PP-127-147
P-ISSN : 2716-8093 E-ISSN : 2716-8212

Sources des difficultés de l'oral en FLE en contexte universitaire algérien : cas des étudiants de 1ère année français LMD, université de Relizane

The sources of difficulties in oral French as a foreign language in the Algerian university context : case of first-year LMD students at the university of Relizane

Fatma ALIK[1]
University of Oran2 Mohamed Ben Ahmed/ALGERIE
fatima.ou@hotmail.fr

Djamila ACHAB[2]
Ecole Normale Supérieure d'Oran
AMMOUR Ahmed /ALGERIE
achabdjamila@yahoo.fr

Reçu : 27/04/2024 **Accepté :** 01/09/2025 **Publié :** 18/11/2025

Résumé

L'oral a fait l'objet de multiples réflexions dans le champ didactique du FLE. Jusqu'aujourd'hui, il ne cesse d'alimenter les controverses relatives à son enseignement-apprentissage aux différents niveaux scolaires, d'où l'intérêt accordé au choix de la thématique de notre recherche. Notre article porte sur les difficultés de compréhension et production orales décelées chez les étudiants de première année licence français LMD, à l'université de Relizane. Il a pour but d'identifier les raisons derrière le niveau insuffisant à l'oral des apprenants. Pour atteindre cet objectif, nous avons mené une enquête par questionnaire administré à 100 étudiants, complétée par des observations de classe auprès de 4 enseignantes du lycée. L'analyse statistique des réponses a conduit aux résultats suivants : prise en charge intermittente des séances de l'oral, recours à la langue source et choix impertinent des supports pédagogiques
Mots-clés : l'oral en FLE-pratiques enseignantes au lycée-étudiants de première année licence français-difficultés-université de Relizane.

Abstract

Many tests have done in the French educational system mainly in the oral side. We have chosen such subject because the acquiring and learning it in different school levels is still discussing up to now. This article has many difficulties and obstacles that lead to misunderstanding and oral expressions with French language that is mainly found at 1st year university students in university of Relizane. The main objective from this study to know the reasons behind the failure and the low level of students in oral expression and why they are too bad in speaking this language. For accessing to this aim, we did a survey sent to 100 students. In addition to, we have attended sessions in class with 4 teachers; as a result, we have noticed some remarks which give us the following findings: they prepare irregular sessions, they use the mother language in class and they choose inappropriate pedagogical texts.
Key words : oral expression side in French language-practices of teacher's French secondary schools-first year university students in French language- difficulties-university of Relizane.

* **Auteur correspondant : Fatma ALIK**
Langues & Cultures / © 2025 The Authors. Published by the University of Adrar, Algeria.
This is an open access article under the CC BY license (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

1. Contexte de la problématique générale

«Une société qui ne propose pas à tous ses membres les moyens d'être citoyens, c'est-à-dire, d'avoir une véritable compétence à prendre la parole, est-elle vraiment démocratique?» (Breton, 2003, p.12)

La citation ci-dessus montre que les deux concepts démocratie et citoyenneté sont indissociables. Etre un citoyen agissant et interagissant au sein d'une société démocratique implique la connaissance et l'application des principes constitutifs du vivre-ensemble. L'instruction civique s'érige principalement sur la communication considérée comme l'une des finalités et des attentes fondamentales de l'école algérienne. Celle-ci aspire à installer chez les apprenants des compétences d'écoute et de prise de parole leur permettant de communiquer avec efficacité avec leurs condisciples ou enseignants ou même dans un milieu extrascolaire.

Longtemps éclipsé de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes qui octroyait toute l'importance à l'écrit, notamment en FLE, l'oral a pu réhabiliter sa place grâce aux méthodologies audio-orale (MAO), structuro-globale-audio-visuelle (SGAV) et aux nouvelles approches communicative, par compétence et actionnelle. Son inclusion dans les programmes officiels du palier secondaire détermine les contenus et le volume horaire dédié à chaque séance. A l'université, il est étudié en tant que matière à part entière qui reprend ces contenus mais de façon davantage détaillée et plus approfondie. En dépit des nombreuses années scolaires cumulées au cycle pré-universitaire, les étudiants de première année français LMD, de la faculté de Relizane, rencontrent des difficultés inhérentes à la compréhension et production orales. Notre objectif consiste à repérer les causes contribuant à ces déficits langagiers constatés dans le milieu universitaire. Pour ce faire, nous réalisons une enquête empirique à travers laquelle nous espérons trouver des réponses à la problématique suivante : Pourquoi ces apprenants manifestent-ils un faible niveau de performances orales en FLE alors qu'ils l'étudient dès l'école primaire ?

Sur la base de cette question centrale, nous formulons les questions secondaires ci-après :

-Les pratiques enseignantes au secondaire prennent-elles en compte les séances de compréhension et production orales ?

-Les enseignants de FLE recourent-ils à la langue source pour enseigner la langue cible ?

-Les enseignants de FLE choisissent-ils des supports adéquats et motivants?

-Les enseignants de FLE assignent-ils aux apprenants des projets pédagogiques à réaliser en groupes ?

En nous appuyant sur ce qui a été précédemment exposé et à partir de la littérature scientifique ayant traité le sujet de notre recherche, nous tentons d'apporter des éléments de réponse à la question pivot susnommée via l'hypothèse générale suivante : le faible niveau des performances orales en FLE constaté chez les étudiants découlerait des pratiques enseignantes au lycée.

La réponse anticipée aux interrogations partielles précitées est davantage précisée par les hypothèses partielles mentionnées dans les lignes qui suivent :

-Les lacunes seraient dues à la place insignifiante conférée à l'oral dans les pratiques effectives des enseignants du FLE au lycée.
-Elles résulteraient du recours au code arabe lors de l'enseignement-apprentissage du FLE.
-Elles renverraient au mauvais choix des supports proposés dans les activités de communication verbale.
-Elles seraient provoquées par l'insuffisance d'intégration ou l'absence catégorique de la mise en œuvre de la pédagogie du projet en classe.

2. Objectifs de la recherche

Le présent article se donne pour ambition de concrétiser une pluralité d'objectifs que nous allons synthétiser comme suit :

2.1 Objectif général

L'objectif général de notre étude consiste à identifier les facteurs contributifs au déficit des apprenants en matière de compréhension et production orales en FLE. Cet objectif global se subdivise en quatre (04) objectifs spécifiques.

2.2 Objectifs spécifiques

En accord avec l'orientation générale que nous venons d'identifier, notre étude aspire à :
-Connaître l'effet de la place accordée à l'oral sur le niveau intellectuel des apprenants en FLE.
-Connaître l'impact du recours à la langue première pour enseigner la langue étrangère, en l'occurrence le FLE.
-Connaître l'influence du choix inapproprié, peu ou non attrayant des supports pédagogiques sur les compétences linguistiques orales des apprenants.
-Connaître l'influence de la non intégration de la pédagogie du projet en classe sur les compétences langagières des apprenants.

3. Intérêt de la recherche

La présente recherche apporte des contributions significatives dans le champ éducatif. Elles se traduisent par les points clés suivants :
-L'impact des pratiques enseignantes sur les performances linguistiques des apprenants, notamment en matière de communication orale.
-L'importance accordée à la formation d'une génération compétente en langues étrangères en vue d'optimiser son insertion professionnelle dans le secteur de l'enseignement ou au sein des entreprises multinationales.
-Les études de ce type pourraient attirer l'attention des instances chargées des politiques éducatives en Algérie sur la nécessité de revoir la formation (initiale et continue) des enseignants afin d'améliorer la qualité de leurs pratiques de classe et assurer la continuité des apprentissages entre les différents niveaux d'enseignement.

4. Définition des concepts clés

4.1 L'oral en FLE

L'oral constitue «*un moyen privilégié de communication*» (Trendel, 2008, p.29). Il a une double fonction : un outil d'enseignement et d'apprentissage. Outre la matière de l'oral (un objet d'apprentissage), il est employé dans les autres disciplines (un moyen d'enseignement). Il est donc à la fois «*spécifique et transverse*» (Hadbi, 2019, p. 2).

Notons que «*L'oral c'est en fait l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de paroles […] c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations individuelles*» (Halté, 2002, p.16).

La compréhension orale est la construction du sens global d'un message reçu par l'auditeur. L'écoute d'un document audio ou audio-visuel est de deux types : globale pour saisir la signification intégrale et sélective pour analyser en détail les informations perçues. Elle offre à l'auditeur l'occasion de se familiariser avec la langue étrangère parlée, de s'approprier et développer progressivement les stratégies auditives attentives, d'aborder divers sujets, de découvrir diverses cultures et d'enrichir son répertoire lexical par de nouveaux mots et de nouvelles acceptions.

