

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Saïda Dr. Moulay Tahar
Faculté des Lettres, des Langues et des Arts
Département des Lettres et Langue Française



Mémoire de Master

En vue de l'obtention du diplôme de Master en Langue Française
Spécialité : Sciences du langage / Didactique et langues appliquées

L'acquisition de la compétence de production de l'oral chez les apprenants (3e année moyenne) : Analyse des obstacles et des dispositifs pédagogiques favorisant la motivation

Réalisé et présenté par :
M^{me}. BENYAMINA Hakima

Encadré par :
M.BELHEIRANE Elhadj

Devant le jury composé de :

Dr Labane Mohamed El Bachir	Président du jury
Dr Belheirane Elhadj	Encadrant
Dr Lazreg Lakhdar	Examineur

Année universitaire
2025-2026

REMERCIEMENTS

L'achèvement de ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'aide et le soutien de plusieurs personnes auxquelles je tiens à exprimer ma profonde gratitude.

Je tiens à remercier tout particulier mon professeur encadrant M. Belheirane, pour la qualité de son encadrement, la pertinence de ses orientations et l'attention qu'il a accordée à ce travail.

J'adresse également mes remerciements aux membres du jury d'avoir accepté d'examiner ce mémoire, ainsi qu'à l'ensemble des enseignants qui ont contribué à ma formation universitaire.

Je témoigne enfin ma reconnaissance à ma famille et à mes proches, dont le soutien moral, la patience et les encouragements m'ont été d'un grand secours.

DEDICACE

À la mémoire de mon cher père, dont l'absence demeure une douleur profonde, mais dont les valeurs, le courage et les sacrifices restent une source d'inspiration dans ma vie.

Que Dieu t'accorde Sa miséricorde et t'accueille dans Son vaste paradis.

À ma chère maman, pour son soutien, ses conseils et ses encouragements constants.

À ma petite sœur « Zhor », source inépuisable de motivation et de joie

À mes frères et sœurs. Merci à chacun de vous du fond du cœur

Table des matières

PREMIER CHAPITRE: LA COMPETENCE DE PRODUCTION ORALE		6
Introduction générale.....		Erreur ! Signet non défini.
I - La compétence de production orale.....		13
1.1	L'oral	13
1.2	la compétence de production orale	15
1.2.1	L'acquisition de la compétence de production orale au cycle moyen .	17
1.3	La motivation dans l'apprentissage des langues : approches psychologiques	20
1.3.1	La motivation extrinsèque	23
1.3.2	La motivation intrinsèque	23
1.4	Les obstacles liés à l'acquisition de la production orale	24
1.4.1	Les difficultés liées aux apprenants.....	24
1.4.2	Obstacles psychologiques et affectifs	26
1.4.3	Les obstacles rencontrés par les enseignants.....	27
1.5	Dispositifs pédagogiques favorisant la motivation et la prise de parole.....	28
1.5.1	La coopération et la collaboration entre pairs	31
 DEUXIEME CHAPITRE : OBSERVATION DES PRATQUES DE CLASSE.....		 33
2	L'observation des pratiques de classe	34
2.1	Déroulement de l'observation	34
2.2	Compréhension de l'oral/ Production orale.....	34
2.2.1	Organisation générale de la séance	34
2.2.2	Rôle et gestes professionnels de l'enseignant.....	35
2.2.3	Comportements des élèves et climat de classe.....	35
2.2.4	Les obstacles à l'acquisition de la production orale	36
2.2.5	Dispositifs pédagogiques favorisant la motivation et la production orale	36
2.3	Points forts de la séance oral/ compréhension et production	37
2.4	Difficultés observées chez l'enseignant / les élèves	37
2.4.1	Exemples significatifs de prises de parole / de blocages	38
2.5	Un oral « moyen » plutôt qu'un oral « objet ».....	40
2.5.1	Effets sur l'acquisition de la production orale et la motivation	40
2.6	Croisement des données du questionnaire et l'observation des pratiques de classe.....	41
 TROISIEME CHAPITRE : ANALYSE DU QUESTIONNAIRE		 42
3	Le questionnaire	43
3.1	Modalités d'administration et taux de retour	44
3.1.1	Introduction au traitement statistique du questionnaire	44
3.2	Analyse et interprétation du questionnaire.....	44
3.2.1	Informations générales	45
3.2.2	Les difficultés d'acquisition de la production orale.....	48
3.2.3	La réaction des élèves face aux erreurs de production orale.....	49

3.2.4	L'impact de l'effectif sur la mise en place d'activités de production orale efficaces.....	50
3.2.5	Les facteurs supplémentaires freinant l'acquisition de la production orale	51
3.2.6	L'utilisation des supports authentiques.....	52
3.2.7	La motivation pour l'activité de la production orale	53
3.2.8	Les stratégies d'aide à l'installation de la compétence de production orale	54
3.2.9	Le recours aux activités ludiques	55
3.2.10	L'impact des activités ludiques sur l'amélioration de la production orale	56
3.2.11	Facteurs favorisant l'acquisition de la production orale	57
3.2.12	L'aspect relationnel comme source de motivation	58
3.2.13	Les ajustements nécessaires dans les programmes.....	59
3.3	Synthèse des résultats.....	60
	Conclusion.....	61
	BIBLIOGRAPHIE.....	63
	ANNEXE(S)	67

INTRODUCTION GENERALE

La communication est la finalité essentielle de l'apprentissage d'une langue étrangère car c'est en parlant qu'on apprend à communiquer. Vu qu'une « ...*langue est d'abord une réalité orale* »¹. Ce besoin de communication entre les individus est devenu primordial avec l'avènement de phénomène de la mondialisation, le renforcement de la diversité culturelle et linguistique des sociétés et le développement de la communication. Pour participer pleinement à ces évolutions économiques, sociales et culturelles et pour s'intégrer dans le monde d'aujourd'hui avec confiance et sans appréhension, il est indispensable que les élèves parviennent à une aisance suffisante en langues, en particulier dans le domaine de la communication orale.

L'oral constitue un facteur de réussite sociale et professionnelle, comme le souligne Gérard Baulieu « *l'aisance orale, la faculté de communiquer, d'argumenter à l'oral est un facteur essentiel de réussite sociale et professionnelle, alors qu'à l'inverse l'absence d'apprentissage de l'oral explique bien des échecs* »². Les apprenants de FLE se trouvent confrontés à la langue orale dès le début de leur apprentissage et espèrent être, le plus rapidement possible, capables de communiquer oralement et acquérir une compétence d'expression et de compréhension orales.

La production de l'oral a pour but d'amener les apprenants à communiquer dans diverses situations de communication, à produire des énoncés en respectant la prononciation, l'articulation, l'intonation, le lexique et les structures grammaticales et en utilisant aussi le non verbal (les gestes, les mimiques, regards, etc.). L'enseignement de la production orale aide les apprenants à améliorer et à développer leurs compétences langagières. Ce dont l'apprenant a besoin c'est d'être capable de communiquer en français, connaître ses règles d'usage afin qu'il les adapte aux différentes situations de communication, comme le soulignent Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca : « *Les apprenants ont besoin d'apprendre à bien communiquer, donc à expérimenter différentes situations de communication dans la langue française. L'objectif premier qu'un apprenant d'une langue étrangère peut avoir, est celui de bien s'exprimer oralement avec aisance et spontanéité* »³. Dans les programmes de français en Algérie,

¹Porcher, J.-P. (2008). L'enseignement des langues étrangères . Hachette.

²Beaulieu, G. (1992). L'apprentissage de l'oral . Retz.

³Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). Compétences fondamentales. Dans Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (pp. 155-190). Presses Universitaires de Grenoble.

en particulier en 3^e année moyenne, il ne s'agit pas d'apprendre le système de FLE, mais d'apprendre à s'exprimer d'une part oralement et d'autre part à l'écrit : « *L'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez les élèves tant à l'oral qu'à l'écrit, les pratiques des quatre domaines d'apprentissage écouter/parler et lire/ écrire* »⁴. Donc l'enseignement d'un savoir linguistique est insuffisant et il est nécessaire de viser l'apprentissage du savoir-faire langagier et de développer des compétences orales et communicatives.

Les obstacles majeurs rencontrés par les apprenants à l'expression orale sont du type autant psychologique que linguistique. Il convient de noter que l'absence de pratique orale quotidienne de la langue française, le manque de lexique et de bagages langagiers et la mauvaise prononciation présentent les problèmes linguistiques majeurs dont ils souffrent les apprenants. Cela ne les empêche pas à avoir quelques difficultés liées à leur état psychologique tel que la peur de prendre la parole et la honte de commettre des erreurs, la sensation de mal à l'aise.

Ainsi, la motivation joue un rôle déterminant dans la prise de parole et le développement de la compétence orale : des dispositifs pédagogiques interactifs (jeux de rôle, débats, projets, travail de groupe, tâches actionnelles) et un climat de classe sécurisant peuvent favoriser l'engagement, diminuer l'anxiété et encourager la participation des élèves. Dans ce contexte, il devient essentiel d'identifier, dans les classes de 3AM, les obstacles réels qui freinent la production orale des apprenants et d'examiner quels dispositifs pédagogiques concrets sont susceptibles de renforcer leur motivation et d'améliorer leurs performances orales.

Ce constat crée chez nous la curiosité de savoir quelles sont les lacunes rencontrées par les apprenants à la production orale et qu'est ce qui est à l'origine de ces dernières, dans ce sens, nous avons cerné notre travail de recherche qui s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE, avec un accent particulier sur la didactique orale. S'intitule : *L'acquisition de la compétence de production orale chez les apprenants de 3^e année moyenne : Analyse des obstacles et dispositifs pédagogiques favorisant la motivation*. Notre engagement dans cette étude est motivé par plus de quinze ans d'enseignement du français au cycle moyen, qui ont révélé les freins récurrents à la production orale et l'efficacité des approches pédagogiques incitatives. En tant

⁴Ministère de l'Éducation nationale. (2004). Programme de la 3e année moyenne .

qu'enseignante, nous avons été quotidiennement confrontées aux pratiques de classe, aux comportements des apprenants et aux difficultés spécifiques liées au développement de la production orale. Cette longue expérience nous a permis de dégager plusieurs constats récurrents, qui constituent la base de notre observation professionnelle et orientent la réflexion menée dans ce mémoire.

