantes. L'utilisation de ces supports semble en adéquation avec les approches modernes de l'enseignement de l'expression orale, qui visent à rendre les séances plus engageantes, concrètes et dynamiques.

Question 21 : D'où proviennent les activités prévues pour l'expression orale ?

- Tirées du manuel
- Élaborées par vous-même

Tableau 62

Origine des activités prévues pour l'expression orale

Réponses	Nombre	Pourcentage
Tirées du manuel	11	15,71 %
Élaborées par l'enseignant lui-même	42	60,00 %
Issues à la fois du manuel et de l'enseignant	17	24,29 %

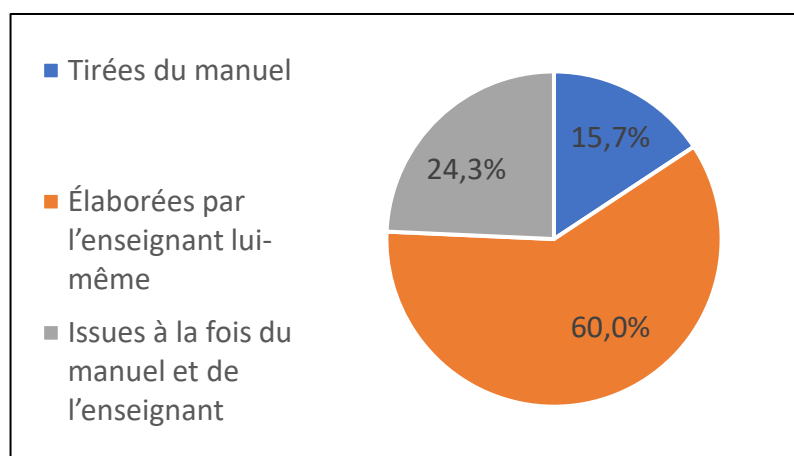


Figure 43

Origine des activités prévues pour l'expression orale

Les résultats révèlent que la majorité des enseignants (60 %) élaborent eux-mêmes les activités destinées à l'expression orale, ce qui reflète un engagement personnel dans la conception pédagogique et une volonté d'adapter les contenus aux besoins spécifiques de leurs apprenants. Un quart des répondants (24,29 %) combinent les ressources du manuel avec leurs propres créations, traduisant une approche équilibrée entre exploitation des supports officiels et initiative individuelle. En revanche, seuls 15,71 % s'en tiennent

exclusivement aux activités proposées dans le manuel, ce qui peut indiquer une perception de leur insuffisance ou un besoin de flexibilité pédagogique plus grand. Ces tendances soulignent l'importance de soutenir les enseignants dans la conception d'activités orales variées et pertinentes, notamment par des formations ou des ressources didactiques adaptées.

Question 22 : Quelles activités proposez-vous en classe pour travailler la production orale ? • Question-réponse • Exposé oral • Commentaire d'une image • Discussion en groupe • Interview • Débat • Jeux de rôle • Autres, lesquelles ?

Tableau 63

Activités proposées par les enseignants pour travailler l'expression orale

Réponses		Nombre	Pourcentage
Question-réponse		49	70 %
Exposé oral		38	54,3 %
Commentaire d'une image		41	58,6 %
Discussion en groupe		21	30 %
Interview		8	11,4 %
Débat		62	88,6 %
Jeux de rôle		13	18,6 %
Autres :	Chanson / Poème / fable	43	61,4 %
	Activités ludiques	23	32,9 %

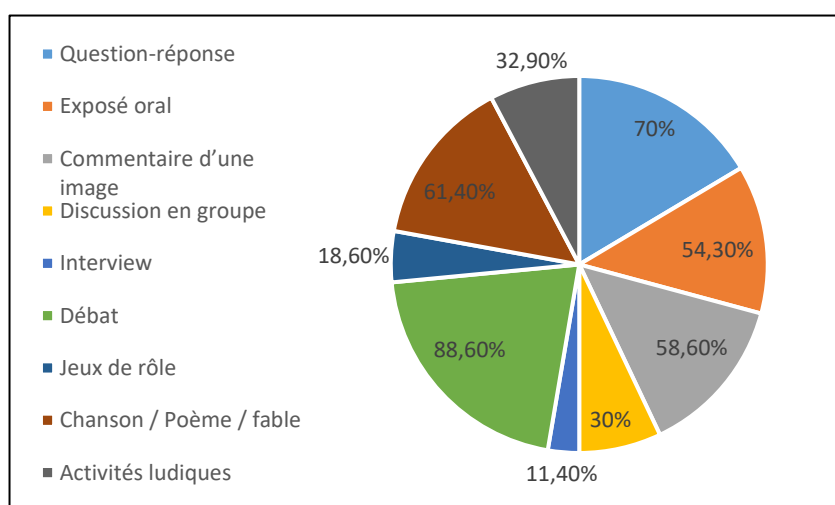


Figure 44

Activités proposées par les enseignants pour travailler l'expression orale

Les résultats indiquent une diversité d'activités mobilisées par les enseignants pour développer la production orale en classe. Le débat arrive en tête (88,6 %), ce qui peut être lié à l'importance accordée au discours argumentatif dans les programmes des trois niveaux du secondaire. L'exposé oral (54,3 %) est également bien représenté, probablement en lien avec les projets pédagogiques que les élèves sont amenés à préparer et à présenter au cours de l'année.

Les chansons, poèmes, fables (61,4 %) et les activités ludiques (32,9 %) apparaissent comme des supports motivants, susceptibles de capter l'attention des apprenants et de rendre les séances plus attrayantes. La discussion en groupe (30 %) semble viser le développement de l'esprit de collaboration et de travail collectif en classe. En revanche, des activités comme le jeu de rôle (18,6 %) ou l'interview (11,4 %) sont moins souvent exploitées, possiblement en raison du temps qu'elles nécessitent ou du niveau d'engagement plus élevé qu'elles exigent de la part des élèves.

Il convient de souligner que l'ensemble de ces activités présente un potentiel pédagogique significatif. Leur choix dépend généralement du contenu à enseigner, du projet en cours et des objectifs fixés pour la séance, ce qui permet une mise en œuvre ciblée et pertinente de l'expression orale en classe.

Question 23 : Quelle forme d'oral travaillez-vous avec vos apprenants ?

- Oral spontané
- Oral planifié
- Écrit oralisé

Tableau 64

Formes d'oral travaillées en classe

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oral spontané	41	58,6 %
Oral planifié	57	81,4 %
Écrit oralisé	31	44,3 %

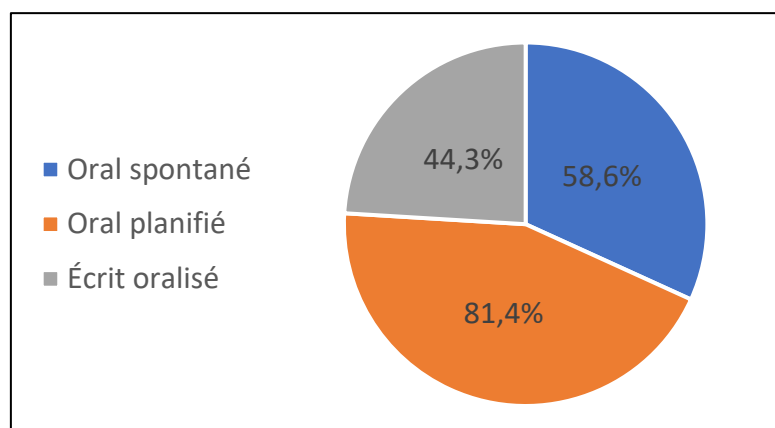


Figure 45

Formes d'oral travaillées en classe

Il ressort des résultats que l'oral planifié est la forme la plus travaillée en classe (81,4 %). Cette préférence peut s'expliquer par sa correspondance avec les exigences des projets pédagogiques, où les apprenants doivent organiser leurs idées et structurer leur discours. Ce type d'oral est notamment mobilisé à travers des exposés oraux, des commentaires d'images, la présentation de projets, ainsi que des chansons, poèmes ou fables lorsque ceux-ci sont mémorisés et interprétés. Il permet aux élèves de développer leur assurance, leur capacité à structurer leur propos, et à s'exprimer de manière réfléchie et claire.

L'oral spontané, travaillé par 58,6 % des enseignants, vise à développer la fluidité dans des situations de communication quotidienne. Il se manifeste à travers des activités comme les discussions en groupe, les débats, les jeux de rôle, les interviews ou encore les activités ludiques, qui sollicitent la réactivité, l'aisance et l'engagement spontané des apprenants dans l'échange oral.

L'écrit oralisé, quant à lui, est mis en œuvre par 44,3 % des enseignants. Cette forme permet de travailler la prononciation, l'articulation, ainsi que l'habitude de prendre la parole en public. Elle s'exprime notamment à travers la lecture à voix haute de poèmes, fables ou chansons, la présentation de textes rédigés ou encore le commentaire lu en classe.

Ainsi, chaque type d'oral est associé à des activités spécifiques qui, ensemble, offrent une approche complémentaire et ciblée de la compétence orale. Cette diversité permet aux enseignants d'adapter leurs pratiques aux objectifs visés et au contenu des projets, tout en répondant aux besoins variés des apprenants.

Question 24 : Comment les apprenants réagissent-ils lors des activités de production de l'oral ? • Intéressés • Désintéressés Pourquoi ?

Tableau 65

Réactions des apprenants face aux activités de production orale en classe

Réponses	Nombre	Pourcentage	Justification
Intéressés	39	55,71 %	<ul style="list-style-type: none"> - Activités ludiques et interactives (jeux de rôle, débats, discussions en groupe) - Thèmes proches de leur quotidien (sujets concrets, liés à leurs centres d'intérêt) - Sentiment de valorisation (ils se sentent écoutés et encouragés) - Moins de pression que dans l'écrit (l'oral permet une expression plus spontanée) - Plus facile que l'écrit (pas de contraintes grammaticales immédiates)
Désintéressés	31	44,29 %	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de confiance en soi (peur de parler devant les autres) - Anxiété liée à l'erreur (crainte de la correction en public et du jugement des autres) - Difficultés linguistiques (vocabulaire limité, problèmes de prononciation) - Contrainte de temps (besoin de plus de temps pour s'exprimer) - Absence de lien avec les évaluations (l'oral ne compte pas dans la note) <p>Sujet trop difficile (inadéquation avec leur bagage linguistique)</p>

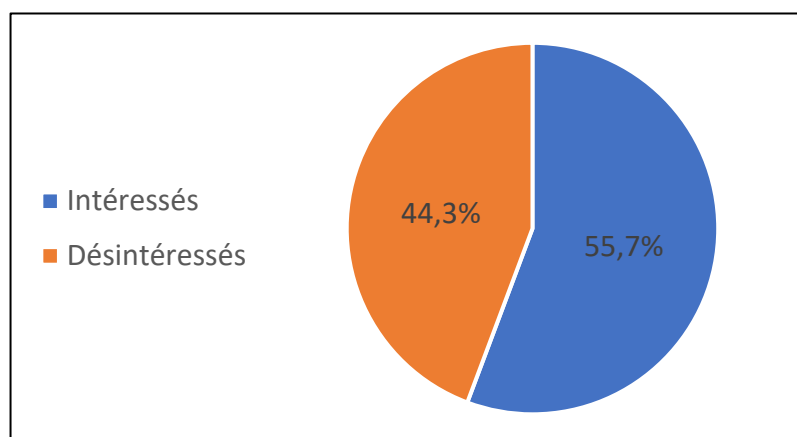


Figure 46

Réactions des apprenants face aux activités de production orale en classe

Les résultats montrent une répartition relativement équilibrée entre apprenants intéressés (55,71 %) et désintéressés (44,29 %) par les activités de production orale. L'intérêt manifesté par une majorité des élèves semble principalement lié à des activités interactives et ludiques telles que les débats, les jeux de rôle ou les discussions en groupe, ainsi qu'à des thématiques proches de leur vécu quotidien. Le caractère moins contraignant de l'oral, comparé à l'écrit, est également un facteur facilitateur, favorisant un sentiment de valorisation et d'engagement.

Cependant, une proportion importante d'élèves reste peu réceptive à ces activités. Ce désintérêt s'explique par divers obstacles : manque de confiance, peur du jugement, anxiété face à l'erreur, ou encore difficultés linguistiques. D'autres facteurs tels que l'absence de prise en compte de l'oral dans l'évaluation ou le choix de sujets perçus comme trop complexes peuvent également freiner leur participation.

Ces résultats soulignent l'importance d'adapter les pratiques pédagogiques en diversifiant les activités, en instaurant un climat rassurant et en valorisant la compétence orale dans les dispositifs d'évaluation afin de favoriser une participation plus large et plus confiante des apprenants. Ils mettent également en évidence la nécessité, pour chaque enseignant, de comprendre les causes du désintérêt éventuel de ses apprenants, afin d'y répondre de manière ciblée. Il n'existe pas de solution unique valable pour tous ; les approches doivent être ajustées en fonction de l'hétérogénéité des apprenants et des spécificités de chaque groupe.

Question 25 : Le taux des apprenants qui refusent souvent de s'exprimer oralement en classe est : • 0% • moins de 50% • plus de 50% • 100%

Tableau 66

Taux de refus des apprenants à s'exprimer oralement en classe

Réponses	Nombre	Pourcentage
0 %	0	0 %
Moins de 50 %	41	58,57 %
Plus de 50 %	29	41,43 %
100 %	0	0 %

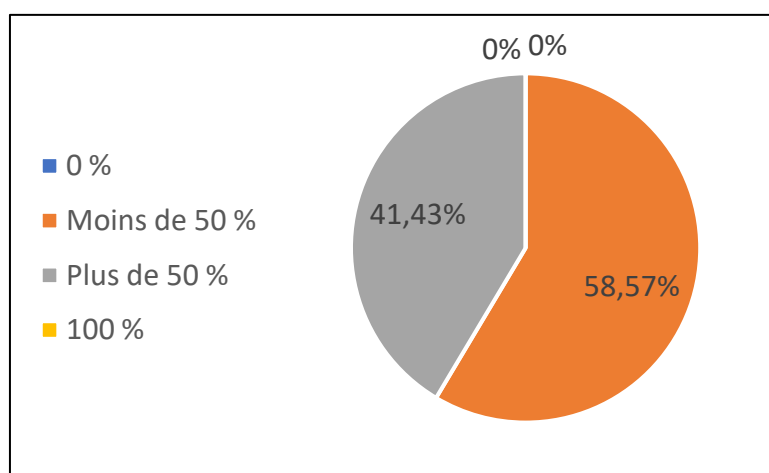


Figure 47

Taux de refus des apprenants à s'exprimer oralement en classe

Ce tableau met en lumière une réalité contrastée concernant la participation orale des apprenants. Une majorité d'enseignants (58,57 %) estiment que moins de la moitié de leurs apprenants refusent de s'exprimer oralement en classe, ce qui peut indiquer une certaine ouverture à la prise de parole chez de nombreux élèves. Toutefois, une part non négligeable (41,43 %) signale que plus de la moitié de leurs apprenants sont réticents à s'exprimer, ce qui révèle des blocages persistants.

Ces données suggèrent que, bien que des efforts soient faits pour encourager l'expression orale, une proportion importante d'apprenants demeure en difficulté ou peu motivée à s'exprimer à l'oral. Cela renforce l'idée que des stratégies ciblées et différenciées restent nécessaires pour favoriser une participation plus large, en tenant compte des freins

individuels, qu'ils soient linguistiques, psychologiques ou liés à l'environnement d'apprentissage.

Question 26 : Lorsque les apprenants rencontrent des difficultés à s'exprimer en français, ils ont recours :

- à la langue maternelle
- à une langue étrangère
- aux gestes et aux mimiques

Tableau 67

Stratégies compensatoires utilisées par les apprenants en expression orale en français

Réponses	Nombre	Pourcentage
À la langue maternelle	53	75,71 %
À une langue étrangère	37	52,86 %
Aux gestes et aux mimiques	29	41,43 %

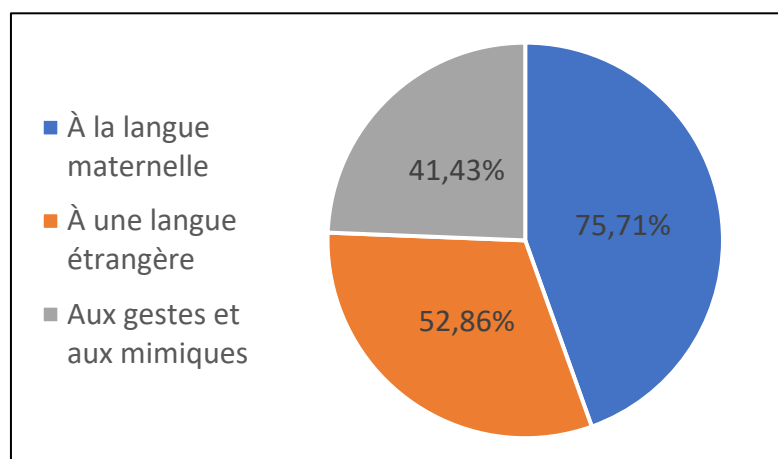


Figure 48

Stratégies compensatoires utilisées par les apprenants en expression orale en français

Les résultats permettent de constater que la majorité des apprenants (75,71 %) ont recours à la langue maternelle lorsqu'ils rencontrent des difficultés à s'exprimer en français, ce qui révèle un réflexe de retour à une langue de confort pour surmonter l'obstacle linguistique. Plus de la moitié (52,86 %) utilisent une autre langue étrangère, souvent perçue comme plus accessible ou maîtrisée dans certaines situations. Par ailleurs, 41,43 % recourent aux gestes et aux mimiques, montrant ainsi une volonté de maintenir l'échange, même en l'absence de moyens linguistiques suffisants.

Ces comportements reflètent à la fois des difficultés dans la maîtrise de la langue cible et un désir manifeste de communiquer malgré les obstacles, ce qui peut être interprété

comme un phénomène d'interlangue. L'interlangue, concept central en didactique des langues, désigne l'état transitoire dans lequel se trouvent les apprenants lorsqu'ils produisent une langue qui n'est ni celle de la langue maternelle ni celle de la langue cible, mais qui résulte des processus d'acquisition en cours. Ce phénomène montre que, face à des difficultés d'expression, les apprenants cherchent à combler les lacunes linguistiques en utilisant des stratégies variées telles que le recours à la langue maternelle, à une langue étrangère, ou encore les gestes.

Ces stratégies peuvent être perçues comme des étapes nécessaires dans le processus d'apprentissage, qui permettent aux apprenants de continuer à communiquer tout en cherchant à améliorer leur maîtrise de la langue cible. Elles appellent à la mise en place d'approches pédagogiques adaptées, visant à renforcer progressivement les compétences orales, tout en considérant ces recours comme des stratégies d'adaptation provisoires. Ainsi, ces comportements doivent être vus comme un signe de l'engagement des apprenants à surmonter les difficultés linguistiques et à progresser vers une plus grande autonomie langagière.

Question 27 : Est-ce que l'activité d'expression orale est notée ? • Oui • Non

Tableau 68

Évaluation notée de l'expression orale par les enseignants

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	41	58,57 %
Non	29	41,43 %

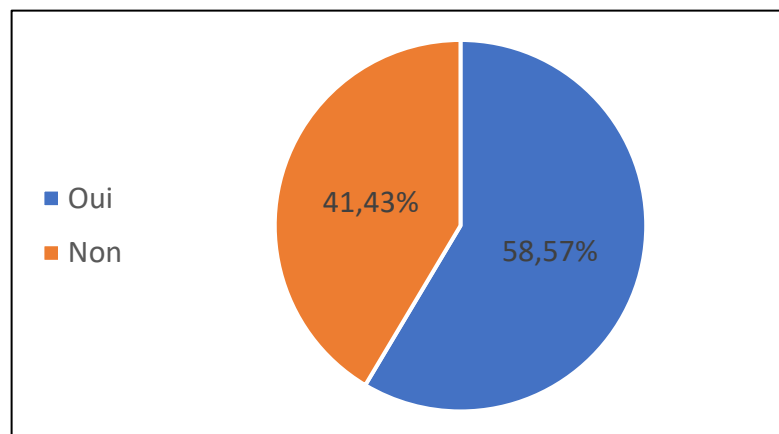


Figure 49

Évaluation notée de l'expression orale par les enseignants

Les résultats indiquent que 58,57 % des enseignants interrogés déclarent noter les activités d'expression orale, tandis que 41,43 % ne les évaluent pas. Cette disparité révèle une hétérogénéité dans les pratiques pédagogiques, malgré l'existence de directives officielles recommandant d'inclure l'oral dans l'évaluation. Certains enseignants peuvent trouver l'évaluation de la production orale complexe et difficile à objectiver, évoquer des contraintes de temps ou éprouver une certaine réticence face à une tâche perçue comme exigeante et mal encadrée.

Ce constat souligne la nécessité d'un accompagnement pédagogique mieux structuré, de grilles d'évaluation plus précises, ainsi que d'une valorisation plus marquée de la compétence orale dans les dispositifs scolaires

Question 28 : Quels sont les critères à prendre en compte pour élaborer une grille d'évaluation pour l'expression orale ?

En recensant les réponses des enseignants à la question relative aux critères d'évaluation de l'expression orale, il est possible de dégager un ensemble d'éléments jugés essentiels pour élaborer une grille pertinente. Cette question vient compléter la précédente, en précisant les aspects concrets à prendre en compte dans l'évaluation. Le tableau ci-dessous récapitule les critères les plus fréquemment évoqués.

Tableau 69

Propositions de critères pour l'élaboration d'une grille d'évaluation de l'expression orale

Critères d'évaluation de l'expression orale

- **Respect de la consigne**
- **Maîtrise du vocabulaire et de la grammaire**
- **Prononciation**
- **Intonation**
- **Clarté et pertinence des idées**
- **Cohérence**
- **Organisation et structure du discours**
- **Fluidité et aisance**
- **Posture**
- **Gestion du temps**
- **Gestion du stress et de la confiance en soi**

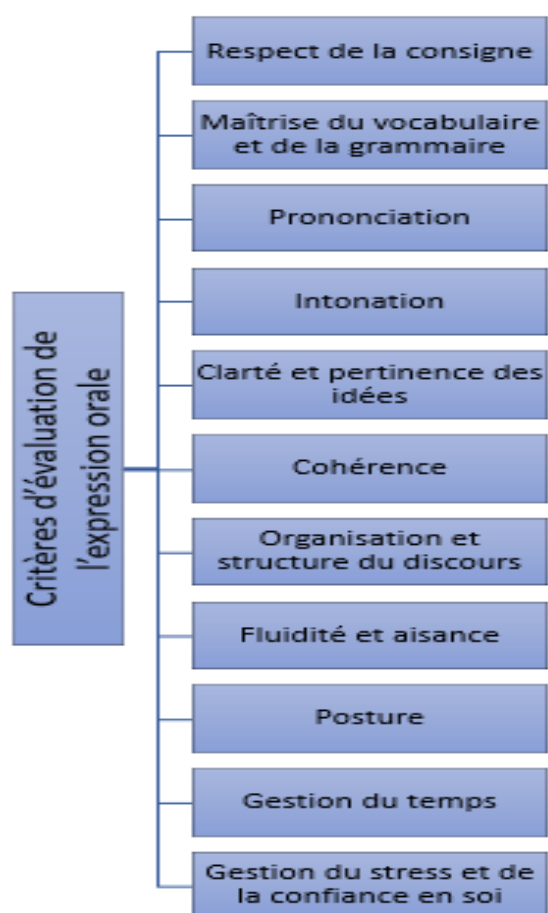


Figure 50

Propositions de critères pour l'élaboration d'une grille d'évaluation de l'expression orale

Les réponses à cette question montrent que l'évaluation de l'expression orale repose sur plusieurs critères essentiels. Parmi les plus fréquemment mentionnés figurent la maîtrise du vocabulaire et de la grammaire, la prononciation, ainsi que l'intonation, qui sont des éléments clés pour une communication claire et correcte. D'autres critères, tels que la clarté et la pertinence des idées, la cohérence et l'organisation du discours, sont également jugés importants pour garantir la fluidité et la structuration de l'oral.

L'importance accordée à la gestion du temps et à la posture suggère une prise en compte de l'aspect comportemental de l'expression orale. De plus, la gestion du stress et de la confiance en soi est identifiée comme un facteur influençant la performance orale. Cette variété de critères indique une volonté d'évaluer l'expression orale de manière globale, en tenant compte à la fois des compétences linguistiques et des compétences relationnelles et comportementales de l'apprenant.

Question 29 : Est-ce que vous prévoyez la remédiation de l'expression orale ?

- Oui Quand et comment ?
- Non Car....

Tableau 70

Remédiation de l'expression orale en classe

Réponses	Nombre	Pourcentage	Explication
Oui	19	27,14 %	Quand : <ul style="list-style-type: none"> - Pendant la séance - À la fin du projet Comment : <ul style="list-style-type: none"> - En encourageant l'autoévaluation et la coévaluation - À travers des exercices ciblés portant sur les points de difficulté identifiés
Non	51	72,86 %	Car : <ul style="list-style-type: none"> - Les effectifs sont importants - Le temps imparti au programme est limité - La remédiation est souvent réservée à l'écrit - L'hétérogénéité des apprenants complique la mise en œuvre - La contrainte de terminer le programme

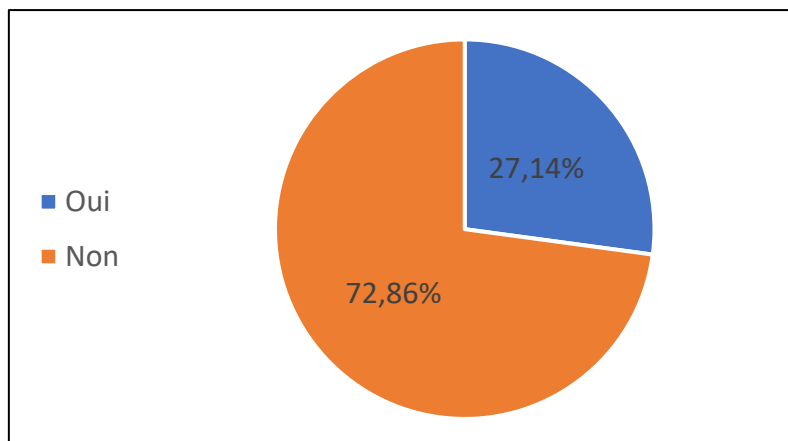


Figure 51

Remédiation de l'expression orale en classe

Il paraît que la remédiation de l'expression orale reste peu intégrée dans les pratiques enseignantes, puisque seulement 27,14 % des enseignants déclarent la mettre en œuvre. Lorsqu'elle est prévue, elle se fait soit durant la séance, soit à la fin du projet, en mobilisant des outils comme l'autoévaluation, la coévaluation ou des exercices ciblés sur les difficultés relevées. En revanche, une majorité importante (72,86 %) ne prévoit pas de remédiation, en raison notamment du nombre élevé d'apprenants, du manque de temps, de la priorité accordée à l'écrit, de l'hétérogénéité des profils ou encore de la pression liée à l'achèvement du programme. Cette réalité met en évidence la nécessité d'un aménagement plus souple et réfléchi de l'enseignement de l'oral afin d'y intégrer des espaces de remédiation adaptés.

Question 30 : Quels sont les principaux défis que vous rencontrez en tant qu'enseignant lors de la mise en œuvre de la production orale en classe ?