L'expression orale exige la mobilisation des savoir-faire langagiers et paralangagiers alliant le parlé et le non-parlé. Quant aux premiers, ils mettent en jeu : l'aptitude d'action, c'est-à-dire, conformer le discours à la situation de communication au sein de laquelle il se réalise, la capacité discursive correspondant au déroulement et à l'organisation de la prise de parole, autrement dit, sa planification et sa structuration cohérentes inhérentes au commencement, développement et conclusion, l'habileté linguistico-discursive qui suggère l'utilisation à bon escient du lexique et de la syntaxe adéquats et enfin la capacité corporelle consistant à contrôler les mouvements et les postures. Ces quatre types de capacités contribuent à la construction des compétences d'interaction variées. Les seconds se manifestent via des éléments paradiscursifs non réductibles aux informations cognitives (le travail articulatoire, la voix, l'intonation, la gestion émotionnelle, la maîtrise du souffle, la gestion relationnelle, etc.).

4.2 Les pratiques enseignantes

La pratique enseignante se traduit par «*la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'accomplir son activité professionnelle : l'enseignement*» (Altet, 2003, p.37).

Elle englobe les actions, les comportements et les actes observables lors de l'exécution d'une activité pédagogique ancrée dans une situation-problématique donnée. Celle-ci implique des choix et des décisions face aux défis rencontrés sur le terrain. Elle se caractérise par :

-Son aspect relationnel relatif aux interactions avec les apprenants ;

-Son aspect finalisé orienté principalement vers les apprentissages ;

-Son aspect contextuel, situé dans le temps, intégré dans une situation pédagogique donnée ;

-Son aspect cognitif incluant les savoirs et les savoir-faire des praticiens.

4.3 Le code-switching

Le code-switching est un terme forgé par le linguiste norvégio-américain Einar Haugen dès l'année 1956. Les autres linguistes lui ont conféré d'autres dénominations à l'instar de «*l'alternance codique*» et du «*métissage linguistique*» (Sadi, 2018, p.2). Il s'agit d'un phénomène langagier longtemps vilipendé par la sphère scientifique. Il est défini comme «*une pratique langagière déviante, marginale et transitoire* », décrit comme «*un signe de décadence linguistique*», «*d'inculture ou de mutilation linguistique*» (Sadi, 2018, p.2).

4.4 Le support pédagogique

Le support pédagogique est un médium matériel exploité par l'enseignant à des fins d'enseignement-apprentissage. Il indique toutes les ressources mises au service des apprenants, englobant des documents sonores, visuels ou textuels. Il s'agit de « *[…] tout support sélectionné à*

des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique. […] un document peut être fonctionnel, culturel, authentique ou fabriqué; il peut relever de différents codes : scriptural, oral ou sonore, iconique, télévisuel et électronique» (Cuq, 2003, p.75).

Ce concept est aussi appréhendé à travers ses liens établis avec les technologies numériques:

> «Il s'agit d'unités significatives que les enseignants ou les étudiants peuvent utiliser dans une activité ayant pour but l'apprentissage. …Ainsi, une ressource d'enseignement et d'apprentissage (REA) peut être un cours ou une partie de cours réalisé sur support multimédia et faisant appel à la technologie informatique (TIC). La notion de REA permet de mieux englober tous les types de ressources qui sont développés pour le monde de l'éducation» (Jobin, 2003).

4.5 La pédagogie du projet

Son apparition remonte au Moyen-âge où les apprentis devaient élaborer des produits concrets selon les besoins. Elle est fondée par le pédagogue français Célestin Freinet au début du XXème siècle, développée par les théories constructivistes du psychologue suisse Jean Piaget et socioconstructivistes du psychologue soviétique Lev Vygotsky.

Le projet pédagogique est défini comme «*l'activité de références de la PA (perspective actionnelle) en tant que la forme la plus aboutie de l' « action sociale » que vise cette nouvelle orientation didactique*» (Puren, 2013, p.3).

Quant à la pédagogie du projet, elle représente une nouvelle méthode génératrice de produits concrets : «*Dewey et Kilpatrick ont cherché à opposer à la pédagogie traditionnelle […] une pédagogie progressiste encore appelée pédagogie ouverte, dans laquelle l'élève devenait acteur de sa formation aux travers d'apprentissages concrets et significatifs pour lui*» (Boutinet, 1999, p.196).

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, siglé CECRL, la pédagogie du projet permet d'apprendre par et dans l'action, en accomplissant diverses tâches significatives, menant à la résolution d'une situation-problème donnée. Elle s'inscrit alors dans la lignée de l'approche actionnelle favorisant la participation active des apprenants considérés comme des acteurs sociaux qui construisent leurs savoirs, savoir-être et savoir-faire dans et par l'agir individuel et collectif.

4.6 L'exposé oral

Après avoir préparé et construit en groupes le projet, les élèves s'apprêtent à l'exposer oralement en classe, à la fin des séquences didactiques étudiées. Puisqu'il s'agit d'une tâche effectuée de manière collective, la présentation orale est marquée par un changement d'énonciateur dans la mesure où chaque membre est un exposant chargé d'une partie du travail, un travail ancré dans une perspective holistique mettant en relief deux types de relation à nouer : la relation à soi et la relation à l'autre. La première renvoie à l'acte de s'exprimer oralement tout en priorisant le soi, extériorisant son intériorité et valorisant son ipséité. La seconde se rapporte à l'acte de prendre la parole en public qui laisse poindre l'idée d'un contact avec l'altérité, d'une confrontation avec la différence.

> «L'exposé est une activité pratique et interactive située au cours de laquelle il s'agit de gérer un temps limité de parole, de tenir compte des particularités de l'audience, d'être adéquat au contexte, de s'appuyer sur des aide-mémoires tels que les notes préparatoires et de présenter des documents écrits et visuels au public comme aides à la réception, administration de preuves, exhibition d'évidences» (Miecznikowski, Mondada, Muller, Pieth, 2001, p. 2).

Le fait d'exposer oralement le fond d'un projet englobe aussi :

> «[...] le non-verbal (sous forme de gestes, de signes, de sourires, d'expressions gestuelles diverses adaptées à la situation de communication), la voix (volume, articulation des sons, débit de la voix ou de l'intonation pour que la communication soit faite de manière expressive), les pauses, les silences, les regards (pour vérifier le niveau de compréhension du message verbal) de l'apprenant et de son enseignant» (Manolescu, 2013, p.111).

4.7 Le débat

Le débat est le moment de la transmission et la réception simultanées et organisées des connaissances théoriques et pratiques sur des thèmes variés. Débattre, c'est parler, discuter, s'exprimer, expliquer un concept, défendre ou récuser un point de vue ou proposer des pistes de solution. C'est aussi apprendre à écouter l'autre et réagir à ses paroles.

> «Les travaux en didactique de l'oral […] visent surtout la formation d'un sujet-élève-institutionnel […]. Ces travaux insistent sur le développement de compétences telles que l'écoute de l'autre, la prise en compte du discours de l'autre par l'apprentissage de la reformulation, de l'intégration du discours d'autrui, et la capacité à trouver sa place dans le débat, à argumenter, à réfuter, à accepter aussi les divergences » (Dias-Chiaruttini, 2017, pp.78-79).

5. Revue de la littérature scientifique

Nous effectuons un tour d'horizon des écrits scientifiques antérieurs relatifs au sujet des difficultés orales en FLE décelées chez les étudiants, en lien avec les pratiques enseignantes au lycée. L'analyse critique des contributions précédentes des experts dans ce champ de recherche vise à poser les bases conceptuelles enrichissant notre étude, à l'ancrer dans le paysage littéraire existant permettant d'articuler nos découvertes aux résultats établis précédemment.

5.1 Etudes antérieures

5.1.1 Etude de (Ait Moula, 2019)

Elle tente d'identifier les démarches didactiques à déployer dans l'enseignement du module de l'oral en licence de français, à l'université de Bejaïa. Pour ce faire, deux séquences didactiques ont été mises en œuvre en présence d'étudiants de première année. Le compte rendu de ces deux séquences portant sur la conversation et l'exposé oral révèle l'apport significatif de l'exploitation des genres discursifs mis au service du processus d'enseignement-apprentissage de l'oral en FLE. De plus, la réussite du dispositif expérimental mis en place dépend de deux critères principaux : d'un côté, la pertinence dans le choix des supports et de l'autre, la compréhension et l'analyse des caractéristiques propres à chaque genre afin de pouvoir prendre des décisions didactiques appropriées.