Tout d'abord, nous avons pu remarquer que la majorité des élèves de 3^e année moyenne éprouvent une réelle difficulté à s'exprimer spontanément en français. Cette réticence s'explique souvent par un manque de confiance en soi, une peur de faire des erreurs et un environnement linguistique peu favorable en dehors de la classe. Même lorsque les élèves disposent de connaissances linguistiques suffisantes, ils hésitent à prendre la parole, ce qui ralentit le développement de leur compétence orale.

Ensuite, nous avons constaté que la motivation joue un rôle central dans la réussite des activités orales. Les élèves participent davantage lorsque les tâches sont signifiantes, proches de leur réalité ou conçues sous forme d'interactions (jeux de rôle, débats, dialogues, mises en situation). À l'inverse, les activités trop scolaires ou répétitives suscitent peu d'engagement. L'implication émotionnelle et l'intérêt personnel semblent donc être des leviers essentiels pour encourager l'expression orale.

De plus, notre expérience montre que le climat de classe influence fortement la participation orale. Les élèves osent davantage parler lorsqu'un cadre bienveillant est instauré, où l'erreur est perçue comme un outil d'apprentissage plutôt qu'une faute à sanctionner. Les encouragements, la valorisation et la gestion positive du groupe facilitent considérablement la prise de parole.

Enfin, nous avons observé que la charge horaire, les contraintes du programme et le nombre d'élèves par classe limitent parfois la mise en place d'activités centrées sur l'oral. Malgré cela, l'utilisation de stratégies interactives, même simples et courtes, permet d'améliorer progressivement la compétence orale et de stimuler la motivation des apprenants.

Ces remarques, issues de notre vécu professionnel, serviront de base pour analyser les difficultés rencontrées par les élèves et pour identifier les pratiques pédagogiques susceptibles de renforcer leur motivation et leur performance à l'oral.

Cela nous amène à formuler notre problématique comme suit :

Bien qu'il y ait des recommandations fortes, à la fois de la part de l'Education Nationale, mais aussi provenant de la recherche, en faveur d'une pratique de l'oral accrue, surtout depuis quelques années ; Pourquoi est-il constaté en pratique des

résultats bien faibles en production orale chez les apprenants ? Quels sont les obstacles linguistiques, psychologiques et didactiques qui entravent l'acquisition de la compétence de production orale chez ces apprenants, et quels dispositifs pédagogiques peuvent favoriser leur motivation et leur prise de parole effective en classe de FLE ?

De cette problématique découlent les questions suivantes :

- ✓ Quels types de difficultés linguistiques (lexicales, grammaticales, phonétiques) entravent la production orale des élèves de 3AM en classe de FLE ?
- ✓ Quels facteurs psychologiques et motivationnels influencent leur prise de parole (timidité, peur de l'erreur, rapport à la langue, image de soi) ?
- ✓ En quoi les pratiques pédagogiques actuelles des enseignants de FLE au cycle moyen favorisent-elles ou freinent-elles l'engagement oral des élèves ?
- ✓ Quels dispositifs pédagogiques concrets semblent les plus efficaces pour motiver les élèves de 3AM à participer aux activités de production orale ?

À partir de ces questions, nous formulons plusieurs hypothèses de recherche. Nous postulons tout d'abord que les difficultés de production orale sont renforcées par un manque d'exposition à la langue, une maîtrise insuffisante des ressources linguistiques et un manque de confiance en soi. Nous supposons ensuite que les activités ludiques, les tâches significatives et le travail de groupe constituent des leviers privilégiés pour soutenir la motivation et favoriser la coopération entre binômes. Nous avançons également que les approches communicatives et les activités interactives (jeux de rôle, débats, simulations, projets oraux) favorisent le développement des compétences de production orale. Enfin, nous considérons que la motivation joue un rôle déterminant dans l'implication des élèves dans les tâches orales et qu'un climat de classe positif, associé à des situations de communication authentiques, stimule leur envie de s'exprimer.

Pour mener à terme notre travail de recherche, nous avons adopté le plan suivant :

Une partie théorique, organisée en un seul chapitre, est consacrée au cadre conceptuel de cette recherche. Ce chapitre aborde l'acquisition de la compétence de production orale au cycle moyen, en mettant en évidence le rôle de la motivation

comme facteur déterminant dans l'enseignement de l'oral. Il examine également les principales difficultés et les obstacles qui entravent le développement de cette compétence chez les apprenants. Enfin, il met en lumière les dispositifs pédagogiques ainsi que les activités susceptibles de favoriser la motivation et d'améliorer les performances orales des apprenants.

Une partie pratique est consacrée à l'analyse des données recueillies grâce au questionnaire et aux séances d'observation. Elle se divise en deux chapitres : le premier porte sur l'observation des classes, tandis que le second aborde le questionnaire et l'analyse des données recueillies. La collecte des données repose sur deux instruments principaux : un questionnaire destiné aux enseignants de FLE du cycle moyen et une grille d'observation des classes.

Le questionnaire adressé aux enseignants a pour objectif d'explorer leurs représentations de l'oral, leurs pratiques de classe et les difficultés observées chez les apprenants et les stratégies mises en œuvre pour favoriser la participation orale et la motivation

Ce questionnaire couvre les trois dimensions de notre sujet : les obstacles, les dispositifs pédagogiques et la motivation.

Parallèlement, des observations de classe seront menées afin d'analyser, in situ, les pratiques effectives de l'oral, les interactions enseignant-élèves et élèves-élèves, ainsi que le climat de la classe. Dans ce cadre, quatre séances d'observation non participante seront effectuées chez différents enseignants du FLE au cycle moyen, à l'aide d'une grille d'observation élaborée en fonction des objectifs de la recherche.

Ces observations seront complétées par notre expérience professionnelle, qui constitue un appui empirique majeur pour l'interprétation des données recueillies. L'articulation entre les questionnaires et les observations révèle d'une logique de triangulation méthodologique, permettant de croiser les points de vue des différents participants et de renforçant les résultats obtenus.

PREMIER CHAPITRE: LA
COMPETENCE DE PRODUCTION
ORALE

I - La compétence de production orale

1.1 L'oral

Nous allons donner la définition du mot oral parce que c'est le thème de base de notre travail de recherche : dans les différents dictionnaires que nous avons consultés, nous avons vu qu'il n'y a pas une grande différence entre les définitions de ces dictionnaires

Le petit Larousse illustré, considère que l'oral vient : « *Du latin , os, ORIS, bouche, relatif à la bouche, fait de vive voix, transmis par la voix, qui appartient à la langue parlée* »⁵. D'autre part, le dictionnaire électronique Le grand Robert le définit comme ce : « *Qui se fait par la parole, qui énoncé de vive voix, qui se transmet de bouche en bouche* »⁶. Dans le dictionnaire Hachette encyclopédique, l'oral est défini comme ce qui est : « *Transmis ou exprimé par la bouche , la voix (par opposition à l'écrit) ; qui a rapport à la bouche* »⁷. Nous pouvons dire que les définitions que nous avons trouvées dans les différents dictionnaires, ont le même sens, et le même contexte. Pour conclure nous affirmons que l'oral est la parole, et la voix transmis par la bouche pour s'exprimer les idées.

En didactique des langues, l'oral représente : « *Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte 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* »⁸. Dans une classe du FLE, les activités orales sont employées comme une passerelle dans l'acquisition de la compétence orale. Ces activités qui reposent par des variantes et normes au service de la structure de la langue.

L'oral, dans les pratiques en classe, semble être un support pour la transformation des savoirs parce que dans notre explication, on a besoin de donner une légitimité à l'oral qui reste beaucoup plus moins important que l'écrit.

⁵Le Petit Robert illustré . (2012). Larousse.

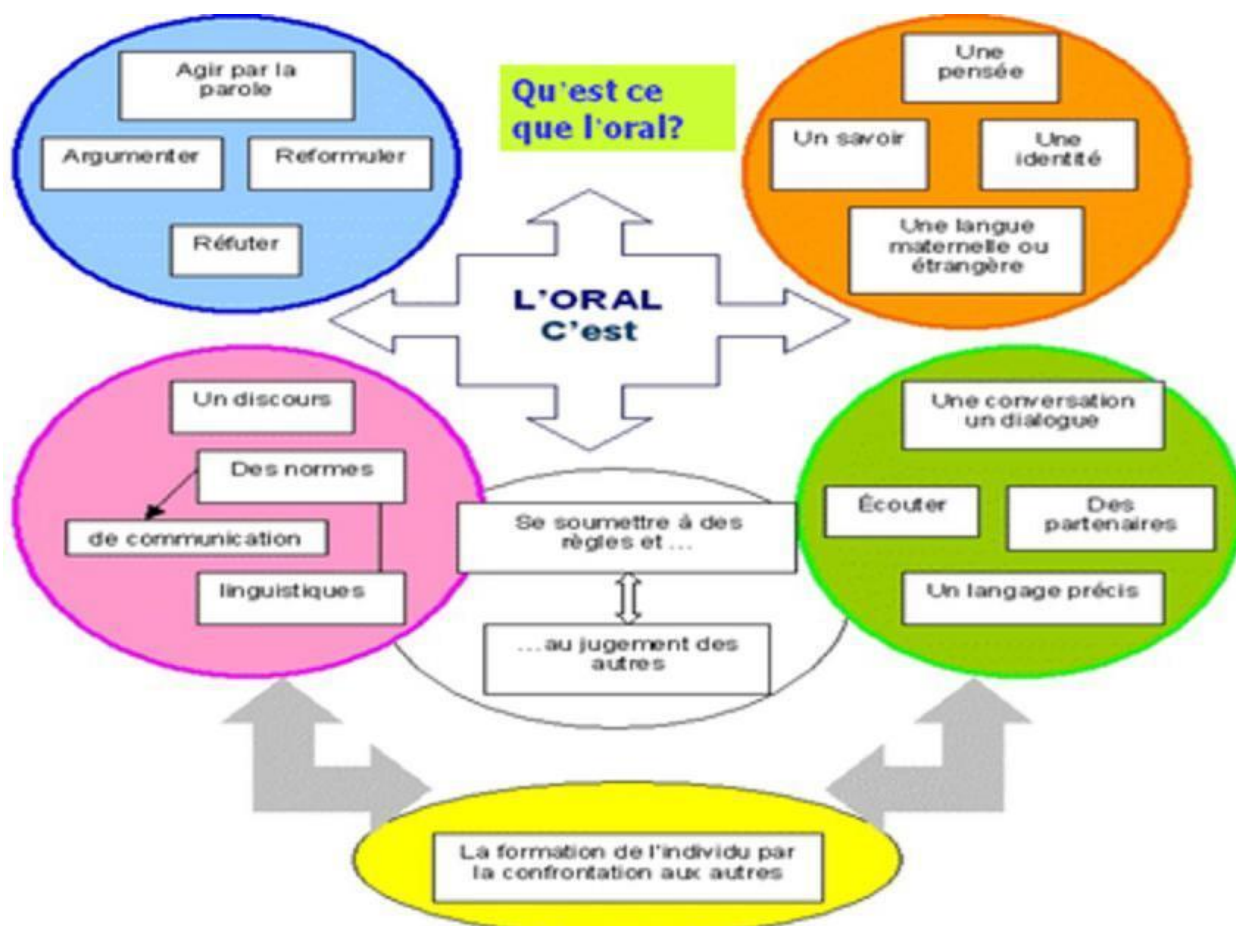
⁶Le Grand Robert . (2005). Version électronique. Le Robert.