- L'oral constitue un objet complexe
- La surcharge des classes
- Manque de ressources
- Désintérêt manifesté par les élèves
- Hétérogénéité des apprenants
- Difficulté de l'évaluation
- Le temps accordé est insuffisant
- Le contenu des programmes
- Manque de clarification sur le déroulement d'une séance d'expression orale
- Formation initiale inadéquate
- Manque de formation continue
- Autres

Tableau 71

Défis rencontrés lors de l'enseignement de l'expression orale en classe

Réponses		Nombre	Pourcentage
L'oral constitue un objet complexe		33	47,14 %
La surcharge des classes		41	58,57 %
Manque de ressources		35	50 %
Désintérêt manifesté par les apprenants		32	45,71 %
Hétérogénéité des apprenants		51	72,86 %
Difficulté de l'évaluation		63	90 %
Temps accordé insuffisant		61	87,14 %
Contenu des programmes		53	75,71 %
Manque de clarification sur le déroulement d'une séance d'expression orale		60	85,71 %
Formation initiale inadéquate		58	82,86 %
Manque de formation continue		59	84,29 %
Autres	Priorité donnée à l'écrit dans les évaluations officielles	67	95,71 %
	Manque d'habitude et de pratique de l'oral en dehors de la classe	39	55,71 %

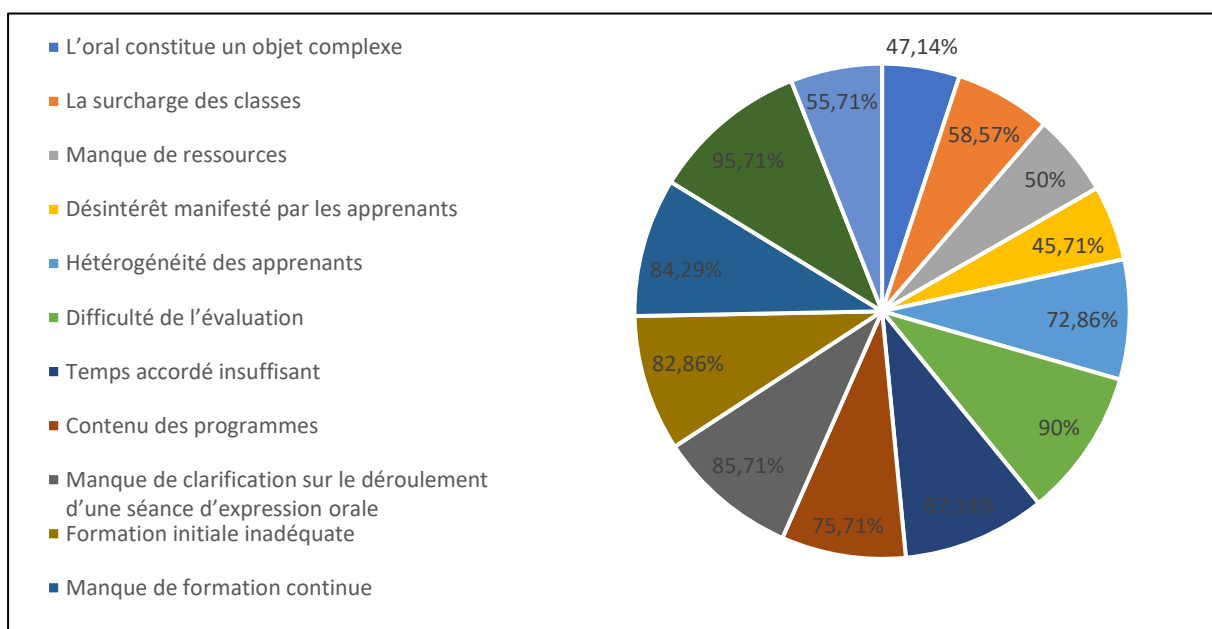


Figure 52

Défis rencontrés lors de l'enseignement de l'expression orale en classe

Ces résultats mettent en lumière un ensemble de défis liés à la gestion des conditions de travail, aux approches pédagogiques et au cadre institutionnel lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre la production orale en classe. La priorité accordée à l'écrit dans les évaluations officielles (95,71 %) apparaît comme le principal frein, reléguant l'expression orale au second plan dans les pratiques d'enseignement.

Par ailleurs, des contraintes telles que le temps insuffisant dédié à l'oral (87,14 %) et le manque de clarification sur le déroulement d'une séance d'expression orale (85,71 %) compliquent davantage son intégration effective en classe.

S'ajoutent à cela des facteurs liés à la formation des enseignants : l'inadéquation de la formation initiale (82,86 %) et l'absence de formation continue (84,29 %) semblent limiter les capacités d'adaptation pédagogique face à cette compétence. L'hétérogénéité des apprenants (72,86 %) constitue également un défi majeur, exigeant des ajustements constants en fonction des profils des apprenants.

Les difficultés d'évaluation (90 %) indiquent que les enseignants manquent d'outils ou de repères clairs pour apprécier les performances orales de manière équitable et efficace. Enfin, des éléments comme le manque de ressources, la surcharge des classes ou le désintérêt des apprenants révèlent que la mise en œuvre de l'oral nécessite un environnement favorable, tant sur le plan matériel qu'humain.

Il est pertinent de souligner que la multiplicité des obstacles relevés montre clairement que l'enseignement de cette compétence ne constitue pas une tâche aisée, mais bien un processus complexe, nécessitant des conditions favorables et des stratégies pédagogiques adaptées. Ainsi, ces résultats mettent en évidence la nécessité d'un soutien institutionnel renforcé, d'une révision des priorités pédagogiques et d'un accompagnement ciblé des enseignants, en vue de favoriser une intégration plus cohérente et durable de l'expression orale dans les pratiques de classe.

Question 31 : Quelles suggestions ou recommandations pourriez-vous donner pour optimiser l'expression orale des apprenants ?

Les réponses recueillies à la dernière question ouverte du questionnaire mettent en évidence une série de recommandations formulées par les enseignants en vue d'améliorer l'enseignement de l'expression orale. Le tableau ci-dessous récapitule les principales suggestions exprimées, que nous avons regroupées à partir des propos récurrents et convergents relevés dans leurs réponses.

Tableau 72

Suggestions pour optimiser l'enseignement de l'expression orale

Recommandations proposées par les enseignants
<ul style="list-style-type: none"> - Accroître le temps consacré à l'expression orale - Diversifier les activités orales - Intégrer l'oral dans l'évaluation - Renforcer la formation des enseignants - Encourager l'utilisation des technologies et des ressources multimédia - Encourager la pratique de l'oral en dehors de la classe - Proposer des thèmes proches du quotidien des apprenants - Encourager la négociation des thèmes avec les apprenants - Utiliser des grilles d'évaluation claires et partagées - Proposer des activités de remédiation ciblées - Valoriser les efforts et les progrès de chaque apprenant - Favoriser l'interaction entre pairs et le travail de groupe - Organiser des sorties pédagogiques - Créer un climat rassurant pour encourager la prise de parole

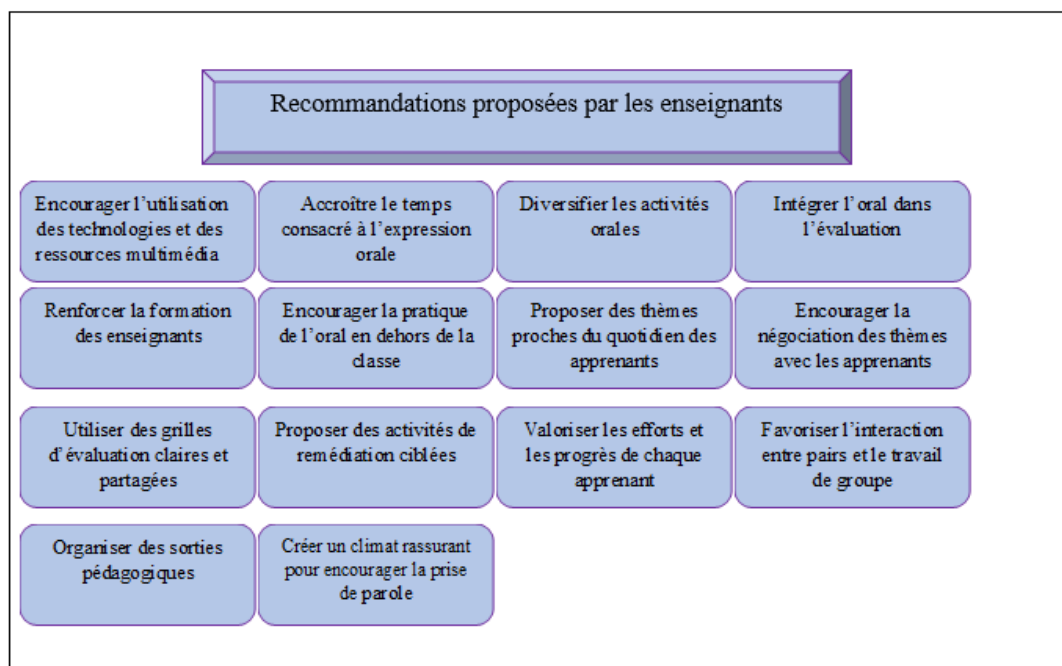


Figure 53

Suggestions pour optimiser l'enseignement de l'expression orale

Les suggestions formulées par les enseignants pour optimiser l'expression orale des apprenants mettent en avant plusieurs axes d'amélioration. Ils recommandent d'accroître le temps consacré à l'expression orale et de diversifier les activités proposées en classe. L'intégration de l'oral dans les dispositifs d'évaluation est également jugée nécessaire, notamment par l'usage de grilles d'évaluation claires et partagées avec les apprenants. Un autre point soulevé concerne le renforcement de la formation initiale et continue des enseignants afin de mieux les outiller pour la conduite de ce type de séance.

L'utilisation des technologies et des ressources multimédia est encouragée, tout comme la pratique régulière de l'oral en dehors de la classe. Les enseignants préconisent aussi de proposer des thèmes proches du quotidien des apprenants et, lorsque cela est possible, de les impliquer dans le choix de ces thèmes afin de renforcer leur engagement. Ils insistent sur l'importance de mettre en place des activités de remédiation ciblées, adaptées aux difficultés observées, et de valoriser les efforts ainsi que les progrès individuels.

Par ailleurs, plusieurs réponses soulignent l'intérêt de favoriser l'interaction entre pairs, notamment à travers le travail de groupe, et de créer un climat rassurant propice à la prise de parole. Enfin, l'organisation de sorties pédagogiques est également suggérée comme une manière concrète et motivante de développer les compétences orales dans des contextes authentiques.

Ces recommandations, à la fois diversifiées et pertinentes, offrent des pistes concrètes pour améliorer les dispositifs existants et créer un cadre plus propice au développement de l'expression orale en classe. Elles permettent d'envisager une refonte des pratiques actuelles en matière d'expression orale, en adoptant des stratégies pédagogiques plus adaptées et mieux ajustées à la réalité des apprenants, dans le but d'enrichir leur expérience d'apprentissage et de favoriser une plus grande maîtrise de la langue orale.

3.4 Commentaire général des résultats

Ce questionnaire vise à explorer les perceptions, les pratiques et les besoins des enseignants en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de l'expression orale en français au secondaire. Il cherche à comprendre comment cette compétence est prise en charge en classe, à identifier les difficultés rencontrées par les enseignants, à examiner les ressources mobilisées, ainsi qu'à recueillir leurs recommandations pour optimiser son enseignement. En s'appuyant sur leur expérience professionnelle, cette enquête permet

d'évaluer la place accordée à l'oral dans les pratiques pédagogiques actuelles, tout en mettant en lumière les ajustements nécessaires pour améliorer l'efficacité de son intégration en milieu scolaire.

Par ailleurs, recueillir le point de vue des enseignants est fondamental pour mieux cerner les enjeux didactiques liés à l'expression orale. En effet, ces derniers sont les principaux acteurs de sa mise en œuvre en classe et leurs témoignages fournissent des données précieuses sur les réalités du terrain. Leur expertise permet d'identifier les leviers d'amélioration, mais aussi les obstacles systémiques qui entravent le développement de cette compétence. En donnant la parole aux enseignants, on reconnaît leur rôle actif dans l'évolution des pratiques et dans la construction d'un environnement d'apprentissage plus adapté aux besoins des apprenants.

Les résultats montrent une forte adhésion des enseignants à l'idée que l'expression orale constitue une composante essentielle de l'enseignement du français. La quasi-totalité d'entre eux affirme pratiquer cette compétence en classe, souvent à travers des activités variées telles que le débat, l'exposé oral ou le commentaire d'image. Cette diversité d'approches reflète un réel investissement pédagogique, bien que la fréquence et la durée des séances demeurent variables selon les contextes.

En revanche, les données mettent également en évidence un certain nombre de difficultés structurelles : manque de formation initiale spécifique à l'enseignement de l'oral, faible accès à des formations continues ciblées, absence de directives claires sur le déroulement des séances, ou encore des effectifs élevés. Ces éléments freinent l'intégration effective de l'oral dans les séquences d'enseignement et génèrent parfois une mise en œuvre improvisée, faute de repères institutionnels solides.

En matière de ressources, les enseignants montrent une nette préférence pour les supports audiovisuels, jugés plus dynamiques et engageants pour les apprenants. Le recours à des supports visuels et sonores est également apprécié, car il permet de stimuler l'intérêt et de faciliter la compréhension des consignes orales. En ce sens, l'environnement multimédia est perçu comme un outil facilitateur, à condition qu'il soit accompagné d'une exploitation pédagogique pertinente.

Quant à l'évaluation, elle demeure inégalement pratiquée : si une majorité d'enseignants affirme noter les productions orales, une part importante ne le fait pas, en raison notamment de l'absence de grilles adaptées ou de contraintes liées à l'organisation de la classe. Cette situation révèle une tension entre l'importance accordée à l'oral et les moyens réels de l'évaluer efficacement. De même, la remédiation de cette compétence

reste marginale, souvent entravée par des contraintes de temps et de gestion de l'hétérogénéité des groupes.

Les enseignants soulignent par ailleurs de nombreux défis, à commencer par la difficulté d'évaluer l'oral de manière objective, l'insuffisance du temps consacré à cette compétence, et la priorité accordée à l'écrit dans les examens officiels. Le manque de formation, tant initiale que continue, ainsi que l'absence de clarté dans les instructions pédagogiques, apparaissent également comme des freins majeurs à la mise en œuvre d'un enseignement structuré de l'expression orale.

En réponse à ces constats, les enseignants formulent plusieurs suggestions : augmenter le volume horaire réservé à l'oral, diversifier les types d'activités, intégrer systématiquement l'oral dans l'évaluation, utiliser davantage de ressources numériques, et renforcer la formation professionnelle. Ils insistent aussi sur la nécessité de créer un climat bienveillant et encourageant, propice à la prise de parole des apprenants, ainsi que sur l'importance de proposer des thématiques proches de leurs centres d'intérêt.

En somme, l'analyse des réponses des enseignants révèle un engagement certain en faveur de l'expression orale, mais également une série de contraintes qui limitent son plein développement. Pour renforcer cette compétence en contexte scolaire, il apparaît indispensable de repenser les dispositifs de formation, d'outiller les enseignants avec des repères clairs, et de valoriser davantage l'oral dans les curricula et les évaluations. Une telle démarche permettrait d'offrir aux apprenants un enseignement plus équilibré entre l'écrit et l'oral, et de favoriser une maîtrise plus complète de la langue française.

4 Synthèse des résultats des deux enquêtes

L'analyse conjointe des réponses fournies par les enseignants et les apprenants permet de dresser un panorama global de l'enseignement-apprentissage de l'expression orale en français au sein du cycle secondaire en Algérie. Si les deux enquêtes mettent en évidence un intérêt manifeste pour cette compétence, elles révèlent également des limites structurelles, pédagogiques et psychologiques qui en freinent le plein développement. La complémentarité des regards permet d'enrichir la compréhension des dynamiques et des tensions qui sous-tendent la place de l'oral dans l'enseignement du français.

Dans ce cadre, le tableau suivant vise à présenter une synthèse claire et structurée des données recueillies auprès des apprenants et des enseignants, concernant leurs perceptions, leurs pratiques ainsi que les difficultés rencontrées dans l'expression orale en français au sein du cycle secondaire. L'objectif est de mettre en évidence à la fois les points de convergence, qui traduisent

un intérêt commun pour le développement de cette compétence, et les divergences, qui soulignent des réalités et des besoins différents selon les acteurs. Cette double perspective permet de mieux cerner les contraintes qui influencent la place de l'oral dans l'enseignement du français.

Il convient toutefois de préciser que tous les aspects explorés ne donnent pas lieu à une comparaison systématique entre les deux pôles : certains éléments concernent exclusivement les apprenants, d'autres relèvent uniquement du vécu ou des pratiques des enseignants. Ainsi, ce tableau n'a pas pour vocation de mettre en parallèle toutes les données, mais plutôt de restituer de manière cohérente l'ensemble des résultats issus de cette démarche empirique. En éclairant ces différents aspects, il contribue à une compréhension plus fine des dynamiques à l'œuvre, en vue d'orienter des recommandations pédagogiques adaptées et efficaces.

Tableau 73

Tableau récapitulatif des réponses issues des enquêtes menées auprès des apprenants et des enseignants

Thème	Apprenants	Enseignants
Langue étrangère préférée	Anglais 64 % Français 36 %	
Perception du français	Facile 52 % Difficile 48 %	
Autoévaluation du niveau en français	Moyen 52 % Bon 32 % Insuffisant 12 % Très bon 4 %	
Intérêt pour parler français	Oui 52 % Non 48 %	
Code oral ou code écrit	Facilité à : Parler 64 % Écrire 24 % Les deux 12 %	Priorité accordée à : Les deux 85,71 % Écrit 10,00 % Oral 4,29 %
Pratique de l'expression orale en classe	Oui 84 % Non 16 %	Oui 100 %

Pratique du français hors cours	Parfois 56 % Jamais 20 % Souvent 16 % Tout le temps 8 %	
Intérêt pour la séance d'expression orale	Oui 72 % Non 28 %	Intéressés 55,71 % Désintéressés 44,29 %
Séance d'expression orale aide à progresser	Oui 72 % Non 28 %	
Difficultés en production orale	Oui 92 % Non 8 %	
Niveaux de difficulté (types d'erreurs)	Stress 23,88 % Conjugaison 20,90 % Vocabulaire 17,91 % Prononciation 13,43 % Grammaire 11,94 % Conduite discursive 10,45 % Compréhension 1,49 %	Justification du désintérêt : Manque de confiance en soi Anxiété liée à l'erreur Difficultés linguistiques Contrainte de temps Absence de lien avec les évaluations Sujet trop difficile
Stratégies compensatoires	Langue maternelle 44,74 % Langue étrangère 42,11 % Gestes 13,16 %	Langue maternelle 75,71 % Langue étrangère 52,86 % Gestes 41,43 %
Notation des productions orales	Non 56 % Oui 44 %	Oui 58,57 % Non 41,43 %
Ajout épreuve orale au bac	Non 88 % Oui 12 %	
Activités privilégiées	Question-réponse 21,79 % Jeux de rôle 17,95 % Discussion en groupe 15,38 % Commentaire d'une image 14,10 %	Débat 88,6 % Question-réponse 70 % (Chanson / Poème / Fable) 61,4 % Commentaire d'une image 58,6 % Exposé oral 54,3 % Activités ludiques 32,9 %

	Interview 11,54 % Débat 10,26 % Activités ludiques 5,13 % Exposé oral 3,85 %	Discussion en groupe 30 % Jeux de rôle 18,6 % Interview 11,4 %
Supports favorisés	Documents audiovisuels 47,83 % Visuels 26,09 % Documents sonores 13,04 % Documents écrits 13,04 %	Documents audiovisuels 97,14 % Visuels 87,14 % Documents sonores 72,86 % Documents écrits 8,57 %
Temps consacré à l'expression orale	Suffisant 40 % Insuffisant 60 %	Insuffisant 68,6 % Suffisant 31,4 %
Durée séance en classe		1h 71,43 % 30 min 15,71 % 2h 12,86 %
Formes d'oral pratiquées en classe		Oral planifié 81,4 % Oral spontané 58,6 % Écrit oralisé 44,3 %
Formation sur l'oral		- Formation initiale 94,29 % (Seulement 10,61 % pour des modules liés à l'enseignement de l'oral.) - Formation continue 24,29 %
Souhait formation continue sur l'oral		Oui 81,43 % Non 18,57 %
Importance de l'expression orale pour le secondaire		Oui 95,71 % Non 4,29 %
Clarté des directives officielles sur l'oral		Non 55,71 % Oui 44,29 %
Déroulement précis des séances		Non 84,29 % Oui 15,71 %

Moment de la séance orale dans le projet		Début 74,29 % Milieu 12,86 % Fin 12,86 %
Nombre de séances par projet		Une séance 44,29 % Deux séances 24,29 % Aucune séance 15,71 % Sans réponse 11,42 % Plus de deux séances 4,29 %
Origine des activités d'expression orale		60 % élaborées par enseignant 24,29 % issues à la fois du manuel et de l'enseignant 15,71 % tirées du manuel
Modalités de mise en œuvre de l'expression orale en classe		Réalisée en une séance entière 58,57 % Intégrée dans d'autres enseignements 41,43 % Sacrifiée pour d'autres compétences 0 %
Réactions des apprenants en classe		Intéressés 55,71 % Désintéressés 44,29 %
Taux d'abstention orale des apprenants		(Moins de 50 %) 58,57 % (Plus de 50 %) 41,43 %
Remédiation prévue		Non 72,86 % Oui 27,14 %
Défis rencontrés dans l'enseignement de l'expression orale		Priorité donnée à l'écrit dans les évaluations officielles 95,71 % Difficulté de l'évaluation 90 % Temps accordé insuffisant 87,14 % Manque de clarification sur le déroulement d'une séance d'expression orale 85,71 %

		<p>Manque de formation continue 84,29 %</p> <p>Formation initiale inadéquate 82,86 %</p> <p>Contenu des programmes 75,71 %</p> <p>Hétérogénéité des apprenants 72,86 %</p> <p>Surcharge des classes 58,57 %</p> <p>Manque d'habitude et de pratique de l'oral en dehors de la classe 55,71 %</p> <p>Manque de ressources 50 %</p> <p>L'oral constitue un objet complexe 47,14 %</p> <p>Désintérêt manifesté par les apprenants 45,71 %</p>
--	--	--

Au terme de cette étape d'analyse, il convient de revenir sur les intentions qui guident la présente section. Celle-ci a pour objectif d'examiner comment l'expression orale en français langue étrangère est perçue et investie par les deux pôles essentiels de la classe : les enseignants et les apprenants du secondaire algérien. À travers l'exploitation des données recueillies, cette étude cherche à mieux comprendre la manière dont cette compétence s'inscrit dans les pratiques pédagogiques, les représentations qui l'accompagnent, ainsi que les obstacles qui freinent son développement effectif en classe de FLE au lycée.

L'analyse des données issues des deux questionnaires s'inscrit dans cette perspective et vise à apporter des éléments de réponse aux interrogations soulevées en amont. Elle permet également de mettre à l'épreuve les hypothèses formulées au début de cette recherche, en confrontant les réalités observées aux anticipations théoriques.

Dans cette optique, les réponses recueillies auprès des apprenants offrent un éclairage intéressant sur leur rapport à la langue française et à l'expression orale en particulier. Les résultats révèlent une perception partagée : 52 % des apprenants considèrent le français comme une langue facile, tandis que 48 % la trouvent difficile. Cette ambivalence pourrait s'expliquer, en partie, par un manque de pratique en dehors du cadre scolaire. En effet, seuls 8 % déclarent utiliser le français de manière régulière hors de la classe, contre 20 % qui ne le pratiquent jamais, tandis que la

majorité se situe entre un usage occasionnel (56 %) et fréquent (16 %). Ce faible contact avec la langue en dehors des cours semble constituer un frein à une appropriation plus fluide, notamment à l'oral.

Par ailleurs, cette perception s'accompagne d'une préférence marquée pour l'anglais, choisie par 64 % des apprenants contre seulement 36 % pour le français. Néanmoins, malgré cette préférence, leur autoévaluation du niveau en français reste relativement positive : 52 % s'estiment avoir un niveau moyen, 32 % un bon niveau, et 4 % un très bon niveau, contre seulement 12 % qui se jugent en difficulté.

Un autre aspect significatif réside dans la compétence qu'ils privilégient. Une majorité écrasante, soit 64 %, indique préférer s'exprimer à l'oral, contre 24 % qui préfèrent l'écrit, et seulement 12 % qui apprécient les deux. Ce goût prononcé pour l'oral se reflète dans leur engagement en classe, où 84 % affirment pratiquer l'expression orale. De plus, 72 % des répondants expriment non seulement un intérêt marqué pour ces séances, mais estiment également qu'elles les aident à progresser en français.

Cependant, cette implication contraste avec une insatisfaction notable concernant le temps qui leur est consacré : 60 % des apprenants jugent le temps alloué à l'oral insuffisant, contre seulement 40 % qui le trouvent satisfaisant. Cette perception suggère un besoin accru de renforcer les opportunités d'expression orale, en lien avec leur motivation.

Toutefois, cette motivation coexiste avec un constat préoccupant : 92 % des apprenants déclarent rencontrer des difficultés en production orale. Ces difficultés sont multiples et relèvent à la fois de facteurs linguistiques et psychologiques : le stress et le trac (23,88 %), la conjugaison (20,90 %), le vocabulaire (17,91 %), la prononciation (13,43 %), la grammaire (11,94 %), la conduite discursive (10,45 %) et, dans une moindre mesure, la compréhension (1,49 %). Pour pallier ces obstacles, les apprenants recourent à diverses stratégies compensatoires : 44,74 % utilisent leur langue maternelle, 42,11 % une langue étrangère, et 13,16 % des gestes ou mimiques pour se faire comprendre.

Enfin, cette réalité semble influencer leur perception de l'évaluation de l'oral. Une majorité (56 %) ne souhaite pas que la production orale soit notée en classe, et cette tendance est encore plus marquée concernant l'examen du baccalauréat : 88 % des apprenants s'opposent à l'idée d'une évaluation orale officielle, contre seulement 12 % qui y sont favorables. Ce rejet, sans doute lié aux difficultés rencontrées et à un manque de préparation perçu, souligne la nécessité de renforcer les dispositifs d'accompagnement pour rendre l'évaluation plus acceptable et bénéfique.

Quant aux activités orales les plus fréquemment pratiquées, les apprenants mentionnent en premier lieu les questions-réponses (21,79 %), suivies des jeux de rôle (17,95 %), des discussions en groupe (15,38 %), du commentaire d'image (14,10 %), de l'interview (11,54 %), du débat (10,26 %), des activités ludiques (5,13 %) et, enfin, de l'exposé oral (3,85 %). Cette hiérarchisation montre une nette préférence pour les formats interactifs, bien que certains types d'activités restent marginalement utilisés.

Concernant les supports mobilisés, les documents audiovisuels sont les plus appréciés (47,83 %), loin devant les supports visuels (26,09 %), sonores (13,04 %) et écrits (13,04 %). Ce choix témoigne d'un attrait pour des ressources multimodales jugées plus dynamiques et motivantes pour la pratique de l'oral.

Du côté des enseignants, les réponses mettent en évidence une vision globalement équilibrée entre les deux compétences fondamentales que sont l'oral et l'écrit. En effet, 85,71 % d'entre eux estiment que les deux codes sont également importants, tandis que 10 % accordent une priorité à l'écrit, et seulement 4,29 % à l'oral. Toutefois, malgré cette quasi-unanimité sur la complémentarité des deux dimensions, l'expression orale est perçue comme essentielle dans l'enseignement du français au secondaire, puisque 95,71 % des enseignants interrogés affirment qu'elle revêt une grande importance à ce niveau.

Sur le plan pratique, tous les répondants (100 %) déclarent mettre en œuvre des activités d'expression orale dans leurs classes. Ils jugent également que leurs apprenants y manifestent un certain intérêt, bien que les avis soient partagés : 55,71 % estiment que les apprenants sont intéressés, contre 44,29 % qui perçoivent un désintérêt. Ce manque d'engagement est expliqué par divers facteurs, notamment le manque de confiance en soi, la peur de commettre des erreurs, les difficultés linguistiques, les contraintes temporelles, l'absence de valorisation de l'oral dans les évaluations, ou encore la complexité des sujets abordés.

Les enseignants relèvent également que certains apprenants refusent de s'exprimer oralement en classe : 58,57 % estiment que cela concerne moins de la moitié des élèves, tandis que 41,43 % pensent que cette attitude touche plus de la moitié d'entre eux. Ce constat témoigne d'une réticence encore marquée, chez certains apprenants, à prendre la parole en public, et ce malgré la mise en place d'activités orales.

Conscients de ces obstacles, les enseignants reconnaissent que les apprenants recourent à des stratégies compensatoires pour pallier leurs lacunes à l'oral : 75,71 % mentionnent l'utilisation de la langue maternelle, 52,86 % une langue étrangère, et 41,43 % les gestes et mimiques. En ce

qui concerne l'évaluation de la production orale, les avis restent partagés : 58,57 % y sont favorables, tandis que 41,43 % s'y opposent, ce qui reflète un débat quant à la pertinence et à la faisabilité de cette pratique.

Par ailleurs, si une large majorité d'enseignants (94,29 %) affirment avoir bénéficié d'une formation initiale, ils sont peu nombreux (10,61 %) à déclarer que celle-ci comportait des modules spécifiquement dédiés à l'enseignement de l'oral. La formation continue semble également insuffisante, puisqu'elle ne concerne que 24,29 % des participants. Ce constat justifie l'intérêt marqué pour un renforcement de cette dimension : 81,43 % des enseignants expriment le souhait de bénéficier d'une formation continue centrée sur l'oral.

Enfin, les données révèlent un flou persistant autour des orientations institutionnelles. Une majorité (55,71 %) juge les directives officielles peu claires en ce qui concerne l'enseignement de l'oral. De même, 84,29 % estiment que le déroulement des séances orales n'est pas suffisamment précisé. En pratique, les enseignants adoptent des rythmes d'enseignement de l'oral assez variables. Ainsi, 44,29 % déclarent proposer une séance d'expression orale par séquence, tandis que 24,29 % en assurent deux. À l'inverse, 15,71 % affirment ne pas organiser ce type d'activité, et 4,29 % indiquent en proposer plus de deux. Notons par ailleurs que 11,42 % n'ont pas répondu à cette question, ce qui pourrait traduire soit un manque de visibilité sur leurs pratiques, soit une certaine réticence à se positionner clairement. En ce qui concerne le moment choisi pour intégrer ces séances dans le déroulement des séquences, la majorité des enseignants (74,29 %) les placent en début de séquence, tandis que 12,86 % les réservent pour le milieu, et 12,86 % pour la fin.

Les modalités de conception et de mise en œuvre des séances d'expression orale varient d'un enseignant à l'autre. Dans 60 % des cas, les activités sont élaborées directement par l'enseignant, tandis que 24,29 % déclarent les construire en s'inspirant à la fois du manuel scolaire et de leurs propres apports. Seuls 15,71 % affirment se limiter aux supports proposés dans le manuel. Concernant l'organisation temporelle de ces séances, une majorité (58,57 %) affirme consacrer une séance entière à l'expression orale, contre 41,43 % qui l'intègrent dans d'autres activités. Il est d'ailleurs notable qu'aucun enseignant n'a déclaré sacrifier cette compétence au profit d'autres.