5.1.2 Etude de (Mayssoune & Gaouaou, 2022)

Elle vise à examiner l'impact des interactions verbales en ligne (plateforme Moodle) sur la compréhension orale du FLE chez les étudiants suivant leur formation à l'école normale supérieure de Constantine (ENSC), dans le cadre du confinement lié à la Covid19. Elle repose sur deux sources fondamentales de recueil de données : un questionnaire administré à 10 professeurs exerçant à l'ENSC et un entretien réalisé avec 10 étudiants en phase finale de cursus universitaire. D'après les résultats obtenus, il s'avère que Moodle, l'outil numérique utilisé dans le contexte de l'enseignement à distance, stimule les échanges verbaux et renforce la compétence de compréhension orale du FLE. Néanmoins, ces interactions sont rarement présentes dans l'univers virtuel en raison du manque de compétences technologiques des partenaires de l'acte pédagogique. Ces derniers n'ont pas été formés à l'usage de cette technologie, ce qui les rend inaptes à faire face au mode distanciel introduit dans l'éducation supérieure.

5.1.3 Etude de (Rehail & Abu Duhair, 2023)

Elle a pour objectif d'étudier les sources des difficultés de l'expression orale en FLE repérées chez les mastérants inscrits à l'université de Yarmouk, en Jordanie. L'identification de ces sources aide à proposer de nouvelles méthodes et stratégies pédagogiques destinées à développer chez le public apprenant des compétences expressives. Dans cette optique, deux outils d'investigation ont été utilisés auprès d'un échantillon de 15 étudiants : l'observation d'une séance d'oral axée sur le débat collectif en classe et les entretiens individuels et dirigés, menés avec les mêmes participants, dans le bureau de l'enseignant enquêteur, en milieu universitaire. Selon les conclusions tirées de cette expérimentation, la prise de parole par les étudiants, quel que soit leur degré de maîtrise des compétences communicationnelles et linguistiques, dépend du contexte de communication dans lequel elle s'inscrit : lors de l'entretien en tête-à-tête avec l'interviewer, ils se sentent en confiance, en sécurité et par conséquent, ils prennent volontiers la parole pour donner leurs points de vue personnels sans craindre de commettre des erreurs. En revanche, lors des discussions de groupe, ces sentiments de confiance et de sécurité s'estompent progressivement, les dissuadant de s'exprimer librement de peur d'être jugés négativement par leurs camarades. Il convient alors de prendre en charge la dimension psychologique de l'apprentissage étant donné qu'elle affecte positivement (audace, courage) ou négativement (timidité, crainte, hésitation et stress) les productions orales en FLE.

5.2 Commentaire

Après avoir présenté les trois études préexistantes ayant exploré des questions en rapport avec notre travail de recherche, la valeur de ce dernier est avérée. Voici les points de convergence et de divergence entre ces études et la nôtre :

5.2.1 Du point de vue des objectifs

La totalité des études mentionnées précédemment tout comme la nôtre poursuivent le même objectif, à savoir l'identification des sources des difficultés orales en FLE détectées chez les étudiants. Toutefois, les résultats sont dissemblables : notre investigation a démontré que ces difficultés sont dues aux pratiques enseignantes au secondaire qui négligent l'aspect oral du FLE. Cependant, la recherche de (Mayssoune & Gaouaou, 2022) les relie au déficit de formation à l'utilisation des outils numériques, tandis que l'étude de (Rehail & Abu Duhair, 2023) les associe aux facteurs psychologiques influençant positivement ou négativement la prise de parole. Enfin, l'étude de (Ait Moula, 2019) les met en relation avec les contenus enseignés en contexte universitaire, c'est-à-dire, les genres discursifs liés à la conversation et à l'exposé oral.

5.2.2 Du point de vue de l'échantillon

La taille de l'échantillon diffère d'une étude à l'autre. L'échantillon de notre recherche est le plus conséquent, avec 104 enquêtés (100 étudiants et 4 enseignantes). Vient ensuite l'étude de (Mayssoune & Gaouaou, 2022) qui comprend 20 personnes (10 étudiants et 10 professeurs à l'ENSC). L'étude de (Rehail & Abu Duhair, 2023) compte 15 étudiants en master. Quant à la recherche conduite par (Ait Moula, 2019), la chercheuse n'a pas précisé le nombre des étudiants soumis à l'enquête.

5.2.3 Du point de vue des outils méthodologiques

Hormis l'étude de (Ait Moula, 2019) qui s'est fondée sur le compte rendu de deux séquences didactiques, les deux autres études antérieures ainsi que notre recherche actuelle ont adopté les

deux techniques liées au questionnaire et à l'observation de classe. Cependant, l'investigation de (Mayssoune & Gaouaou, 2022) a opté pour l'entrevue pour corroborer les résultats du questionnaire. Quant à l'expérimentation de (Rehail & Abu Duhair, 2023), elle s'est appuyée sur des entretiens individuels et dirigés afin d'enrichir les données issues de l'observation de classe.
Les contributions des recherches antérieures peuvent être synthétisées comme suit :
-Le cadre théorique est exploité pour étoffer notre recherche ;
-Elles nous ont servi de base pour formuler la problématique et les hypothèses de notre étude ;
-Elles nous ont guidée dans le choix de la méthodologie appropriée ;
-Elles sont utiles à l'interprétation et au renforcement des résultats de notre recherche.

6 Méthodologie de recherche

Nous avons adopté une recherche descriptive conforme à la nature, aux buts et au contexte particulier dans lequel s'intègre notre étude. Notons que « *cette forme de recherche sert à dépeindre un phénomène, ses propriétés, ses composantes, et ses variations, à l'expliquer et à rendre compte de sa signification* » (Thorne, 2008).

6.1 Population et échantillon de recherche

6.1.1 Détermination de la société de recherche

De nombreuses définitions ont été attribuées au concept de population statistique, dont la plus significative est : «*La population cible réfère à la population que le chercheur désire étudier et à partir de laquelle il voudra faire des généralisations. La population accessible est la portion de la population cible qui est à la portée du chercheur. Elle peut être limitée à une région, à une ville, à un établissement, etc* » (N'DA, 2015, p.36).
La population statistique accessible relative à notre étude inclut les étudiants de première année licence français, inscrits à l'université de Relizane. Elle se réfère également aux enseignants (es) de FLE exerçant au lycée.

6.1.2 Sélection de l'échantillon de recherche

L'échantillon est défini comme «*un sous-ensemble d'éléments ou de sujets tirés de la population, qui sont sélectionnés pour participer à l'étude*» (N'da, 2015, p.36).
Nous avons opté pour un échantillon représentatif de la population accessible. Il est formé de (100) étudiants et étudiantes de première année licence, de la filière de français, fréquentant l'université de Relizane. Le choix s'explique par le fait que notre étude tient compte de la continuité des enseignements-apprentissages du FLE, notamment de son versant oral, dans les deux niveaux d'enseignement : secondaire et supérieur. De plus, il est justifié par la nature du processus éducatif qui représente une chaîne dont l'altération d'un chaînon altère toute son intégrité.
L'échantillon inclut aussi (4) enseignantes de français exerçant au lycée. Leurs pratiques ont été observées pour identifier la place accordée à l'oral en classe de FLE.

6.2 Outils et techniques de recherche

Notre étude est ancrée dans une approche empirique, essentiellement fondée sur une méthode quantitative de recueil de données à travers le questionnaire et l'observation de classe.