⁷Dictionnaire encyclopédique Hachette . (1995). Hachette.

⁸Cuq, J.-P. (2003). Dans Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (p. 182). CLÉ International.

L'oral est la base première de toute action de communication, il nous permet de traduire, d'interpréter nos pensées et d'extérioriser nos avis en parole .

Nous empruntons la définition de l'oral de Jean-Marc COLLETA sous forme de schéma, car nous pensons qu'elle peut résumer toute la notion de « l'oral »⁹



L'oral ne se limite pas à une simple production de parole. Il constitue une activité complexe qui mobilise à la fois des dimensions cognitives, linguistiques et interactionnelles. Comme le montre ce schéma, l'oral permet d'agir sur autrui, de structurer la pensée, de respecter des normes discursives et de participer à des échanges sociaux. Il joue ainsi un rôle essentiel dans la formation de l'individu

L'enseignement des langues étrangères, et notamment du français langue étrangère (FLE), a connu une évolution cherchant à remplir de nouveaux objectifs et à répondre à de nouveaux besoins des apprenants.

⁹Colletta, J.-M. (2002). L'oral, c'est quoi ? Dans Oser l'oral (pp. 37-40). Cahiers pédagogiques (n° 400).

En général, on apprend une nouvelle langue pour communiquer. Dans le cadre spécifique de l'enseignement, l'oral prend diverses définitions et celles-ci sont regroupées en compétences langagières bien définies par le CECRL, soit la réception qui comprend lire et écouter, la production de l'oral, l'interaction et la médiation. En classe, l'oral, c'est une prise de parole ou la réception de celle-ci, avec un émetteur et un récepteur, en face à face ou à distance.

Selon le CECRL (2001, p. 60) « *L'expression orale est un processus complexe qui implique à la fois la production spontanée de la parole et sa gestion dans des situations interactives réelles. Elle requiert la mobilisation simultanée de connaissances linguistiques (phonologie, lexique, grammaire), de compétences pragmatiques et interactionnelles, ainsi que la capacité de s'adapter au contexte socioculturel et aux intentions communicatives* ». ¹⁰ Selon de CNRTL (Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales), l'oral est ce : « *qui est émis, qui est énoncé de vive voix, qui est sonore* ». De la même manière, dans leur ouvrage *Pour un enseignement de l'oral*, J.Dolz et B.Schneuwly (2009) définissent cette compétence comme étant une « *production corporelle à travers la voix* ». Cependant, l'oral ne se contente pas que de sons, d'articulations phonatoires, c'est également une prise de parole qui s'inscrit dans un contexte et dans un échange avec l'autre. Il est donc associé à plusieurs actions telles que la communication, l'expression et l'interaction et ainsi renvoie au langage parlé et sonore émis grâce à l'appareil phonatoire. C'est cet aspect qui nous intéresse plus dans le domaine de l'enseignement des langues.

1.2 la compétence de production orale

La production orale, appelée aussi « expression orale » ou « communication orale », est une compétence qui consiste à s'exprimer dans diverses situations de communication. Elle est la plus naturelle des formes d'expression car la parole demeure le moyen de communication le plus utilisé dans la vie courante. « *l'expression orale, rebaptisée production orale... est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait*

¹⁰ Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer . Éditions du Conseil de l'Europe.

appel également à la capacité de comprendre l'autre »¹¹. La nature de la communication supporte la transmission d'un message entre un émetteur et un receveur possédant en commun, au moins partiellement, le code nécessaire à la transcription du message. Hélène, Sorez dit que : « *l'expression orale est un moyen de communication, c'est sans doute là sa fonction principale* »¹². L'expression orale est une compétence qui consiste à s'exprimer oralement dans diverses situations de communication pour transmettre un message, cette compétence est nécessaire pour s'organiser surtout dans la vie courante. Hélène Sorez note que : « *s'exprimer oralement, c'est transmettre des messages généralement aux autres, en utilisant principalement la parole comme moyen de communication* »¹³. L'expression orale constitue un objectif fondamental de l'enseignement des langues en vue d'acquérir une compétence communicative sans blocage visant à développer chez l'apprenant des savoirs, savoir-faire et savoir-être au niveau linguistique, social et communicatif. La compétence de la production orale commence par :

Des idées, qu'elles soient, via le raisonnement de ce qu'on choisit, des points de vue divers et des sentiments que l'on exprime. On doit avoir une mission claire de tout ce qu'il faut dire

La structuration, c'est-à-dire la façon qui sert à dévoiler ce qu'on pense, ce qu'on veut dire. Les idées vont s'enchaîner de façon cohérente et avec des transitions bien choisies.

Le langage : cela signifie la débrouillardise linguistique et l'adéquation socioculturelle

Le non-verbal : les gestes, les sourires, les mouvements adaptés enrichissent ce que l'on dit

Cuq et Gruca soulignent que : « *entre le verbal et le gestuel, les traits émotionnels et l'implicite que véhicule l'oral et toutes les formes d'interaction sont autant de*

¹¹ Conseil de l'Europe. (2020). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprentissage, enseignement, évaluation . Didier.

¹² Sorez, H. (1995). Prendre la parole : L'expression orale à l'école . Hatier.

¹³ Sorez, H. (1995). Prendre la parole : L'expression orale à l'école . Hatier.

facteurs qui complexifient le domaine et peuvent être source de blocage pour un étudiant étranger »¹⁴.

La voix : les apprenants doivent améliorer leur articulation et l'énonciation : tel que le volume , l'articulation et la vitesse. La tonalité doit être expressive

Les pauses, les silences et les regards sont de même des particularités et des spécifications techniques. Il est important de faire saisir à nos apprenants à en choisir

La didactique des langues étrangères s'intéresse aujourd'hui davantage à la production orale, placée au centre du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. De ce fait, les apprenants d'une langue étrangère souhaitent être, le plus rapidement possible, capables de s'exprimer oralement et acquérir des compétences langagières. La production orale occupe une place importante dans l'acquisition d'une langue étrangère, elle est la plus complexe à cause de la spontanéité et la fluidité qu'elle nécessite, elle demande beaucoup de capacités et de concentration. Le développement de la compétence de la production orale est la dimension la plus difficile et la plus exigeante.

Selon Mercier : *« l'expression orale est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans des situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative. Il s'agit d'une compétence qu'il faut travailler avec rigueur, et qui nécessite de surmonter des problèmes liés à la prononciation, au rythme et à l'intonation, mais également des problèmes liés à la compréhension, à la grammaire de l'oral »¹⁵.*

1.2.1 L'acquisition de la compétence de production orale au cycle moyen

La réforme entreprise en Algérie dans l'enseignement en 2003 a donné naissance à de nouvelles instructions. En effet, l'enseignement en général et celui du français langue étrangère, en particulier s'organise autrement, en proposant non seulement un nouveau contenu mais en préconisant aussi une nouvelle méthodologie d'enseignement.

¹⁴Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde . Presses Universitaires de Grenoble.

¹⁵Mercier, J. (2002). L'expression orale en classe de FLE . Université du Panama.

Aussi, l'enseignement/apprentissage du FLE ne se base plus sur des objectifs mais plutôt sur des compétences visées que l'enseignant devrait installer.

L'approche par compétence, ce renouvellement méthodologique concerne aussi l'enseignement/apprentissage de l'oral. Ce dernier, une nouvelle place lui a été accordée. L'oral n'est plus un moyen que nous utilisons pour transmettre le savoir, il est maintenant un objet d'enseignement autonome qui se pratique en classe.

L'oral a été considéré comme le parent pauvre de l'école. L'intérêt premier de tout apprentissage était de faire de l'enfant un apprenant qui sait lire et écrire. En effet, l'oral était l'outil qu'utilise l'enseignant pour transmettre le savoir. Toutefois une didactique de l'oral est conçue et de nouvelles théories voient le jour :

Cette didactisation de l'oral lui a octroyé un nouveau statut. Il n'est pas seulement un médium de communication, mais il est devenu un objet d'enseignement à travers les pratiques enseignantes réalisées en classe.

Cette valorisation de cet aspect de l'enseignement marque un tournant communicatif vers l'oral. Il est devenu un objet spécifique qui met l'accent sur l'acquisition et les pratiques langagières en classe et aussi d'effectuer un échange communicatif entre enseignant/apprenant.

L'apprenant a besoin de communiquer dans une langue étrangère, connaître ses règles linguistiques ainsi que ses normes d'usage afin de les adapter aux différentes situations de communication, comme il est d'ailleurs précisé dans le chapitre 1, article 2 de la loi d'orientation sur l'éducation nationale (N° 08-04 du 23 janvier 2008), l'école algérienne a pour mission : « De doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui rendent aptes à apprendre toute leur vie, à apprendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et s'adapter aux changements ». **Curriculum de français 3AM 2011**

L'éducation nationale souligne une nouvelle importance accordée à l'enseignement de l'oral dans le système éducatif algérien. Cet apparent engouement est également palpable dans le programme de la 3^{ème} année moyenne, dans lequel cette compétence n'est pas en apparence défavorisée ni privilégiée face à l'écrit. Or, dans la pratique, le faible niveau constaté des élèves dans la compréhension ou l'expression orale, montre que l'oral entre encore difficilement dans les salles de classe.