La question de la notation de l'expression orale suscite un certain débat, avec 58,57 % d'enseignants favorables à son évaluation et 41,43 % opposés. En revanche, l'aspect de la remédiation semble largement négligé : seuls 27,14 % des répondants déclarent mettre en place

des actions de remédiation, contre 72,46 % qui n'en proposent pas. Ce déséquilibre peut freiner les progrès des apprenants, notamment ceux rencontrant des difficultés à l'oral.

Les contraintes structurelles et pédagogiques identifiées par les enseignants viennent également entraver l'enseignement efficace de l'expression orale. Parmi les freins les plus fréquemment cités, on retrouve la priorité accordée à l'écrit dans les évaluations officielles (95,71 %), les difficultés liées à l'évaluation de l'oral (90 %), le temps jugé insuffisant pour cette compétence (87,14 %), ainsi que le manque de clarté quant au déroulement des séances orales (85,71 %). D'ailleurs, lorsque les enseignants sont interrogés directement sur la question du temps accordé à cette compétence, 68,6 % le jugent insuffisant, contre 31,4 % qui le trouvent suffisant.

Concernant les supports utilisés, les préférences se portent très largement sur les documents audiovisuels (97,14 %), suivis des supports visuels (87,14 %) et des documents sonores (72,86 %), tandis que les documents écrits ne sont mobilisés que par 8,57 % des enseignants. Cette prédominance des supports multimodaux reflète une volonté d'ancrer les activités orales dans des contextes plus vivants et interactifs.

En matière de formes d'oral pratiquées, les enseignants privilégient l'oral planifié (81,4 %), suivi de l'oral spontané (58,6 %) et de l'écrit oralisé (44,3 %). Ces choix traduisent une recherche d'équilibre entre préparation et spontanéité, mais aussi une adaptation aux capacités linguistiques des apprenants.

Quant aux types d'activités proposées, les plus couramment mises en œuvre sont le débat (88,6 %), les questions-réponses (70 %), les chansons, poèmes ou fables (61,4 %), le commentaire d'image (58,6 %), et l'exposé oral (54,3 %). D'autres formats plus interactifs ou ludiques sont moins représentés : les activités ludiques (32,9 %), les discussions en groupe (30 %), les jeux de rôle (18,6 %), et les interviews (11,4 %). Cette hiérarchisation des activités montre que, bien que certaines formes orales plus classiques dominent, les enseignants diversifient néanmoins les pratiques pour stimuler la participation des apprenants.

Les réponses des deux pôles, apprenants et enseignants, révèlent de nombreuses convergences importantes quant à la place et au rôle de l'expression orale dans l'apprentissage du français. Tous reconnaissent unanimement l'importance capitale de cette compétence dans le parcours global des apprenants, soulignant qu'elle constitue un pilier essentiel non seulement pour la maîtrise linguistique, mais aussi pour le développement de leur confiance et de leur autonomie communicative. Cette reconnaissance commune se traduit, sur le terrain, par une pratique régulière

de l'expression orale en classe, même si les modalités d'organisation et les fréquences varient selon les contextes et les enseignants.

Face aux difficultés rencontrées lors des activités orales, tant les enseignants que les apprenants font état d'un recours systématique à diverses stratégies compensatoires. Ces stratégies incluent notamment l'utilisation de la langue maternelle, d'une langue étrangère, ou encore le recours aux gestes et mimiques pour faciliter la communication. Ce constat illustre un effort partagé pour maintenir l'échange et la compréhension, malgré les obstacles linguistiques et psychologiques qui peuvent freiner la prise de parole. En effet, ces difficultés, largement reconnues par les deux parties, concernent principalement des aspects linguistiques fondamentaux tels que le vocabulaire, la prononciation, la grammaire, ainsi que des éléments liés à la gestion du discours oral (par exemple la fluidité ou la cohérence). Cette double perception souligne la nécessité de renforcer les dispositifs d'aide et de remédiation pour accompagner les apprenants dans leur progression.

Par ailleurs, un consensus se dégage autour des supports pédagogiques considérés comme les plus adaptés pour favoriser l'expression orale. Les documents audiovisuels, en particulier, sont largement privilégiés par les enseignants et appréciés par les apprenants. Ces supports multimodaux permettent non seulement de contextualiser la langue dans des situations concrètes et vivantes, mais aussi de stimuler la motivation et l'engagement des apprenants. Ils offrent un cadre interactif qui favorise l'éveil des compétences orales en rendant les séances plus dynamiques et attractives.

En ce qui concerne l'évaluation de l'expression orale, une certaine prudence s'observe dans les réponses des deux groupes. Cette évaluation est souvent perçue comme source de stress ou d'anxiété par les apprenants, tandis que les enseignants soulignent les difficultés pratiques et pédagogiques qu'elle engendre (notamment en termes de critères d'évaluation et d'objectivité). Cette réserve commune traduit une ambivalence autour de la place de la notation orale dans le cursus, qui nécessite un encadrement plus clair et un accompagnement plus soutenu pour qu'elle soit acceptée et intégrée positivement.

Enfin, un point de convergence majeur concerne la question du temps consacré à l'expression orale. Les deux parties déplorent le caractère insuffisant du temps alloué à cette compétence dans les emplois du temps, ce qui limite sensiblement les possibilités de pratiquer, d'approfondir et de consolider les acquis. Ce constat met en lumière un défi organisationnel et

pédagogique qu'il conviendrait de relever, afin d'optimiser les conditions d'apprentissage et de mieux répondre à la forte motivation des apprenants pour l'oral.

En somme, ces constats partagés témoignent d'une volonté commune et d'un réel intérêt pour valoriser l'expression orale, tout en mettant en lumière les contraintes structurelles et pédagogiques qui freinent encore son développement optimal. La confrontation des points de vue révèle que l'enseignement de cette compétence se situe à l'intersection des intentions pédagogiques et des réalités du terrain. Pour progresser vers une prise en charge plus efficace de l'expression orale, une implication coordonnée des différents acteurs éducatifs s'avère indispensable. Cela nécessite notamment de renforcer la formation des enseignants, de diversifier les pratiques pédagogiques, de clarifier les modalités d'évaluation, ainsi que d'adapter les ressources et le temps dédiés à cette compétence centrale dans l'apprentissage du français. Par ailleurs, la révision des programmes, la clarification des objectifs didactiques et la création d'un environnement favorable à une pratique orale régulière et enrichissante sont autant de leviers essentiels pour soutenir cette dynamique.

Ce n'est qu'à ces conditions que l'expression orale pourra pleinement jouer son rôle dans la formation de locuteurs compétents, confiants et autonomes. Pour que l'expression orale occupe une place véritablement centrale dans les pratiques pédagogiques du secondaire, il paraît nécessaire de repenser son enseignement-apprentissage selon une approche plus explicite, mieux outillée et davantage centrée sur les besoins réels des apprenants comme des enseignants.

Ainsi, progresser dans ce domaine requiert une mobilisation concertée des acteurs éducatifs, ainsi qu'une adaptation des dispositifs existants, afin de garantir un cadre propice à une pratique orale efficace et valorisée.

Conclusion

Au terme de cette étape d'analyse, il convient de revenir sur les intentions qui guident la présente section. Celle-ci a pour objectif d'examiner comment l'expression orale en français langue étrangère est perçue et investie par les deux pôles essentiels de la classe : les enseignants et les apprenants du secondaire algérien. À travers l'exploitation des données recueillies, cette étude cherche à mieux comprendre la manière dont cette compétence s'inscrit dans les pratiques pédagogiques, les représentations qui l'accompagnent, ainsi que les obstacles qui freinent son développement effectif en classe de FLE au lycée.

L'analyse des données issues des deux questionnaires s'inscrit dans cette perspective et vise à apporter des éléments de réponse aux interrogations formulées en amont. Elle permet

également de confronter les hypothèses initiales aux réalités du terrain, afin de les confirmer ou de les infirmer.

Premièrement, l'hypothèse selon laquelle les lycéens algériens ne seraient pas motivés pour apprendre l'expression orale est infirmée au regard des résultats obtenus. En effet, une majorité d'élèves (64 %) déclarent préférer l'oral à l'écrit (24 %), ce qui témoigne d'un intérêt marqué pour cette compétence. Cet attrait se reflète également dans la pratique, puisque 84 % affirment participer aux activités orales en classe, et 72 % estiment que ces séances les intéressent et contribuent à leur progression en français.

Cette perception est en partie partagée par les enseignants : 55,71 % d'entre eux estiment que leurs apprenants manifestent un réel intérêt pour l'oral. Ils justifient cet engouement par plusieurs facteurs : le recours à des activités ludiques et interactives telles que les jeux de rôle, les débats ou les discussions en groupe ; le choix de thèmes proches du quotidien des élèves, en lien avec leurs centres d'intérêt ; un sentiment de valorisation, les apprenants se sentant écoutés et encouragés ; un environnement perçu comme moins contraignant que l'écrit, offrant une plus grande liberté d'expression ; et enfin, la sensation que l'oral est plus accessible que l'écrit, en raison de l'absence immédiate d'exigences grammaticales strictes.

De plus, une proportion non négligeable d'enseignants souligne que 58,57 % des élèves ne refusent pas de s'exprimer en classe, ce qui indique qu'un bon nombre tente de prendre la parole, même si certaines réticences persistent.

Ces réticences peuvent s'expliquer par les nombreuses difficultés auxquelles les apprenants sont confrontés : 92 % d'entre eux déclarent rencontrer des obstacles en production orale. Ces difficultés freinent leur engagement, sans pour autant remettre en cause leur motivation.

En somme, les résultats mettent en évidence un véritable intérêt des lycéens pour l'expression orale, même si leur participation active reste conditionnée par les difficultés qu'ils rencontrent. L'hypothèse initiale est donc infirmée : les apprenants ne manquent pas de motivation, mais leur implication dépend du soutien apporté pour dépasser les blocages rencontrés.

Deuxièmement, l'hypothèse suggérant que les enseignants semblent prioriser l'enseignement de l'écrit, reléguant ainsi l'expression orale au second plan, est partiellement confirmée. En effet, les données recueillies révèlent que, si les enseignants affirment accorder une grande importance à l'expression orale (95,71 % la jugent essentielle au secondaire), et que 85,71

% d'entre eux considèrent l'oral et l'écrit comme également importants, la mise en œuvre concrète de l'enseignement de l'oral reste limitée.

Ainsi, seuls 58,57 % déclarent consacrer une séance entière à l'expression orale, tandis que 41,43 % préfèrent intégrer des moments oraux dans d'autres types d'activités. Par ailleurs, le nombre de séances réellement consacrées à l'expression orale par projet reste réduit : 15,71 % des enseignants n'en prévoient aucune, 44,29 % n'en proposent qu'une seule, 24,29 % deux séances, et seulement 4,29 % affirment en organiser plus de deux. Ces chiffres révèlent une présence marginale de l'oral dans l'organisation globale des projets pédagogiques.

En termes de durée, la majorité des enseignants (71,43 %) consacrent environ une heure à l'oral, tandis que 15,71 % n'y accordent que 30 minutes, et 12,86 % deux heures. Au final, pour tout un projet, seule une heure en moyenne est dédiée à l'expression orale, ce qui reste insuffisant au regard des ambitions affichées.

Parmi les difficultés rencontrées, 95,71 % des enseignants soulignent la priorité accordée à l'écrit dans les évaluations officielles, ce qui contribue à marginaliser l'expression orale. De surcroît, la remédiation à l'oral est très peu développée : 72,86 % des enseignants déclarent ne pas mettre en place de dispositifs spécifiques pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés dans ce domaine. Par ailleurs, l'évaluation de l'expression orale reste un sujet controversé, 41,43 % des enseignants s'y opposant, ce qui illustre une absence de consensus quant à sa place dans le cadre pédagogique.

En somme, bien que les discours témoignent d'une reconnaissance de l'importance de l'oral, les pratiques pédagogiques traduisent encore une nette prédominance de l'écrit. L'hypothèse est donc partiellement confirmée : l'expression orale est valorisée en théorie, mais reléguée à une place secondaire dans la réalité du terrain.

Troisièmement, l'idée soutenant que les enseignants ne seraient pas pleinement préparés, que ce soit dans leur formation initiale ou continue, à assurer efficacement l'enseignement de l'expression orale trouve une confirmation claire dans les résultats. En effet, bien que 94,29 % des enseignants déclarent avoir suivi une formation initiale, seulement 10,61 % précisent que celle-ci incluait des modules spécifiquement consacrés à l'enseignement de l'oral. De plus, parmi les principaux problèmes liés à l'enseignement de l'expression orale, 82,86 % des enseignants évoquent une formation initiale inadéquate, tandis que 84,29 % déplorent un manque de formation continue.

La formation continue portant sur l'oral apparaît également peu développée, puisque seuls 24,29 % des répondants en ont bénéficié. Ce déficit de préparation se traduit par un besoin réel de renforcement : 81,43 % des enseignants expriment le souhait de bénéficier d'une formation continue centrée sur l'expression orale, ce qui témoigne de leur volonté d'améliorer leurs compétences dans ce domaine. Ces données confirment ainsi l'hypothèse selon laquelle une préparation insuffisante limite la capacité des enseignants à mettre en œuvre de manière optimale l'enseignement de l'oral.

Quatrièmement, il apparaît que la démarche recommandée pour l'enseignement de l'expression orale manque de clarté et de précision, ce qui confirme l'hypothèse selon laquelle les enseignants se retrouvent souvent livrés à eux-mêmes. En effet, les données révèlent une certaine ambiguïté dans les orientations institutionnelles : 55,71 % des enseignants jugent les directives officielles peu explicites quant à l'enseignement de l'oral, et 84,29 % estiment que le déroulement des séances n'est pas suffisamment détaillé. Par ailleurs, parmi les obstacles fréquemment mentionnés par les enseignants, 85,71 % soulignent le manque de clarification concernant le déroulement d'une séance d'expression orale, tandis que 75,71 % critiquent le contenu des programmes.

Cette incertitude pousse de nombreux enseignants à improviser. Ainsi, dans 60 % des cas, ce sont eux qui conçoivent entièrement les activités d'expression orale. Une part non négligeable (24,29 %) combine les apports du manuel scolaire à leurs propres idées, tandis que seuls 15,71 % se réfèrent exclusivement aux supports proposés dans le manuel. Ces variations témoignent d'un manque d'encadrement didactique précis, obligeant chaque enseignant à adapter à sa manière la mise en œuvre des séances orales, parfois au détriment d'une progression cohérente.

Cinquièmement, l'hypothèse avançant que le temps consacré à l'enseignement de l'expression orale serait insuffisant est validée. Une insatisfaction significative émerge aussi bien du côté des apprenants que des enseignants. En effet, 60 % des élèves estiment que la durée consacrée à l'oral en classe ne leur permet pas de progresser convenablement, contre 40 % qui la jugent satisfaisante.

Ce constat est largement partagé par les enseignants : 68,6 % d'entre eux considèrent que le temps prévu pour le développement de cette compétence est insuffisant, alors que seulement 31,4 % s'en déclarent satisfaits. Cette perception est corroborée par le fait que 87,14 % des enseignants identifient le temps accordé comme une difficulté majeure dans l'enseignement de l'expression orale.

Ces résultats mettent en lumière un déséquilibre entre les intentions pédagogiques et les conditions réelles de mise en œuvre, limitant les occasions pour les apprenants de s'exprimer et de renforcer leurs compétences langagières à l'oral de manière régulière et approfondie.

Finalement, l'hypothèse selon laquelle l'évaluation sommative ne prend pas suffisamment en compte les activités orales se trouve partiellement vérifiée. En effet, les opinions des enseignants sont partagées à ce sujet : 58,57 % d'entre eux se déclarent favorables à l'évaluation de l'oral, alors que 41,43 % s'y opposent, traduisant une absence d'unité dans les pratiques et les représentations.

D'autre part, les dispositifs de remédiation restent peu fréquents : seuls 27,14 % des enseignants indiquent qu'ils mettent en place des actions pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés en expression orale, tandis que 72,86 % admettent ne pas en proposer. Ce manque de suivi affaiblit encore davantage la prise en charge de cette compétence.

Par ailleurs, les enseignants dénoncent la place réduite de l'oral dans les épreuves officielles : 95,71 % estiment que celles-ci privilégient l'écrit, reléguant ainsi l'expression orale à un rôle secondaire dans les processus d'évaluation.

En résumé, bien que certains enseignants reconnaissent l'importance d'évaluer l'expression orale, l'attitude générale envers cette tâche reste mitigée. Pourtant, l'évaluation est indispensable pour identifier les lacunes des apprenants et mettre en place des actions de remédiation adaptées. De plus, une évaluation sommative régulière peut renforcer la motivation des apprenants, les encourageant ainsi à mieux maîtriser cette compétence.

En définitive, l'analyse des données issues des questionnaires a permis d'identifier des dysfonctionnements récurrents dans l'enseignement-apprentissage de l'expression orale au secondaire. Elle appelle ainsi à une réflexion approfondie sur les leviers possibles d'amélioration, tant au niveau institutionnel que pédagogique.

Il ne s'agit pas d'une simple description : ces résultats ouvrent la voie à une réflexion plus large sur les conditions à réunir pour instaurer un enseignement de l'oral plus cohérent et plus efficace. Dans cette perspective, la suite du travail vise à mettre en perspective des pistes concrètes susceptibles de renforcer l'enseignement de l'expression orale, en mobilisant les deux pôles de la classe : l'enseignant et l'apprenant.



**Chapitre 6 : Vers une meilleure prise en charge de l'expression orale : pistes
d'amélioration**



Introduction

Apprendre une langue étrangère ne se limite pas à la maîtrise du code écrit, mais implique également celle du code oral. Pour devenir un locuteur compétent, il est essentiel de manier ces deux dimensions de manière complémentaire. Dans cette optique, les programmes actuels de français langue étrangère au secondaire s'efforcent de valoriser l'oral et de lui accorder une place significative dans le processus d'apprentissage.

En effet, parmi les différentes compétences orales, la compétence productive constitue un outil central de communication. Elle permet aux apprenants d'interagir efficacement en français dans des contextes variés. Son acquisition est donc indispensable pour favoriser une réelle autonomie langagière.

Les résultats de l'enquête témoignent d'une prise de conscience quant à l'importance de l'expression orale dans l'enseignement du français au niveau secondaire. Cependant, ils mettent également en évidence un décalage entre cette reconnaissance et les conditions réelles de mise en œuvre. À travers les chapitres précédents, nous avons identifié plusieurs difficultés liées à l'enseignement et à l'apprentissage de l'expression orale, ce qui souligne la nécessité de repenser certaines pratiques pédagogiques afin de mieux répondre aux besoins des enseignants et des apprenants.

Du côté des apprenants, les obstacles sont nombreux : difficultés de prononciation, vocabulaire limité, lacunes en grammaire et en conjugaison, stress et trac lors de la prise de parole, faiblesse dans la conduite discursive et problèmes de compréhension orale. Ces éléments freinent leur capacité à s'exprimer avec aisance et efficacité.

Du point de vue des enseignants, plusieurs contraintes compliquent l'enseignement de l'oral. Celui-ci constitue un objet didactique complexe, souvent relégué au second plan en raison de classes surchargées, d'un manque de ressources pédagogiques, du désintérêt manifeste de certains apprenants, ainsi que d'une forte hétérogénéité des niveaux. D'autres difficultés s'ajoutent, telles que l'évaluation de l'oral, le temps insuffisamment consacré à cette activité, un programme peu explicite sur le déroulement des séances d'expression orale, une formation initiale inadaptée et l'absence de formation continue. Par ailleurs, la priorité accordée à l'écrit dans les évaluations officielles et le manque d'habitude de pratique orale en dehors de la classe accentuent encore ce déséquilibre.

Face à ces constats, la présente section se propose de formuler quelques pistes d'amélioration susceptibles de soutenir le développement de la compétence productive orale. Il ne s'agit pas d'adopter une posture critique stérile, mais bien de mener une évaluation réfléchie et constructive de la démarche actuelle. Remettre en question certaines approches ne revient pas à minimiser les efforts déjà consentis, mais à consolider et perfectionner les pratiques pédagogiques susceptibles d'évoluer positivement. En ciblant les points faibles du dispositif existant, il devient possible de proposer des solutions concrètes et adaptées aux réalités du terrain.

1. Propositions générales pour optimiser l'enseignement/apprentissage de l'expression orale

Dans ce qui suit, nous présenterons quelques pistes de réflexion et d'action concrètes, visant à surmonter les contraintes rencontrées tant par les apprenants que par les enseignants, dans le but d'intégrer plus efficacement l'oral dans le processus d'enseignement-apprentissage et de favoriser le développement de la compétence productive.

1.1 Améliorer les dispositifs de formation pour les enseignants

Il est primordial d'introduire, dès la formation initiale des enseignants, des modules professionnalisants spécifiques dédiés à la didactique de l'oral. Ces modules doivent être conçus pour fournir non seulement des connaissances théoriques solides, mais également des outils pratiques adaptés à la réalité du terrain. Parallèlement, il convient de mettre en place des formations continues régulières, actualisées et alignées sur les évolutions pédagogiques et technologiques, afin d'accompagner les enseignants tout au long de leur carrière.

Une formation de qualité constitue en effet un pilier fondamental pour garantir l'efficacité de l'enseignement de l'expression orale. Elle permet non seulement d'acquérir les savoirs théoriques nécessaires, mais aussi de développer des compétences pratiques indispensables à la gestion efficace des séances orales. Une formation bien structurée offre aux enseignants une compréhension approfondie des enjeux spécifiques liés à l'enseignement de l'oral, tels que la gestion de la prise de parole, la diversité des profils d'apprenants, ainsi que les méthodes pour stimuler la motivation et la confiance des apprenants.

Cette formation représente un levier essentiel pour transformer les pratiques pédagogiques et relever les défis inhérents à l'enseignement de la compétence orale, en dotant les enseignants des outils nécessaires pour créer un environnement d'apprentissage propice à l'expression orale et à l'autonomie langagière des apprenants.

De plus, un enseignant bien formé est en mesure d'adopter une posture réflexive, c'est-à-dire de questionner régulièrement ses pratiques pédagogiques, d'analyser les résultats obtenus et d'ajuster ses méthodes en fonction des besoins spécifiques de ses apprenants. Cette capacité réflexive, appelée réflexivité pédagogique, consiste à analyser de manière critique ses propres pratiques d'enseignement, à identifier les points forts et les axes d'amélioration, puis à ajuster continuellement ses stratégies en tenant compte des retours des apprenants et des observations faites en classe.

Grâce à cette démarche, l'enseignant agit de manière plus consciente, ciblée et efficace, ce qui lui permet de mieux répondre aux défis liés à l'enseignement de l'expression orale et d'accompagner plus justement les apprenants dans le développement de leurs compétences orales.

Ces formations devraient couvrir plusieurs dimensions fondamentales pour renforcer les compétences des enseignants dans l'enseignement de l'expression orale. Elles doivent notamment porter sur les méthodologies spécifiques à cette compétence, en proposant des stratégies pédagogiques variées et adaptées aux différents profils d'apprenants. L'objectif est d'aider les enseignants à concevoir des activités orales pertinentes, à gérer efficacement les interactions en classe et à accompagner les apprenants dans le développement de leur aisance à l'oral.

L'intégration des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) constitue également un volet incontournable de ces formations. En effet, les outils numériques offrent aujourd'hui de nombreuses possibilités pour enrichir et dynamiser les séances d'expression orale : enregistrements audio et vidéo, plateformes interactives, applications de reconnaissance vocale, ou encore forums de discussion en ligne. Former les enseignants à une utilisation pédagogique de ces technologies permet non seulement de stimuler l'engagement et la motivation des apprenants, mais aussi de diversifier les modes d'évaluation et de rétroaction.

Par ailleurs, ces formations devraient intégrer les avancées récentes en didactique du français langue étrangère. Il est essentiel qu'elles prennent en compte les recherches actuelles en acquisition des langues, en stratégies d'apprentissage, ainsi que les approches innovantes qui favorisent une communication authentique et signifiante en classe de langue.

Pour être pleinement efficaces, ces formations doivent aller au-delà du simple apport théorique. Elles gagneraient à privilégier des approches pratiques, interactives et centrées sur l'expérience des enseignants. Des ateliers, des mises en situation, des études de cas et des échanges entre pairs peuvent ainsi permettre aux enseignants de s'approprier concrètement les méthodes et

outils présentés, d'analyser leur mise en œuvre dans leur propre contexte d'enseignement, et d'ajuster leurs pratiques en fonction des retours observés.

Investir dans une formation initiale et continue riche et pertinente permet d'équiper les enseignants pour qu'ils deviennent de véritables facilitateurs de communication. Ils seront ainsi capables de créer un environnement favorable à l'expression orale et d'encourager les apprenants à s'exprimer avec assurance.

Un accompagnement régulier et ciblé favorise enfin l'évolution des pratiques pédagogiques, améliorant ainsi la qualité de l'enseignement de l'expression orale au sein des établissements scolaires. Cette démarche favorise non seulement un apprentissage professionnel durable, mais elle encourage aussi une posture réflexive et collaborative, essentielle pour faire évoluer les pratiques pédagogiques de manière continue et adaptée aux besoins réels du terrain.

1.2 Expliciter les orientations institutionnelles

Il sera essentiel de ne pas laisser l'enseignement de l'expression orale à la seule initiative des enseignants. Si leur autonomie professionnelle est importante, elle ne peut suppléer à l'absence de directives institutionnelles claires. Pour garantir une application cohérente et efficace des programmes, il est fondamental que les orientations officielles soient explicites, simplifiées et largement diffusées. Cela signifie que les enseignants doivent comprendre parfaitement les objectifs, les attentes et les méthodes recommandées pour l'enseignement de cette compétence.

Dans ce sens, la révision des directives officielles s'impose, afin de définir de manière plus précise les finalités pédagogiques liées à l'expression orale et de proposer des démarches adaptées aux différents niveaux scolaires. Il conviendrait également d'élaborer des guides pédagogiques clairs et concis, capables de traduire le langage administratif en recommandations concrètes et directement applicables en classe. Ces supports seraient d'une grande utilité pour les enseignants, notamment ceux en début de carrière ou en manque de formation spécifique sur l'oral.

Par ailleurs, la mise en place de plateformes de communication accessibles telles que des portails en ligne, des espaces collaboratifs ou des forums dédiés permettrait aux enseignants de poser leurs questions, d'échanger leurs pratiques et d'obtenir des réponses uniformes et fiables concernant l'interprétation et l'application des textes officiels.

Enfin, il est important que les directives soient régulièrement actualisées afin de rester en phase avec l'évolution des contextes d'enseignement et des besoins du terrain. Cette révision continue permettrait d'éliminer les éventuelles ambiguïtés ou contradictions qui pourraient freiner

la mise en œuvre efficace des recommandations. En rendant les orientations institutionnelles limpides, accessibles et utiles, on libère les enseignants des incertitudes administratives et on leur permet de se recentrer pleinement sur leur mission pédagogique, en sachant précisément ce qui est attendu d'eux et comment y parvenir.

1.3 Augmenter le volume horaire consacré à l'oral

Il sera recommandé d'intensifier le temps consacré à l'expression orale dans l'enseignement du français. En effet, le volume horaire actuellement dédié à cette compétence, généralement compris entre 1h et 2h par séquence, reste largement insuffisant pour permettre aux apprenants de s'exercer de manière régulière, approfondie et constructive. Un tel cadre temporel restreint limite considérablement les possibilités de mise en pratique, de participation active et d'expression personnelle, pourtant essentielles au développement des compétences orales.

Augmenter ce volume horaire ne doit pas être perçu comme un simple ajout quantitatif, mais bien comme une décision pédagogique stratégique. En allongeant le temps réservé à l'oral, les enseignants disposeraient d'une plus grande marge de manœuvre pour varier les activités et multiplier les occasions d'interaction. Cela favoriserait non seulement l'inclusion d'un plus grand nombre d'apprenants dans les échanges, mais permettrait également d'instaurer un climat de classe plus serein, dans lequel chacun se sentirait écouté, respecté et encouragé à s'exprimer.

Un temps plus étendu contribuerait à réduire la pression ressentie par de nombreux apprenants face à l'obligation de s'exprimer dans un laps de temps trop court. Il leur permettrait de se préparer, de s'exercer à leur rythme, et de surmonter progressivement leurs appréhensions. En outre, cela ouvrirait la voie à des évaluations plus régulières, plus variées et plus justes, tenant compte de la diversité des profils et des progrès individuels.

Enfin, un temps suffisant dédié à l'oral permettrait aux enseignants de mieux planifier des moments de remédiation, en ciblant les difficultés observées lors des activités et en y répondant de façon structurée. Ces moments de réajustement sont indispensables pour consolider les acquis et accompagner chaque apprenant dans son cheminement langagier.

En somme, augmenter le temps réservé à l'expression orale à l'échelle de chaque séquence constitue une mesure pédagogique pertinente et nécessaire. Elle permettrait non seulement d'améliorer l'efficacité de l'enseignement de l'oral, mais aussi de garantir à tous les apprenants des conditions d'apprentissage plus équitables, plus motivantes et plus propices à l'épanouissement de leurs compétences communicatives.