6.2.1 Questionnaire adressé aux étudiants de première année licence français, de l'université de Relizane :

6.2.1.1 Présentation du questionnaire

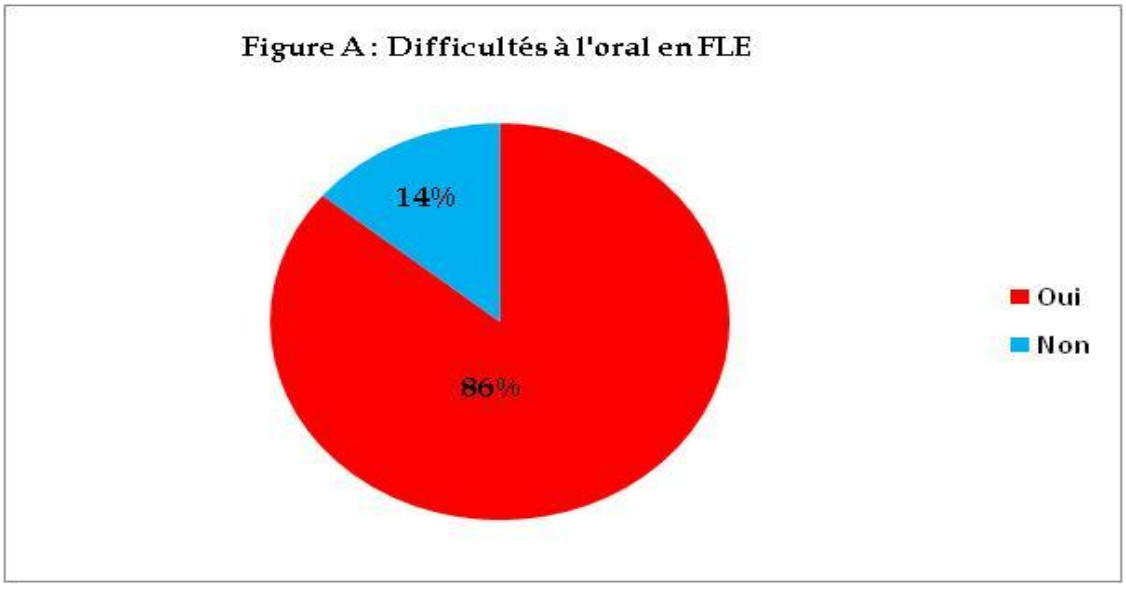
Le questionnaire comporte dix items fermés et posés dans un ordre précis. Réalisé sur un support papier, il a été administré en face à face aux étudiants (es) du département de français, au sein de l'université de Relizane. Sa diffusion et la collecte d'informations auprès des six groupes estudiantins ont eu lieu du 18 au 19 avril 2023, de 08h:30min à 11h:30min. Il vise à recueillir les observations des étudiants concernant les pratiques orales de leurs enseignants de français au lycée, tout en examinant les points suivants : difficultés à l'oral, supports travaillés en compréhension et production orales, projets pédagogiques, communication en FLE.

6.2.1.2 Résultats

Les résultats du questionnaire ont été traités manuellement. Le traitement statistique des données a été effectué comme suit : le nombre de réponses associées à chaque item est divisé par le total des réponses puis multiplié par cent pour le transformer en pourcentage.

A/-En tant qu'étudiants en 1ère année licence français, avez-vous des difficultés à l'oral ?

Oui ☐ **Non** ☐



Commentaire

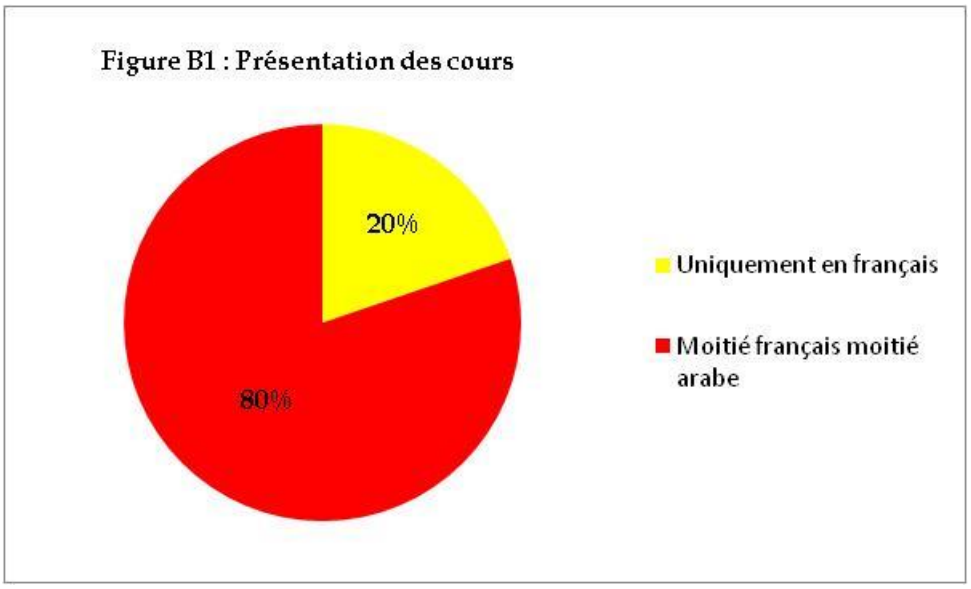
La majorité des étudiants soumis à l'enquête (86%) avouent éprouver des difficultés à l'oral, en compréhension et production tandis qu'une minorité (14%) déclare posséder un potentiel communicationnel verbal en FLE.

NB : Les questions suivantes sont adressées aux apprenants ayant des insuffisances à l'oral, au nombre de 86.

QB1 : Quand vous étiez au lycée :

1-Votre enseignant (e) de français faisait-il (elle) le cours :

Uniquement en français ☐ **Moitié français moitié arabe** ☐



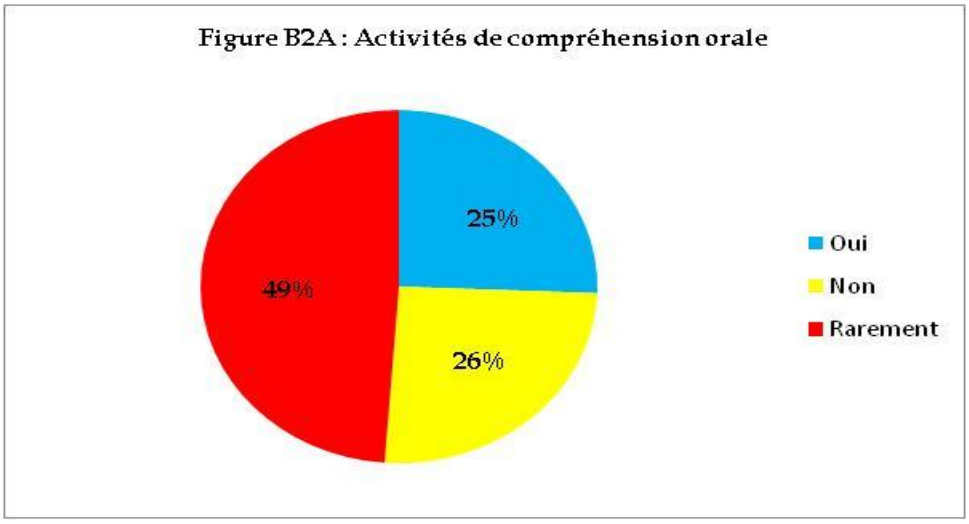
Commentaire

(80%) affirment le fait qu'il (elle) leur présentait le cours en alternant les deux langues, celle cible (FLE) et celle source (arabe). L'emploi alterné du français et de l'arabe sous ses deux variétés standard ou dialectal en classe de langue est déconseillée par Milles Turnbull, professeur titulaire et vice-doyen à la Faculté d'éducation de l'Université de l'Ile-du-Prince-Edouard (UPEI). Celui-ci suggère une approche immersive en préconisant de maximaliser l'usage de la langue étrangère dans les interactions langagières afin d'optimiser l'acquisition des compétences linguistiques et cognitives en L2. Cette méthode d'immersion est requise notamment dans les milieux sociaux où l'école constitue l'unique contact avec la langue étrangère, raison pour laquelle un enseignement immersif inspiré du vécu quotidien est indispensable. Le code-switching mis en œuvre dans un contexte communicationnel bilingue (français/arabe standard ou dialectal) ou plurilingue (français/arabe standard/arabe dialectal) s'explique par le fait que le professeur de langue l'a adopté en tant que stratégie didactico-pédagogique lui facilitant la tâche d'enseigner sans tenir compte de ses effets ultérieurs sur les apprentissages. Il se fixe pour premier et ultime objectif de véhiculer les savoirs disciplinaires sans se soucier du comment transmettre ce message, ni des incidences néfastes que cette habitude de passer d'un système linguistique à un autre puisse avoir sur l'acquisition des habiletés de communication orale qui influencent conséquemment les capacités à l'écrit, d'autant plus que cette marque transcodique requiert une formation pédagogique permettant de maîtriser les langues utilisées sur les plans sémantique, syntaxique et lexical. Cette stratégie professorale va à l'encontre des recommandations de la Charte Européenne du Plurilinguisme, établi en 2005 par Christian Tremblay, qui prône une prise de distance par rapport à la L1 dans la mesure où elle permet de mieux comprendre sa langue maternelle et mieux assimiler une nouvelle langue.

QB2A : Votre enseignant (e) de français vous faisait-il (elle) des leçons de :

a-Compréhension orale ?