Le deuxième palier du cycle moyen est consacré à l'étude du texte narratif, dans une approche progressive selon la distribution suivante :

- En 2 AM : Le récit de fiction
- En 3AM : Le récit de faits réels

Ainsi, l'élève entrant en 3 AM est capable de :

A l'oral/ compréhension :

- Se positionner en tant qu'auditeur
- Retrouver les composantes essentielles du récit

A l'oral/ production :

- Produire un récit cohérent et compréhensible
- Analyser et synthétiser une information et en rendre compte sous une forme résumée
- Communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée
- Utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale
- Intégrer positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres

Selon Halté et Rispaïl : « *L'oral a été depuis longtemps considéré comme un non objet, ni didactique, ni pédagogique, que l'on n'utilisait pas dans l'enseignement. Cependant, l'oral est aujourd'hui pas clairement identifié où l'on emmène avec soi ses préoccupations et que l'on a du mal à comprendre* »¹⁶. Ainsi l'oral a subi une évolution progressive, au départ inexistant dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il est devenu un aspect essentiel au cœur des préoccupations des enseignants.

Cette matière indispensable en classe de FLE constitue un moyen de communication entre enseignant-apprenant. Comme le souligne Martinez : « *la langue orale occupe une place importante dans les méthodologies modernes et constitue souvent le point de départ de l'apprentissage* »¹⁷. Dans une perspective actionnelle, introduite par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001) ; l'idée que l'apprenant est un acteur social qui fait partie intégrante d'une société et qui évolue

¹⁶Halté, J.-F., & Rispaïl, M. (Eds.). (2005). *L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités*. L'Harmattan.

¹⁷Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères*. Presses Universitaires de France.

dans celle-ci, est apparue. Aussi, pour apprendre une langue, il faut l'utiliser. Intéragir, comprendre l'oral, argumenter, et donner son avis à l'oral sont des compétences autant nécessaires pour communiquer avec les autres que rédiger et lire selon cette perspective. C'est de cette idée dont les programmes d'enseignement des langues vivantes s'inspirent.

1.3 La motivation dans l'apprentissage des langues : approches psychologiques

La motivation regroupe l'ensemble des éléments qui influencent les actions et les comportements d'un individu dans le but d'accomplir une tâche ou d'atteindre un objectif. Elle joue un rôle essentiel dans le contexte éducatif, en cherchant à éveiller chez l'apprenant le désir d'apprendre, à susciter son intérêt et à maintenir son attention : « *Donner à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne* »¹⁸

Selon Legendre (1988), la motivation est : « *Un ensemble de désir, de volontés qui poussent une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif qui correspond à un besoin* », selon lui, la motivation est aussi : « *un ensemble de forces qui poussent un individu à agir* »¹⁹. En psychologie, la motivation est considérée comme l'ensemble de forces qui entraînent des comportements orientées vers un objectif et qui permettent de maintenir ces comportements jusqu'à ce que l'objectif soit atteint. En ce sens, la motivation procure l'énergie nécessaire à une personne pour agir dans milieu.²⁰

Selon Gagnon et Brunel : « *La motivation se pose comme l'explication de l'action, une force dynamique, la source d'énergie qui prédispose et pousse une personne à agir, à viser un objectif. Son rôle ne se limite à déclencher l'action, mais influence sa direction, son intensité ainsi sa persistance.* »²¹.

¹⁸ Rousseau, J.-J. (1762). *Émile, ou De l'éducation*. Cité dans Château, J. (1980). Les grands pédagogues . Presses Universitaires de France.

¹⁹ Michau, D. et Richard, C. (1996). La motivation et la direction d'école (Mémoire de maîtrise).

²⁰ Clorec, C. (sd). La motivation au travail : Tour d'horizon des grandes théories . <http://www.ifrance.com/actupsy/motiv.htm>

²¹ Gagnon, C. et Brunel, M.-L. (s.d.). Les raccrocheurs adultes : Motivation et persévérance aux études à l'ordre secondaire.

La motivation dans le milieu scolaire suscite un grand intérêt dans le domaine de la recherche. L'influence de cette variable s'est inévitablement étendue au domaine scolaire, où de nombreux chercheurs ont proposé des définitions de la motivation qui, bien que diverses convergent généralement sur les mêmes principes fondamentaux. Parmi celles-ci, deux définitions se distinguent, dont la plus célèbre est sans doute celle de Rolland Viau. Ce dernier propose une définition globale de la motivation scolaire en ces termes : « *La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à y persévérer dans le but d'atteindre un but.* »²².

La seconde définition, en cohérence avec notre perspective sur le FLE, est celle proposée par Françoise Raby : « *La motivation pour apprendre une langue étrangère en situation académique peut être définie comme un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage, notamment la prise de parole en classe de langue, qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser les tâches proposées, quel que soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres élèves ou le professeur, qui le conduit à faire usage des instruments d'apprentissage mis à sa disposition (manuel, dictionnaire, tableau, cédéroms) et qui, une fois la tâche terminée, le pousse à renouveler son engagement dans le travail linguistique et culturel* »²³. Vianin affirme que « *Le besoin ayant le plus d'impact sur la motivation scolaire est celui de la réalisation de soi* », selon lui, « *la motivation découle du désir de satisfaire ces divers besoins* »²⁴. En 2006, il présente la motivation en contexte scolaire comme un besoin fondamental de notre époque.

Ce qui rend la motivation complexe, ce n'est pas seulement la multitude de facteurs qui peuvent l'influencer, mais surtout la variété des origines possibles dont elle peut découler.

²²Raynal, F., & Rieunier, A. (2009). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*. FSE.

²³APLV. (s.d.). <http://www.aplv-languesmodernes.org>

²⁴Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* De Boeck.

Maslow ²⁵ propose un modèle connu sous le nom de pyramide des besoins, ce dernier présente ces motivations/ besoins du niveau le plus fondamental au plus élevé :

1. Besoins physiologiques : Ce sont les besoins vitaux à la survie de l'individu (manger, boire, dormir, respirer, se reproduire).

2. Besoins de sécurité : Ils incluent la sécurité physique, la stabilité, la santé, un abri, et la protection contre les dangers.

3. Besoins d'appartenance et d'amour : Il s'agit des besoins sociaux comme l'amitié, l'amour, l'affection, et l'appartenance à un groupe (famille, communauté, etc.).

4. Besoins d'estime : Cela comprend l'estime de soi (confiance, autonomie, compétence) et l'estime des autres (reconnaissance, respect, statut).

5. Besoins d'accomplissement de soi (ou de réalisation de soi) : C'est le besoin de se réaliser pleinement, d'exploiter son potentiel, de créer, de comprendre, et de progresser personnellement. Selon Maslow, un individu cherche à satisfaire les besoins d'un niveau donné seulement si les besoins des niveaux inférieurs sont en grande partie comblés.

Les émotions peuvent constituer une source importante de motivation. Des sentiments comme l'amour ou la peur influencent fortement le comportement et l'engagement dans une tâche.

De même, la cognition représente une autre source de motivation, notamment à travers la curiosité, le besoin de comprendre ou de résoudre des problèmes.

Certaines sources externes à l'organisme jouent un rôle important dans la motivation :

- Le renforcement positif, qui renforce un comportement par une récompense.
- La coercition, forme évidente de motivation extrinsèque, basée sur l'évitement d'une douleur ou d'une conséquence négative immédiate

La motivation des apprenants est un phénomène complexe et évolutif, influencé à la fois par des facteurs personnels (intérêt pour la langue, utilité perçue, expériences antérieures) et des facteurs institutionnels (pratiques pédagogiques, climat de classe).

Divers modèles ont été élaborés pour appréhender la motivation, en s'appuyant sur les nombreuses théories proposées par les chercheurs dans ce domaine.

²⁵Maslow, AH (1943). Une théorie de la motivation humaine. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396.

Dans le cadre de notre étude, nous nous concentrerons uniquement sur les modèles qui nous semblent les plus pertinents, notamment celui issu de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan ²⁶:

1.3.1 La motivation extrinsèque

Elle est considérée comme de courte durée ou passagère, elle est suscitée par des facteurs externes à l'apprenant, tels que la promesse d'une récompense ou la peur d'une punition. L'enseignant peut stimuler ce type de motivation en rendant la leçon attrayante, en variant les supports pédagogiques, ou encore en introduisant des éléments de surprise.

Selon Vallerand et Thill, la motivation extrinsèque se définit comme : « *Le fait de pratiquer une activité pour obtenir une satisfaction émanant d'une cause externe à la pratique de l'activité pour elle-même* »²⁷. A travers cette définition, nous pouvons dire que la motivation extrinsèque est une activité qui vient de l'extérieur d'une personne pour obtenir quelque chose ou pour éviter quelque chose de désagréable.

1.3.2 La motivation intrinsèque

Elle est plus durable et stable, elle trouve son origine dans les aspirations personnelles de l'apprenant, comme le désir de réussir ou de bénéficier d'une reconnaissance sociale. Elle est renforcée par des marques symboliques d'estime, de respect ou d'honneur.

Selon Roussel, « *la motivation intrinsèque constitue les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elle-même et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire* »²⁸. La motivation intrinsèque vient de l'intérieur de la personne avec un plaisir qui développe la personnalité et donne une énergie pour construire un bel avenir

²⁶Deci, EL, & Ryan, RM (1985). Motivation intrinsèque et autodétermination dans le comportement humain . Plenum.

²⁷Vallerand, RJ et Thill, EE (1993). Introduction à la psychologie de la motivation . Éditions Études vivantes.

²⁸Vianin, P. (2006). La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ? De Boeck.

Ceci a mis en évidence l'existence de formes intermédiaires de motivation, représentant un continuum qui va de la régulation externe à l'autorégulation, traduisant une progression de la contrainte vers l'autonomie.

1.4 Les obstacles liés à l'acquisition de la production orale

En théorie, la production de l'oral est placée au centre de l'apprentissage des langues. Cependant, on remarque des difficultés et des résultats faibles en production orale et en compréhension de l'oral chez les élèves. Au vu de ces résultats, nous avons constaté que ceux-ci, tout comme les enseignants, rencontrent des obstacles les freinant ou les empêchant de réaliser des tâches de production orale en classe et ne permettant donc pas de ce fait, de développer suffisamment une compétence à communiquer.

1.4.1 Les difficultés liées aux apprenants

Il n'est pas chose facile, aussi bien pour des adolescents que pour des adultes, de s'exprimer devant un auditoire dans sa langue maternelle, et devoir le faire dans une langue étrangère l'est encore moins.