1.4 Favoriser l'implication des apprenants

Pour améliorer l'apprentissage de l'expression orale en classe de FLE, il est fondamental de renforcer l'implication des apprenants. Cela ne peut se faire sans une attention particulière portée à la motivation et à la participation active, deux leviers complémentaires qui conditionnent l'efficacité de tout dispositif pédagogique centré sur l'oral.

Tout d'abord, il est nécessaire de susciter l'intérêt des apprenants en leur proposant des contenus signifiants, en lien avec leur vécu, leurs centres d'intérêt ou leur environnement socioculturel. L'expression orale ne doit pas être perçue comme une contrainte scolaire, mais comme un véritable espace de communication. Pour cela, il convient de mobiliser des supports variés et authentiques (vidéos, extraits sonores, images, articles, documents issus des réseaux sociaux...), mais aussi d'encourager la négociation des thèmes abordés en classe. En impliquant les apprenants dans le choix des sujets, on renforce leur sentiment d'appartenance et leur motivation à s'exprimer, car ils se sentent écoutés et valorisés dans leurs préférences.

Par ailleurs, l'usage des technologies et des ressources multimédia représente un atout majeur pour dynamiser les séances d'oral. Intégrer des outils numériques (applications interactives, enregistrements audio, vidéos, plateformes collaboratives, etc.) permet de varier les supports, de favoriser l'autonomie et d'offrir des occasions supplémentaires de s'exercer à l'expression orale en dehors de la classe. Ces ressources, en lien avec les usages quotidiens des jeunes, suscitent souvent un réel engouement et facilitent l'ancrage des apprentissages.

Ensuite, il importe de mettre en œuvre des approches pédagogiques actives, où l'apprenant est au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. Adopter des méthodes interactives, telles que les débats, les jeux de rôle, les simulations, les projets collectifs ou encore les activités de résolution de problèmes, permet non seulement de varier les modalités d'apprentissage, mais aussi de multiplier les occasions de prise de parole. Ce type d'activités crée une dynamique de classe positive où la parole devient un outil de socialisation, d'expression personnelle et d'apprentissage partagé.

Cependant, pour que ces dispositifs fonctionnent pleinement, il est indispensable de créer un environnement sécurisant et encourageant. L'une des principales barrières à la prise de parole réside dans la peur de faire des erreurs ou d'être jugé. Pour y remédier, il est essentiel d'instaurer une atmosphère de bienveillance, où les erreurs sont perçues non comme des fautes à sanctionner, mais comme des étapes naturelles et nécessaires du processus d'apprentissage. Il convient de souligner le droit à l'erreur, d'éviter les corrections excessives en direct, et surtout de valoriser les

efforts et les progrès de chaque apprenant. Cette reconnaissance, même modeste, constitue un puissant moteur de motivation et d'engagement.

En somme, renforcer l'implication des apprenants dans les activités orales passe par une double démarche : donner envie de parler en stimulant l'intérêt et la participation, et offrir des conditions favorables à la prise de parole, en valorisant l'expression individuelle dans un cadre rassurant. Ce n'est qu'en créant un environnement à la fois stimulant, bienveillant et interactif que les apprenants pourront véritablement développer leur aisance à l'oral et s'approprier la langue de manière durable et signifiante.

1.5 Renforcer l'immersion des apprenants dans un environnement linguistique authentique

Renforcer l'immersion des apprenants dans un environnement linguistique authentique constitue un atout majeur pour développer leurs compétences orales en langue française. Pour ce faire, il convient de multiplier les situations réelles de communication, en créant des contextes variés et proches de la réalité, dans lesquels la langue est utilisée de manière spontanée. Ces situations doivent permettre aux apprenants de s'exprimer librement, tout en étant exposés de façon continue à la langue cible.

Encourager la participation active est également primordial. Cela passe par la mise en place d'activités orales dynamiques et engageantes, telles que les jeux de rôle, les débats, les échanges informels ou encore les simulations. De telles pratiques stimulent l'envie de parler, développent la confiance en soi et renforcent l'autonomie linguistique. Il est également bénéfique d'impliquer les apprenants dans des projets concrets où l'usage du français devient nécessaire et naturel.

Par ailleurs, la pratique de l'oral en dehors de la classe mérite d'être encouragée. L'organisation de sorties pédagogiques ou d'événements culturels, tels que les journées de la francophonie, des concours d'éloquence ou des représentations théâtrales, permet de valoriser la langue française dans l'établissement et d'offrir aux apprenants des occasions concrètes de s'exprimer.

L'usage des technologies constitue un soutien efficace à cette immersion. L'intégration de ressources multimédias authentiques (vidéos, podcasts, extraits de films ou de séries, chansons, émissions de radio, chaînes YouTube) expose les apprenants à une langue vivante et contextualisée. Commencer par des contenus adaptés à leur niveau, puis en augmenter progressivement la complexité, favorise une progression efficace et motivante.

Il est également pertinent d'encourager les apprenants à utiliser des applications d'apprentissage autonomes et interactives, telles que Duolingo, Memrise, Quizlet, BBC Learning French ou TV5MONDE – Apprendre le français. Ces outils leur permettent de pratiquer régulièrement à leur rythme, de renforcer leur vocabulaire, leur compréhension orale et leur prononciation, tout en rendant l'apprentissage plus ludique et personnalisé.

L'utilisation de dispositifs pédagogiques adaptés, comme les laboratoires de langues, offre un cadre propice à une pratique guidée et individualisée. Les ressources numériques interactives, quant à elles, renforcent l'autonomie des apprenants tout en dynamisant l'apprentissage. L'enregistrement audio ou vidéo des productions orales permet aux apprenants de s'autoévaluer, tandis que les enseignants peuvent s'appuyer sur ces supports pour proposer des remédiations ciblées.

Enfin, il est essentiel d'adopter des approches pédagogiques innovantes, appuyées par des outils variés, afin de créer un environnement d'apprentissage stimulant, riche et authentique. C'est en multipliant les opportunités d'exposition et de production langagière dans des contextes diversifiés que l'on parvient à optimiser l'immersion linguistique et, par conséquent, à renforcer durablement les compétences orales des apprenants.

1.6 Optimiser les modalités d'évaluation et de remédiation des compétences orales

Optimiser les modalités d'évaluation et de remédiation des compétences orales implique une approche pédagogique globale, valorisante et continue, centrée sur les besoins réels des apprenants. Cela suppose d'articuler des pratiques d'évaluation diversifiées à des dispositifs de remédiation efficaces, afin de soutenir durablement la progression de chacun.

Il est d'abord essentiel de mettre en place une évaluation diagnostique en début de séquence ou de parcours, afin d'identifier les acquis, les besoins et les difficultés de chaque apprenant. Cette étape permet de construire des séquences d'enseignement adaptées et de cibler les axes prioritaires de travail à l'oral.

Ensuite, l'évaluation formative joue un rôle central dans le processus d'apprentissage. Elle prend la forme d'exercices oraux réguliers (jeux de rôle, présentations, interactions spontanées...) tout au long de la séquence, permettant aux apprenants de se situer, de s'autoévaluer et de bénéficier de retours constructifs. Elle favorise une progression continue tout en réduisant la pression liée à l'évaluation.

Pour objectiver ces évaluations, il est recommandé d'utiliser des grilles critériées portant sur plusieurs dimensions, telles que la compréhension, la prononciation, la fluidité, la richesse lexicale, la cohérence du discours, l'interaction et l'aisance. Ces outils permettent de structurer l'observation, de clarifier les attentes et d'offrir des retours plus justes et motivants, en élargissant les critères de correction au-delà des simples erreurs linguistiques (grammaire, syntaxe) pour intégrer la capacité à construire un discours pertinent, à interagir spontanément, ainsi qu'à faire preuve de créativité et de clarté dans l'expression.

Par ailleurs, la remédiation doit être pensée comme une suite logique de toute évaluation. Elle implique de cibler les lacunes spécifiques (lexique, aisance, structure du discours...) et de proposer des activités différenciées : répétition, reformulation, tutorat entre pairs, jeux de rôles guidés, entraînements à la prononciation. Il est aussi judicieux de prévoir des temps spécifiques pour retravailler l'oral en dehors des évaluations formelles (ateliers, devoirs enregistrés, séances en laboratoire de langues...).

Une évaluation efficace doit également favoriser l'autoévaluation et la coévaluation. À travers l'analyse d'enregistrements audio ou vidéo de leurs productions, les apprenants peuvent mieux percevoir leurs progrès et leurs difficultés, tout en développant leur autonomie et leur esprit critique.

Dans une logique de reconnaissance officielle de cette compétence, il serait pertinent d'introduire une évaluation sommative spécifique de l'expression orale, non seulement au cours de l'année scolaire, mais aussi dans les examens certificatifs comme le baccalauréat. Une note dédiée à l'oral permettrait de valoriser cette compétence au même titre que l'écrit.

Enfin, pour que l'évaluation soit véritablement motivante, il est fondamental d'adopter une posture bienveillante. Cela passe par des feedbacks positifs, des grilles explicites, et une valorisation des progrès plus que des erreurs. En expliquant clairement les critères et en illustrant les attendus par des exemples concrets, on favorise une meilleure compréhension des objectifs d'apprentissage et on encourage un engagement plus actif et confiant des apprenants dans leurs productions orales.

1.7 Affiner la planification des activités orales

Une planification pédagogique précise et réaliste constitue la pierre angulaire d'un enseignement efficace des compétences orales. Il ne s'agit pas simplement de consacrer du temps à l'expression orale, mais de le faire de manière réfléchie, stratégique et équilibrée. Pour que le

travail de l'oral soit véritablement porteur, chaque moment doit être pensé en fonction d'objectifs pédagogiques clairs et atteignables.

La fiche pédagogique, en tant que feuille de route de l'enseignant et véritable outil de pilotage de la séance, joue ici un rôle fondamental. Elle ne peut se limiter à mentionner une « activité orale » de manière vague. Elle doit détailler avec précision l'organisation du temps, les objectifs visés, les consignes à donner, ainsi que les modalités d'évaluation. Cette gestion rigoureuse permet d'optimiser chaque phase de la séance sans empiéter sur les moments essentiels de prise de parole.

Chaque activité prévue doit reposer sur un objectif spécifique : améliorer la prononciation, renforcer la fluidité, développer la capacité à argumenter ou à interagir, ou encore affiner la compréhension orale. Ce degré de précision facilite le choix des supports et des techniques pédagogiques, et permet une évaluation plus ciblée des compétences sollicitées.

Il est également nécessaire d'anticiper les transitions entre les différentes étapes de la séance. Celles-ci peuvent représenter une perte de temps si elles ne sont pas préparées. Des consignes claires, un enchaînement logique des activités, ou encore une organisation matérielle bien pensée contribuent à fluidifier le déroulement du cours et à maintenir l'attention des apprenants.

Enfin, une planification rigoureuse doit intégrer des temps d'évaluation formative. Ces moments d'évaluation réguliers, intégrés au fil de la séquence, permettent aux apprenants de prendre conscience de leurs progrès et de leurs difficultés. Ils doivent être accompagnés de dispositifs de remédiation adaptés, ciblant les lacunes repérées : reformulation, entraînement à la prononciation, jeux de rôles guidés, travail en binômes, etc. Cette articulation entre planification, évaluation et remédiation garantit un apprentissage progressif et structuré, répondant aux besoins réels des apprenants.

1.8 Prévoir une séquence dédiée à l'expression orale

Prévoir une séquence dédiée à l'oral suppose une planification pédagogique rigoureuse, centrée sur l'objectif de faire progresser les apprenants de manière graduelle dans leurs capacités à s'exprimer, à comprendre et à interagir en français. Contrairement à l'insertion ponctuelle d'activités orales dans une séquence à dominante écrite, une séquence dédiée à l'oral repose sur une cohérence d'ensemble, où chaque séance s'inscrit dans une progression pédagogique réfléchie.

La première étape consiste à définir un objectif d'apprentissage principal, clair et atteignable. Il s'agit de déterminer la compétence orale à développer : souhaite-t-on amener les apprenants à raconter un événement, à donner leur opinion, à mener un débat, à poser des questions ou à se présenter ? Cette compétence doit être formulée de manière observable, et en adéquation avec le niveau du groupe.

Vient ensuite le choix d'un thème motivant et authentique, qui suscite l'intérêt et la participation des apprenants. Il peut s'agir de sujets en lien avec leur quotidien, leur culture, leurs goûts ou leurs préoccupations (les loisirs, les réseaux sociaux, l'environnement, les métiers...). L'intérêt du thème joue un rôle déterminant dans l'implication des élèves, surtout lorsqu'il s'agit de prendre la parole en langue étrangère.

Sur cette base, l'enseignant sélectionne un ou plusieurs actes de parole à travailler (exprimer une opinion, argumenter, raconter, expliquer, décrire, etc.), qui structureront le contenu linguistique et communicatif de la séquence. Cela permettra de guider le choix des supports, des activités et des outils langagiers à introduire.

La séquence sera organisée en séances successives, allant de la réception à la production. Il est recommandé d'adopter une progression en trois temps :

Une phase de compréhension et d'imprégnation, avec l'exploitation de documents authentiques (audio, vidéo ou textes courts à l'oralité marquée), permettant aux apprenants de s'approprier les structures discursives, les formulations types, le vocabulaire et les stratégies de communication propres à la situation orale visée.

Une phase de préparation et d'entraînement, incluant des activités de reformulation, de répétition, de jeux de rôles guidés, de dialogues à compléter ou à prolonger. Ces exercices intermédiaires aident les apprenants à automatiser les acquis, à renforcer leur confiance et à consolider les compétences ciblées.

Une phase de production orale plus autonome, sous forme de tâche finale (entretien, débat, présentation, jeu de rôle simulé, etc.), dans laquelle les apprenants mobilisent ce qu'ils ont appris pour accomplir un acte de parole dans une situation réaliste.

Tout au long de la séquence, il est fondamental de donner aux apprenants les moyens de s'exprimer, c'est-à-dire de les armer linguistiquement et discursivement. Cela suppose de leur fournir un bagage suffisant en vocabulaire, en structures syntaxiques, en expressions utiles, mais

aussi de les sensibiliser aux éléments prosodiques (intonation, rythme) et aux conventions de communication orales (prise de parole, relance, gestion de l'interaction).

L'enseignant joue un rôle de médiateur et de facilitateur, en aidant les apprenants à s'approprier les outils de communication orale. Cela passe notamment par l'élaboration d'une fiche pédagogique détaillée, véritable feuille de route et outil de pilotage de la séance. Elle doit prévoir les objectifs, les supports, les étapes précises, les durées indicatives, ainsi que les critères d'évaluation formative et les pistes de remédiation.

Enfin, la tâche finale permet de clore la séquence par une production significative, accompagnée d'un feedback constructif et, si possible, d'un moment d'autoévaluation ou de coévaluation. Cette étape favorise la prise de conscience des progrès réalisés et des points à retravailler.

En somme, prévoir une séquence dédiée à l'oral, c'est créer un cadre structuré, progressif et bienveillant pour accompagner les apprenants dans la conquête d'une parole de plus en plus assurée, autonome et pertinente en langue étrangère.

Après avoir souligné l'importance de concevoir une séquence spécifiquement dédiée à l'oral, il semble désormais pertinent de présenter un exemple concret de mise en œuvre. L'objectif est d'offrir aux enseignants un cadre structurant et modulable, leur permettant de bâtir des parcours d'apprentissage cohérents, adaptés aux besoins de leurs apprenants, et propices au développement de compétences orales solides.

Dans cette optique, nous proposerons un canevas de séquence pensé pour guider l'enseignement-apprentissage de l'expression orale, en s'appuyant sur des objectifs explicites, des activités progressives et des supports pertinents.

Ce canevas illustre une démarche structurée autour d'un thème porteur et engageant, avec un fil conducteur clair. Il intègre une montée en complexité des tâches, une exposition à des modèles langagiers authentiques, ainsi qu'un accompagnement progressif pour aider les apprenants à s'approprier le vocabulaire et les actes de parole nécessaires à une expression orale fluide, autonome et réfléchie.

2 Proposition d'une séquence concrète pour l'enseignement/apprentissage de l'expression orale

Après avoir formulé un ensemble de propositions générales visant à optimiser l'enseignement-apprentissage de l'expression orale, il devient nécessaire d'en proposer une concrétisation pratique, susceptible d'être mise en œuvre dans un cadre pédagogique réel. C'est dans cette optique que s'inscrit la séquence présentée ici. Ce canevas illustre une démarche structurée autour d'un thème porteur et engageant, avec un fil conducteur clair. Il intègre une montée en complexité des tâches, une exposition à des modèles langagiers authentiques, ainsi qu'un accompagnement progressif pour aider les apprenants à s'approprier le vocabulaire et les actes de parole nécessaires à une expression orale fluide, autonome et réfléchie. En s'appuyant sur une progression cohérente et des situations de communication variées.

Il convient de souligner que la séquence présentée ici ne constitue qu'un exemple parmi d'autres : elle se veut une proposition modulable, un modèle de départ sur lequel les enseignants peuvent s'appuyer pour concevoir leur propre démarche. Chaque enseignant est en effet amené à adapter sa séquence en fonction de plusieurs paramètres, tels que le niveau, les centres d'intérêt et les lacunes de ses apprenants. La nature des activités, leur nombre, tout comme la durée globale de la séquence, peuvent varier considérablement d'une filière à une autre, voire d'un enseignant à un autre, selon les contraintes et circonstances spécifiques à chaque contexte d'enseignement. Il s'agit donc avant tout de s'imprégner de l'esprit de la séquence proposée, pour ensuite la réinvestir et l'adapter de manière souple, en tenant compte des réalités du terrain.

En somme, cette séquence ne vise pas à être imitée à la lettre, mais plutôt à inspirer des pratiques différenciées, ancrées dans les réalités de terrain et sensibles aux besoins concrets des élèves. C'est dans cette souplesse que réside sa valeur.

2.1 Choix du public ciblé

La séquence que nous proposons s'adresse au même public que celui étudié dans les chapitres précédents consacrés à l'enquête et à l'observation, à savoir les apprenants de troisième année secondaire. Ce choix permet d'assurer une continuité dans l'analyse et une cohérence avec les besoins et les lacunes relevés dans les sections précédentes. En effet, les observations et les enquêtes menées auprès des apprenants de troisième année secondaire ont mis en lumière des difficultés spécifiques récurrentes, notamment en ce qui concerne la prise de parole spontanée, la construction d'arguments clairs et la gestion des interactions orales. En centrant la séquence sur

ce même public, il est possible de proposer des activités et des stratégies pédagogiques directement adaptées à ces réalités, ce qui augmente considérablement les chances d'efficacité de l'intervention. Cette continuité garantit aussi que les solutions proposées s'inscrivent dans une progression logique et qu'elles répondent de façon ciblée aux besoins identifiés, sans dispersion ni décalage avec le vécu des apprenants. Elle permet enfin de construire un pont entre l'analyse diagnostique préalable et la mise en œuvre concrète, donnant ainsi une cohérence globale au travail d'enseignement-apprentissage de l'expression orale.

Préciser le niveau des apprenants constitue une étape indispensable pour garantir la pertinence, l'efficacité et la réussite d'une séquence d'enseignement-apprentissage, en adaptant la démarche pédagogique aux profils concrets des apprenants.

Ce public présente des besoins précis en matière d'expression orale, notamment en termes de prise de parole en interaction, de structuration du discours et de maîtrise du vocabulaire argumentatif. La séquence proposée s'efforce donc d'être en adéquation avec ce profil, tout en restant suffisamment flexible pour être adaptée à des contextes similaires ou légèrement différents.

2.2 Choix du contenu de la séquence

2.2.1 Objet d'étude retenu : le débat d'idées

Afin de développer efficacement les compétences orales, l'objet d'étude retenu est le débat d'idées. Cette forme d'expression favorise l'échange argumenté, la prise de position claire et justifiée, ainsi que l'écoute attentive de l'autre. Le débat d'idées constitue un excellent vecteur pour travailler à la fois la maîtrise linguistique et la capacité à interagir de manière constructive dans une situation communicative.

De plus, il encourage l'ouverture d'esprit en incitant les apprenants à accepter l'opinion adverse et à prendre en compte la validité des opinions divergentes. Par cette pratique, les apprenants apprennent à exprimer leurs positions librement et correctement, en s'appuyant sur des arguments solides, tout en respectant le cadre de la discussion. Cette démarche contribue non seulement à enrichir leur compétence langagière, mais aussi à développer des attitudes civiques et sociales essentielles dans la communication interpersonnelle.

2.2.2 Thème choisi

Un aspect fondamental dans la mise en œuvre de cette séquence concerne le choix du thème qui servira de fil conducteur aux différentes activités orales. Le thème ne doit pas être sélectionné

de manière arbitraire ou imposée, mais au contraire, faire l'objet d'une réflexion pédagogique et d'un échange avec les apprenants. Il s'agit de retenir un thème pertinent, stimulant et porteur de sens, qui puisse susciter l'intérêt, favoriser l'implication et encourager la prise de parole. Le fait de proposer plusieurs pistes et d'inviter les apprenants à exprimer leurs préférences dans le choix du sujet contribue à renforcer leur motivation, tout en leur donnant une place active dans la dynamique de la classe. Cette démarche participative, bien qu'elle nécessite un certain temps de concertation, s'avère très bénéfique sur le plan de l'engagement et de la qualité des échanges oraux.

Il est également essentiel que les thèmes retenus soient en adéquation avec les projets proposés dans le programme, afin de garantir une progression cohérente des apprentissages. L'objectif est donc de trouver un équilibre entre la liberté offerte aux apprenants et les orientations pédagogiques, en veillant à ce que le thème choisi puisse être exploité de manière riche et formatrice dans le cadre de la séquence.

Ainsi, le choix négocié du thème devient une étape clé du processus, car il permet de conjuguer pertinence pédagogique, souplesse didactique et motivation des élèves. Une fois le thème validé, il pourra ensuite être décliné à travers une série d'activités orales progressives, adaptées aux besoins et au rythme de chaque groupe-classe.

Nous avons également choisi de conserver le même objet d'étude, à savoir le débat d'idées. Étant donné que cette séquence a pour vocation de servir de modèle de référence ou de tremplin pédagogique, nous avons pris l'initiative de déterminer nous-mêmes le thème qui sera exploité. Ce choix nous permet d'illustrer de manière concrète les étapes de mise en œuvre d'une séquence centrée sur l'expression orale, tout en restant dans une logique cohérente avec les constats et les besoins relevés dans les sections précédentes.

Dans ce cadre, le thème choisi pour la séquence est « Pour ou contre l'enseignement à distance ». Sujet d'actualité et porteur de débats, ce thème offre de nombreuses possibilités d'exploitation en classe, particulièrement en expression orale. Il permet aux apprenants de mobiliser des arguments, d'exprimer des points de vue contrastés et de développer leurs compétences communicationnelles à travers des situations d'interaction variées. Sa pertinence par rapport à l'univers scolaire des apprenants, ainsi que sa dimension controversée, en font un sujet propice à la mise en place d'un débat d'idées, qui constitue l'objet central de cette séquence.

2.3 Objectifs de la séquence

La séquence vise principalement à développer les compétences orales des apprenants, dans leurs deux dimensions fondamentales : la compréhension orale et l'expression orale. Il s'agit de renforcer la capacité des élèves à comprendre des discours oraux variés et à s'exprimer de manière claire, structurée et appropriée dans des situations de communication authentiques. Ces deux compétences sont étroitement liées et interdépendantes : comprendre ce que dit l'autre est une condition essentielle pour répondre de façon pertinente. La compréhension permet de saisir les arguments, les intentions et les nuances du discours, tandis que l'expression permet de formuler une réponse adaptée. Inversement, une bonne expression orale s'appuie souvent sur des modèles linguistiques intégrés par l'écoute. Ce va-et-vient entre écouter et parler est fondamental, non seulement dans le cadre d'un débat, mais également dans toute interaction orale. Ainsi, compréhension et expression se renforcent mutuellement et contribuent ensemble au développement global de la compétence de communication.

Dans cette perspective, le débat d'idées constitue le cadre privilégié d'apprentissage. Ce type d'activité orale vise à développer chez les apprenants des compétences spécifiques liées à l'argumentation et à l'échange d'opinions dans un cadre respectueux et constructif.

Plus largement, cette séquence vise à faire de l'oral un véritable outil de pensée, d'apprentissage et de socialisation, en renforçant chez les apprenants leur capacité à communiquer efficacement dans des contextes scolaires mais aussi dans des situations de la vie quotidienne.

La séquence s'articule autour des objectifs suivants :

Savoir formuler un point de vue personnel de manière claire, structurée et cohérente.

Être capable de justifier son opinion à l'aide d'arguments pertinents, organisés et convaincants.

Savoir écouter activement l'autre, faire preuve d'empathie et reformuler ses propos si nécessaire pour assurer une bonne compréhension mutuelle.

Accepter la confrontation d'idées et répondre de manière respectueuse, nuancée et constructive aux opinions divergentes.

Mobiliser des outils linguistiques adaptés à la situation de débat (expressions de l'opinion, de la concession, de l'accord et du désaccord, de la réfutation, etc.).

Maîtriser les actes de parole propres à l'interaction orale : demander la parole, la prendre, la conserver, la céder ou l'interrompre poliment, dans un cadre de discussion organisé.

Adopter une posture communicative appropriée : gestion de la voix, articulation, intonation, regard, gestuelle, attitude d'écoute et respect des tours de parole.

Développer une conscience réflexive sur sa propre prise de parole, en évaluant la pertinence de ses arguments et la clarté de son expression.

Ces objectifs sont déclinés à travers des activités progressives, allant de la compréhension de modèles argumentatifs à la production personnelle d'un débat, en passant par des entraînements ciblés. L'objectif final de la séquence est de conduire les apprenants à participer activement à un débat structuré en classe, en mobilisant les acquis langagiers, interactionnels et comportementaux travaillés tout au long du parcours. Une phase de remédiation est également prévue afin de répondre aux besoins des apprenants, en revenant sur les difficultés observées, en retravaillant les points qui ont posé problème et en consolidant les compétences orales qui nécessitent encore un appui particulier.

Afin d'accompagner cette progression, les objectifs spécifiques sont annoncés avant chaque activité. Cette démarche vise à clarifier les attentes, à situer chaque tâche dans l'ensemble de la séquence, et à orienter l'attention vers les compétences visées. L'explicitation des objectifs donne du sens au travail engagé et favorise une participation plus consciente et motivée.

D'un point de vue pédagogique, cette pratique constitue un véritable outil de pilotage : elle structure les séances, facilite l'évaluation formative, et permet d'ajuster les consignes en fonction des besoins identifiés. Elle offre également un cadre de référence pour organiser les retours sur les productions orales et guider les apprentissages.

En définitive, l'identification claire et systématique des objectifs à chaque étape renforce l'efficacité des activités, soutient la construction progressive des compétences orales, et assure une cohérence entre les actions menées et les finalités de la séquence.

Ainsi, cette séquence vise à développer non seulement les compétences orales, mais également la confiance en soi et la capacité à s'exprimer dans un cadre d'échange respectueux et constructif, compétences essentielles à la réussite scolaire et à l'épanouissement personnel.

2.4 Déroulement de la séquence

Le déroulement de la séquence s'appuie sur une organisation en étapes progressives, visant à accompagner les élèves dans l'acquisition des compétences orales ciblées. Chaque séance s'inscrit dans un enchaînement logique qui va de la découverte de la thématique et des enjeux du débat à la mise en pratique finale à travers une production orale structurée.

Les activités proposées sont conçues pour alterner compréhension, analyse, entraînement et production, en tenant compte de la diversité des profils d'apprenants et en encourageant la participation active. L'enseignant joue un rôle essentiel d'accompagnateur et de régulateur tout au long du processus, en intégrant également un temps de remédiation visant à identifier les difficultés rencontrées, à adapter les apprentissages en conséquence et à accompagner les élèves dans leur progression.

Ce déroulé vise ainsi à articuler les objectifs de la séquence avec les situations d'apprentissage concrètes, à travers des tâches ciblées qui permettent de construire progressivement les savoir-faire oraux nécessaires à la prise de parole en interaction.

Dans le but de contextualiser la séquence proposée, il convient d'en présenter les éléments essentiels. Les points suivants offrent un aperçu global du niveau concerné, du projet pédagogique mis en œuvre, de l'intention communicative visée ainsi que de l'objet d'étude abordé. Ils précisent également la durée totale de la séquence et sa répartition en quatre séances.

Niveau : 3e Année Secondaire

Projet : Organiser un débat en classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité, puis en faire un compte rendu publié sur la page Facebook de l'établissement

Intention communicative : Dialoguer pour confronter des points de vue

Objet d'étude : Le débat d'idées

Thème : Pour ou contre l'enseignement à distance

Durée totale de la séquence : 4 heures, réparties sur 4 séances d'une heure chacune

La séquence se décline en quatre séances successives, chacune répondant à des objectifs précis et complémentaires. Les étapes suivantes décrivent le déroulement de chaque séance, en précisant leur durée, leurs objectifs, ainsi que les activités proposées. L'enseignant pourra, selon les besoins de sa classe et ses priorités pédagogiques, choisir de mettre en œuvre toutes les activités, d'en adapter certaines ou de prolonger le temps accordé à l'une ou l'autre.