Oui ☐ **Non** ☐ **Rarement** ☐



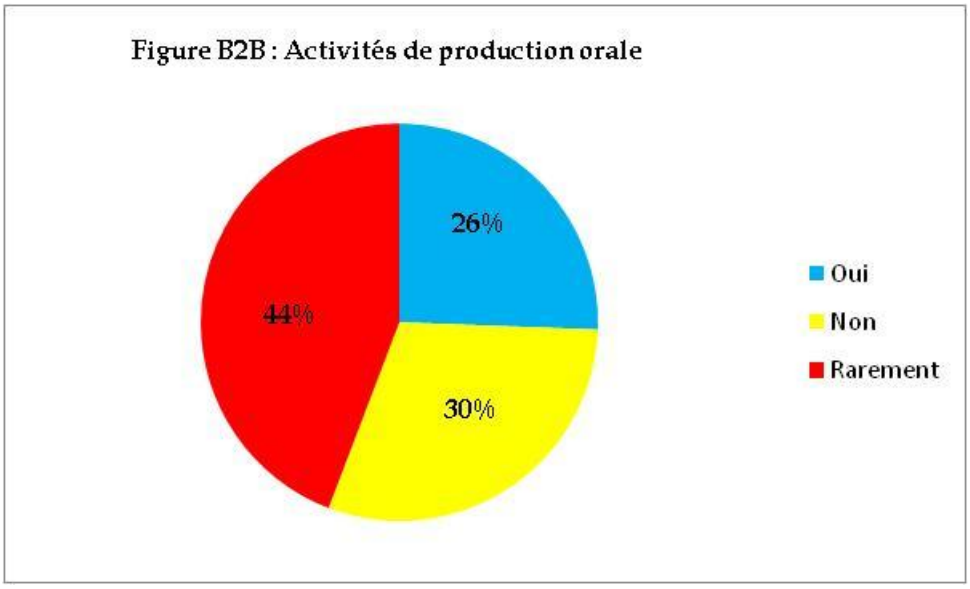
Commentaire

Quant aux séances de compréhension orale, (25%) confirment leur déroulement régulier en classe, (26%) répondent par la négative et (49%) soulignent leur rareté durant l'année scolaire. Il est manifeste que la langue parlée est largement négligée, voire écartée en salle de classe. Ce constat nous donne la possibilité de soulever les questions suivantes : l'enseignement n'est-il pas avant tout un métier de la parole ? N'est-il pas une profession où la voix humaine est omniprésente, servant d'intermédiaire entre celui qui enseigne et celui qui apprend ? L'enseignant n'a-t-il pas pour première mission de former l'apprenant à être un bon citoyen, capable de communiquer efficacement à l'écrit et à l'oral ?

QB2B : Votre enseignant (e) de français vous faisait-il (elle) des leçons de :

b-Production orale ?

Oui ☐ **Non** ☐ **Rarement** ☐



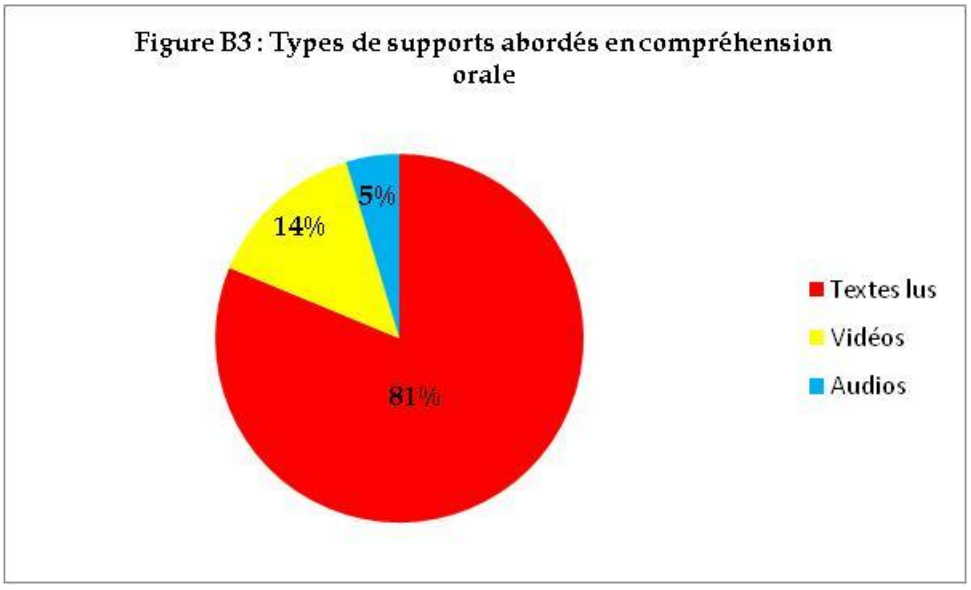
Commentaire

En ce qui a trait à la production orale, (26%) des professeurs effectuent cette activité en continu, (44%) la font rarement, (30%) la rejettent en bloc comme si elle ne faisait nullement partie intégrante du programme officiel. Ces résultats mettent en avant un laxisme pédagogique évident, ce qui veut dire que le maître détient toujours le monopole de la parole, tout en limitant ou réduisant à néant les échanges verbaux entre l'apprenant et ses pairs. De ce fait, la méthode traditionnelle perdure sur le terrain au détriment de l'approche actionnelle et l'approche par compétences qui mettent le focus sur une pédagogie active centrée sur l'apprenant. Celui-ci a besoin de pratiquer continuellement une langue étrangère pour se l'approprier, de communiquer en langue étrangère afin d'apprendre à communiquer. Ne dit-on pas que « c'est en forgeant qu'on devient forgeron » ?

N.B : Seuls les enquêtés ayant répondu 'oui' et 'rarement' aux QB2A et QB2B sont concernés par les QB3 et QB4, avec un nombre respectif de 64 et 60

QB3 : En compréhension orale, les supports travaillés sont :

Textes lus ☐ **Vidéos** ☐ **Audios** ☐



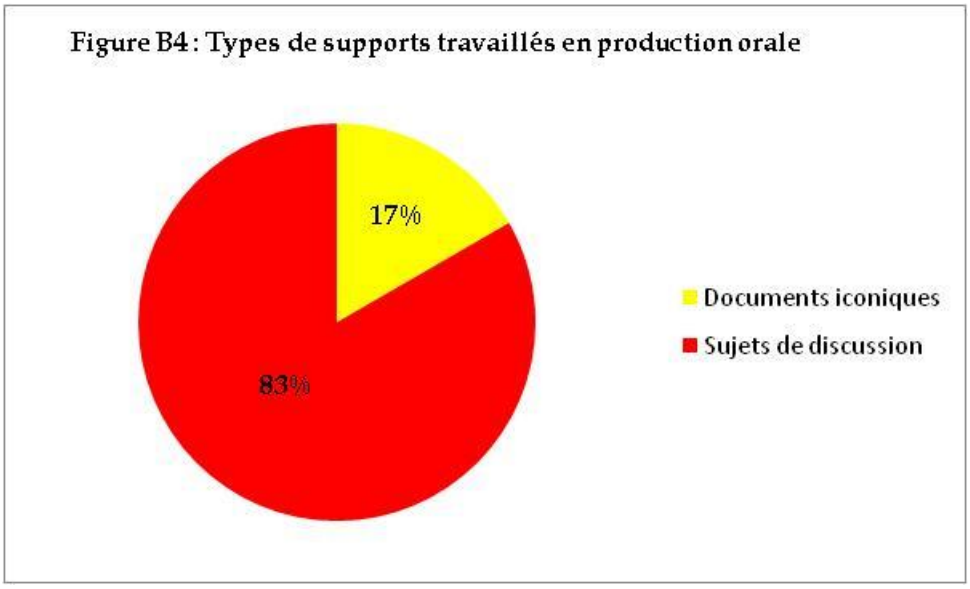
Commentaire

Les supports travaillés en compréhension orale varient entre textes lus (81%), vidéos (14%) et documents audio (5%). Nous remarquons que le pourcentage de l'exploitation des documents audio et audio-visuels est faible en dépit des atouts pédagogiques majeurs qu'ils présentent. En effet, ils favorisent l'appropriation des connaissances en mettant en œuvre les facultés sensorielles des enseignés, notamment la vue et l'ouïe. Par la mise en place de situations réelles, ces supports authentiques attirent et maintiennent leur attention, font d'eux des locuteurs et des auditeurs confiants, les motivent à prendre la parole en vue d'exposer sans crainte ou timidité leurs idées et points de vue, développent leurs habiletés d'écoute, d'interprétation, de réflexion et de production orale, boostent leurs aptitudes d'interaction en leur offrant des images attractives et significatives qui leur facilitent la compréhension. Les ressources audio telles les chansons les mobilisent à apprendre avec plaisir et de manière vivante, offrent des exercices

d'articulation et de prononciation aux vertus louables, leur procure richesse lexicale et fluidité du débit, renforcent la mémorisation, créent et entretiennent chez eux une passion durable pour l'apprentissage du FLE en contexte extrascolaire. Nous constatons également qu'à l'ère des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) que les réformes du système éducatif algérien de 2003 veillent à leur intégration en classe de langue, les textes écrits oralisés continuent d'être utilisés à forte proportion, ce qui donne l'impression d'assister à un cours de compréhension écrite. De plus, l'initiation et la sensibilisation aux usages et pratiques des outils informatiques constituent l'une des finalités de l'enseignement du français figurant dans le curriculum formel.