Lorsqu'une personne parle, elle se met en avant en termes corporels : la voix va être accompagnée d'éléments visibles de l'extérieur liés au corps, tels que des gestes, des mimiques, des expressions de visage mais elle va aussi révéler des émotions et un certain état d'esprit. C'est pourquoi la voix peut représenter un obstacle à la prise de parole chez les apprenants lorsqu'il s'agit de s'exprimer dans une langue étrangère qu'on ne maîtrise pas bien. C'est ce qui explique sans doute que certains élèves aient des difficultés à prendre la parole

L'élève peut d'une part craindre de faire une erreur de vocabulaire, de grammaire ou bien encore de syntaxe. Cela pourrait déstabiliser l'élève qui ne s'autorise plus à parler

Après tant d'années d'apprentissage du FLE et à l'instar des autres élèves, les apprenants de la 3AM, n'arrivent pas à s'exprimer avec aisance à l'oral. Les difficultés rencontrées par les apprenants lors des séances d'expression orale varient d'un apprenant à un autre.

Les difficultés linguistiques en FLE résultent d'une maîtrise insuffisante des normes phonétiques, lexicales, syntaxiques, grammaticales et de conjugaison, et se traduisent par des entraves à l'expression tant orale qu'écrite des apprenants.

Difficultés phonétiques : Les difficultés phonétiques renvoient à la capacité des apprenants à réaliser et à corriger certains phonèmes du français, ce qui se manifeste par

des substitutions, des neutralisations ou des omissions segmentaires, ainsi que par des anomalies prosodiques.

Difficultés lexicales : Les difficultés lexicales se caractérisent par une pauvreté du stock lexical et des stratégies compensatoires (périphrases, emploi de lexèmes trop génériques). Elles conduisent à des hésitations et à des choix lexicaux inappropriés qui réduisent la précision et la richesse de l'énoncé. L'enseignement doit privilégier l'enrichissement thématique du lexique et l'apprentissage des tâches communicatives visant l'automatisation lexicale.

Difficultés syntaxiques : Les difficultés syntaxiques concernent l'incapacité à organiser, corriger les constituants sur l'axe paradigmatique et à construire des unités phrastiques simples et complexes cohérentes. Elles se traduisent par des inversions d'ordre, des omissions d'éléments fonctionnels (articles, prépositions) et des déficits dans la mise en œuvre de la subordination.

Difficultés grammaticales : Les difficultés d'ordre grammaticales résultent d'une méconnaissance ou d'une erreur des règles relatives aux accords, à la construction des phrases, au choix des modes et des temps, et aux rapports logiques entre éléments de l'énoncé. Ces erreurs concernent notamment les accords en genre et en nombre, l'emploi inadapté des pronoms et les violations de la concordance des temps.

Difficultés de conjugaison : Les difficultés de conjugaison portent sur le choix du mode et du temps, l'accord sujet-verbe et la distinction entre verbes et auxiliaires, entraînant des alternances appropriées (par exemple, confusion entre imparfait et passé composé) et des erreurs d'accord du participe passé.

L'accumulation de ces obstacles engendre une charge cognitive excessive et une forte insécurité linguistique, conduisant souvent les apprenants à réduire leur production orale, à s'exprimer de manière très fragmentée, voire à éviter de parler dans des situations de communication réelles. Ainsi, les difficultés linguistiques constituent un obstacle majeur à l'expression orale en langue étrangère. Parler une langue étrangère suppose d'avoir à sa disposition un panel plus au moins étendu de mots, de lexique : « *la première compétence chez les spécialistes est lexicale* »²⁹. Pour arriver à

²⁹Binon, J. et Verlinde, S. (2004). L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : Le domaine du français des affaires.

communiquer de manière simple, manque de moyens d'expression peut alors faire naître chez l'apprenant un sentiment de découragement, l'incitant à rester silencieux.

1.4.2 Obstacles psychologiques et affectifs

Pour la majorité des apprenants de 3^{ème} année moyenne, s'exprimer oralement dans la langue française est une tâche difficile. Prendre des risques avec une langue peu maîtrisée n'est si facile à réaliser. Les problèmes de prendre la parole sont liés à des facteurs d'ordre psychologique comme : le manque de confiance en soi, la timidité, la peur des jugements, peur de commettre des erreurs.

Il est important de souligner que l'oral apparaît comme une source majeure d'anxiété qui fait souffrir les apprenants, comme le démontrent beaucoup de recherches : « *Les apprenants anxieux souffrent considérablement pendant des activités. L'anxiété a un impact négatif sur leur comportement face à l'apprentissage de la langue (...) L'oral est le code le plus cité comme étant une source d'anxiété pour les apprenants de langues étrangères* »³⁰. Les observations de classe nous ont permis de réaliser que les apprenants donnent l'impression d'être inhibés en classe de FLE et n'osent pas toujours prendre la parole.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues précise que l'inhibition de l'apprenant influence fortement sa performance ainsi que l'accomplissement de la tâche. Plus précisément, il déclare qu'une image positive de soi et l'absence de l'inhibition, contribueront au succès de l'exécution d'une tâche. (CECR, 2001, P. 122). Selon le CECR, l'accomplissement réussi de la tâche dépend considérablement des stratégies de communication.

La psychologie de l'apprenant est l'un des facteurs essentiels qui agit sur l'expression orale. Il faut donc inciter les apprenants à parler en français, en sachant même leurs difficultés. Nous devons connaître les besoins des apprenants afin de pouvoir les aider à surmonter leurs difficultés. Identifier les blocages psychologiques constitue la première étape pour les surmonter.

³⁰Young, DJ (éd.). (1999). L'affect dans l'apprentissage des langues étrangères et des langues secondes : un guide pratique pour créer une atmosphère de classe peu anxiogène . McGraw-Hill.

La plupart du temps, les apprenants qui refusent ou redoutent de s'exprimer en langue étrangère craignent tout simplement le jugement de leur interlocuteur. Ce qui crée chez eux ce blocage psychologique.

Malgré la volonté et le désir de prendre la parole ou de surmonter une difficulté, ils se trouvent incapable de réaliser ces tâches. En effet, ces blocages psychologiques peuvent entraîner une perte de confiance en soi, un sentiment d'infériorité ou de dévalorisation. Ces émotions affectent leur apprentissage, leur motivation, leur comportement et leur communication avec les autres.

La peur de jugement, de l'échec, d'être ridicule ou d'être incompris, est un facteur qui peut créer l'inhibition et empêcher de se lancer dans une activité orale dans une langue étrangère.

L'une des principales raisons qui empêchent un apprenant de bien s'exprimer oralement est la timidité. Plus on a confiance en soi, plus on parle aisément.

Les apprenants sensibles au regard et au jugement des autres, timidité, manque de confiance en soi, ces éléments inhérents à l'adolescence, peuvent provoquer une anxiété langagière. L'environnement psycho-affectif dans lequel l'élève évolue joue un rôle dans sa part de participation dans les activités de production orale.

Nous pouvons retenir que l'acquisition de la compétence de la production orale peut être freinée par les obstacles suivants : le manque de confiance en soi, la timidité, la peur des jugements, l'humeur du locuteur.

L'auditoire joue un rôle prépondérant lorsqu'il s'agit de s'exprimer à l'oral dans une langue étrangère, dans le sens où un cadre de confiance et de bienveillance doit avoir été instauré dans la classe afin que les élèves et l'enseignant puissent travailler dans un climat coopératif au sein duquel les élèves respectent la parole des autres.

1.4.3 Les obstacles rencontrés par les enseignants

Les difficultés liées à la production orale ne concernent pas seulement les élèves, mais aussi les enseignants, qui rencontrent des obstacles spécifiques, différents de ceux des apprenants. Certains enseignants se montrent en effet demunis face à cet aspect de l'enseignement en langue étrangère, car ils n'ont pas forcément été formés en amont. À ce déficit, voire à cette absence de formation, s'ajoute de nombreux obstacles contextuels et institutionnels :

- Des classes souvent surchargées, qui laissent peu de place à la prise de parole individuelle. un effectif élevé peut générer du bruit, empêcher les

élèves d'écouter attentivement la production orale de leurs camarades et réduit la qualité des échanges et des corrections.

- le manque de temps constitue un frein majeur : un nombre insuffisant d'heures d'enseignement ne permet ni la mise en place d'activités de production orale régulières et significatives, ni le placement de séquences pédagogiques adaptées à la progression des apprenants.
- un manque de moyens et de dispositifs pédagogiques adéquats (supports audio, espaces adaptés, matériel technologique), ce qui limite la diversité et la pertinence des activités proposées.
- les difficultés des élèves eux mêmes à prendre la parole, liées aux obstacles linguistiques précédemment décrits (phonétiques, lexicaux, syntaxiques, grammaticaux et de conjugaison) . ce qui complique encore davantage la tâche des enseignants, qui doivent gérer simultanément la motivation, la gestion de classe et la remédiation pédagogique.

Ainsi, la production orale en FLE constitue un défi conjoint pour les apprenants et les enseignants, où les obstacles liés à la formation, aux conditions d'enseignement et aux ressources disponibles s'articulent avec les difficultés linguistiques des élèves, rendant la mise en œuvre de la pratique orale d'une qualité particulièrement complexe.

1.5 Dispositifs pédagogiques favorisant la motivation et la prise de parole

En classe, on commence toujours par l'oral pour arriver à l'écrit comme dans le programme de la 3AM où toutes les séquences commencent par une activité orale et se terminent toujours par une activité d'expression écrite. Cela est nettement remarquable également dans les répartitions annuelles. Donc la priorité est accordée à l'apprentissage de la langue orale, c'est ce qu'affirme Philippe Perrenoud : *« il ne voit pas comment un élève pourrait rédiger des textes s'il n'est pas capable d'exprimer oralement quelques idées cohérentes. On ne voit pas comment sa syntaxe écrite serait adéquate si son langage oral est incompréhensible »*³¹. L'objectif primordial de notre travail est d'analyser et d'identifier les obstacles qui empêchent la prise de parole et de proposer quelques solutions.

³¹Perrenoud, P. (1998). L'orientation scolaire et professionnelle : Réussir la fin du secondaire, construire la transition vers l'enseignement supérieur . FSE.