La première séance ouvre la séquence par une phase diagnostique, essentielle pour évaluer les acquis et repérer les besoins des apprenants.

2.4.1 Séance 1 : Évaluation diagnostique

Durée : 1h

Objectifs généraux :

- Identifier les acquis et les difficultés des apprenants en production et interaction orales.
- Évaluer la capacité des apprenants à comprendre et exprimer une opinion simple à l'oral.
- Évaluer les connaissances préalables sur le thème du débat.
- Orienter la suite de la séquence pédagogique selon les besoins observés.

Objectifs spécifiques :

À l'issue de cette séance, l'apprenant devra être capable de :

- Décrire brièvement une image illustrant une situation de communication.
- Identifier les avantages et inconvénients de deux situations d'apprentissage.
- Comprendre et formuler une opinion personnelle simple à l'oral.
- Utiliser des expressions simples d'opinion, de cause, d'accord/désaccord.
- Interagir brièvement avec un pair ou avec l'enseignant en respectant les règles de base de communication orale.

Support utilisé :

Deux images contrastées représentant deux modalités d'enseignement :

- Image 1 : Un élève seul devant un ordinateur (enseignement à distance).
- Image 2 : Une classe en présentiel, avec une enseignante et des élèves en interaction.

Déroulement de la séance :

Éveil de l'intérêt général (sans images) (5 min)

Objectif : Faire émerger des représentations personnelles et préparer l'introduction du thème.

Consignes / Questions stimulantes : Le choix des questions peut varier selon le public.

- Est-ce que tu aimes apprendre seul(e) ? Pourquoi ?
- Tu préfères étudier à la maison ou à l'école ?
- As-tu déjà suivi un cours en ligne ? C'était comment ?
- Quand tu veux apprendre quelque chose, tu demandes à un prof ou tu cherches sur Internet ?

Les élèves partagent brièvement leurs expériences.

Phase de mise en lien (2 min)

Transition :

- « Regardez cette image, est-ce que ça ressemble à ce que vous avez raconté ? »
- « Et si on regardait ensemble une image qui pourrait illustrer ce que vous venez de dire ? »
- « Ce que vous avez raconté me fait penser à cette image. Qu'en pensez-vous ? »

Observation guidée des images (8 min)

Objectif : Décrire et comparer deux situations d'apprentissage.

Image 1 : L'élève seul devant un ordinateur

- Que vois-tu ?
- Où se trouve cet élève ?
- Travaille-t-il seul ?
- A-t-il l'air content ? Pourquoi ?

Image 2 : Une classe avec plusieurs élèves et une enseignante

- Combien d'élèves y a-t-il ?
- Où sont-ils ?
- Que fait la maîtresse ? Et les élèves ?

- Est-ce qu'ils participent ? Sont-ils attentifs ?

Comparaison :

- Quelle est la différence entre les deux images ?
- Où y a-t-il plus d'interactions ?
- Quelle situation préfères-tu ? Pourquoi ?

Négociation du thème du débat (5 min)

Objectif : Reformuler collectivement la problématique à partir des échanges précédents.

Consigne :

« Finalement, ce qu'on est en train de discuter, c'est : est-ce qu'on préfère apprendre à la maison ou à l'école ? »

Laisser émerger le thème : « **Pour ou contre l'enseignement à distance ?** »

→ L'enseignant écrit la formulation au tableau.

Jeu lexical guidé : Fabrique ton opinion ! (15 min)

Objectif : Aider les élèves à construire une opinion structurée.

Matériel :

Jetons ou papiers cartonnés de 3 couleurs dans une boîte ou une enveloppe séparée.

Chaque jeton contient un élément d'une colonne :

 **Verbe d'opinion**

 **Sujet du débat**

 **Expression de cause**

Je préfère apprendre à la maison parce que...

Je suis pour aller en classe car...

Je suis contre l'école traditionnelle en effet...

Je déteste l'enseignement à distance en raison de...

Déroulement :

Un élève tire 1 jeton de chaque couleur.

Il aligne ses mots et formule une phrase orale.

Exemple produit :

« Je préfère l'enseignement à distance parce que c'est plus confortable. »

Expression personnelle / Jeu de rôle (20 min)

Objectif : Produire une réponse personnelle à l'oral avec justification.

Consigne :

- Choisis l'une des deux images.
- Dis si tu préfères cette situation ou non et explique pourquoi.
- Utilise les expressions suivantes :

Je préfère / Je pense que / À mon avis...

Je n'aime pas... / Je suis d'accord / Je ne suis pas d'accord...

Activité possible : jeu de rôle en binôme → un élève est pour, l'autre contre.

Grille d'autoévaluation (5 min)

Objectif : Amener l'élève à prendre conscience de ses compétences orales.

Exemple d'items à cocher (✓ oui / ✗ pas encore) :

Critères	✓ Oui	✗ Non
1. J'ai décrit une image	☐	☐
2. J'ai exprimé une opinion personnelle	☐	☐
3. J'ai justifié mon choix	☐	☐
4. J'ai utilisé le lexique du thème	☐	☐
5. J'ai écouté mon camarade sans l'interrompre	☐	☐
6. J'ai respecté les consignes (temps de parole, thème)	☐	☐
7. J'ai employé « je » pour donner mon avis	☐	☐

Le tableau ci-dessous synthétise le déroulement de la séance, structurée autour d'une progression logique allant de l'éveil de l'intérêt au développement de l'expression orale. Chaque étape vise à préparer les apprenants à exprimer une opinion argumentée à l'oral, à travers des activités variées et interactives.

ÉTAPE	DURÉE	ACTIVITÉ
Éveil de l'intérêt général	5 min	Questions stimulantes à l'oral sans support visuel.
Phase de mise en lien	2 min	Présentation de l'image en lien avec les réponses des élèves.
Observation guidée des images	8 min	Description et comparaison des deux images (apprentissage seul / en classe).
Négociation du thème du débat	5 min	Reformulation collective du thème : pour ou contre l'enseignement à distance.
Jeu lexical guidé : Fabrique ton opinion !	15 min	Construction d'opinions à partir de jetons de couleurs.
Expression personnelle / Jeu de rôle	20 min	Choix d'une image, prise de parole avec justification / jeu de rôle.
Grille d'autoévaluation	5 min	Autoévaluation à l'aide d'une grille simple.

Déroulement de la séance d'évaluation diagnostique

Suite à cette première évaluation, la deuxième séance vise à exposer les apprenants à un modèle de débat oral, afin de les familiariser avec sa structure et ses caractéristiques.

2.4.2 Séance 2 : Compréhension de l'oral / Imprégnation

Durée : 1h

Objectif général :

Développer la compréhension orale à travers l'analyse d'un échange argumentatif simple en identifiant les outils linguistiques propres au discours d'opinion.

Objectifs spécifiques :

Identifier les **verbes d'opinion** dans un échange oral.

Relever les **connecteurs logiques** exprimant la cause, la conséquence et l'opposition.

Comprendre le **sens global** et les **intentions communicatives** des locuteurs.

Distinguer les **arguments** présentés dans un débat oral simple.

Thème : Le débat « Pour ou contre l'enseignement à distance ? »

Support : Dialogue audio/vidéo entre Sofia et Adam (voir Annexe G pour le script).

En ce qui concerne le support audio-visuel mobilisé dans cette séance, il est important de souligner que les technologies actuelles offrent à l'enseignant la possibilité de concevoir lui-même des vidéos pédagogiques adaptées aux objectifs de sa séquence. En créant un support personnalisé, il peut mieux cibler les compétences orales qu'il souhaite installer, tout en tenant compte du niveau de langue de ses apprenants et de leur réalité quotidienne. Ce type de ressource fabriquée permet ainsi de renforcer la cohérence entre les objectifs didactiques et les besoins réels des élèves.

Cela ne signifie pas pour autant écarter l'usage des documents authentiques, qui conservent une grande valeur dans le cadre de l'apprentissage. Néanmoins, en cas d'indisponibilité ou lorsque le contenu existant ne correspond pas aux attentes pédagogiques, l'enseignant peut créer lui-même un support qui s'inspire du réel et s'inscrit dans des situations proches de la vie des apprenants, favorisant ainsi la socialisation et la motivation.

À titre d'illustration, le présent document audiovisuel a été conçu spécialement pour cette activité à l'aide de l'application *Plotagon*. Il s'agit d'un dialogue argumentatif entre deux adolescents débattant des avantages et des inconvénients de l'enseignement à distance. Voici le lien de la vidéo utilisée : <https://youtu.be/bqnERQ2sX2A?si=HGUXXdKAYdFyZEl>

Déroulement de la séance :

Mise en route / Brainstorming collectif (5 min)
<p>Question orale ou écrite :</p> <ul style="list-style-type: none">- « Quels sont les avantages et les inconvénients des cours à distance ? » <p>L'enseignant note les idées sous deux colonnes (POUR / CONTRE) au tableau.</p>
<p>Première écoute : Compréhension globale (5 min)</p> <p>Objectif : Identifier le sujet et la situation de communication</p>
<p>Écoute sans pauses</p> <p>Questions :</p> <ul style="list-style-type: none">- Qui parle ?- De quoi parlent-ils ?- Sont-ils d'accord ? <p>Réponses attendues :</p> <p>Deux adolescents (Sofia et Adam)</p> <p>Thème : L'enseignement à distance</p> <p>Ils ne sont pas d'accord</p>
<p>Deuxième écoute : Compréhension détaillée (10 min)</p> <p>Objectif : Repérer les opinions, arguments, connecteurs logiques</p> <p>Afin de favoriser une meilleure implication des apprenants dès le début de la séance, les activités sont présentées à l'avance soit sous forme de fiche individuelle remise à chaque élève, soit inscrites clairement au tableau. Cette anticipation permet aux élèves de comprendre les attentes, de suivre plus facilement les consignes pendant les phases d'écoute et d'interaction, et d'aborder les tâches de manière plus autonome et structurée.</p>
<p>Exercice 1 : QCM (5 min)</p> <p>Pourquoi Sofia préfère les cours à distance ?</p>

✓ Parce qu'elle se sent libre chez elle

Pourquoi Adam préfère aller en classe ?

✓ Parce qu'il n'aime pas être seul à la maison

Exercice 2 : Associer arguments et personnages (5 min)

Argument	Sofia ou Adam ?
Préfère rester à la maison	Sofia
Mal aux yeux à cause des écrans	Adam
Se déconcentre à la maison	Adam
Préfère travailler seule	Sofia
Aime parler avec ses camarades	Adam
Pense que les profs utilisent plus de vidéos	Sofia

Activité collective : Carte mentale (5 min)

En binômes, les élèves classent les idées du dialogue sous forme de carte mentale :

✚ Avantages / — Inconvénients

Repérage des outils linguistiques (10 min)

Objectif :

Identifier les expressions de l'opinion, de la cause, de la conséquence et de l'opposition.

Ce type d'activité pourra être mis en place par l'enseignant, en fonction des objectifs visés, du niveau des apprenants et du temps disponible. Voici quelques exemples d'activités pouvant être exploitées dans cette perspective.

Tableau collectif (affiché ou projeté)

Fonction	Expressions à retrouver
Verbes d'opinion	je pense que, je crois que, je préfère, je déteste
Cause	parce que, comme, à cause de, grâce à
Conséquence	alors, donc, c'est pourquoi
Opposition	mais, pourtant, en revanche
Activité linguistique : Manipulation des connecteurs	
Exercice 3 : Complète avec un mot logique	
Je reste chez moi, _____ je gagne du temps.	
☒ donc / alors / c'est pourquoi	
Il n'aime pas les cours à distance, _____ il est souvent distrait.	
☒ parce que / comme / à cause de	
Elle préfère les vidéos en ligne, _____ moi je n'aime pas ça.	
☒ mais / pourtant / en revanche	
Exercice 4 : Reformule avec un verbe d'opinion	
Phrase de départ : Les cours à distance sont pratiques.	
☒ Je pense que / Je crois que / Je trouve que...	
Activité phonétique : Intonation des opinions (5 min)	
Objectif : Travailler l'intonation dans l'expression de l'accord ou du désaccord	
Écoute de phrases extraites du dialogue	
Tableau à compléter (intonation montante/descendante)	
Exercice 5: Écoutez ces phrases et classez-les dans le tableau :	

Phrase	Intonation (Montante/Descendante)
"C'est une bonne solution !" (Sofia)	Descendante (conviction)
"Je ne suis pas d'accord !" (Adam)	Montante (protestation)
Pourquoi ?	Interrogation
Répétition en jouant des émotions : conviction, doute, opposition	
Évaluation formative (Mini-débat oral en binôme) (10 min)	
Objectif : Réutiliser les outils en contexte	
Chaque élève choisit un rôle (pour ou contre)	
Structure attendue :	
« Je pense que... parce que... » / « Certes... mais... » / « En revanche... »	
Enregistrement possible + écoute avec grille d'auto-évaluation :	
Critère	 / 
Prononciation claire	
Intonation expressive	
Connecteurs utilisés	
Opinion bien formulée	
Synthèse (mémo) (5 min)	
Trace écrite	

À noter/coller dans le cahier :

Expressions utiles :

Opinion : je pense que / je crois que / je trouve que / je préfère / je déteste

Cause : parce que / comme / grâce à / à cause de

Conséquence : donc / alors / c'est pourquoi

Opposition : mais / pourtant / en revanche

Avantages / inconvénients (reprise du brainstorming)

Le tableau ci-dessous présente de manière synthétique les étapes clés de la séance, leur durée, ainsi que les activités proposées en classe.

ÉTAPE	DURÉE	ACTIVITÉ
Mise en route	5 min	Brainstorming oral/écrit (Avantages et inconvénients des cours à distance).
Première écoute globale	5 min	Écoute du dialogue sans pause / Questions générales.
Deuxième écoute : compréhension détaillée	10 min	QCM. Activité d'association arguments/personnages.
Carte mentale (en groupe)	5 min	Classement des idées en avantages et en inconvénients.
Repérage des outils linguistiques	10 min	Identification guidée : verbes d'opinion, connecteurs de cause/conséquence.

Manipulation linguistique	10 min	Exercices à trous. Reformulation avec verbes d'opinion.
Activité phonétique	5 min	Intonation des opinions. Répétitions avec émotion.
Évaluation formative (mini-débat)	10 min	Débat oral en binôme (Enregistrement) Autoévaluation.
Trace écrite (Synthèse)	5 min	Mémo à noter/coller dans le cahier.

Déroulement de la séance de compréhension de l'oral

À l'issue de cette séance de compréhension, une tâche est proposée aux apprenants à réaliser à la maison. Elle a pour objectif de consolider les acquis de la séance, tout en les préparant à la phase suivante de la séquence.

Tâche à la maison : Préparation orale à partir de vidéos

Objectif : Cette activité vise à renforcer l'autonomie des apprenants, à élargir leur compréhension du thème et à les préparer à la séance de production orale, en développant leur capacité à argumenter à l'oral à partir d'un support authentique.

À la fin de la séance, l'enseignant propose aux apprenants une activité complémentaire à réaliser à la maison, en lien avec le thème du débat abordé. La classe est divisée en deux groupes : chaque groupe visionne une vidéo différente traitant du sujet « *Pour ou contre l'enseignement à distance ?* ».

Groupe 1 visionnera la vidéo suivante :

<https://www.youtube.com/watch?v=6eL4ve7cz4c>

Groupe 2 visionnera celle-ci :

https://www.youtube.com/watch?v=_Z-eE-lt5oI&t=353s

Consigne :

Après avoir visionné la vidéo, les apprenants doivent relever les arguments principaux évoqués (pour ou contre), et préparer une courte prise de parole (2 à 4 minutes) dans laquelle ils :

- Résumant brièvement le point de vue présenté dans la vidéo.
- Donnent leur propre avis, en réutilisant **au moins deux connecteurs** et **un verbe d'opinion**.

La tâche proposée à la maison permet ainsi aux apprenants de se préparer activement à la séance suivante, consacrée à la production orale. Celle-ci prend la forme d'un débat structuré, durant lequel les apprenants seront amenés à mobiliser les ressources langagières acquises tout au long de la séquence pour exprimer, justifier et confronter leurs points de vue.

2.4.3 Séance 3 : Production orale / Débat structuré

Durée : 1h

Objectifs généraux :

- Réutiliser les acquis linguistiques et communicatifs dans un débat oral structuré.
- Participer à un débat structuré en respectant les tours de parole et les règles de politesse.
- S'exprimer clairement pour donner son avis, justifier ses arguments et réagir à une opinion différente.

Objectifs spécifiques :

- Produire un discours oral argumentatif simple.
- Utiliser des verbes d'opinion et des connecteurs logiques (cause, opposition, conséquence).
- Réutiliser les outils du discours argumentatif en interaction.
- Respecter les tours de parole et adopter une intonation adaptée.
- Travailler en autonomie ou en groupe dans une mise en situation réelle.

Organisation matérielle :
<p>Disposition de la classe en demi-cercle ou en deux groupes face à face (équipe POUR / équipe CONTRE) pour favoriser l'interaction.</p> <p>Distribution d'une fiche d'aide lexicale à chaque élève (connecteurs, verbes d'opinion, expressions utiles).</p> <p>Préparation d'une fiche d'autoévaluation pour les élèves et d'une grille d'évaluation sommative pour l'enseignant.</p>
Thème du débat : Pour ou contre l'enseignement à distance ?
<p>Sujet proposé :</p> <p>L'enseignement à distance est une méthode d'apprentissage qui permet aux apprenants d'étudier depuis chez eux, le plus souvent grâce à Internet. Ce mode d'enseignement s'est largement développé ces dernières années, notamment durant les périodes de confinement.</p> <p>Exprime ton opinion sur ce sujet en la justifiant à l'aide d'arguments pertinents et d'exemples concrets.</p> <p>Utilise des verbes d'opinion, des connecteurs logiques (cause, opposition, conséquence), ainsi que des expressions d'accord ou de désaccord. Adopte une intonation appropriée à l'oral.</p>
Titre suggéré : À vos arguments ! Défendez votre opinion
<ul style="list-style-type: none">• Travail en binômes ou en petits groupes.• Chaque élève joue un rôle défini (ex. : journaliste, invité POUR ou CONTRE).• Déroulement du débat :<ol style="list-style-type: none">1. Introduction : le présentateur introduit le sujet.2. Tour de parole : présentation des arguments pour et contre.3. Réaction / Conclusion : discussion finale menant à un compromis ou à une prise de position claire.

Lors de la séance d'expression orale, l'enseignant adopte une démarche inclusive en veillant à donner la parole au plus grand nombre d'apprenants. Pour cela, il met en place un système de tours de parole rotatifs. Cette stratégie vise à garantir une participation équitable, en évitant que seuls les élèves les plus à l'aise monopolisent la parole. Ainsi, chaque apprenant, quel que soit son niveau, a l'occasion de s'exprimer, d'interagir avec ses pairs et de développer ses compétences orales.

Dans cette dynamique, l'enseignant joue également un rôle essentiel en instaurant un climat de confiance. Il doit encourager les apprenants, valoriser leurs efforts et éviter toute remarque susceptible de les vexer ou de freiner leur prise de parole. L'erreur est perçue comme un levier d'apprentissage, non comme un échec. En adoptant une posture bienveillante et motivante, l'enseignant permet à chacun de s'exercer à l'oral dans un cadre rassurant, tout en consolidant leur autonomie et leur confiance en soi.

À la suite de cette phase de production orale, l'enseignant prévoit un moment de remédiation pour revenir sur les difficultés observées au cours de l'activité. Cette étape, intégrée dans une démarche constructive et respectueuse du rythme de chacun, vise à consolider les acquis tout en corrigeant les erreurs les plus fréquentes. L'enseignant s'appuie alors sur des exemples authentiques issus des productions des élèves, sans jamais désigner nommément les auteurs, afin de préserver un climat serein. À travers des reformulations guidées, des jeux de correction ou des mini-activités orales de réemploi, les apprenants prennent conscience de leurs points à améliorer et intègrent progressivement les formes correctes. Cette remédiation, brève mais ciblée, prépare ainsi le terrain pour une autoévaluation plus réfléchie, où chaque élève peut porter un regard constructif sur sa propre performance et mesurer ses progrès.

Les activités de remédiation varient en fonction des besoins spécifiques des apprenants et des difficultés relevées lors de l'évaluation formative ou sommative. Elles visent à cibler les lacunes, qu'elles soient individuelles ou communes, afin de réguler les apprentissages et de renforcer les acquis.

Elles peuvent notamment porter sur :

- la compréhension et l'usage des **connecteurs logiques** (cause, conséquence, opposition),
- la maîtrise des **verbes d'opinion** et des **expressions de l'accord/désaccord**,
- la structure du discours argumentatif (enchaînement, cohérence, prise de parole...),
- la **prononciation** et l'**intonation** dans l'expression orale.

Exemples d'activités possibles (non exhaustifs) :

- Classement guidé de connecteurs mal utilisés (tableaux à remplir : cause / conséquence / opposition)
- Réécriture d'arguments avec des verbes d'opinion corrects
- Reformulation orale d'opinions en respectant l'intention (accord / désaccord)
- Exercices oraux avec appui sur des cartes ou des supports visuels
- Jeux de rôles avec correction immédiate ou différée
- Ateliers différenciés selon les difficultés (lexique, syntaxe, cohérence)

Il est à noter que les activités proposées ne constituent qu'un **échantillon d'outils**. Elles peuvent et doivent être adaptées **en fonction du profil de la classe**, du **niveau des apprenants**, de leur rythme et des difficultés réellement identifiées.

Ces activités permettent aux apprenants de **renforcer leur autonomie**, de **revoir les points faibles** identifiés, et de **se réengager dans les apprentissages** dans un cadre rassurant et motivant.

Dans cette optique, les activités suivantes sont proposées à titre d'exemple pour soutenir les apprenants dans leur progression.

Suggestions d'activités de remédiation ciblée en expression orale :

Activité : Classement et réutilisation des connecteurs, verbes d'opinion, vocabulaire de l'accord et du désaccord

Objectifs généraux :

- Classer les connecteurs selon leur fonction (cause, conséquence, opposition).
- Identifier et utiliser des verbes d'opinion en contexte.
- Employer des expressions pour marquer l'accord ou le désaccord.
- Produire des phrases simples en réutilisant ces éléments.

Déroulement :

Classement des connecteurs

Les élèves doivent classer les connecteurs dans un tableau en fonction de leur rôle :

Cause : parce que, comme, à cause de, grâce à

Conséquence : donc, alors, c'est pourquoi, par conséquent

Opposition : mais, pourtant, cependant, en revanche

Identification des verbes d'opinion

Les élèves doivent lire le texte suivant et compléter les blancs avec les verbes d'opinion suivants : (penser – croire – trouver – estimer).

Texte à trous :

Personnellement, je _____ que l'enseignement à distance peut être une bonne solution dans certaines situations. Je _____ qu'il permet aux élèves de travailler à leur rythme. Je _____ aussi que cela développe l'autonomie. Cependant, j' _____ qu'il ne peut pas remplacer complètement les cours en présentiel, car on apprend beaucoup en interagissant avec les autres.

Correction attendue :

Personnellement, je **pense** que l'enseignement à distance peut être une bonne solution dans certaines situations. Je **crois** qu'il permet aux élèves de travailler à leur rythme. Je **trouve** aussi que cela développe l'autonomie. Cependant, j'**estime** qu'il ne peut pas remplacer complètement les cours en présentiel, car on apprend beaucoup en interagissant avec les autres.

Identification du vocabulaire de l'accord, du désaccord et de la neutralité

Objectif : Reconnaître et utiliser des expressions pour exprimer l'accord, le désaccord ou une position neutre dans un débat.

Activité :

Les apprenants doivent classer les expressions suivantes dans le tableau selon qu'elles expriment un **accord**, un **désaccord** ou une **position neutre**, puis les réutiliser pour construire des phrases simples exprimant une opinion.

Expressions à classer :

– Tout à fait ! – Je ne suis pas d'accord. – Peut-être... – C'est vrai. – Au contraire ! – Je ne sais pas. – Exactement ! – Pas du tout ! – C'est possible. – Je pense comme toi. – Absolument pas. – Ça dépend. |

Tableau à compléter :

Accord	Désaccord	Neutre

Consigne :

Classez les expressions dans la colonne appropriée.

Choisissez au moins une expression de chaque colonne et rédigez une phrase simple exprimant une opinion.

Correction attendue :

Accord	Désaccord	Neutre
Tout à fait !	Je ne suis pas d'accord.	Peut-être...
C'est vrai.	Au contraire !	Je ne sais pas.
Exactement !	Pas du tout !	C'est possible.
Je pense comme toi.	Absolument pas.	Ça dépend.

Exemples de phrases simples :

Accord : *Je pense comme toi, le débat était très intéressant.*

Désaccord : *Au contraire ! Je crois que ce n'est pas une bonne solution.*

Neutre : *Peut-être que tu as raison, mais je ne suis pas sûr.*

L'enseignant pourra également envisager des activités de prononciation et d'articulation, notamment en cas de lacunes récurrentes chez les apprenants, à travers des virelangues ou des exercices sur les paires minimales.

Le tableau ci-dessous présente une synthèse du déroulement de la séance 3. Chaque étape est pensée de manière progressive afin d'accompagner les apprenants dans la construction de leur prise de parole argumentée. Ce récapitulatif permet de visualiser clairement l'organisation temporelle, les activités proposées et les objectifs visés à chaque phase du travail.

ÉTAPE	DURÉE	ACTIVITÉ
Mise en situation / rappel	5 min	Rappel collectif des idées abordées précédemment, sous forme de remue-méninges au tableau ou à partir d'une carte mentale affichée.
Préparation du débat	5 min	Répartition des apprenants en deux groupes : l'un défendant la position <i>pour</i> , l'autre <i>contre</i> . Chaque groupe prépare brièvement deux ou trois arguments.
Débat structuré (avec possibilité d'enregistrement et retour)	35 min	Débat encadré par l'enseignant ou animé par un élève (modérateur). Les apprenants prennent la parole à tour de rôle pour exprimer leurs arguments et réagir à ceux des autres. Possibilité d'enregistrer l'échange puis de revenir sur certains passages pour une autocorrection guidée.
Remédiation	10 min	Retour collectif sur les difficultés repérées (formulation, lexique, articulation, cohérence, etc.). Reformulations orales guidées.
Trace écrite	5 min	Les apprenants relèvent dans leur cahier les expressions utiles entendues ou utilisées.

Après la mise en œuvre du débat structuré, la séquence s'achève par une séance d'évaluation sommative. Celle-ci vise à évaluer les compétences orales développées par les apprenants au cours de la séquence, à travers une activité ciblée, menée selon des critères préétablis.

2.4.4 Séance 4 : Évaluation sommative

Durée : 1h

Objectif général :

- Évaluer la capacité des apprenants à participer à un débat structuré en mobilisant les outils linguistiques et discursifs étudiés au préalable.

Objectifs spécifiques :

- À l'issue de cette séance, l'apprenant sera capable de :
- Exprimer son opinion sur un sujet donné.
- Justifier son point de vue avec des arguments clairs et des exemples concrets.
- Utiliser les verbes d'opinion appropriés.
- Employer les connecteurs logiques (cause, opposition, conséquence).
- Recourir aux expressions d'accord et de désaccord de manière pertinente.
- Respecter les règles d'interaction orale (prise de parole, écoute, reformulation, etc.).
- Adopter une intonation et une posture adaptées à l'oral.

Afin de valoriser les efforts fournis tout au long de la séquence et d'encourager une participation active, cette dernière étape prendra la forme d'une évaluation sommative. Elle permet non seulement à l'enseignant d'apprécier les compétences acquises, mais aussi aux apprenants de prendre conscience de leurs progrès. Cette évaluation pourra être notée ou se décliner sous forme d'autoévaluation ou de coévaluation, dans une perspective formative et responsabilisante. L'objectif est d'installer une dynamique réflexive tout en maintenant un cadre d'évaluation rigoureux et motivant.

Dans cette optique, l'évaluation devra s'appuyer sur des grilles critériées préalablement élaborées, en lien avec les objectifs visés et des critères de réussite clairement définis. Ces grilles garantiront l'équité, la transparence et la cohérence de l'évaluation, tout en fournissant aux apprenants des repères précis pour comprendre leur performance et progresser.

Grille d'évaluation sommative : débat structuré
Il importe de souligner que les critères d'évaluation peuvent varier en fonction des objectifs pédagogiques visés, du niveau des apprenants ainsi que des choix méthodologiques de l'enseignant. Chaque enseignant est ainsi amené à adapter sa grille d'évaluation en cohérence avec les compétences qu'il souhaite développer et les spécificités de sa classe. Le choix du barème et de la notation relève également de sa responsabilité, en fonction des

priorités pédagogiques et du contexte d'apprentissage. À titre d'illustration, deux grilles d'évaluation notées sur 10 sont présentées ci-après.