QB4 : En expression orale, les supports étudiés sont :

Documents iconiques ☐ **Sujets de discussion** ☐

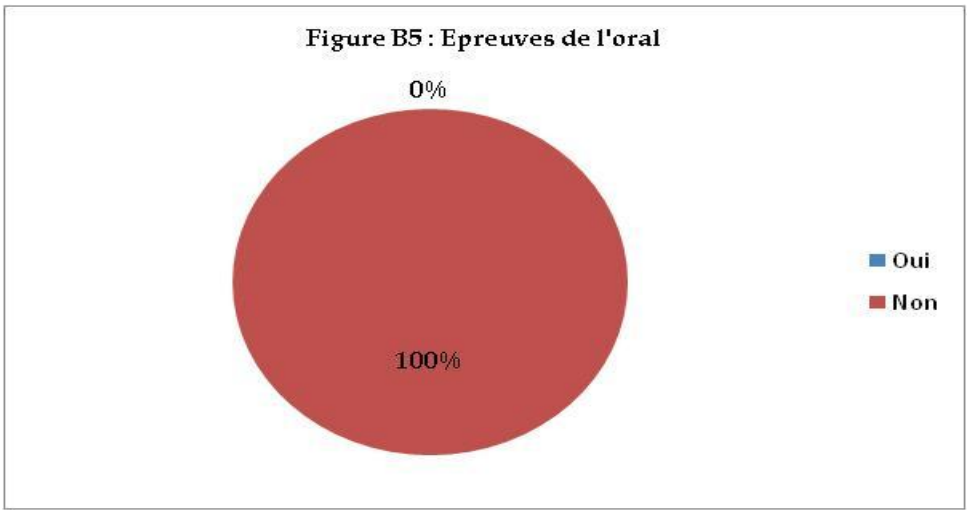


Commentaire

(17%) des éducateurs s'appuient sur les documents iconiques perçus comme un véritable levier aidant à susciter une conversation ou discussion avec les interlocuteurs. (83%) proposent des sujets de discussion utiles au développement de leur esprit critique, indispensables à une éducation qui vise à leur inculquer le sens de la citoyenneté active et responsable.

QB5 : Faisiez-vous des devoirs et des examens oraux ?

Oui ☐ **Non** ☐

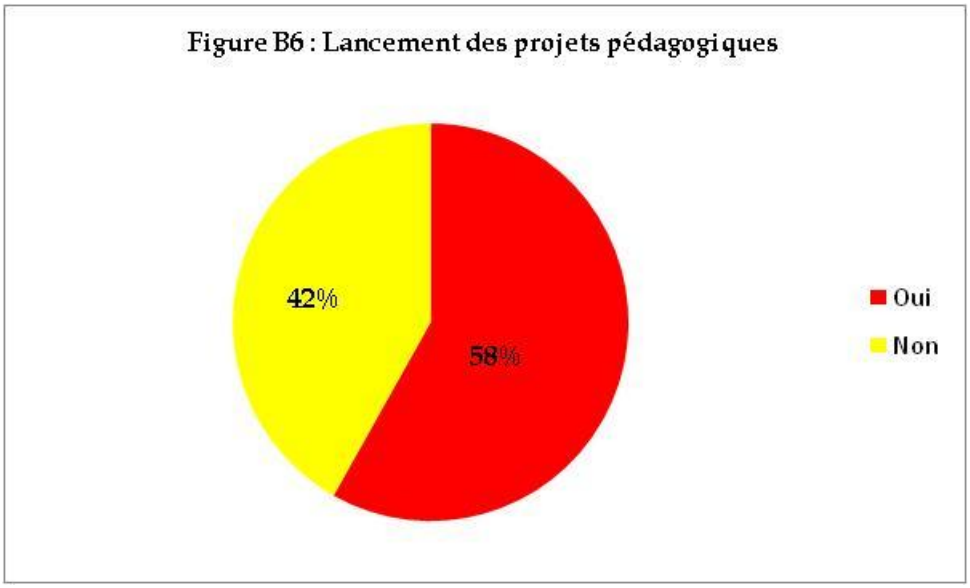


Commentaire

Tous les répondants (100%) sont unanimes à confirmer l'absence des épreuves orales durant l'année scolaire, ce qui indique que les examens demeurent l'exclusivité de l'écrit, les préparant à passer un baccalauréat uniquement écrit. Alors, comment les enseignants évaluent-ils leurs disciples ? Sur la base de quels critères les notes de l'oral reportées sur les bulletins scolaires leur sont-elles attribuées ? L'inexistence d'un dispositif de contrôle axé sur une grille critériée commune constitue-t-elle la pierre d'achoppement à une évaluation objective et efficace ?

QB6 : Au début de chaque projet pédagogique, votre professeur (e) vous donne-t- il (elle) des projets à réaliser en groupes ?

Oui☐ **Non**☐



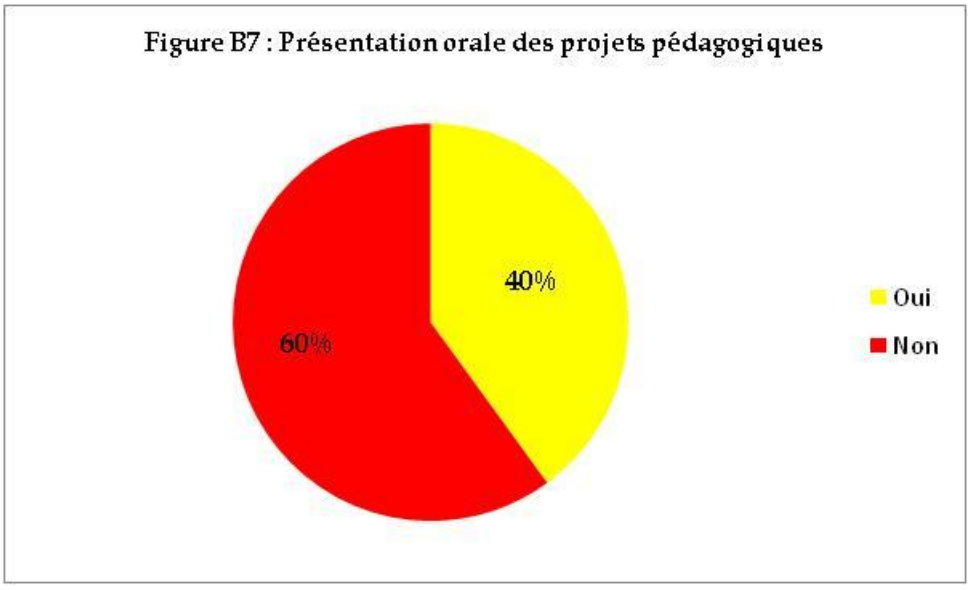
Commentaire

L'oral fait de l'apprenant un être sociable et un acteur social susceptible d'agir et de réagir au sein d'une équipe donnée. Il est le moment privilégié et idéal à la mise en place de la pédagogie par projets qui prend appui sur le travail collaboratif global dont la réalisation se fonde sur l'exécution de diverses tâches : choix du thème du projet pédagogique, recherche, synthèse des données, etc. Nonobstant ses nombreux apports, à savoir la co-évaluation, la coopération, le respect, l'écoute de l'autre, la confiance en soi, l'expression d'une opinion personnelle, le tri d'informations, l'autonomie et la responsabilisation de chaque individu, seulement (58%) contre (42%) des praticiens l'incluent dans leurs méthodes d'enseignement.

N.B : La QB7 concerne exclusivement les participants ayant répondu par l'affirmative à la QB6. Leur nombre s'élève à 50.

QB7 : Faisiez-vous des séances de présentation orale des projets ?