Nous avons remarqué que la majorité des apprenants éprouvaient beaucoup de difficultés à communiquer oralement en FLE. Nous pensons que les difficultés linguistiques et psychologiques sont des obstacles majeurs entravant l'expression orale chez les apprenants. Aux écoles d'enseignement moyen, nous avons remarqué que les apprenants ne s'expriment qu'en de très rares occasions, malgré la connaissance préalable de toutes les règles de la langue française.

pour développer des automatismes ,c'est-à-dire communiquer de manière fluide, sans effort excessif et en respectant les normes de la langue , il faut consacrer du temps à la pratique de la langue à travers des activités communicatives et interactives. Ces activités doivent favoriser la motivation des apprenants et participer au développement d'une compétence orale solide et opérationnelle en situation de communication réelle.

Le vrai objectif de l'enseignement/apprentissage est de communiquer de manière efficace dans une langue étrangère. Pour maîtriser la communication, on doit alors faire améliorer les deux habiletés : la compréhension orale / Production orale.

La compréhension orale est le noyau de la communication et une des voies importantes pour l'acquisition des langues. Parce qu'avant de produire ou formuler un énoncé, il faut comprendre . cette compétence nécessite une écoute active.

Dans les activités d'écoute plusieurs éléments entre en jeu, comme par exemple le type de document choisi, sa longueur et la voix enregistrée. Ces éléments attirent et soutiennent l'intérêt de celui qui écoute. Il est nécessaire de travailler l'écoute qu'en classe pour habituer les apprenants à se familiariser avec les sons, les mots, les phrases en français, comme le précise :

Dans cette activité, l'apprenant est appelé à partager ses impressions, exprimer ses sentiments. Il faut savoir ce que l'on attend de lui après l'écoute. Les activités proposées devraient permettre à l'apprenant de confronter ses nouvelles connaissances à ses connaissances préalables par une mise en commun.

Donc, les supports audios, audiovisuels sont fortement recommandés : l'écoute d'enregistrement de débat, d'émissions télévisées, d'interview, dans le but d'exposer les apprenants au son et prosodie présente dans des énoncés authentiques.

Grâce aux différents supports offerts par les outils audiovisuels et par l'informatique, les activités de compréhension orale s'enrichissent. Le document audiovisuel reste une source d'apprentissage linguistique, car c'est un support reproduisant des situations réelles de compréhension.

Le contenu des documents sonores, utilisés en classe de langue doit être lié thématiquement aux unités didactiques du programmes.

L'enseignant étant le facteur déterminant de la réussite ou de l'échec avant le programme, l'horaire, l'objectif de la classe et d'autres contraintes institutionnelles avant même le type des méthodes et des matériaux pédagogiques utilisés, choisit les techniques qui motivent les apprenants et permettent de comprendre et de répondre aux questions posées et propose des activités orales :

D'abord, dans la classe du FLE, l'enseignant commence à expliquer les leçons par une série des activités d'écoute différentes pour apprendre et maîtriser le français oralement. Avec Ces activités d'écoute régulière et de répétition, les apprenants vont progresser à l'oral. Ils doivent utiliser la langue orale pour s'exprimer dans diverses situations de communication.

Ensuite , l'apprenant doit réserver et mémoriser un lexique suffisant pour qu'il soit employé dans une expression de conversation (répétition/dialogue). Pour mieux assimiler les mots, les sons, la prononciation ainsi que les structures de phrases , les apprenants doivent apprendre à mémoriser et répéter.

Enfin, la pratique des activités d'écoute doit être variée afin de progresser la compétence orale chez les apprenant. L'enseignant doit travailler l'oral avec ses apprenants à travers des activités diverses. La réalisation des tâches permet la mobilisation concrète des acquis et l'enrichissement des compétences langagières.

Interaction / jeux ludiques :

L'enseignant est comme un guide dans le processus enseignement/apprentissage, il peut faire parler ses apprenants à travers des différentes activités ludiques comme le jeu pédagogique.

L'intégration des jeux pédagogiques en classe de FLE est l'un des moyens de motivation qui participent à la résolution des différentes difficultés liées à l'apprentissage d'une langue , cette dernière peut être adoptée par l'enseignant en classe comme un outil d'encouragement à l'expression orale notamment à ceux qui éprouvent des difficultés à la maîtrise des compétences langagières orales comme le démontre Plane : *« Ces situations d'apprentissage donnent lieu à des observations ou des analyses, faites par l'enseignant et par l'élève en vue d'améliorer la qualité et l'efficacité des prestations orales. On apprend alors à repérer des failles ou des points forts dans une argumentation, à rester dans le thème à le resserrer ou l'élargir, à*

identifier les caractéristiques d'un genre du discours »³². Les activités ludiques occupent une place centrale dans l'acquisition de la compétence de production orale en classe de FLE, notamment au cycle moyen. En effet, elles constituent un levier didactique permettant de dépasser les blocages affectifs souvent associés à la prise de parole, tels que la peur de l'erreur ou le manque de confiance en soi.

En instaurant un cadre motivant et sécurisant, le jeu favorise l'engagement actif des apprenants et stimule leur participation orale. Comme le définit Jean Pierre Cuq : *« Le jeu peut également modifier la vision de la matière enseignée, parfois perçue comme astreignante, peut instaurer des relations plus authentiques dans les interactions, dynamiser les échanges verbaux entre les participants, déployer des relations maître-élèves »*³³. Les activités ludiques offrent des situations de communication authentiques ou simulées, dans lesquelles l'élève est amené à mobiliser ses ressources linguistiques de manière spontanée.

À travers des dispositifs variés tels que les jeux de rôle, les devinettes, les simulations ou encore les activités d'improvisation, l'apprenant développe progressivement des compétences essentielles à l'oral, notamment la fluidité, la cohérence du discours et l'aisance communicative. Le recours au ludique permet de replacer l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, en favorisant une pédagogie active et interactive.

L'enseignant, dans ce contexte, adopte un rôle de facilitateur, veillant à créer un climat de confiance propice à l'expression orale et à valoriser les productions des élèves.

Toutefois, l'intégration des activités ludiques nécessite une planification rigoureuse afin de maintenir un équilibre entre dimension récréative et objectifs pédagogiques. Elles doivent ainsi être adaptées au niveau des apprenants et inscrites dans une progression cohérente.

1.5.1 La coopération et la collaboration entre pairs

Le travail coopératif constitue une approche pédagogique essentielle dans le développement de la compétence de production orale en classe de FLE. Fondé sur

³² Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? Cahiers pédagogiques .

³³ Cuq, J.-P. (2011). Le jeu en classe de FLE : Dynamique des échanges verbaux et relations maître-élèves .

l'interaction entre pairs, il favorise un apprentissage actif où les apprenants construisent leurs savoirs de manière collective. En effet, cette modalité d'enseignement repose sur la collaboration, l'entraide et la responsabilité partagée, permettant à chaque élève de s'impliquer dans la réalisation d'une tâche commune. Cette stratégie encourage les apprenants à participer et crée chez eux un conflit cognitif : *« Au sein de groupe, l'apprenant confronte la façon dont il comprend les choses, prend confiance en soi, s'exprime facilement même s'il est timide, prend de l'assurance en parlant, exerce une pensée critique, pose des questions et confronte et échange des idées »*. Donc, le travail coopératif crée des situations authentiques de communication, incitant les apprenants à échanger, argumenter, négocier et co-construire du sens.

Ces interactions régulières contribuent à développer non seulement la fluidité verbale, mais aussi des compétences discursives et pragmatiques essentielles. De plus, ce type de dispositif réduit l'anxiété liée à la prise de parole en instaurant un climat de confiance et de soutien mutuel.

DEUXIEME CHAPITRE : OBSERVATION

DES PRATIQUES DE CLASSE

2 L'observation des pratiques de classe

L'observation est un outil de collecte de données qui consiste pour le chercheur à recueillir, de manière systématique et contrôlée, des informations sur des comportements, des interactions et des pratiques tels qu'ils se déroulent dans leur contexte naturel, en y assistant directement et en en gardant une trace écrite ou enregistrée.

2.1 Déroulement de l'observation

Nous avons eu recours à une observation non participante en situation de classe. Quatre séances ont été observées au sein de deux établissements d'enseignement moyen : Belkacem Bouazza et El Hadj Mokrani : deux consacrées à l'oral (une séance de compréhension de l'oral et une séance de production orale) et deux autres centrées sur l'écrit (compréhension de l'écrit et grammaire). Lors de ces séances, nous sommes restée en position d'observatrice extérieure, sans intervenir dans le déroulement de la leçon, afin de recueillir des données sur les pratiques pédagogiques, les interactions en classe ainsi que sur l'engagement et la participation orale des élèves. Ce dispositif d'observation a permis de comparer la place accordée à la production orale par rapport aux autres compétences langagières et d'identifier les obstacles et les facteurs de motivation en lien avec les situations d'enseignement-apprentissage observées.

Nous avons observé quatre séances de FLE en classes de 3^e année moyenne à l'aide d'une grille d'observation inspirée d'études antérieures sur les pratiques de l'oral. Cette grille porte principalement sur la gestion du temps de parole, la nature des activités orales proposées, le degré de participation des élèves et les stratégies pédagogiques de l'enseignant.

2.2 Compréhension de l'oral/ Production orale

2.2.1 Organisation générale de la séance

La séance observée, menée en classe de 3AM, s'inscrit dans une séquence intitulée "Décrire un patrimoine et l'inscrire dans un récit". L'enseignant annonce l'objectif en demandant aux apprenants de définir le mot-clé "patrimoine", ce qui permet de relier l'activité d'oral au thème de la séquence. La séance est structurée en trois moments distincts : mise en route (activation des acquis et questionnement), activité principale (écoute du document audio/vidéo suivie de questions de compréhension), puis bilan. Le temps consacré à l'oral est jugé suffisant et la gestion de

la classe reste calme, avec des consignes claires et comprises par les élèves. Le climat affectif est positif : les interactions se déroulent dans un cadre de respect, l'enseignant utilise l'humour et les encouragements, et aucune moquerie n'est observée.