Exemple 1

Critère	Barème	Note obtenue
Utilisation d'un verbe d'opinion	/1	
Introduceur de position	/1	
Argumentation cohérente	/2	
Utilisation d'au moins un connecteur logique	/2	
Réaction à l'opinion de l'autre	/2	
Prononciation compréhensible	/1	
Intonation appropriée (accord/désaccord)	/1	
Total	/10	

Grille d'évaluation de l'expression orale (Exemple 1)

Exemple 2

Critère	Barème	Note obtenue
Respect du thème (pour/contre)	/2	
Usage correct des outils linguistiques	/3	
Prononciation / intonation	/2	
Cohérence et clarté du discours	/2	
Interaction (écoute, réponse, relance)	/1	
Total	/10	

Grille d'évaluation de l'expression orale (Exemple 2)

Conclusion

Cette séquence progressive, articulée autour du thème « Pour ou contre l'enseignement à distance ? », offre aux apprenants l'occasion de s'exprimer à l'oral à partir d'un sujet qui les concerne directement. Elle se compose de quatre séances d'une heure chacune : une évaluation diagnostique initiale, une phase de compréhension et d'imprégnation, une séance de production orale sous forme de débat structuré intégrant une phase de remédiation, et enfin une évaluation sommative. Une tâche à réaliser à la maison est également proposée en amont du débat pour préparer les apprenants au débat. L'ensemble de la séquence s'étale sur une durée totale de quatre heures.

Cette durée peut toutefois être modulée selon les choix de l'enseignant, le volume horaire consacré au français dans le programme, ainsi que la filière concernée. En raison de contraintes temporelles, l'enseignant pourra fusionner certaines activités ou en proposer d'autres à réaliser en devoirs à la maison. Ce qui reste certain, c'est que les compétences orales et écrites se travaillent de manière progressive, par un entraînement régulier qui laisse le temps nécessaire aux apprenants pour assimiler et réutiliser les acquis. Cela permet une meilleure manipulation et appropriation des compétences orales.

À travers des activités variées de compréhension, de manipulation linguistique, de phonétique et de production orale, les apprenants acquièrent progressivement les outils indispensables pour défendre une opinion, exprimer une cause, une conséquence ou une opposition, et interagir dans un débat structuré.

La nature et la durée des activités peuvent varier selon le contexte pédagogique. L'enseignant, en connaissant bien son groupe, pourra ajuster, prolonger ou condenser les différentes étapes en fonction des besoins et du rythme d'apprentissage des élèves. Cette personnalisation favorise une appropriation optimale des compétences orales.

Cette séquence vise à développer chez les apprenants des compétences linguistiques, discursives et interactionnelles, tout en renforçant leur autonomie, leur confiance en soi à l'oral, leur capacité d'écoute et leur esprit critique. Elle encourage la construction d'un raisonnement structuré ainsi qu'une argumentation respectueuse. En outre, elle offre aux apprenants des occasions de coopérer, de s'exprimer, d'affiner leur pensée et de progresser dans un environnement bienveillant, propice au développement de leur autonomie langagière.

L'engagement de l'enseignant à structurer et organiser cette séquence est essentiel pour fournir aux apprenants les outils nécessaires à la maîtrise du code oral avec assurance et efficacité.

Enfin, le produit final, qu'il s'agisse d'un débat enregistré, d'un jeu de rôle devant un public ou d'une émission radio simulée, concrétise les apprentissages en donnant un sens réel à l'acte de parler. Cette mise en situation authentique représente une étape capitale dans la valorisation et la consolidation des compétences orales des apprenants.



Conclusion générale



Conclusion générale

Dans l'apprentissage de toute langue, il est essentiel de rappeler que l'oral précède naturellement l'écrit. L'expression orale constitue en effet la première étape du développement langagier : c'est en écoutant et en parlant que les apprenants acquièrent les bases fondamentales de la langue. L'écrit, pour sa part, vient consolider ces acquis en les structurant de manière plus formelle. Ainsi, l'oral facilite non seulement l'accès à l'écrit, mais en constitue également le socle. Il ne saurait donc être considéré comme une compétence secondaire, mais bien comme le fondement de toute progression linguistique.

Dans cette perspective, l'enseignement de l'oral en FLE au secondaire algérien ne peut être relégué au second plan. Il représente une composante essentielle, qui conditionne à la fois le développement des autres compétences linguistiques et la capacité des apprenants à interagir, à comprendre et à s'exprimer de manière autonome en langue française.

En effet, l'enseignement-apprentissage de l'expression orale constitue aujourd'hui un pilier fondamental de la didactique des langues. Il s'impose comme un levier incontournable de la réussite scolaire, en inscrivant pleinement les apprenants dans leur rôle d'acteurs sociaux capables de communiquer dans des contextes variés.

C'est dans cette perspective que s'inscrit notre recherche, centrée sur l'enseignement de l'oral tel qu'il est perçu, pratiqué et vécu par les enseignants et les apprenants de FLE dans le secondaire algérien.

L'objectif principal de notre travail a été d'interroger la place réellement accordée à l'oral dans les pratiques pédagogiques, et d'évaluer dans quelle mesure ces pratiques favorisent l'appropriation de la compétence communicative. Pour ce faire, nous avons adopté une double approche : l'analyse des représentations et des pratiques déclarées par les acteurs de terrain, et l'étude concrète de séquences pédagogiques à travers des observations de classes. Ce choix méthodologique nous a permis de croiser les discours et les réalités observables, dans un contexte éducatif marqué par des contraintes multiples, institutionnelles, matérielles et sociolinguistiques.

Au terme de ce parcours, nous ne nous sommes pas contentés d'identifier les défis liés à l'enseignement de l'expression orale ; nous avons cherché à en comprendre les causes profondes. En portant une attention particulière à ce qui se joue dans les classes de FLE, nous avons tenté de cerner les freins structurels, pédagogiques et humains qui entravent encore le développement de

cette compétence. Nous avons également mis en lumière les leviers d'amélioration possibles, à partir des pratiques effectives et des besoins exprimés.

Guidée par des interrogations fondamentales, notre étude a exploré plusieurs dimensions de la problématique : pourquoi l'enseignement de l'oral demeure-t-il difficile à mettre en œuvre ? Comment se traduit-il concrètement en classe ? La formation initiale et continue prépare-t-elle efficacement les enseignants à prendre en charge cette compétence ? Quelles sont les origines des difficultés rencontrées par les apprenants ? Et surtout, quelles stratégies pourrait-on adopter pour améliorer l'efficacité des pratiques orales en classe de FLE ?

Autant de questions qui ont structuré notre réflexion, nourri notre analyse et, nous l'espérons, contribué à éclairer un champ encore trop peu investi dans le contexte algérien. Ce travail se veut ainsi une invitation à repenser la place de l'oral dans l'enseignement du français, dans une perspective plus cohérente, plus ambitieuse et mieux adaptée aux réalités du terrain.

C'est dans cette optique que nous avons formulé un certain nombre d'hypothèses, destinées à guider notre démarche et à orienter notre investigation sur les pratiques, les représentations et les obstacles liés à l'enseignement/apprentissage de l'expression orale. Nous avons supposé que :

- les lycéens algériens se montreraient peu intéressés par l'expression orale, qu'ils jugent peu utile et peu motivante ;
- l'expression orale serait souvent négligée au profit d'un enseignement centré sur l'écrit ;
- les enseignants seraient insuffisamment préparés, tant en formation initiale que continue, à assurer un enseignement efficace de cette compétence ;
- la démarche proposée pour l'enseignement de l'oral manquerait de clarté, entraînant des pratiques marquées par l'improvisation ;
- le temps accordé à l'oral serait trop limité pour permettre un réel développement des compétences langagières ;
- l'absence d'évaluation sommative de l'oral contribuerait au désengagement des apprenants.

Pour confronter ces hypothèses à la réalité du terrain, nous avons adopté une méthodologie articulée autour de deux volets complémentaires : une enquête par questionnaires menée auprès d'enseignants et d'apprenants, ainsi que l'observation de deux séances en classe. L'analyse croisée des données issues de ces enquêtes, complétée par les observations, a permis de dégager plusieurs constats fondamentaux sur la place et le traitement de l'expression orale en FLE au secondaire algérien.

Tout d'abord, l'idée selon laquelle les apprenants seraient peu motivés par l'oral se trouve infirmée. Les résultats révèlent un intérêt manifeste pour cette compétence, confirmé tant par les déclarations dans les questionnaires que par l'implication observée en classe. Toutefois, cet engagement reste tributaire des difficultés rencontrées, soulignant ainsi l'importance d'un accompagnement pédagogique adapté.

Ensuite, bien que les enseignants reconnaissent l'importance de l'oral sur le plan théorique, sa mise en œuvre reste limitée. L'hypothèse d'une marginalisation de l'oral au profit de l'écrit se voit donc partiellement confirmée : si les discours affichent une volonté de valorisation, les pratiques concrètes témoignent d'une faible intégration de l'oral dans les dispositifs pédagogiques, tant en termes de fréquence que de durée. L'observation d'une séance exclusivement orale ne permet pas de trancher définitivement sur ce point, mais elle met en évidence hétérogénéité dans les approches adoptées.

Par ailleurs, les données confirment clairement un déficit de formation des enseignants, tant initiale que continue, en matière d'enseignement de l'expression orale. Cette insuffisance impacte directement leur capacité à structurer efficacement leurs séances, comme l'a suggéré l'analyse de l'une des fiches pédagogiques, et alimente un sentiment d'improvisation dans la conception des activités.

L'étude pointe également le flou des directives officielles, qui laissent les enseignants livrés à eux-mêmes. L'absence d'un cadre méthodologique précis engendre une diversité de pratiques, parfois peu cohérentes, observée aussi bien dans les réponses au questionnaire que dans les séances analysées.

Le manque de temps consacré à l'expression orale, attesté par les deux dispositifs de recueil de données, constitue également un frein majeur. Apprenants comme enseignants s'accordent à juger ce temps insuffisant, ce qui limite considérablement les possibilités de progression.

Enfin, l'évaluation de l'oral demeure une question délicate, marquée par une contradiction notable : bien que l'expression orale soit officiellement reconnue, notamment par sa présence sur le bulletin scolaire, elle ne bénéficie pas d'un cadre formel d'évaluation clairement défini. En classe, l'absence de notation ou de dispositifs de remédiation reflète cette tension entre la reconnaissance institutionnelle de l'oral et sa mise en œuvre concrète.

Cette situation met en lumière non seulement le manque d'outils adaptés, mais aussi les difficultés rencontrées par les enseignants, souvent démunis face à l'évaluation de cette

compétence. Nombre d'entre eux expriment le besoin d'être formés ou accompagnés afin de mieux cerner les enjeux spécifiques liés à l'oral, un domaine perçu comme particulièrement complexe.

À cela s'ajoute le fait que, dans les progressions annuelles, aucun temps spécifique n'est généralement prévu pour la remédiation de l'oral, contrairement à l'écrit qui bénéficie souvent d'un suivi structuré. Ce déséquilibre contribue à renforcer le décalage entre la valeur attribuée à l'oral et les moyens concrets mis en œuvre pour en assurer une prise en charge rigoureuse. Il souligne ainsi la nécessité d'un cadre plus structuré, tant sur le plan méthodologique que sur celui de la formation des enseignants.

En somme, cette étude souligne les décalages entre les intentions pédagogiques affichées et les réalités de terrain. Elle appelle à une réflexion approfondie sur les moyens institutionnels et didactiques à mobiliser pour renforcer la place de l'oral dans les pratiques de classe. L'amélioration de la formation des enseignants, une clarification des orientations officielles, un rééquilibrage entre les compétences, ainsi qu'une revalorisation de l'évaluation orale constituent des axes d'action indispensables pour rendre l'enseignement de l'expression orale plus cohérent, plus efficace et plus équitable.

Au-delà de ces constats, cette recherche apporte plusieurs contributions notables. Sur le plan descriptif et scientifique, elle constitue une tentative d'exploration des représentations, des pratiques et des difficultés liées à l'enseignement de l'oral dans un contexte encore peu exploré : celui du secondaire algérien. Ce domaine reste en effet largement marginalisé dans les travaux universitaires, qui accordent souvent davantage d'attention à l'écrit ou à l'enseignement supérieur. En ce sens, notre travail contribue à combler une lacune dans la didactique des langues vivantes, en proposant une analyse contextualisée et actuelle de la place de l'expression orale dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au secondaire.

En donnant la parole à la fois aux enseignants et aux apprenants, cette étude permet de croiser les regards, de repérer convergences et écarts entre les perceptions, les attentes et les pratiques, et de mieux comprendre les conditions concrètes dans lesquelles cette compétence est travaillée. Elle met ainsi en lumière les obstacles rencontrés au quotidien, mais aussi les stratégies mises en œuvre pour faire face aux contraintes institutionnelles et pédagogiques.

La triangulation méthodologique adoptée, croisant questionnaires, fiches pédagogiques et observations de terrain, renforce la validité des résultats obtenus et permet d'ancrer les pistes proposées dans une réalité tangible. Loin de se réduire à un simple état des lieux, cette étude s'inscrit dans une démarche constructive, tournée vers l'amélioration des pratiques

d'enseignement/apprentissage de l'oral et visant à dégager des pistes concrètes d'amélioration des pratiques existantes.

Sur le plan didactique, cette étude met en évidence la nécessité de réhabiliter l'expression orale comme une compétence à part entière, en rompant avec les pratiques qui tendent à la reléguer au second plan. Loin de se limiter à un simple constat critique des dysfonctionnements dans la prise en charge de l'oral, elle propose des pistes concrètes et opérationnelles pour mieux intégrer cette compétence dans les séquences pédagogiques. Parmi ces orientations figurent la mise en œuvre d'activités finalisées et signifiantes, l'exploitation de supports variés, l'élaboration de projets oraux motivants, ainsi que l'aménagement de dispositifs d'évaluation cohérents et adaptés.

Ces propositions, directement issues de l'analyse du terrain, s'inscrivent dans une logique d'amélioration progressive des pratiques, en tenant compte à la fois des réalités de classe et des contraintes structurelles du système éducatif algérien. Elles visent à encourager une organisation plus réfléchie et structurée des séquences d'enseignement, dans laquelle l'oral trouve une place centrale au sein d'une progression pédagogique cohérente. Conçues pour être réalistes et transposables, elles s'adressent aussi bien aux enseignants de terrain qu'aux formateurs et concepteurs de programmes, dans une perspective de transformation durable des pratiques liées à l'expression orale.

Sur le plan institutionnel, cette recherche invite à une reconsidération du statut de l'oral dans l'enseignement du français langue étrangère en Algérie. Elle souligne le besoin d'un investissement plus conséquent dans la formation initiale et continue des enseignants, en insistant sur la nécessité d'un accompagnement spécifique dans le domaine de la didactique de l'oral. Ce besoin se manifeste tant sur le plan méthodologique, à travers l'acquisition de repères pour construire des séquences orales cohérentes, que sur le plan pédagogique, notamment en ce qui concerne la gestion de l'interaction en classe, l'évaluation des productions orales, ou encore l'animation d'activités communicatives variées.

En mettant en évidence le manque de préparation spécifique à la prise en charge de l'oral, notre étude ouvre la voie à la conception de modules de formation dédiés. De tels dispositifs offriraient aux enseignants l'occasion d'enrichir leurs pratiques, de se doter d'outils concrets adaptés aux réalités du terrain et de mieux structurer l'évaluation de cette compétence. Inscrite également dans une logique de formation continue, cette démarche permettrait aux enseignants de se recycler, de renforcer et d'actualiser leurs compétences, tout en consolidant leur posture professionnelle face à l'oral de manière efficace et structurée. Elle favoriserait ainsi une évolution

des représentations et des pratiques encore marquées par une vision marginale de l'oral, vers une approche où celui-ci est pleinement reconnu comme objet d'enseignement. Enfin, une telle perspective s'inscrit dans une réflexion plus large sur les orientations curriculaires à privilégier, afin d'assurer une place cohérente et légitime à l'oral dans la formation initiale et continue des enseignants.

Ainsi, cette recherche se veut à la fois un état des lieux critique, un appui à la réflexion pédagogique et un outil d'aide à la décision pour les différents acteurs impliqués dans l'enseignement du français en Algérie. Fondée sur une analyse croisée des perceptions, des pratiques et des obstacles liés à l'expression orale, elle propose des pistes concrètes et contextualisées susceptibles d'enrichir les démarches d'enseignement/apprentissage.

Outre sa contribution académique, cette étude aspire à susciter une prise de conscience collective quant à la nécessité de revaloriser l'oral comme composante essentielle de la compétence langagière. Elle invite à repenser les finalités de l'enseignement du français langue étrangère, en mettant l'accent sur la formation de locuteurs capables d'interagir de manière autonome, pertinente et efficace dans des situations de communication authentiques.

En définitive, ce travail plaide pour une évolution progressive mais résolue des pratiques, encourageant l'émergence d'une pédagogie de l'oral plus structurée, plus ambitieuse et mieux outillée. Il s'inscrit dans une dynamique de changement qui, pour être durable, devra reposer sur l'engagement conjoint des enseignants, des formateurs, des concepteurs de programmes et des institutions.

Plus largement, cette recherche ouvre la voie à un renouveau dans la manière d'organiser l'enseignement du français, en plaçant l'oral au cœur des apprentissages. Elle trace ainsi une voie possible vers une école plus ouverte, plus communicative et plus en phase avec les enjeux linguistiques, culturels et sociaux auxquels sont confrontés les apprenants d'aujourd'hui. Elle ne constitue donc pas une fin en soi, mais bien un point de départ pour des réflexions, des formations et des actions futures.

Cette étude, bien qu'elle offre un éclairage sur la place de l'expression orale dans l'enseignement du français au secondaire en Algérie, n'échappe pas aux limites propres à toute recherche menée dans un contexte complexe. Il importe donc de tenir compte de certains aspects méthodologiques inhérents à ce type d'enquête de terrain.

Le nombre d'enseignants et d'apprenants ayant participé à l'enquête demeure relativement restreint, ce qui limite les possibilités de généralisation des résultats à l'ensemble du système éducatif algérien. Bien que l'échantillon soit suffisant pour dégager des tendances significatives, il ne saurait refléter la diversité des contextes scolaires, des profils d'enseignants et des niveaux d'apprenants à l'échelle nationale. Les résultats doivent donc être interprétés comme le reflet d'une réalité partielle, propre à un échantillon ciblé. Une étude de plus grande ampleur, reposant sur un échantillonnage plus représentatif, permettrait d'affiner ces analyses et d'élargir la portée des conclusions.

L'analyse des pratiques pédagogiques repose sur un nombre limité de séances observées, en l'occurrence deux, ce qui ne permet de saisir qu'un aperçu partiel des pratiques effectives. Ces observations offrent une vision ponctuelle, insuffisante pour refléter la diversité des approches mobilisées par les enseignants dans des contextes variés. L'élargissement du corpus à un plus grand nombre de situations d'enseignement, réparties sur différents établissements et niveaux, aurait permis d'affiner l'analyse et d'enrichir la compréhension des dynamiques pédagogiques. Toutefois, les réticences exprimées par certains enseignants à être observés ont constitué un frein à cette démarche, soulignant l'intérêt, pour de futures recherches, de développer des formes de collaboration plus étroites avec les équipes pédagogiques.

Le recours à des questionnaires, bien qu'utile pour recueillir des données quantitatives et des représentations générales, présente des limites inhérentes à tout dispositif déclaratif : les réponses peuvent être influencées par des biais de désirabilité sociale ou refléter des intentions davantage que des pratiques effectives. L'articulation avec des entretiens semi-directifs permettrait d'approfondir certains aspects, en donnant davantage de place à la parole des acteurs.

Enfin, bien que cette recherche ait permis de dégager plusieurs pistes d'amélioration pour l'enseignement de l'oral, elle n'a pas inclus de phase d'expérimentation à proprement parler. Il aurait été intéressant de tester certaines propositions dans un contexte de classe, afin d'en observer les effets concrets et d'en évaluer la portée réelle. L'expérimentation d'une séquence pédagogique centrée sur l'oral, construite à partir des constats et suggestions issus de cette étude, constituerait ainsi une étape essentielle. Menée auprès d'un échantillon d'apprenants et d'enseignants, une telle démarche offrirait un retour du terrain significatif, tout en permettant de vérifier la faisabilité et l'efficacité des approches envisagées. Elle représenterait également une occasion de tester des outils d'enseignement et d'évaluation pouvant être réinvestis, à terme, dans une perspective plus large, en cohérence avec les réalités du système éducatif algérien.

Dans la continuité de notre travail, plusieurs orientations de recherche mériteraient d'être envisagées afin d'approfondir la réflexion menée autour de l'enseignement de l'expression orale en contexte scolaire algérien. Une première piste consisterait à élargir l'étude à d'autres cycles d'enseignement, notamment le primaire et le moyen. En effet, il serait intéressant d'examiner comment la compétence orale est introduite, travaillée et valorisée dès les premières années d'apprentissage du français. Une analyse comparative permettrait de mieux comprendre les continuités ou les ruptures dans la prise en charge de l'oral au fil des cycles, et de mieux cerner les éventuelles lacunes qui peuvent se répercuter sur les performances des apprenants au secondaire.

D'autre part, la question de la formation des enseignants à la didactique de l'oral mérite une attention particulière. Il apparaît essentiel de s'interroger sur la place accordée à l'enseignement de l'oral dans les dispositifs de formation initiale, ainsi que dans les formations continues proposées aux enseignants en poste. Cette réflexion pourrait conduire à la proposition d'un cadre de formation plus ciblé, intégrant des apports théoriques, des ateliers pratiques, ainsi que des outils concrets pour la mise en œuvre et l'évaluation de l'oral en classe. Un tel cadre pourrait répondre aux besoins exprimés par de nombreux enseignants, confrontés à des contraintes de terrain mais désireux de faire évoluer leurs pratiques.

Par ailleurs, il serait souhaitable de poursuivre cette recherche par une phase d'expérimentation sur le terrain. Concevoir une séquence didactique centrée sur l'oral, en s'appuyant sur les constats établis dans la présente étude, puis la mettre en œuvre dans plusieurs classes, permettrait de vérifier la faisabilité des démarches proposées, d'en observer les effets sur les performances des apprenants, et d'en évaluer les limites. Cette expérimentation, que nous envisageons dans le cadre de recherches ultérieures, offrirait ainsi une validation pratique des orientations théoriques avancées, tout en contribuant à enrichir les pratiques pédagogiques dans une perspective à la fois réaliste et adaptée au contexte éducatif algérien.

Dans cette même dynamique, plusieurs pistes complémentaires de réflexion mériteraient également d'être explorées afin d'enrichir la compréhension des enjeux liés à l'enseignement de l'oral. Parmi elles, se pose la question du rôle que peuvent jouer les outils numériques dans la mise en place d'activités orales motivantes, interactives et accessibles, notamment dans des contextes marqués par des contraintes matérielles ou organisationnelles.

De même, la problématique de l'évaluation de l'expression orale, tant du point de vue de sa fiabilité que de sa faisabilité, demeure un champ à approfondir, en particulier dans des contextes marqués par des effectifs élevés ou un manque de ressources didactiques. Il est pourtant essentiel

que chaque enseignant évalue régulièrement les compétences orales de ses apprenants afin de repérer leurs besoins spécifiques et de proposer une remédiation adaptée. En ce sens, l'erreur ne doit pas être perçue comme un échec, mais comme un indicateur précieux : elle constitue un outil pédagogique permettant de mieux cibler les lacunes langagières des apprenants et d'ajuster les interventions didactiques en conséquence.

Il serait également pertinent de s'interroger sur l'influence des représentations sociolinguistiques sur l'implication des apprenants dans les activités orales, ces dimensions pouvant constituer des leviers ou des freins à leur engagement.

En outre, une attention particulière pourrait être portée à la construction de séquences orales adaptées à la diversité des profils d'apprenants, en tenant compte de leurs besoins, de leurs rythmes et de leurs contextes d'apprentissage.

Ces questionnements, qui prolongent naturellement les problématiques soulevées dans notre travail, ouvrent des perspectives de recherche riches, complémentaires et pleinement ancrées dans les réalités du terrain éducatif algérien. Nous espérons que cette étude contribuera à attirer l'attention des enseignants sur les apports d'un enseignement explicite de l'expression orale, et qu'elle ouvrira de nouveaux horizons quant aux manières de l'intégrer plus efficacement dans les pratiques pédagogiques au secondaire, afin de mieux répondre aux besoins réels des apprenants et aux attentes du système éducatif.



Références



Références

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Presses universitaires de France.

Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. De Boeck Supérieur.

Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2014). *Travail réel des enseignants et formation : Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* De Boeck Supérieur.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier.

Beaud, M. (1999). *L'art de la thèse*. Casbah Édition.

Bérard, É. (1991). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. CLE International. Consulté le 2 juin 2023 sur [lien].

Bloch, P., & Mairal, C. (1998). *Maîtriser l'oral*. Magnard.

Bouissou, C., & Brau-Antony, S. (2005). *Réflexivité et pratiques de formation*. Carrefours de l'éducation, 20(2), 113–122. Consulté le 20 juin 2023 sur [lien].

Boyer, H., & Rivera, M. (1979). *Introduction à la didactique du français langue étrangère : Outils théoriques*. Cle International.

Boyer, H., Butzbach, M., & Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Cle International.

Carette, E. (2001). *Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (n° spécial), 126–142.

Cheriguen, F. (1997). Politiques linguistiques en Algérie. *Mots. Les langages du politique*, 52, 62–73. Consulté le 5 mars 2022 sur [lien].

Cohen, E. (1994). *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène* (F. Ouellet, Trad.). La Chenelière.

Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.-L., & Boyle, P. (1990). *Savoir préparer une recherche : La définir, la structurer, la financer*. Presses de l'Université de Montréal.

Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Cle International.

Cuq, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4^e éd., collection Didactique FLE). Presses Universitaires de Grenoble (PUG).

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Clé International.

De Pietro, J.-F., Fisher, C., & Gagnon, R. (Éds.). (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Presses universitaires de Namur. Consulté le 7 mai 2023 sur [lien].

De Pietro, J.-F., et al. (2000). *L'oral en situation scolaire : vers un changement de paradigme des études sur l'acquisition de l'oral ?* *Lidil - Revue de linguistique et de didactique des langues*, (22), 123–139.

Derradji, A. (s.d.). *Enseigner l'oral en classe de français : enjeux et pratiques*. *Revue de l'Institut de Linguistique Française*, (15). Consulté le 6 mars 2022 sur [lien].

Dolz, J., & Dupont, P. (2020). *Les genres oraux : Quels dispositifs pour apprendre ?* *Recherches en didactique du français*, 73, 9–20. Consulté le 20 mai 2023 sur [lien].

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.

Dolz, J., & Silva-Hardmeyer, C. (2020). *Le dispositif séquence didactique pour enseigner les genres oraux : Bilan des recherches et perspectives*. *Recherches*, (73), 21. Université de Genève, GRAFE.

Ducrot, J.-M. (2005). *L'enseignement de la compréhension orale*. *Le français dans le monde*, 338, 45–52.

Dupont, M., & Lefebvre, L. (2023). *Les défis de l'enseignement de l'oral en FLE au secondaire : Perspectives canadiennes*. *Synergies Canada*, 15(1), 45–60. Consulté le 6 avril 2024, sur <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1455/2758>

Ferhani, F.-F. (2006). *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme*. *Le français aujourd'hui*, (154), 11–18. Consulté le 3 janvier 2023 sur [lien].

Gallisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui : La didactique générale des langues étrangères*. CLE International.

Gallisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.

Garcia-Debanc, C. (1999). *Évaluer l'oral*. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 103–104, 193–212. Consulté le 14 mai 2023 sur [lien].

Garcia-Debanc, C., & Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Institut national de recherche pédagogique ; Hatier.

Guelfout, F. Z. (2024). *Est-il aisé d'enseigner la compétence productive orale au secondaire en Algérie ?* *Revue des Sciences humaines et sociales*, 13(2), 1–13.

Hardi, F. (2005). *Le roman algérien de langue française de l'entre-deux guerres : Discours idéologique et quête identitaire*. L'Harmattan.

Halte, J.-F., & Rispail, M. (2005). *L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités*. L'Harmattan.

Haydée, S. (2005). *Évaluation formative de l'oral*. Consulté le 14 mai 2023 sur [lien].

Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Hatier Credif.

Hymes, D. (1991). *Vers la compétence de communication*. Hatier.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (Tome 1). Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales* (Tome 2). Armand Colin.

Kassoul, A. (2022). *Est-il possible d'enseigner l'oral ?* *Revue des Sciences humaines et sociales*, 8(1), 136–146.

Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin, É., & Vigner, G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations : L'oral en français langue étrangère*. Hachette FLE.