Oui ☐ **Non** ☐



Commentaire

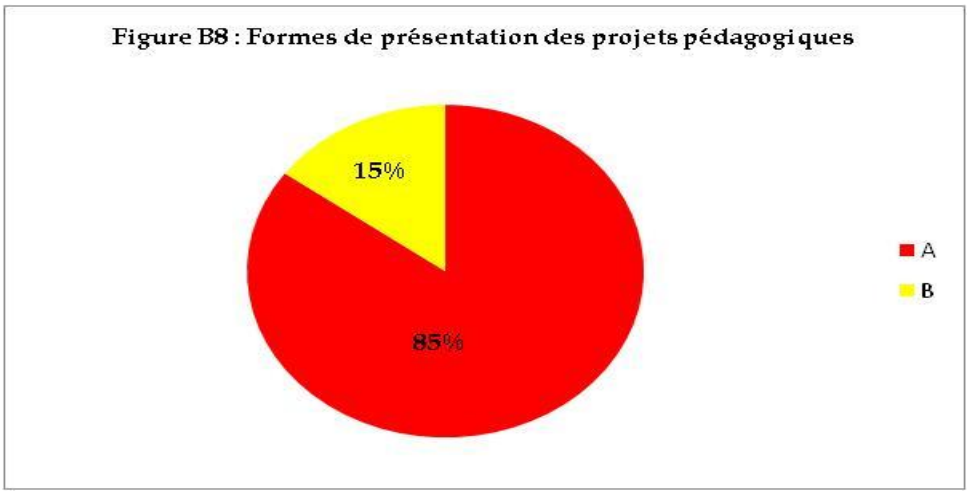
Le taux de prise en charge des séances de présentation orale des projets écrits lancés et négociés préalablement est faible, estimé à (40%) en comparaison avec le taux calculé chez ceux qui ne les font pas et qui s'élève à (60%). Toutefois, il est indéniable que l'acte qui consiste à présenter verbalement ces travaux est fondamental étant donné qu'il leur confère leur plein sens. Il est aussi révélateur des différences et des inégalités individuelles en fait de communication orale surtout quand il est question du même thème et du même fond.

N.B : Les QB8, QB9 s'adressent uniquement aux vingt (20) répondants ayant indiqué 'oui' à la QB7.

QB8 : Comment présentez-vous les projets ?

a-En lisant le texte écrit ☐

b-En reformulant et synthétisant oralement le contenu (sans feuille) ☐

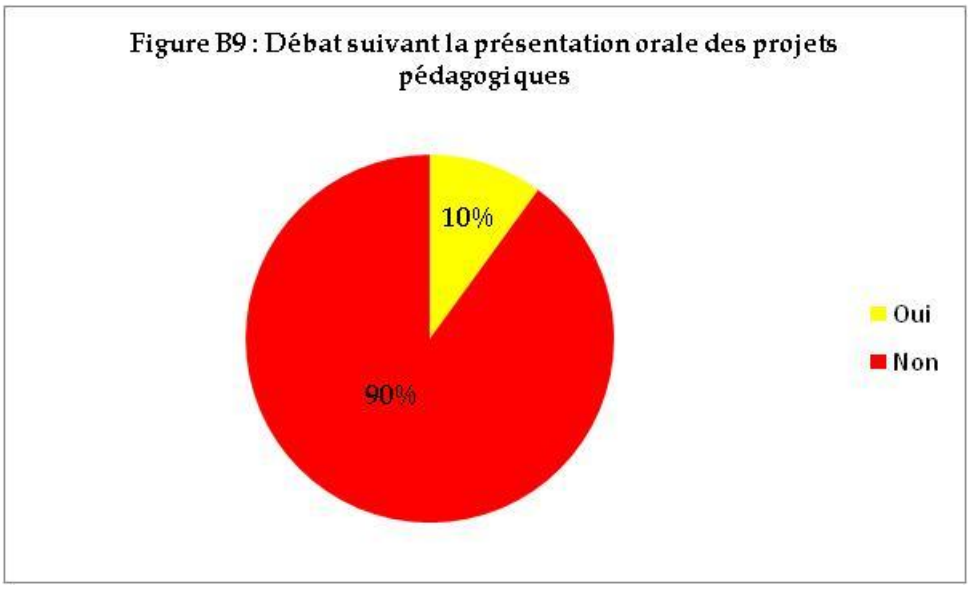


Commentaire

Pour ce qui est de la manière dont ces productions sont exposées oralement, il est à noter qu'un fort pourcentage d'instructeurs (instructrices) (85%) permettent aux sujets parlants de lire les informations rédigées sous forme de textes. Dans ce cas, il s'agit plutôt d'une oralisation, une lecture des documents recueillis, pire encore, de segments textuels juxtaposés et pris tels quels d'une source électronique quelconque, dont certains prennent connaissance pour la première fois après les avoir imprimés tels qu'ils les ont trouvés sur Internet. Au lieu de créer des canevas et des schémas, ils se contentent de lire les énoncés écrits, et par conséquent ils ne détachent pas leurs yeux des supports papiers, ce qui fait que les auditeurs décrochent. Un faible pourcentage des professeurs (15%) exigent d'eux de les reformuler et les synthétiser tout en se passant des feuilles. Ils peuvent s'aider des aide-mémoire en cas d'oubli. Afin que la présentation soit efficace et plus dynamique, ils leur requièrent de résumer et planifier cohéremment le contenu de sorte que l'auditoire ne s'ennuie pas et en tire profit. Il est aussi crucial que cette préparation préalable soit double : à l'aspect verbal communicatif se combine l'aspect non verbal qui se manifeste à travers la posture, le regard, l'expressivité, la respiration, la gestuelle et la gestion de l'espace. Ainsi, ils acquièrent et accroissent leurs capacités en tant qu'orateurs, parviennent à être eux-mêmes, gèrent une prise de parole équilibrée en faisant appel de manière simultanée aux ressources cérébrales et corporelles dans leur intégralité.

QB9 : La présentation des projets est-elle suivie d'un débat entre apprenants-enseignant (e), apprenant-apprenant ?

Oui ☐ **Non** ☐



Commentaire

En ce qui concerne le débat succédant à la présentation des exposés, (90%) contre (10%) en nient l'importance. Néanmoins, il contribue à la construction des apprentissages par le truchement de l'échange et la confrontation d'idées, d'avis et de réflexions divergentes. Il donne lieu à une évaluation collective reposant sur des critiques constructives relatives à la prestation orale ou au contenu informationnel en se référant aux notes prises durant l'intervention orale. La classe devient une communauté homogène où chacun a l'opportunité de s'exprimer librement, de participer à la résolution d'un problème précis. L'exposé oral et la discussion qui s'ensuit sont deux pratiques fréquentes en milieu universitaire, d'où la nécessité de préparer les apprenants et les accoutumer dès l'enseignement secondaire à prendre la parole en public, à dévoiler leurs pensées et les défendre tout en mettant en application les techniques qui ne s'improvisent pas, qui s'enseignent, s'apprennent, se pratiquent et se perfectionnent grâce à un usage fréquent et régulier. Les locuteurs sont guidés par ces procédés méthodiques lors des premiers essais, évoluent et s'améliorent progressivement grâce à l'entraînement répétitif et intensif.

6.2.2 Observation de classe

6.2.2.1 Contexte et objectif

Notre étude empirique s'insère dans une logique heuristique dans la mesure où elle s'oriente vers des observations effectuées en classe de FLE, destinées à comprendre et analyser les pratiques didactiques in situ de quatre enseignantes du lycée. Celles-ci travaillent dans des établissements scolaires qui se distinguent de par leur situation géographique, l'effectif des apprenants qui les fréquentent et la diversité des profils d'enseignants et d'élèves. La réalisation de ces observations vise à répondre à la question suivante : l'oral jouit de sa place dans les programmes scolaires mais qu'en est-il de sa concrétisation dans les pratiques effectives des praticiens?

6.2.2.2 Résultats

Grille d'observation des pratiques enseignantes

Variables	Oui	Non

Séance de compréhension orale	100%	0%
Support audio/audiovisuel	25%	75%
Support textuel	75%	25%
Séance de production orale	0%	100%
Support iconique	/	/
Support : sujet de discussion	/	/
Thèmes d'actualité	25%	75%
Exemples concrets	0%	100%
Cours présenté uniquement en français	50%	50%
Cours présenté en alternant le français et l'arabe	50%	50%
Interdiction de l'usage de la langue source par les élèves	0%	100%
Communication avec fluidité en français (sans blocages, avec maîtrise de grammaire, vocabulaire et phonétique)	0%	100%
Cours achevé à temps, c'est-à-dire, en une heure selon la progression annuelle	0%	100%

Commentaire

La séance dédiée à la compréhension orale est assurée par toutes les professeures observées (100%). Seule une enseignante sur quatre (25%) exploite un support audiovisuel sur un thème d'actualité, celui de l'autisme et l'imagerie cérébrale. Aucune d'elles n'utilise des exemples tirés du vécu des apprenants afin de les encourager à s'exprimer oralement. Quant à la prestation des cours, (50%) des praticiennes se limitent à l'utilisation du français pour interagir avec les élèves tandis que l'autre moitié, soit (50%), alterne le français et l'arabe, avec un recours massif à la seconde langue. Il convient de souligner qu'elles présentent des insuffisances au niveau de la communication en FLE, touchant aux aspects phonétique, grammatical et lexical. Nous avons remarqué aussi qu'elles accélèrent le cours, parlent vite et à haute voix, n'effectuent pas l'expression orale, raison pour lesquelles elles ont toutes terminé la leçon en moins d'une heure (30/40/45minutes). La production orale est écartée de leurs pratiques et pourtant elle constitue une phase cruciale du cours vu qu'elle favorise les interactions entre les apprenants tout en leur inculquant les principes fondamentaux de la citoyenneté. Les productions qu'ils élaborent peuvent être de types variés : interview, exposé oral, débat ou explications. Les thèmes qu'ils abordent lors des situations de communication verbale peuvent être approfondis lors des projets pédagogiques à réaliser en groupes. La présentation de ceux-ci et le débat qui y succède contribuent à leur tour à améliorer leur expression orale, à stimuler leurs réflexions et à aiguiser leur esprit critique.