2.2.2 Rôle et gestes professionnels de l'enseignant

Pour la compréhension de l'oral, l'enseignant présente le support en donnant un contexte et en activant les connaissances antérieures des élèves grâce à des questions préalables. Les consignes d'écoute sont claires, adaptées au niveau de la classe et reformulées si nécessaire. L'écoute est organisée en deux temps, global puis détaillé, avec la possibilité de répéter le document. Afin de soutenir la compréhension, l'enseignant recourt à des aides visuelles (images, schémas, tableau) et à la reformulation. Il sollicite régulièrement des élèves variés, encourage les prises de parole et corrige les erreurs sans décourager, en reformulant les productions. Lors de la séance de production orale, il propose une situation de communication contextualisée en lien avec le patrimoine, fournit un lexique spécifique (expansion du nom, verbes de perception, nominalisation) et des structures modèles au tableau. L'organisation du travail est majoritairement individuelle, avec quelques moments de travail en binômes, et l'enseignant assure la répartition de la parole en donnant la chance à plusieurs élèves de s'exprimer.

2.2.3 Comportements des élèves et climat de classe

Du côté des élèves, on observe une attention générale dirigée vers l'enseignant et le support, avec prise de notes et écoute active. La participation orale est régulière : un certain nombre d'élèves interviennent spontanément, tandis que d'autres répondent lorsqu'ils sont sollicités. Les productions orales sont moyennement structurées, avec des phrases simples, une prononciation acceptable et une certaine fluidité. Les apprenants recourent parfois à la langue maternelle. Face à l'erreur, la plupart acceptent la correction et ne se bloquent pas ; certains se corrigent même spontanément. La coopération apparaît souvent, notamment à travers l'aide entre pairs et le travail en groupes réduits. L'intérêt pour les activités est manifesté : les élèves réagissent aux consignes, demandent parfois à participer et semblent motivés par un thème proche de leur vécu.

2.2.4 Les obstacles à l'acquisition de la production orale

Malgré un climat de classe globalement sécurisant, certaines limites apparaissent dans l'acquisition de la compétence de production orale. D'abord, la participation reste concentrée sur un noyau d'élèves plus à l'aise, ce qui laisse en retrait les apprenants les plus timides ou les moins confiants. Cette répartition inégale de la parole constitue un obstacle, car elle réduit les occasions de pratique effective pour une partie de la classe. Ensuite, l'organisation majoritairement individuelle des tâches orales peut freiner la prise de parole chez les élèves anxieux, qui auraient besoin d'un travail en petits groupes pour oser s'exprimer. Par ailleurs, la forte présence de l'enseignant dans la conduite de l'activité (questions fermées, reformulation immédiate) limite parfois la production spontanée : les élèves tendent à produire des réponses brèves ou très guidées, ce qui peut freiner le développement d'une parole plus autonome. Enfin, si le lexique et les structures sont fournis, certains apprenants semblent dépendants du tableau et hésitent à s'en détacher, ce qui révèle un obstacle lié au transfert des connaissances linguistiques vers une production orale plus libre.

2.2.5 Dispositifs pédagogiques favorisant la motivation et la production orale

En parallèle, plusieurs éléments du dispositif observé peuvent être interprétés comme des leviers motivationnels pour la production orale. Le choix d'un thème proche du vécu des élèves (le patrimoine local) rend la tâche de description plus signifiante et renforce l'engagement affectif. La préparation de la compréhension de l'oral par des questions préalables, l'activation des acquis et l'utilisation de supports visuels constitue un "échafaudage" qui sécurise l'apprenant avant la prise de parole et réduit la charge cognitive. La gestion bienveillante des erreurs, fondée sur la reformulation et l'encouragement, contribue à abaisser l'anxiété langagière et à installer un climat de confiance propice à la participation. De plus, la sollicitation régulière d'élèves variés et l'acceptation de réponses fragmentaires valorisent les efforts plutôt que le seul résultat correct, ce qui soutient la motivation intrinsèque. Enfin, la mise à disposition d'aides linguistiques explicites (lexique spécialisé, structures modèles, exemples d'énoncés) facilite le passage de la compréhension à la production en offrant des outils concrets pour structurer la parole. Ces dispositifs, s'ils étaient associés à des formes de travail plus coopératives et à une distribution plus équilibrée des temps de parole, pourraient constituer un cadre encore plus favorable au développement de la compétence de production orale.

2.3 Points forts de la séance oral/ compréhension et production

Les deux séances d'oral se déroulent dans un climat de classe serein et respectueux, où l'enseignant encourage systématiquement la participation et valorise les efforts des élèves. Les objectifs sont clairement annoncés et reliés au thème de la séquence (décrire un patrimoine et l'inscrire dans un récit), ce qui donne du sens aux tâches orales. Le support audio/vidéo authentique ainsi que le thème du patrimoine, proche du vécu des apprenants, renforcent l'intérêt et l'engagement. L'enseignant propose une progression claire de la compréhension vers la production : questions avant l'écoute, écoute globale puis détaillée, aides visuelles et reformulations, puis activités de prise de parole permettant de réemployer le lexique et les structures travaillés. La gestion des erreurs est bienveillante : les réponses, même fragmentaires, sont acceptées puis reformulées, ce qui contribue à diminuer l'anxiété et à encourager la prise de parole. Enfin, la sollicitation régulière d'élèves variés, l'aide entre pairs et quelques moments de travail en binômes constituent des dispositifs qui soutiennent la motivation et ouvrent des occasions de production orale.

2.4 Difficultés observées chez l'enseignant / les élèves

Malgré ce cadre favorable, plusieurs difficultés apparaissent pour l'acquisition de la compétence de production orale. D'une part, la participation reste inégalement répartie : quelques élèves interviennent souvent, tandis que certains restent silencieux, ce qui limite leurs occasions de s'exercer à l'oral. Cette concentration de la parole peut s'expliquer par des facteurs psychologiques (timidité, peur de l'erreur) et par des habitudes de classe où la parole circule surtout entre l'enseignant et un noyau d'apprenants. D'autre part, les activités de production sont parfois très guidées (questions - réponses, reformulation du modèle), ce qui sécurise les élèves mais réduit la spontanéité et l'élaboration personnelle du discours. L'organisation majoritairement individuelle du travail expose fortement les élèves moins confiants ; ceux-ci auraient davantage besoin de temps de préparation en groupes restreints ou de tâches coopératives pour oser prendre la parole. Enfin, certains apprenants demeurent dépendants des aides écrites (transcription, structures au tableau) et peinent à transférer ces acquis vers une production plus autonome, ce qui constitue un obstacle à la consolidation durable de la compétence orale.

2.4.1 Exemples significatifs de prises de parole / de blocages

Un exemple significatif de prise de parole réussie est celui où un élève, après avoir écouté le document, décrit un élément du patrimoine en réutilisant le lexique spécifique et une expansion du nom fournis en amont. L'enseignant reformule ensuite la phrase en l'allongeant légèrement, ce qui permet à la classe de disposer d'un modèle amélioré tout en valorisant la contribution de l'élève. À l'inverse, on observe des situations de blocage lorsque certains élèves sont directement interrogés en grand groupe : ils hésitent, rient, ou répondent par un mot isolé, puis se taisent rapidement. Dans ces cas, l'enseignant intervient pour reformuler la question ou proposer des amorces de phrases, mais ces élèves restent peu loquaces, ce qui montre que la peur de l'erreur et le manque de confiance demeurent des obstacles importants à la prise de parole.

Compréhension de l'écrit

La séance porte sur la compréhension de l'écrit à partir d'un texte de lecture sur le patrimoine, intégré à une séquence dont l'objectif est de « Décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit historique ». L'enseignante commence par une phase de rappel et d'activation des acquis, en revenant sur l'objectif de la séquence et en demandant aux élèves ce qu'est un patrimoine et quels sont les différents types de patrimoine. Elle fait ensuite formuler des hypothèses de sens à partir du titre et du contexte.

La lecture du texte se déroule en deux temps : une lecture magistrale par l'enseignante, suivie d'une lecture individuelle par les élèves. Tout au long de ces phases, elle sollicite la participation des élèves, mais celle-ci reste limitée. Pour soutenir la compréhension, l'enseignante explique le sens de certains mots et intervient pour débloquer des situations de non compréhension. Elle autorise le recours à la langue arabe entre pairs, tout en rappelant à plusieurs reprises que les élèves doivent s'exprimer en français. Par ailleurs, elle schématise le contenu du texte au tableau afin de le clarifier et accepte toutes les réponses des élèves, ce qui contribue à sécuriser la prise de parole.

Cette séance, bien qu'orientée vers la compréhension de l'écrit, accorde une place réelle à l'oral : questions de rappel, définition du patrimoine, formulation d'hypothèses, explication de vocabulaire, échanges entre pairs. Cela montre que, dans la pratique de classe, la compétence orale peut être travaillée à l'intérieur même des séances de

lecture, ce qui va dans le sens des hypothèses de départ selon laquelle les compétences écrites peuvent soutenir l'acquisition de la compétence de production orale.

Cependant, nous observons que la participation orale des élèves demeure limitée. Ce blocage peut s'expliquer par plusieurs facteurs :

- ❖ Un décalage entre la langue « fluide, structurée et bien articulée » de l'enseignante et le niveau linguistique réel des élèves, qui peut créer de l'insécurité ;
- ❖ La peur de l'erreur, même si l'enseignante accepte toutes les réponses, ce qui montre que les obstacles affectifs ne disparaissent pas immédiatement ;
- ❖ L'habitude de fonctionner surtout en réception (écoute, lecture) plutôt qu'en production, surtout dans une séance étiquetée comme « lecture ».

Le fait que l'enseignante autorise le recours à la langue arabe entre pairs tout en encourageant l'usage du français montre une forme de dispositif de médiation linguistique : la langue maternelle sert d'appui pour la compréhension et la construction du sens, tandis que le français reste la langue cible pour la production. Cela peut réduire l'angoisse et faciliter la participation, mais la transition vers une prise de parole plus fréquente et plus autonome en français semble encore fragile.

Enfin, l'attitude bienveillante de l'enseignante (acceptation de toutes les réponses, schématisation pour aider, rappels encourageants à s'exprimer en français) constitue un dispositif favorable à la motivation et à la sécurisation des élèves. On peut cependant supposer que, pour dépasser le blocage, il faudrait multiplier les occasions de parole guidée (travail en binômes, petites prises de parole préparées, reformulation par les élèves) et non seulement des réponses ponctuelles à des questions.