Table des matières

Dédicace	1
Remerciements	2
Résumé	3
Sommaire	5
Liste des figures	6
Liste des tableaux	8
Liste des abréviations	11
Introduction générale	13
Chapitre 1 : Comprendre l’oral en FLE : fondements et cadre de référence	23
Introduction	24
1. L’oral comme objet d’étude : cadre théorique	25
1.1 L’oral : repères conceptuels	26
1.1.1 L’écrit et l’oral comme modalités constitutives de la langue	26
1.1.2 Définition de l’oral	28
1.1.3 Spécificités de l’oral	30
1.2 Formes de l’oral	35
1.2.1 Oral spontané	35
1.2.2 Oral scriptural	35
1.2.3 Écrit oralisé	35
1.3 Composantes de l’oral : compréhension et expression	36
1.3.1 Compréhension orale	37
1.3.1.1 Définition	37
1.3.1.2 Objectifs de la compréhension orale	38
1.3.1.3 Types d’écoute	38
1.3.1.4 Supports de la compréhension orale	38

1.3.2	Expression orale	39
1.3.2.1	Définition	39
1.3.2.2	Expression orale et production orale : distinction et complémentarité 40	
1.3.2.2.1	Expression orale	40
1.3.2.2.2	Production orale	41
1.3.2.3	Dimensions de l'expression orale	41
1.3.2.3.1	Fond	41
1.3.2.3.2	Forme	42
2.	L'oral en contexte scolaire	43
2.1	Didactique de l'oral	43
2.2	Statuts de l'oral dans la classe	45
2.2.1	Oral comme instrument d'évaluation	45
2.2.1	Oral comme outil d'enseignement	45
2.2.3	Oral comme outil de socialisation scolaire	46
2.2.4	Oral comme objet d'apprentissage	46
2.2.5	Oral comme outil d'apprentissage disciplinaire	46
2.3	Dimensions de l'oral scolaire	47
2.3.1	Dimension sociale	48
2.3.2	Dimension interactionnelle	48
2.3.3	Dimension cognitivo-langagière	48
2.3.4	Dimension linguistique	49
	Conclusion	49
Chapitre 2 : Mettre en œuvre l'expression orale en FLE : pratiques, méthodologies et évaluation		51
	Introduction	52
1.	L'expression orale en classe de FLE	53
1.1	Typologie des activités d'expression orale	54

1.1.1	Activités de communication simulée	54
1.1.2	Activités de production personnelle.....	54
1.1.3	Activités créatives	54
1.1.4	Activités interactives.....	55
1.1.5	Activités phonétiques et prosodiques.....	55
1.2	Supports d'expression orale	55
1.2.1	Supports audiovisuels	56
1.2.2	Supports écrits.....	56
1.2.3	Supports ludiques.....	57
1.2.4	Supports iconiques	57
1.2.5	Supports numériques et interactifs	57
1.3	Difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de l'expression orale	58
1.4	Évaluation de l'expression orale.....	59
1.4.1	Définition	59
1.4.2	Dimensions de l'évaluation.....	60
1.4.2.1	Dimension linguistique	60
1.4.2.2	Dimension discursive.....	60
1.4.2.3	Dimension pragmatique et sociolinguistique.....	60
1.4.2.4	Dimension interactive	60
1.4.2.5	Dimension non verbale	60
1.4.3	Fonctions de l'évaluation	61
1.4.4	Outils et critères d'évaluation	61
1.4.5	Types d'évaluation	62
1.4.5.1	Évaluation diagnostique.....	62
1.4.5.2	Évaluation formative.....	62
1.4.5.3	Évaluation sommative.....	63
1.4.5.4	Évaluation certificative	63

1.5	Remédiation de l'expression orale	63
1.5.1	Définition et finalité	64
1.5.2	Principes et démarches	64
2.	Dispositifs didactiques et méthodes pour l'enseignement-apprentissage de l'oral	65
2.1	L'oral dans les principales méthodes en classe de FLE.....	66
2.1.1	Méthodologie traditionnelle	66
2.1.2	Méthodologie directe	67
2.1.3	Méthodologies audio-orales et audiovisuelles	67
2.1.4	Approche communicative	68
2.1.5	Approche actionnelle	68
2.2	La séquence didactique comme outil d'enseignement-apprentissage de l'oral.	71
2.2.1	Organisation de la séquence.....	71
2.2.2	Exemples de dispositifs.....	72
2.2.3	Apports de la séquence	73
2.3	Genres oraux comme supports d'enseignement-apprentissage de l'oral.....	73
2.3.1	Genres scalarisés	74
2.3.2	Genres scolaires	74
2.3.3	Genres professionnels scolaires	75
	Conclusion	76
	Chapitre 3 : Enseigner l'expression orale entre prescriptions institutionnelles et formation des enseignants : analyse des textes officiels	78
	Introduction.....	79
1	Contexte de l'enseignement du FLE en Algérie.....	79
1.1	Statut du français en Algérie : une histoire en deux temps.....	80
1.1.1	Durant la période coloniale	80
1.1.2	Après l'indépendance.....	81
1.2	Le français dans le système éducatif algérien	82

1.3	Le français dans l'enseignement secondaire algérien.....	83
1.4	Place de l'oral dans le secondaire algérien.....	85
1.5	Approches actuelles de l'enseignement du FLE en Algérie.....	87
1.5.1	La linguistique de l'énonciation.....	87
1.5.2	L'approche par compétences.....	89
1.5.3	L'approche communicative.....	90
1.5.4	La pédagogie de projet.....	92
2.	Expression orale en 3 ^e année du secondaire : programmes, documents et supports pédagogiques	94
2.1	Programmes officiels.....	96
2.2	Documents d'accompagnement.....	99
2.3	Progressions annuelles.....	100
2.4	Bulletin scolaire.....	107
2.5	Supports didactiques.....	110
2.5.1	Manuel scolaire	110
2.5.2	Autres supports	114
2.6	Bilan général de la place de l'expression orale dans les textes officiels	115
3.	Formation des enseignants : de l'initiation au développement.....	117
3.1	Définition de la formation des enseignants	117
3.2	Types de formation	119
3.2.1	Formation initiale.....	120
3.2.1.1	Formation initiale des enseignants en Algérie : lieux et parcours.....	121
3.2.1.1.1	Écoles Normales Supérieures (ENS)	121
3.2.1.1.2	Universités	121
3.2.1.2	Analyse des maquettes de formation	122
3.2.1.2.1	Maquette de l'ENS d'Oran	123
3.2.1.2.2	Maquette de l'Université d'Oran	126

3.2.1.2.3	Commentaire général sur la place de l'oral dans les deux programmes	130
3.2.1.2.3.1	Recensement des modules liés à l'oral	130
3.2.1.2.3.2	Évolution des modules dans les deux maquettes	131
3.2.1.2.3.3	Volume horaire consacré à l'oral	132
3.2.1.2.3.4	Absence de modules liés à la didactique de l'oral	132
3.2.1.2.3.5	Convergences et divergences	133
3.2.1.2.3.5.1	Convergences	133
3.2.1.2.3.5.2	Divergences	133
3.2.1.2.3.6	Bilan général de la place de l'expression orale dans les maquettes de formation de l'ENS d'Oran et de l'Université d'Oran 2	134
3.2.2	Formation continue des enseignants	136
3.2.2.1	Définition et finalités	136
3.2.2.2	Modalités de la formation continue	136
3.2.3	Synthèse générale sur la place de l'expression orale dans la formation initiale et continue	138
	Conclusion	139
Chapitre 4: Analyse des pratiques enseignantes de l'expression orale : de la planification à la mise en œuvre		140
	Introduction	141
1.	Démarche d'analyse adoptée	142
1.1	Analyse des pratiques avant le cours (étude de la fiche pédagogique)	143
1.2	Analyse des pratiques pendant le cours (observation d'une classe)	145
1.3	Analyse des pratiques après le Cours	148
2.	Analyse du cours 1	148
2.1	Contexte de la séance	149
2.2	Analyse des pratiques avant le cours : étude de la fiche pédagogique	149
2.3	Analyse des pratiques pendant le cours : observation en classe	152

2.4	Analyse des pratiques après le cours	156
2.5	Mise en relation des trois temps de l'analyse : articulation entre fiche pédagogique, observation et retour réflexif.....	157
3.	Analyse du cours 2	158
3.1	Contexte de la séance	158
3.2	Analyse des pratiques avant le cours : étude de la fiche pédagogique	159
3.3	Analyse des pratiques pendant le cours : observation en classe.....	162
3.4	Analyse des pratiques après le cours	166
3.5	Mise en relation des trois temps de l'analyse : articulation entre fiche pédagogique, observation et retour réflexif.....	167
4.	Bilan général des deux séances	169
	Conclusion	170
Chapitre 5 : Enquête par questionnaire : perceptions et pratiques autour de l'expression orale		173
	Introduction.....	174
1.	Choix du protocole méthodologique	175
2	Enquête auprès des apprenants	176
2.1	Présentation du questionnaire.....	177
2.2	Distribution du questionnaire	181
2.3	Difficultés rencontrées.....	181
2.4	Analyse des réponses recueillies	181
2.5	Commentaire général des résultats	205
3	Enquête auprès des enseignants.....	207
3.1	Présentation du questionnaire.....	208
3.1	Distribution du questionnaire	213
3.2	Difficultés rencontrées.....	214
3.3	Analyse des réponses recueillies	214
3.4	Commentaire général des résultats	254

4 Synthèse des résultats des deux enquêtes	256
Conclusion	267
Chapitre 6 : Vers une meilleure prise en charge de l'expression orale : pistes d'amélioration.....	272
Introduction.....	273
1. Propositions générales pour optimiser l'enseignement/apprentissage de l'expression orale.....	274
1.1 Améliorer les dispositifs de formation pour les enseignants.....	274
1.2 Expliciter les orientations institutionnelles	276
1.3 Augmenter le volume horaire consacré à l'oral.....	277
1.4 Favoriser l'implication des apprenants.....	278
1.5 Renforcer l'immersion des apprenants dans un environnement linguistique authentique	279
1.6 Optimiser les modalités d'évaluation et de remédiation des compétences orales	280
1.7 Affiner la planification des activités orales	281
1.8 Prévoir une séquence dédiée à l'expression orale	282
2 Proposition d'une séquence concrète pour l'enseignement/apprentissage de l'expression orale.....	285
2.1 Choix du public ciblé.....	285
2.2 Choix du contenu de la séquence	286
2.2.1 Objet d'étude retenu : le débat d'idées	286
2.2.2 Thème choisi.....	286
2.3 Objectifs de la séquence	288
2.4 Déroulement de la séquence.....	290
2.4.1 Séance 1 : Évaluation diagnostique	291
2.4.2 Séance 2 : Compréhension de l'oral / Imprégnation	296
2.4.3 Séance 3 : Production orale / Débat structuré.....	303

2.4.4 Séance 4 : Évaluation sommative	309
Conclusion	312
Conclusion générale.....	315
Références.....	325
Table des matières.....	329
Annexes	339
Annexe A : Cours 1 (séance d’expression orale pour la 3 ^e année secondaire).....	339
Annexe B : Cours 2 (séance d’expression orale pour la 3 ^e année secondaire)	339
Annexe C : Questionnaire destiné aux apprenants.....	339
Annexe D : Exemples de questionnaires complétés par les apprenants	339
Annexe E : Questionnaire destiné aux enseignants	339
Annexe F : Exemples de questionnaires complétés par les enseignants.....	339
Annexe G : Supports et ressources utilisés dans la proposition didactique pour l’enseignement-apprentissage de l’expression orale.....	339



Annexes



Annexes

Annexe A : Cours 1 (séance d'expression orale pour la 3^e année secondaire)

Annexe B : Cours 2 (séance d'expression orale pour la 3^e année secondaire)

Annexe C : Questionnaire destiné aux apprenants

Annexe D : Exemples de questionnaires complétés par les apprenants

Annexe E : Questionnaire destiné aux enseignants

Annexe F : Exemples de questionnaires complétés par les enseignants

Annexe G : Supports et ressources utilisés dans la proposition didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'expression orale

Annexe A : Cours 1 (séance d'expression orale pour la 3^e année secondaire)

Niveau : 3^eme année secondaire

Durée : 1h

Projet n02 : organiser un débat en classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis en faire un compte rendu qui sera publié sur la page facebook de l'établissement.

Intention communicative : Dialoguer pour confronter des points de vue.

Objet d'étude : Le débat d'idées.

Séquence n° 01 : produire un texte pour convaincre ou persuader (S'inscrire dans un débat).

Séance : expression orale

Supports déclencheurs :

- Sujet écrit au tableau :

Une polémique s'est déclenchée suite à la décision d'introduire l'enseignement de deux langues étrangères dès la 3^e année primaire dans l'école publique.

Serait-il utile de commencer l'apprentissage de deux langues étrangères très tôt dans la scolarité ?

Voici une question qui a suscité un débat houleux dans le pays.

- **Support visuel :**

Une image affichée montrant une salle de classe avec :

- Des enfants en situation d'apprentissage
- L'alphabet au tableau
- Les drapeaux français et britannique
- Les mots « apprendre » (FR) et « learn » (EN)

Objectifs spécifiques

À la fin de la séance, l'élève sera capable de :

- Exprimer une opinion personnelle avec des arguments
- Écouter et réagir à l'opinion d'autrui
- Comprendre l'enjeu du débat.
- Identification de la problématique du débat.
- Distinguer les deux thèses opposées et repérer les arguments avancés.
- Repérer et comprendre le lexique du débat.



Déroulement de la séance :

1. Mise en situation – Éveil de l'intérêt (5 minutes)

Le professeur affiche l'image en grand format et engage l'observation guidée :

- Que voyez-vous sur cette image ?
- Que font les enfants ?
- Que représentent les deux drapeaux ?
- Pourquoi les mots « apprendre » et « learn » sont-ils affichés ?
- Pensez-vous que ces enfants apprennent deux langues ?

Ensuite, le professeur lit le **sujet écrit au tableau**. Il invite les élèves à réagir :

- Est-ce une bonne idée d'apprendre deux langues étrangères dès le primaire ?
- Avez-vous entendu parler de cette actualité ?

2. Compréhension du sujet (5 minutes)

- Reformulation collective de la question posée.
- Identification de la **problématique** : Pourquoi cette décision suscite-t-elle un débat ?
- Explication du vocabulaire clé si besoin : polémique, enseignement précoce, utile, surcharge cognitive, confusion, etc.

3. Brainstorming en groupe (10 minutes)

- Les élèves sont répartis en petits groupes.
- Chaque groupe dresse une liste d'arguments **pour** et **contre**.

Exemples attendus :

- Avantages : meilleure faculté d'apprentissage chez l'enfant, ouverture culturelle, meilleures chances professionnelles...
- Inconvénients : surcharge cognitive, risque de confusion, dévalorisation des langues nationales...

4. Prise de parole / Débat (35 minutes)

- Chaque groupe choisit un **porte-parole** pour présenter ses arguments (2-3 min).
- Les autres groupes peuvent réagir, poser des questions.
- Le professeur guide les échanges, veille au respect des rôles et reformule si besoin.

5. Synthèse et bilan (5 minutes)

- Le professeur fait une **synthèse orale** des idées exprimées.

Jeudi 22 Février 2024

Séance: Production orale.

Sujet: Une polémique s'est déclenchée suite à la décision qui consacre l'enseignement de deux langues étrangères dès la 3^{ème} année primaire dans l'école publique.

Serait-il utile de commencer l'enseignement de ^{deux} langues étrangères très tôt dans la scolarité?

Voici une question qui a suscité un débat houleux dans le pays

Jeudi 22 Février 2024

Séance: Production orale.

Arguments en faveur de l'enseignement de l'anglais

- Apprendre une nouvelle langue mène beaucoup plus les enfants qui se font des pontes des castes chargées.
- L'anglais est une langue internationale. L'apprendre de très jeune leur servira bien.

Arguments contre

- Arrivé en 3^{ème} année l'élève a plus de matière à apprendre. L'anglais sera une matière en plus et qui doit beaucoup de matière doit beaucoup d'affaires et par conséquent un enfant lourd et chargé.
- L'anglais est une langue internationale. Néanmoins l'enfant ne peut dédier de l'apprendre à un âge précoce. Il pourra d'abord apprendre le français puis l'anglais.

Arguments en faveur de l'enseignement de l'anglais

L'élève (l'enfant) une page blanche qui apprend rapidement plusieurs langues.

Arguments contre

Les enfants de moins de 10 ans ont des difficultés à assimiler les langues étrangères si la fois et ne font pas la différence entre l'anglais et le français.



Annexe B : Cours 2 (séance d'expression orale pour la 3^e année secondaire)

Niveau : 3AS

Durée : 1h

Projet n°2 : Organiser un débat en classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis en faire un compte rendu qui sera publié sur la page Facebook de l'établissement.

Intention communicative : Dialoguer pour confronter des points de vue.

Objet d'étude : Le débat d'idées.

Séquence n°01 : Produire un texte pour convaincre ou persuader (s'inscrire dans un débat).

Activité : Compréhension /Expression orale.

Support : Vidéo documentaire – « Réseaux sociaux, tous accros »

Objectifs :

- **Comprendre des contenus médiatiques**
- **Prendre la parole et s'exprimer librement.**
- **Développer son esprit critique.**
- **Utiliser un vocabulaire adapté au débat**

Démarche de la séance

1er moment : Anticipation du sens

Support : Projection des 30 premières secondes de la vidéo en mode muet

Consigne :

Observez la vidéo sans le son et émettez des hypothèses sur le thème abordé.

Hypothèses possibles :

- Il s'agit d'un reportage ou d'une émission informative.
- Le sujet semble concerner les jeunes et leur usage des téléphones.
- Peut-être un débat sur les réseaux sociaux.

Confirmation des hypothèses (1ère projection avec le son) :

Hypothèse retenue :

La vidéo traite de la **dépendance aux réseaux sociaux**, en particulier chez les jeunes, et questionne leur impact sur le quotidien.

2ème moment : Analyse du contenu

2ème projection

Activité 01 : Quel est le thème central de la vidéo ?

- A. La publicité sur les réseaux sociaux
- B. L'addiction aux réseaux sociaux
- C. L'histoire des réseaux sociaux

[Cochez la bonne réponse]





Activité 02 : Quels éléments montrent que l'usage des réseaux peut poser problème ?

[Cochez les deux bonnes réponses]

- A. Les jeunes consultent leurs téléphones dès le réveil
- B. Les réseaux sociaux remplacent les jeux vidéo
- C. L'usage excessif peut entraîner des troubles de la concentration
- D. Les réseaux sociaux ne sont utilisés que pour apprendre

3ème projection

Activité 03 : Vrai ou Faux ?

Énoncés	Vrai	Faux
1. Les réseaux sociaux permettent uniquement de se distraire.		
2. Certains jeunes consultent leurs téléphones plus de 100 fois par jour.		
3. La vidéo propose aussi des conseils pour mieux gérer l'utilisation des réseaux sociaux.		

Activité 04 : Complétez ce tableau à partir des informations de la vidéo.

Avantages des réseaux sociaux Inconvénients des réseaux sociaux

3ème moment : Synthèse – Expression orale

Activité 05 : Expression orale

Sujet :

À votre avis, **les réseaux sociaux sont-ils bénéfiques ou nuisibles pour les jeunes ?**

Exprimez **votre point de vue personnel** (vous êtes **pour** ou **contre**) en présentant **au moins deux arguments** pour justifier votre position.

Consignes :

- Présentez d'abord votre **position** (pour ou contre).
- Citez **au moins un avantage** et **un inconvénient**.
- Parlez à la première personne.
- Vous pouvez conclure par une proposition ou une mise en garde.

Corrigé type

Activité 01 : Quel est le thème central de la vidéo ?

Bonne réponse : B. L'addiction aux réseaux sociaux

La vidéo analyse comment les jeunes deviennent dépendants de leurs téléphones et réseaux sociaux.

Activité 02 : Quels éléments montrent que l'usage des réseaux peut poser problème ?

Bonnes réponses : A et C

- **A.** Les jeunes consultent leurs téléphones dès le réveil
- **C.** L'usage excessif peut entraîner des troubles de la concentration

Activité 03 : Vrai ou Faux ?

Énoncés	Réponse	Justification
1. Les réseaux sociaux permettent uniquement de se distraire.	Faux	Ils servent aussi à s'informer, s'exprimer, échanger, etc.
2. Certains jeunes consultent leurs téléphones plus de 100 fois par jour.	Vrai	Ce chiffre est mentionné dans la vidéo pour illustrer l'addiction.
3. La vidéo propose aussi des conseils pour mieux gérer l'utilisation des réseaux sociaux.	Vrai	Elle évoque des stratégies pour limiter l'usage excessif.

Activité 04 : Tableau récapitulatif

Avantages des réseaux sociaux	Inconvénients des réseaux sociaux
Permettent de rester en contact avec ses amis	Risque d'addiction (consultation excessive)
Offrent un espace d'expression et de créativité	Baisse de concentration et perte de temps
Facilitent l'accès à l'information	Troubles du sommeil, anxiété liée aux notifications
Possibilité de s'informer rapidement sur l'actualité	Difficulté à décrocher, isolement dans le monde réel

Activité 05 : Expression orale

Exemple de réponses attendues :

Je suis pour les réseaux sociaux, car ils me permettent de rester en contact avec mes amis et de découvrir de nouvelles idées. Mais je reconnais qu'ils peuvent faire perdre du temps si on n'y fait pas attention.

Je suis contre, car les réseaux sociaux me déconcentrent pendant les révisions. Je préfère lire ou sortir plutôt que passer des heures sur mon téléphone.

Annexe C : Questionnaire destiné aux apprenants

Questionnaire à l'intention des apprenants du secondaire

Dans le cadre d'une enquête qui vise à mieux comprendre l'enseignement/apprentissage de l'expression orale dans le secondaire algérien. Nous vous invitons aimablement à consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire.

Je vous exprime ma reconnaissance pour votre participation. Vos réponses sont anonymes.

N.B. Merci de mettre une croix pour marquer votre choix désiré.

1. Niveau :
2. Filière :
3. Sexe : ☐ Masculin ☐ Féminin
4. Parmi les langues étrangères apprises au lycée, laquelle préférez-vous ?
☐ Français ☐ Anglais
5. Comment trouvez- vous la langue française ?
☐ Facile ☐ Difficile
6. Votre niveau en français est :
☐ Insuffisant ☐ Moyen ☐ Bon ☐ Très bon
7. Aimez-vous parler en français ?
☐ Oui ☐ Non
8. Selon vous, il est plus facile :
☐ De parler en français ☐ D'écrire en français ☐ Les deux
9. Est-ce que vous pratiquez l'expression orale en classe avec votre enseignant ?
☐ Oui ☐ Non
10. Parlez-vous le français en dehors des cours ?
☐ Jamais ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Tout le temps
11. Trouvez-vous la séance d'expression orale intéressante ?
☐ Oui ☐ Non
12. Est-ce que la séance d'expression orale vous aide à progresser en français ?
☐ Oui ☐ Non
13. Rencontrez-vous des difficultés au niveau de la production orale ?
☐ Oui ☐ Non

14. Si oui, à quels niveaux :

- ☐ La prononciation ☐ Le vocabulaire ☐ La grammaire
- ☐ La conjugaison ☐ Le stress et le trac ☐ La conduite discursive
- ☐ Autres.....

15. Quand vous éprouvez des difficultés à vous exprimer oralement, vous faites appel :

- ☐ à la langue maternelle ☐ à une langue étrangère ☐ aux gestes et aux mimiques

16. Souhaitez-vous que les productions orales soient notées ?

- ☐ Oui ☐ Non

17. Appréciez-vous l'ajout d'une épreuve d'évaluation orale au baccalauréat ?

- ☐ Oui ☐ Non

18. Quelles sont les activités que vous privilégiez pour développer votre expression orale ?

- ☐ Question-réponse ☐ Exposé oral ☐ Commentaire d'une image
- ☐ Discussion en groupe ☐ Interview ☐ Débat ☐ Jeux de rôle
- ☐ Autres, lesquelles.....

19. Quels supports favorisez-vous pour travailler la séance d'expression orale ?

- ☐ Documents écrits ☐ Documents sonores
- ☐ Documents visuels ☐ Documents audiovisuels

20. Comment trouvez-vous le temps consacré à l'expression orale par projet ?

- ☐ Suffisant ☐ Insuffisant

Le volume horaire adéquat est.....

21. Quelles suggestions pourriez-vous proposer pour mieux apprendre l'expression orale ?

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe D : Exemples de questionnaires complétés par les apprenants

Questionnaire à l'intention des apprenants du secondaire

Dans le cadre d'une enquête qui vise à mieux comprendre l'enseignement/apprentissage de l'expression orale dans le secondaire algérien. Nous vous invitons aimablement à consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire.

Je vous exprime ma reconnaissance pour votre participation. Vos réponses sont anonymes.

N.B. Merci de mettre une croix pour marquer votre choix désiré.

1. Niveau : 3^{As}
2. Filière : Sentifique.
3. Sexe : ☐ Masculin ☒ Féminin
4. Parmi les langues étrangères apprises au lycée, laquelle préférez-vous ?
☐ Français ☒ Anglais
5. Comment trouvez- vous la langue française ?
☒ Facile ☐ Difficile
6. Votre niveau en français est :
☐ Insuffisant ☐ Moyen ☒ Bon ☐ Très bon
7. Aimez-vous parler en français ?
☒ Oui ☐ Non
8. Selon vous, il est plus facile :
☐ De parler en français ☐ D'écrire en français ☒ Les deux
9. Est-ce que vous pratiquez l'expression orale en classe avec votre enseignant ?
☒ Oui ☐ Non
10. Parlez-vous le français en dehors des cours ?
☐ Jamais ☒ Parfois ☐ Souvent ☐ Tout le temps
11. Trouvez-vous la séance d'expression orale intéressante ?
☒ Oui ☐ Non
12. Est-ce que la séance d'expression orale vous aide à progresser en français ?
☒ Oui ☐ Non

13. Rencontrez-vous des difficultés au niveau de la production orale ?

☒ Oui

☐ Non

14. Si oui, à quels niveaux :

☒ La prononciation ☐ Le vocabulaire ☐ La grammaire

☐ La conjugaison ☒ Le stress et le trac ☐ La conduite discursive

☐ Autres.....

15. Quand vous éprouvez des difficultés à vous exprimer oralement, vous faites appel :

☐ à la langue maternelle ☒ à une langue étrangère ☒ aux gestes et aux mimiques

16. Souhaitez-vous que les productions orales soient notées ?

☒ Oui

☒ Non

17. Appéciez-vous l'ajout d'une épreuve d'évaluation orale au baccalauréat ?

☐ Oui

☒ Non

18. Quelles sont les activités que vous privilégiez pour développer votre expression orale ?

☒ Question-réponse ☐ Exposé oral ☒ Commentaire d'une image

☐ Discussion en groupe ☐ Interview ☒ Débat ☒ Jeux de rôle

☐ Autres, lesquelles.....

19. Quels supports favorisez-vous pour travailler la séance d'expression orale ?

☐ Documents écrits ☐ Documents sonores

☒ Documents visuels ☒ Documents audiovisuels

20. Comment trouvez-vous le temps consacré à l'expression orale par projet ?

☐ Suffisant

☒ Insuffisant

Le volume horaire adéquat est.... 02 heures.....

21. Quelles suggestions pourriez-vous proposer pour mieux apprendre l'expression orale ?

pour mieux apprendre l'expression orale faire des stages
à l'étranger et

Exemple 2

Questionnaire à l'intention des apprenants du secondaire

Dans le cadre d'une enquête qui vise à mieux comprendre l'enseignement/apprentissage de l'expression orale dans le secondaire algérien. Nous vous invitons aimablement à consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire.

Je vous exprime ma reconnaissance pour votre participation. Vos réponses sont anonymes.

N.B. Merci de mettre une croix pour marquer votre choix désiré.

1. Niveau : *3^{As}*
2. Filière : *Sentilique*.
3. Sexe : ☐ Masculin ☒ Féminin
4. Parmi les langues étrangères apprises au lycée, laquelle préférez-vous ?
☐ Français ☒ Anglais
5. Comment trouvez- vous la langue française ?
☒ Facile ☐ Difficile
6. Votre niveau en français est :
☐ Insuffisant ☐ Moyen ☒ Bon ☐ Très bon
7. Aimez-vous parler en français ?
☒ Oui ☐ Non
8. Selon vous, il est plus facile :
☐ De parler en français ☐ D'écrire en français ☒ Les deux
9. Est-ce que vous pratiquez l'expression orale en classe avec votre enseignant ?
☒ Oui ☐ Non
10. Parlez-vous le français en dehors des cours ?
☐ Jamais ☒ Parfois ☐ Souvent ☐ Tout le temps
11. Trouvez-vous la séance d'expression orale intéressante ?
☒ Oui ☐ Non
12. Est-ce que la séance d'expression orale vous aide à progresser en français ?
☒ Oui ☐ Non

13. Rencontrez-vous des difficultés au niveau de la production orale ?

☐ Oui

☒ Non

14. Si oui, à quels niveaux :

☐ La prononciation

☐ Le vocabulaire

☐ La grammaire

☒ La conjugaison

☒ Le stress et le trac

☐ La conduite discursive

☐ Autres.....

15. Quand vous éprouvez des difficultés à vous exprimer oralement, vous faites appel :

☒ à la langue maternelle

☒ à une langue étrangère

☐ aux gestes et aux mimiques

16. Souhaitez-vous que les productions orales soient notées ?

☒ Oui

☐ Non

17. Appréciez-vous l'ajout d'une épreuve d'évaluation orale au baccalauréat ?

☒ Oui

☐ Non

18. Quelles sont les activités que vous privilégiez pour développer votre expression orale ?

☐ Question-réponse

☐ Exposé oral

☐ Commentaire d'une image

☐ Discussion en groupe

☒ Interview

☐ Débat

☐ Jeux de rôle

☐ Autres, lesquelles... avec... des événements.....

19. Quels supports favorisez-vous pour travailler la séance d'expression orale ?

☐ Documents écrits

☒ Documents sonores

☐ Documents visuels

☒ Documents audiovisuels

20. Comment trouvez-vous le temps consacré à l'expression orale par projet ?

☐ Suffisant

☒ Insuffisant

Le volume horaire adéquat est... 3h.....