En comparant les dires des étudiants à l'agir professoral des quatre enseignantes observées, il s'avère que l'oral n'est pas suffisamment valorisé et pris en charge par les praticiens en dépit de son importance. Il joue le rôle de déclencheur de débat, d'échanges verbaux verticaux (enseignant/enseignés) et horizontaux entre pairs qui prennent des notes dans le dessein de participer à la discussion. Les genres oraux (l'exposé oral et le débat), les types textuels (les

caractéristiques spécifiques au texte argumentatif et narratif) et les actes de langage ou actes de parole (accepter, refuser, convaincre, demander, conseiller, interdire, parler de ses goûts, justifier un choix…) sont mis en évidence. Même les points de langue sont intégrés aux cours afférents à l'oral : les adjectifs, les adverbes, les comparatifs, les superlatifs, le schéma narratif, le schéma actantiel, le lexique de la demande, de la préférence, de l'explication, de l'argumentation, de la narration, du conseil, etc.

6.2.3 Discussion des résultats

Nous tenons à rappeler que l'oral est une activité incluse dans le curriculum de français au cycle secondaire. Il ne se cantonne pas dans une leçon mais il est également pratiqué durant les autres séances dédiées à la compréhension ou production des textes écrits, à la syntaxe, aux jeux éducatifs, etc. De plus, il représente un module à part entière, faisant partie intégrante de l'enseignement universitaire qui vise, entre autres, à installer et développer chez les étudiants du FLE des compétences communicatives orales en réception et en production. En 1ère année licence, ils sont amenés à prendre la parole en public de façon autonome, réfléchie, idéalement spontanée, fluide et percutante lors des cours liés à l'oral ou aux autres modules (littérature, didactique, etc.). Cet enseignement se poursuit durant trois ans vu son réinvestissement ultérieur dans le cadre des soutenances ou de leur vie active, lors des entretiens d'embauche, des conférences organisées à l'intérieur ou à l'extérieur de l'université et des réunions professionnelles, raisons pour lesquelles ils ont besoin de s'y être entraînés dès le cycle secondaire, voire primaire. L'enquête effectuée sur le terrain universitaire et scolaire nous a permis de confirmer les hypothèses de notre recherche : il devient clair que le passage du lycée à la faculté est marqué par des ruptures, des difficultés à l'oral découlant des pratiques enseignantes déployées au cycle secondaire et qui n'accordent pas à la langue parlée la place qui lui est due : suppression des séances de l'oral, mise à l'écart de la production orale au profit de la compréhension orale, choix impertinent des supports, alternance entre l'arabe et le français, négligence des projets pédagogiques, non réalisation des séances de présentation orale de ces projets, exposé oral basé sur la simple lecture du texte rédigé et absence des débats en classe. Il est évident que le code verbal est peu utilisé dans le palier pré-universitaire où le scripto-centrisme est privilégié, mais il est très employé dans le supérieur. Dans l'intention de garantir l'enchaînement des apprentissages oraux de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, de combler les lacunes des étudiants sur le plan de la communication, il convient de redonner à l'oral la place qui doit être la sienne dans les pratiques professorales au secondaire. Il est capital, voire urgent, de revivifier concrètement la compréhension et la production orales au lycée où toute l'importance est attribuée à la compréhension et la production écrites, vu qu'elles constituent les deux compétences-phares visées par les évaluations sommatives et surtout les épreuves de baccalauréat dans le système éducatif algérien.

Conclusion

En Algérie, l'enseignement des langues étrangères, y compris le FLE, est remis en valeur suite aux réformes de 2003 qui ont posé les jalons d'une école moderne, plus ouverte au monde extérieur. Les orientations méthodologiques ont été également rénovées, enracinées dans le courant socioconstructiviste qui sous-tend le développement des compétences communicatives aussi orales qu'écrites. Malgré les dix ans d'études pré-universitaires du FLE en tant que

discipline scolaire intégrée aux programmes dès la troisième année dans le primaire, malgré la place prépondérante attribuée à l'oral dans les textes officiels, les étudiants de 1ère année français LMD, à l'université de Relizane, pâtissent encore des insuffisances langagières entravant la compréhension et la production des messages oraux. A travers notre travail de recherche, il s'est avéré que le problème se situe au niveau des pratiques enseignantes au lycée. Effectivement, ces dernières privilégient minorent le code oral, le négligent ou le mettent à l'écart. Ce résultat nous amène à poser une autre question cruciale : serait-il plus judicieux de programmer des épreuves orales à la fin de chaque trimestre scolaire et au baccalauréat pour redonner concrètement à l'oral la place qui lui revient dans les prescriptions institutionnelles ?

Bibliographie

AIT MOULA, Z. (20019), «l'enseignement de l'oral en licence de français à l'université de Bejaïa : quelle entrée et quelle démarche ?», *in,* revue Socles, volume5, n°12, pp.119-142.

ALTET, M. (2003), «caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation », *in,* Les dossiers des sciences de l'éducation, n°10, pp.31-43

BERDAL-MASUY, F., et BOTELLA, M. (2013), «la pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants», *in,* Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues, n°48, pp.57-76.

CORBIERE, M., et LARIVIERE, N. (2020). Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes. Presses de l'Université du Québec. 2ème édition.

DIAS-CHIARUTTINI, A. (2017), «le débat : enjeux didactiques, épistémologiques et disciplinaires». FISCHER C., GAGNON R., DE PIETRO J.-F. (dir.). L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques, Namur, Presses universitaires de Namur, collection Recherche en didactique du français, n°9, pp.67-85.

ERTEK, B. (2020), « choix et utilisation des supports pédagogiques dans l'enseignement du français langue étrangère », *in,* Synergies Turquie, n° 13, pp.45-66.

HADBI, A. (2019), «compréhension et production orales». Disponible sur https://www.univ-saida.dz/wp-content/uploads/2019/02/Le-document-p%C3%A9dagogique1-converti.pdf, consulté le 15/5/2023.

HALTE, J.-F. (2002), «pourquoi faut-il oser l'oral ?», *In*, cahiers pédagogiques, n°400, pp.16-17.

HAMEZ, M.-P. (2012), «la pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM », *in*, le français aujourd'hui, n°176, pp.77-90.

LAVEDRINE, C. (2021). Comment enseigner l'oral aux élève ? Se former pour mieux former à la prise de parole. Belgique, De Boeck Supérieur.

MANOLESCU, C. (2013), «l'expression orale en milieu universitaire», *in*, Synergies Roumanie, n°8, pp.109-121.

MAYSSOUNE, Z., et GAOUAOU, M. (2022), « l'oral en classe de FLE. De l'interaction langagière via la plateforme Moodle à la compréhension. Cas des étudiants de l'ENSC», *in,* تنمية الموارد البشرية, volume17, numéro3, pp.844-878.

MIECZNIKOWSKI, J. et al. (2001), «l'exposé scientifique comme activité pratique et interactive», *in* Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires, n°7.

N'DA, P. (2015). Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article. L'Harmattan.

REHAIL, H., et ABU DUHAIR, F. (2023), «les difficultés de l'expression orale chez les étudiants de Master en classe de FLE (étude de cas)», *in,* Pratiques et Didactique, volume1, n°2, pp.43-76.

SADI, N. (2018), «le code switching en Algérie : les langues autour du français radiophonique», *in,* Multilinguales, n°10.

TRENDEL, E. (2008). Projet interculturel à l'école primaire de Mayotte et apprentissage de l'argumentation orale. Thèse de doctorat. Université de la Réunion.