21. Quelles suggestions pourriez-vous proposer pour mieux apprendre l'expression orale ?

... pour moi & ceux qui font une durée long pour
apprendre l'expression orale avec durée le temps pour
lire des livres oralement.....

Exemple 3

Questionnaire à l'intention des apprenants du secondaire

Dans le cadre d'une enquête qui vise à mieux comprendre l'enseignement/apprentissage de l'expression orale dans le secondaire algérien. Nous vous invitons aimablement à consacrer quelques minutes pour répondre au questionnaire.

Je vous exprime ma reconnaissance pour votre participation. Vos réponses sont anonymes.

N.B. Merci de mettre une croix pour marquer votre choix désiré.

1. Niveau : 3^{ème} AS
2. Filière : Scientifique
3. Sexe : ☐ Masculin ☒ Féminin
4. Parmi les langues étrangères apprises au lycée, laquelle préférez-vous ?
☐ Français ☒ Anglais
5. Comment trouvez-vous la langue française ?
☐ Facile ☒ Difficile
6. Votre niveau en français est :
☐ Insuffisant ☒ Moyen ☐ Bon ☐ Très bon
7. Aimez-vous parler en français ?
☐ Oui ☒ Non
8. Selon vous, il est plus facile :
☐ De parler en français ☒ D'écrire en français ☐ Les deux
9. Est-ce que vous pratiquez l'expression orale en classe avec votre enseignant ?
☒ Oui ☐ Non
10. Parlez-vous le français en dehors des cours ?
☐ Jamais ☒ Parfois ☐ Souvent ☐ Tout le temps
11. Trouvez-vous la séance d'expression orale intéressante ?
☒ Oui ☐ Non
12. Est-ce que la séance d'expression orale vous aide à progresser en français ?
☐ Oui ☒ Non

13. Rencontrez-vous des difficultés au niveau de la production orale ?

☒ Oui

☐ Non

14. Si oui, à quels niveaux :

☐ La prononciation

☒ Le vocabulaire

☐ La grammaire

☐ La conjugaison

☒ Le stress et le trac

☐ La conduite discursive

☐ Autres.....

15. Quand vous éprouvez des difficultés à vous exprimer oralement, vous faites appel :

☐ à la langue maternelle

☒ à une langue étrangère

☐ aux gestes et aux mimiques

16. Souhaitez-vous que les productions orales soient notées ?

☐ Oui

☒ Non

17. Appréciez-vous l'ajout d'une épreuve d'évaluation orale au baccalauréat ?

☐ Oui

☒ Non

18. Quelles sont les activités que vous privilégiez pour développer votre expression orale ?

☐ Question-réponse

☐ Exposé oral

☐ Commentaire d'une image

☒ Discussion en groupe

☐ Interview

☐ Débat

☒ Jeux de rôle

☐ Autres, lesquelles.....

19. Quels supports favorisez-vous pour travailler la séance d'expression orale ?

☒ Documents écrits

☐ Documents sonores

☐ Documents visuels

☒ Documents audiovisuels

20. Comment trouvez-vous le temps consacré à l'expression orale par projet ?

☐ Suffisant

☒ Insuffisant

Le volume horaire adéquat est... 4 h

21. Quelles suggestions pourriez-vous proposer pour mieux apprendre l'expression orale ?

Je trouve que le problème c'est le problème car
à cette période donne une confiance pour
l'enfant ou une trauma de l'expression ou
prononciation, tout d'abord les activités et
les jeux var, mieux, et si le prof va être
être
plus amical avec ses élèves. et les amis vont
être moins comique.

Annexe E : Questionnaire destiné aux enseignants

Questionnaire à l'intention des enseignants du français au cycle secondaire

Nous vous prions de bien vouloir participer à cette enquête qui a pour objet de mieux appréhender l'enseignement/apprentissage de l'expression orale dans le secondaire algérien.

Je vous exprime ma gratitude pour votre collaboration.

Il est à noter que vos réponses seront traitées dans le respect de la confidentialité et resteront anonymes.

N.B. Veuillez marquer une croix (x) pour indiquer votre choix préféré.

1. Sexe : ☐ Masculin ☐ Féminin
2. Depuis quand êtes-vous professeur de français au secondaire ?
☐ Moins de 5 ans ☐ Entre 5 et 10 ans
☐ Entre 10 et 15 ans ☐ Plus de 15 ans
3. Dans quelle institution d'enseignement supérieur, avez-vous décroché votre diplôme ?
☐ Ecole Normale Supérieure ☐ Université
4. Diplôme obtenu : ☐ Licence ☐ Master ☐ Magistère ☐ Doctorat
5. Quel est votre statut actuel au sein de cet établissement ?
☐ Titulaire ☐ Stagiaire ☐ Vacataire
6. Quels niveaux enseignez-vous ? ☐ 1AS ☐ 2AS ☐ 3AS
7. Selon vous, pour enseigner le français :
☐ La priorité doit être donnée à l'écrit plutôt qu'à l'oral.
☐ La priorité doit être donnée à l'oral plutôt qu'à l'écrit.
☐ Les deux sont indispensables.
8. A l'université, avez-vous suivi une formation sur l'oral ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, dans quels modules ?
.....
.....

9. Avez-vous suivi une formation continue (recyclage des enseignants par séminaires, journées pédagogiques, etc.) incluant un programme conçu pour explorer le domaine de l'oral ? ☐ Oui ☐ Non
 La formation continue porte généralement sur

10. Souhaitez-vous bénéficier de formations continues centrées sur l'enseignement-apprentissage de l'oral ? ☐ Oui ☐ Non
11. Pensez-vous que de la compétence de l'expression orale est essentielle pour l'enseignement-apprentissage du français au secondaire ? ☐ Oui ☐ Non
12. Est-ce que les directives officielles définissent de manière claire les objectifs de la compétence d'expression orale ? ☐ Oui ☐ Non
13. Est-ce que les instructions officielles décrivent avec précision le déroulement de la séance d'expression orale ? ☐ Oui ☐ Non
14. Pratiquez-vous l'expression orale avec vos apprenants ? ☐ Oui ☐ Non
15. Comment travaillez-vous la compétence d'expression orale en classe ?
☐ Réalisée en une séance entière ☐ Intégrée dans d'autres enseignements
☐ Sacrifiée pour d'autres compétences
16. A quel moment du projet, programmez-vous la séance de l'expression orale ?
☐ Au début ☐ Au milieu ☐ A la fin
17. Combien de séances consacrez-vous à l'expression orale par projet ?

18. En classe, combien dure la séance dédiée à l'expression orale ?

19. Selon vous, le volume horaire accordé à la séance d'expression orale est-il suffisant ?
☐ Oui ☐ Non, la durée la plus adéquate est.....
20. Quels sont les supports utilisés lors de la mise en œuvre de l'expression orale ?
☐ Documents écrits ☐ Documents sonores
☐ Documents visuels ☐ Documents audiovisuels
21. D'où proviennent les activités prévues pour l'expression orale ?
☐ Tirées du manuel ☐ Élaborées par vous-même
22. Quelles activités proposez-vous en classe pour travailler la production orale ?
☐ Question-réponse ☐ Exposé oral ☐ Commentaire d'une image
☐ Discussion en groupe ☐ Interview ☐ Débat ☐ Jeux de rôle

- ☐ Autres, lesquelles ?.....
- 23.** Quelle forme d'oral travaillez-vous avec vos apprenants ?
☐ Oral spontané ☐ Oral planifié ☐ Ecrit oralisé
- 24.** Comment les apprenants réagissent-ils lors des activités de production de l'oral ?
☐ Intéressés ☐ Désintéressés
 Pourquoi ?.....

- 25.** Le taux des apprenants qui refusent souvent de s'exprimer oralement en classe est :
☐ 0% ☐ moins de 50% ☐ plus de 50% ☐ 100%
- 26.** Lorsque les apprenants rencontrent des difficultés à s'exprimer en français, ils ont recours :
☐ à la langue maternelle ☐ à une langue étrangère ☐ aux gestes et aux mimiques
- 27.** Est-ce que l'activité d'expression orale est notée ? ☐ Oui ☐ Non
- 28.** Quels sont les critères à prendre en compte pour élaborer une grille d'évaluation pour l'expression orale ?.....

- 29.** Est-ce que vous prévoyez la remédiation de l'expression orale ?
☐ Oui Quand et comment ?.....

☐ Non Car.....

- 30.** Quels sont les principaux défis que vous rencontrez en tant qu'enseignant lors de la mise en œuvre de la production orale en classe ?
☐ L'oral constitue un objet complexe ☐ La surcharge des classes
☐ Manque de ressources ☐ Désintérêt manifesté par les élèves
☐ Hétérogénéité des apprenants ☐ Difficulté de l'évaluation
☐ Le temps accordé est insuffisant ☐ Le contenu des programmes
☐ Manque de clarification sur le déroulement d'une séance d'expression orale

☐ Formation initiale inadéquate ☐ Manque de formation continue

☐ Autres.....
.....
.....

31. Quelles suggestions ou recommandations pourriez-vous donner pour optimiser l'expression orale des apprenants ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Annexe F : Exemples de questionnaires complétés par les enseignants

Exemple 1

Questionnaire à l'intention des enseignants du français au cycle secondaire

Nous vous prions de bien vouloir participer à cette enquête qui a pour objet de mieux appréhender l'enseignement/apprentissage de l'expression orale dans le secondaire algérien.

Je vous exprime ma gratitude pour votre collaboration.

Il est à noter que vos réponses seront traitées dans le respect de la confidentialité et resteront anonymes.

N.B. Veuillez marquer une croix (x) pour indiquer votre choix préféré.

1. Sexe : ☐ Masculin ☒ Féminin
2. Depuis quand êtes-vous professeur de français au secondaire ?
☐ Moins de 5 ans ☐ Entre 5 et 10 ans
☐ Entre 10 et 15 ans ☒ Plus de 15 ans
3. Dans quelle institution d'enseignement supérieur, avez-vous décroché votre diplôme ?
☐ Ecole Normale Supérieure ☒ Université
4. Diplôme obtenu : ☒ Licence ☐ Master ☐ Magistère ☐ Doctorat
5. Quel est votre statut actuel au sein de cet établissement ?
☒ Titulaire ☐ Stagiaire ☐ Vacataire
6. Quels niveaux enseignez-vous ? ☐ 1AS ☒ 2AS ☒ 3AS
7. Selon vous, pour enseigner le français :
☐ La priorité doit être donnée à l'écrit plutôt qu'à l'oral.
☐ La priorité doit être donnée à l'oral plutôt qu'à l'écrit.
☒ Les deux sont indispensables.
8. A l'université, avez-vous suivi une formation sur l'oral ? ☒ Oui ☐ Non
 Si oui, dans quels modules ?
 1/ Techniques d'expressions écrite et orale
 2/ Textes et Histoire

9. Avez-vous suivi une formation continue (recyclage des enseignants par séminaires, journées pédagogiques, etc.) incluant un programme conçu pour explorer le domaine de l'oral ? ☐ Oui ☒ Non
- La formation continue porte généralement sur
10. Souhaitez-vous bénéficier de formations continues centrées sur l'enseignement-apprentissage de l'oral ? ☒ Oui ☐ Non
11. Pensez-vous que de la compétence de l'expression orale est essentielle pour l'enseignement-apprentissage du français au secondaire ? ☒ Oui ☐ Non
12. Est-ce que les directives officielles définissent de manière claire les objectifs de la compétence d'expression orale ? ☒ Oui ☐ Non
13. Est-ce que les instructions officielles décrivent avec précision le déroulement de la séance d'expression orale ? ☒ Oui ☐ Non
14. Pratiquez-vous l'expression orale avec vos apprenants ? ☒ Oui ☐ Non
15. Comment travaillez-vous la compétence d'expression orale en classe ?
- ☒ Réalisée en une séance entière ☐ Intégrée dans d'autres enseignements
- ☐ Sacrifiée pour d'autres compétences
16. A quel moment du projet, programmez-vous la séance de l'expression orale ?
- ☒ Au début ☐ Au milieu ☐ A la fin
17. Combien de séances consacrez-vous à l'expression orale par projet ?
- 02 séances
18. En classe, combien dure la séance dédiée à l'expression orale ?
- 02 séances (02 heures)
19. Selon vous, le volume horaire accordé à la séance d'expression orale est-il suffisant ?
- ☒ Oui ☐ Non, la durée la plus adéquate est.....
20. Quels sont les supports utilisés lors de la mise en œuvre de l'expression orale ?
- ☐ Documents écrits ☒ Documents sonores
- ☒ Documents visuels ☒ Documents audiovisuels

21. D'où proviennent les activités prévues pour l'expression orale ?

- ☐ Tirées du manuel ☒ Élaborées par vous-même

22. Quelles activités proposez-vous en classe pour travailler la production orale ?

- ☒ Question-réponse ☐ Exposé oral ☒ Commentaire d'une image

- ☐ Discussion en groupe ☐ Interview ☒ Débat ☒ Jeux de rôle

- ☐ Autres, lesquelles ?..... /

23. Quelle forme d'oral travaillez-vous avec vos apprenants ?

- ☐ Oral spontané ☒ Oral planifié ☐ Ecrit oralisé

24. Comment les apprenants réagissent-ils lors des activités de production de l'oral ?

- ☒ Intéressés ☐ Désintéressés

Pourquoi ?.....
.....

25. Le taux des apprenants qui refusent souvent de s'exprimer oralement en classe est :

- ☐ 0% ☒ moins de 50% ☐ plus de 50% ☐ 100%

26. Lorsque les apprenants rencontrent des difficultés à s'exprimer en français, ils ont recours :

- ☒ à la langue maternelle ☐ à une langue étrangère ☐ aux gestes et aux mimiques

27. Est-ce que l'activité d'expression orale est notée ? ☐ Oui ☒ Non

28. Quels sont les critères à prendre en compte pour élaborer une grille d'évaluation pour l'expression orale ?.....

1. S'exprimer correctement :
et répondre à propos / rester dans le contexte des
sujets proposés /

29. Est-ce que vous prévoyez la remédiation de l'expression orale ?

- ☒ Oui Quand et comment ?.....

durant la séance

- ☐ Non Car.....

30. Quels sont les principaux défis que vous rencontrez en tant qu'enseignant lors de la mise en œuvre de la production orale en classe ?

- ☐ L'oral constitue un objet complexe ☒ La surcharge des classes
☐ Manque de ressources ☒ Désintérêt manifesté par les élèves
☒ Hétérogénéité des apprenants ☐ Difficulté de l'évaluation
☐ Le temps accordé est insuffisant ☐ Le contenu des programmes
☐ Manque de clarification sur le déroulement d'une séance d'expression orale
☐ Formation initiale inadéquate ☐ Manque de formation continue
☐ Autres.....

Les élèves viennent avec un niveau qui ne leur permet pas de suivre et de participer.

31. Quelles suggestions ou recommandations pourriez-vous donner pour optimiser l'expression orale des apprenants ?

Introduire les techniques utilisées dans les cours de théâtre pourrait être d'une grande utilité.

Exemple 2

Questionnaire à l'intention des enseignants du français au cycle secondaire

Nous vous prions de bien vouloir participer à cette enquête qui a pour objet de mieux appréhender l'enseignement/apprentissage de l'expression orale dans le secondaire algérien.

Je vous exprime ma gratitude pour votre collaboration.

Il est à noter que vos réponses seront traitées dans le respect de la confidentialité et resteront anonymes.

N.B. Veuillez marquer une croix (x) pour indiquer votre choix préféré.

1. Sexe : ☐ Masculin ☒ Féminin
2. Depuis quand êtes-vous professeur de français au secondaire ?
☐ Moins de 5 ans ☐ Entre 5 et 10 ans
☒ Entre 10 et 15 ans ☐ Plus de 15 ans
3. Dans quelle institution d'enseignement supérieur, avez-vous décroché votre diplôme ?
☐ Ecole Normale Supérieure ☒ Université
4. Diplôme obtenu : ☒ Licence ☐ Master ☐ Magistère ☐ Doctorat
5. Quel est votre statut actuel au sein de cet établissement ?
☒ Titulaire ☐ Stagiaire ☐ Vacataire
6. Quels niveaux enseignez-vous ? ☐ 1AS ☒ 2AS ☒ 3AS
7. Selon vous, pour enseigner le français :
☐ La priorité doit être donnée à l'écrit plutôt qu'à l'oral.
☐ La priorité doit être donnée à l'oral plutôt qu'à l'écrit.
☒ Les deux sont indispensables.
8. A l'université, avez-vous suivi une formation sur l'oral ? ☒ Oui ☐ Non
 Si oui, dans quels modules ?
Tous les modules.

9. Avez-vous suivi une formation continue (recyclage des enseignants par séminaires, journées pédagogiques, etc.) incluant un programme conçu pour explorer le domaine de l'oral ? ☒ Oui ☐ Non

La formation continue porte généralement sur ... *la compréhension de l'écrit, la conception des sujets d'évaluation*

10. Souhaitez-vous bénéficier de formations continues centrées sur l'enseignement-apprentissage de l'oral ? ☒ Oui ☐ Non

11. Pensez-vous que de la compétence de l'expression orale est essentielle pour l'enseignement-apprentissage du français au secondaire ? ☒ Oui ☐ Non

12. Est-ce que les directives officielles définissent de manière claire les objectifs de la compétence d'expression orale ? ☐ Oui ☒ Non

13. Est-ce que les instructions officielles décrivent avec précision le déroulement de la séance d'expression orale ? ☐ Oui ☒ Non

14. Pratiquez-vous l'expression orale avec vos apprenants ? ☒ Oui ☐ Non

15. Comment travaillez-vous la compétence d'expression orale en classe ?

- ☒ Réalisée en une séance entière ☒ Intégrée dans d'autres enseignements
☐ Sacrifiée pour d'autres compétences

16. A quel moment du projet, programmez-vous la séance de l'expression orale ?

- ☒ Au début ☐ Au milieu ☐ A la fin

17. Combien de séances consacrez-vous à l'expression orale par projet ?

... *(une ou deux)*

18. En classe, combien dure la séance dédiée à l'expression orale ?

... *50 minutes*

19. Selon vous, le volume horaire accordé à la séance d'expression orale est-il suffisant ?

- ☒ Oui ☐ Non, la durée la plus adéquate est.....

20. Quels sont les supports utilisés lors de la mise en œuvre de l'expression orale ?

- ☐ Documents écrits ☒ Documents sonores
☒ Documents visuels ☒ Documents audiovisuels

21. D'où proviennent les activités prévues pour l'expression orale ?

☐ Tirées du manuel ☒ Élaborées par vous-même

22. Quelles activités proposez-vous en classe pour travailler la production orale ?

☒ Question-réponse ☐ Exposé oral ☒ Commentaire d'une image

☐ Discussion en groupe ☐ Interview ☒ Débat ☐ Jeux de rôle

☐ Autres, lesquelles ?

23. Quelle forme d'oral travaillez-vous avec vos apprenants ?

☒ Oral spontané ☒ Oral planifié ☐ Ecrit oralisé

24. Comment les apprenants réagissent-ils lors des activités de production de l'oral ?

☐ Intéressés ☒ Désintéressés

Pourquoi ? *Ils n'arrivent pas à s'exprimer oralement.*

25. Le taux des apprenants qui refusent souvent de s'exprimer oralement en classe est :

☐ 0% ☐ moins de 50% ☒ plus de 50% ☐ 100%

26. Lorsque les apprenants rencontrent des difficultés à s'exprimer en français, ils ont recours :

☒ à la langue maternelle ☐ à une langue étrangère ☐ aux gestes et aux mimiques

27. Est-ce que l'activité d'expression orale est notée ? ☒ Oui ☐ Non

28. Quels sont les critères à prendre en compte pour élaborer une grille d'évaluation pour l'expression orale ?

- L'utilisation adéquate de la langue.
- L'expression spontanée

29. Est-ce que vous prévoyez la remédiation de l'expression orale ?

☐ Oui Quand et comment ?

☒ Non Car *cette compétence ne figure pas dans les activités de remédiation mentionnées dans le programme.*

30. Quels sont les principaux défis que vous rencontrez en tant qu'enseignant lors de la mise en œuvre de la production orale en classe ?

- ☒ L'oral constitue un objet complexe ☐ La surcharge des classes
- ☐ Manque de ressources ☐ Désintérêt manifesté par les élèves
- ☐ Hétérogénéité des apprenants ☐ Difficulté de l'évaluation
- ☐ Le temps accordé est insuffisant ☐ Le contenu des programmes
- ☒ Manque de clarification sur le déroulement d'une séance d'expression orale
- ☐ Formation initiale inadéquate ☒ Manque de formation continue
- ☐ Autres.....

31. Quelles suggestions ou recommandations pourriez-vous donner pour optimiser l'expression orale des apprenants ?

- Organiser des journées de formation autour de cette compétence.
- Equiper les établissements et consacrer des salles pour la pratique de l'oral en favorisant l'utilisation de l'audio visuel qui facilitent énormément la tâche de l'enseignant et l'apprentissage des apprenants.

Exemple 3

Questionnaire à l'intention des enseignants du français au cycle secondaire

Nous vous prions de bien vouloir participer à cette enquête qui a pour objet de mieux appréhender l'enseignement/apprentissage de l'expression orale dans le secondaire algérien.

Je vous exprime ma gratitude pour votre collaboration.

Il est à noter que vos réponses seront traitées dans le respect de la confidentialité et resteront anonymes.

N.B. Veuillez marquer une croix (x) pour indiquer votre choix préféré.

1. Sexe : ☐ Masculin ☒ Féminin
2. Depuis quand êtes-vous professeur de français au secondaire ?
☒ Moins de 5 ans ☐ Entre 5 et 10 ans
☐ Entre 10 et 15 ans ☐ Plus de 15 ans
3. Dans quelle institution d'enseignement supérieur, avez-vous décroché votre diplôme ?
☒ Ecole Normale Supérieure ☐ Université
4. Diplôme obtenu : ☐ Licence ☒ Master ☐ Magistère ☐ Doctorat
5. Quel est votre statut actuel au sein de cet établissement ?
☒ Titulaire ☐ Stagiaire ☐ Vacataire
6. Quels niveaux enseignez-vous ? ☐ 1AS ☒ 2AS ☒ 3AS
7. Selon vous, pour enseigner le français :
☐ La priorité doit être donnée à l'écrit plutôt qu'à l'oral.
☐ La priorité doit être donnée à l'oral plutôt qu'à l'écrit.
☒ Les deux sont indispensables.
8. A l'université, avez-vous suivi une formation sur l'oral ? ☒ Oui ☐ Non
 Si oui, dans quels modules ? *Pratiques et techniques de l'oral*
(01-02-03)

9. Avez-vous suivi une formation continue (recyclage des enseignants par séminaires, journées pédagogiques, etc.) incluant un programme conçu pour explorer le domaine de l'oral ? ☐ Oui ☒ Non

La formation continue porte généralement sur *la compréhension et la production écrite + l'évaluation*

10. Souhaitez-vous bénéficier de formations continues centrées sur l'enseignement-apprentissage de l'oral ? ☒ Oui ☐ Non

11. Pensez-vous que de la compétence de l'expression orale est essentielle pour l'enseignement-apprentissage du français au secondaire ? ☒ Oui ☐ Non

12. Est-ce que les directives officielles définissent de manière claire les objectifs de la compétence d'expression orale ? ☐ Oui ☒ Non

13. Est-ce que les instructions officielles décrivent avec précision le déroulement de la séance d'expression orale ? ☐ Oui ☒ Non

14. Pratiquez-vous l'expression orale avec vos apprenants ? ☒ Oui ☐ Non

15. Comment travaillez-vous la compétence d'expression orale en classe ?

☒ Réalisée en une séance entière ☐ Intégrée dans d'autres enseignements

☐ Sacrifiée pour d'autres compétences

16. A quel moment du projet, programmez-vous la séance de l'expression orale ?

☒ Au début ☐ Au milieu ☐ A la fin

17. Combien de séances consacrez-vous à l'expression orale par projet ?

03 à 04 séances

18. En classe, combien dure la séance dédiée à l'expression orale ?

une heure

19. Selon vous, le volume horaire accordé à la séance d'expression orale est-il suffisant ?

☒ Oui ☐ Non, la durée la plus adéquate est.....

20. Quels sont les supports utilisés lors de la mise en œuvre de l'expression orale ?

☐ Documents écrits ☒ Documents sonores

☒ Documents visuels ☒ Documents audiovisuels

21. D'où proviennent les activités prévues pour l'expression orale ?

- ☐ Tirées du manuel ☒ Élaborées par vous-même

22. Quelles activités proposez-vous en classe pour travailler la production orale ?

- ☒ Question-réponse ☐ Exposé oral ☐ Commentaire d'une image
☒ Discussion en groupe ☐ Interview ☒ Débat ☒ Jeux de rôle
☐ Autres, lesquelles ?

23. Quelle forme d'oral travaillez-vous avec vos apprenants ?

- ☒ Oral spontané ☐ Oral planifié ☐ Ecrit oralisé

24. Comment les apprenants réagissent-ils lors des activités de production de l'oral ?

- ☐ Intéressés ☒ Désintéressés

Pourquoi ? *Ils ne possèdent pas le langage linguistique qui leur permet de participer*

25. Le taux des apprenants qui refusent souvent de s'exprimer oralement en classe est :

- ☐ 0% ☒ moins de 50% ☐ plus de 50% ☐ 100%

26. Lorsque les apprenants rencontrent des difficultés à s'exprimer en français, ils ont recours :

- ☒ à la langue maternelle ☐ à une langue étrangère ☒ aux gestes et aux mimiques

27. Est-ce que l'activité d'expression orale est notée ? ☐ Oui ☒ Non

28. Quels sont les critères à prendre en compte pour élaborer une grille d'évaluation pour l'expression orale ?

La prononciation
Le vocabulaire utilisé
La cohérence des idées et leur pertinence
Le bon usage de la langue

29. Est-ce que vous prévoyez la remédiation de l'expression orale ?

- ☐ Oui Quand et comment ?

☒ Non Car *la séance de remédiation est généralement destinée au réajustement de l'écrit*

30. Quels sont les principaux défis que vous rencontrez en tant qu'enseignant lors de la mise en œuvre de la production orale en classe ?

- ☐ L'oral constitue un objet complexe ☒ La surcharge des classes
☒ Manque de ressources ☒ Désintérêt manifesté par les élèves
☒ Hétérogénéité des apprenants ☐ Difficulté de l'évaluation
☐ Le temps accordé est insuffisant ☐ Le contenu des programmes
☐ Manque de clarification sur le déroulement d'une séance d'expression orale
☐ Formation initiale inadéquate ☐ Manque de formation continue
☐ Autres.....

31. Quelles suggestions ou recommandations pourriez-vous donner pour optimiser l'expression orale des apprenants ?

- Consacrer plus de séances à cette compétence pour encourager la pratique régulière par les apprenants.
 → Créer des environnements d'immersion, notamment, les labos de langue équipés de matériel audiovisuel.
 → Proposer des évaluations périodiques afin de mesurer le progrès des apprenants par rapport à cette compétence.

Annexe G : Supports et ressources utilisés dans la proposition didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'expression orale

1. Documents iconiques (supports exploités pendant la séance 1 : Évaluation diagnostique)





2. Script du dialogue audio/vidéo entre Sofia et Adam (support exploité pendant la séance 2 : Compréhension de l'oral / Imprégnation)

Voici la transcription du dialogue entre Sofia et Adam sur le thème des cours à distance.

Sofia : Salut Adam !

Aujourd'hui, j'aimerais parler des cours à distance. Personnellement, **je pense que** c'est une bonne solution.

Adam : Salut Sofia.

Eh bien, **moi, je ne suis pas d'accord. Je préfère** aller en classe, c'est plus efficace.

Sofia : Pourquoi ?

Moi, je crois que les cours à distance sont pratiques.

Comme je reste chez moi, je gagne du temps. Je déteste prendre le bus le matin !

Adam : Oui, **mais** à la maison, **je me déconcentre vite**.

Il y a mon téléphone, ma petite sœur... **C'est pourquoi je préfère** l'école.

Sofia : D'accord, **mais** moi, **je me sens plus libre** chez moi.

Grâce aux cours en ligne, je peux travailler à mon rythme. Et **je trouve** beaucoup de vidéos et d'exercices sur internet.

Adam : C'est vrai, **mais en revanche**, quand tu ne comprends pas quelque chose, le prof n'est pas là. Tu dois attendre.

Adam : Et puis, **je pense que** les échanges avec les autres sont importants.

En classe, **on peut poser des questions**, parler, rire... À la maison, **on est seul**.

C'est pour cela que je n'aime pas trop les cours à distance.

Sofia : Je comprends ton point de vue, mais parfois, il y a trop de bruit en classe.

Je préfère le calme de ma chambre.

Comme je suis tranquille, je me concentre mieux.

Sofia : Et puis, je trouve que les professeurs utilisent plus de vidéos, de quiz, de jeux en ligne...
Ça rend les cours plus intéressants.

Adam : Peut-être, mais moi, je déteste rester trop longtemps devant un écran.

À cause de ça, j'ai mal aux yeux !

Sofia : Bon... Je pense qu'on a tous les deux raison.

Adam : Oui, il y a des avantages et des inconvénients.

Sofia : Alors, pourquoi ne pas faire un peu des deux ?

Adam : Pas bête ! Un mélange, ce serait peut-être la meilleure solution !

3. Captures d'écran de la vidéo du dialogue