Grammaire

Dans les deux séances de compréhension de l'écrit et la séance de grammaire (expansion du nom), l'oral n'est pas l'objectif explicite, mais il est présent comme moyen de travail. Les enseignants sollicitent la lecture à voix haute de passages du texte, posent des questions de compréhension et demandent aux élèves de formuler des réponses brèves, souvent sous forme de mots, de groupes nominaux ou de phrases simples. Lors de la séance de grammaire, les exemples d'expansions du nom sont d'abord donnés à l'oral par l'enseignant, puis répétés ou complétés par les élèves, avant d'être fixés à l'écrit au tableau. Les échanges restent essentiellement frontaux : la

plupart des interactions se font entre l'enseignant et un élève à la fois, tandis que les pairs s'écoutent sans véritable co-construction de la parole. L'oral est donc mobilisé pour expliquer, interroger, vérifier la compréhension ou illustrer la règle, mais il n'est pas travaillé comme une compétence spécifique à développer.

2.5 Un oral « moyen » plutôt qu'un oral « objet »

Ces observations montrent que, dans les séances de lecture et de grammaire, l'oral remplit surtout une fonction instrumentale : il sert à soutenir la compréhension de l'écrit, à guider le repérage d'informations ou à expliciter le fonctionnement de l'expansion du nom, plus qu'à entraîner les élèves à produire des discours personnels. Les prises de parole sont très courtes, souvent limitées à la restitution d'éléments du texte ou à la répétition de structures proposées, ce qui réduit les possibilités d'élaboration et de mise en mots autonome. L'interaction reste centrée sur l'enseignant, ce qui confirme que l'oral est encore largement contrôlé par l'adulte et peu partagé entre les élèves. Cette configuration rejoint les travaux qui soulignent que, dans beaucoup de classes de FLE, l'oral est fréquemment utilisé comme support à d'autres apprentissages (lecture, grammaire) mais rarement abordé comme objet d'enseignement à part entière.

2.5.1 Effets sur l'acquisition de la production orale et la motivation

Du point de vue de l'acquisition de la compétence de production orale, cette place « secondaire » de l'oral représente un obstacle important. Les élèves sont peu amenés à construire des prises de parole longues, argumentées ou narratives à partir des textes lus ou des structures grammaticales étudiées, alors même que ces contenus pourraient servir de point de départ à des activités de reformulation, de résumé ou de débat. Les apprenants les plus à l'aise profitent de ces rares occasions, mais les plus timides se contentent souvent de lire ou de répéter, sans véritable appropriation. Sur le plan motivationnel, l'oral est perçu comme une étape rapide avant l'exercice écrit, ce qui peut renforcer l'idée que « le vrai travail » se fait à l'écrit, au détriment de la valorisation de la parole en classe. Ainsi, même si ces séances enrichissent le lexique et la maîtrise des expansions du nom, elles exploitent peu le potentiel de ces contenus pour développer une production orale plus libre et motivante, ce qui confirme l'hypothèse d'une sous valorisation de l'oral dans les pratiques ordinaires.

2.6 Croisement des données du questionnaire et l'observation des pratiques de classe

Ces observations confirment les résultats du questionnaire réalisé dans le cadre de notre travail, selon lesquels la peur de l'erreur, la timidité et le manque de confiance figurent parmi les principaux obstacles à la production orale en 3AM. Elles mettent aussi en évidence le rôle central de certains dispositifs pédagogiques dans la motivation : choix de thèmes proches du vécu, utilisation de documents authentiques, gestion bienveillante des erreurs et aides linguistiques explicites. Toutefois, l'analyse suggère que ces dispositifs gagneraient à être complétés par une organisation plus coopérative des tâches (travail de groupe, jeux de rôle, débats) et par une répartition plus équilibrée des temps de parole, afin de transformer la participation ponctuelle de quelques élèves en véritable apprentissage collectif de la production orale. Mon expérience d'enseignante rejoint ainsi de nombreux travaux de recherche : développer la compétence de production orale nécessite de réduire les obstacles psycholinguistiques tout en installant des dispositifs motivationnels durables qui donnent à chaque élève des occasions fréquentes et significantes de parler.

TROISIEME CHAPITRE : ANALYSE DU

QUESTIONNAIRE

3 Le questionnaire

La recherche que nous présentons repose sur une méthodologie spécifique qui est détaillée dans la première partie de notre recherche. Nous allons, dans un premier temps décrire les outils de collecte des données. Ensuite, nous expliquerons en quoi l'outil d'analyse utilisé a été essentiel pour traiter les données recueillies. Nous aborderons par ailleurs l'étape cruciale de l'analyse du corpus, qui nous a permis de tirer des conclusions pertinentes à partir des données étudiées. Enfin, nous présenterons notre interprétation des résultats obtenus afin d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ et de fournir des réponses à notre problématique.

Le premier outil de collecte des données de cette étude est un questionnaire auto administré destiné aux enseignants de français langue étrangère du cycle moyen (3^e année). Il vise à recueillir leurs représentations des principales difficultés rencontrées par les élèves pour acquérir la compétence de production orale, ainsi que les dispositifs pédagogiques et motivationnels qu'ils déclarent mettre en œuvre en classe. Plus précisément, le questionnaire interroge les obstacles linguistiques, psychologiques et institutionnels, les pratiques déclarées (supports authentiques, activités ludiques, travail de groupe, etc.) et la perception des facteurs favorisant la motivation et la prise de parole.

Le questionnaire comporte deux grandes parties. La première partie recueille des données générales sur le profil des répondants (sexe, tranche d'âge, diplôme obtenu, nombre d'années d'expérience dans l'enseignement du FLE, type d'établissement). La seconde partie est consacrée à la compétence de production orale et comprend dix questions fermées ou semi-fermées et deux questions ouvertes. Les items portent, entre autres, sur : les difficultés majeures rencontrées par les élèves (manque de vocabulaire, erreurs grammaticales, peur de parler en public, interférence de la langue maternelle, désintérêt pour la matière), la réaction des apprenants face aux erreurs, l'impact de l'effectif de la classe, l'usage de supports authentiques et d'activités ludiques, le niveau de motivation perçu, les stratégies pédagogiques utilisées (travail de groupe, adaptation des contenus, encouragement individuel, TICE, différenciation), les facteurs jugés pertinents pour

favoriser l'acquisition de l'oral, la qualité de la relation enseignant-élève et, enfin, les ajustements souhaitables dans les programmes ou les manuels.

3.1 Modalités d'administration et taux de retour

Le questionnaire a été distribué à un échantillon de 70 enseignants de FLE exerçant en 3^e année moyenne dans différents établissements. Sur ces 70 exemplaires, 60 ont été retournés dans les délais, soit un taux de retour exploitable de 85,7 %. Certains questionnaires parvenus en retard ou présentant des réponses incomplètes/inexploitables ont été écartés de l'analyse statistique. L'ensemble des réponses retenues a été saisi et traité de manière anonyme, dans le but de dégager des tendances générales sur les obstacles à la production orale et sur les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants.

3.1.1 Introduction au traitement statistique du questionnaire

Les données recueillies au moyen du questionnaire destiné aux enseignants de FLE ont fait l'objet d'un traitement statistique descriptif. Sur les 70 questionnaires distribués, 60 ont été retenus pour l'analyse, les autres ayant été rendus en retard ou présentant des réponses incomplètes. Le taux de réponse exploitable atteint ainsi 85,7 %, ce qui assure une base de données suffisamment large pour dégager des tendances significatives dans les réponses des enseignants.

Les informations ont été saisies dans un tableau afin de calculer les fréquences et pourcentages de chaque modalité de réponse. Les variables sociodémographiques (sexe, âge, diplôme, expérience, type d'établissement) et les variables liées à la production orale (difficultés perçues, niveau de motivation, stratégies pédagogiques, recours aux supports authentiques et aux activités ludiques, etc.) ont été analysées séparément, puis croisées lorsque cela était pertinent pour la problématique de la recherche. Les résultats sont présentés sous forme de tableaux et de graphiques accompagnés de commentaires, afin de mettre en évidence les principaux obstacles à l'acquisition de la production orale ainsi que les dispositifs motivationnels privilégiés par les enseignants.

3.2 Analyse et interprétation du questionnaire

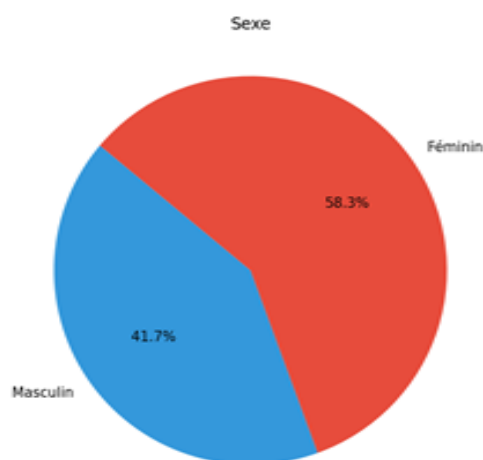
La première partie du questionnaire porte sur le profil sociodémographique et professionnel des enseignants interrogés. Elle permet de situer les réponses recueillies en fonction du sexe, de la tranche d'âge, du diplôme, de l'ancienneté dans l'enseignement du

FLE et du type d'établissement, afin de mieux interpréter les résultats relatifs à la production orale.

3.2.1 Informations générales

Répartition des enseignants selon le sexe

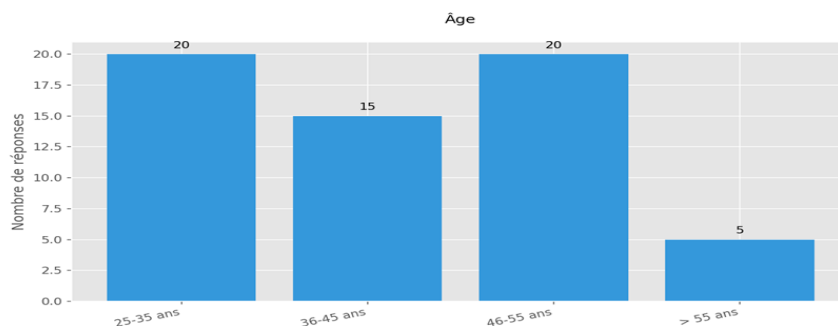
Sexe	Nombre	Pourcentage
Masculin	25	41,7 %
Féminin	35	58,3 %
total	60	100 %



L'échantillon de l'étude est constitué de 60 enseignants de français langue étrangère exerçant en 3^e année moyenne. Il comprend 25 hommes (41,7 %) et 35 femmes (58,3 %), ce qui traduit une légère majorité féminine sans déséquilibre marqué entre les deux sexes.

Répartition des enseignants selon L'âge

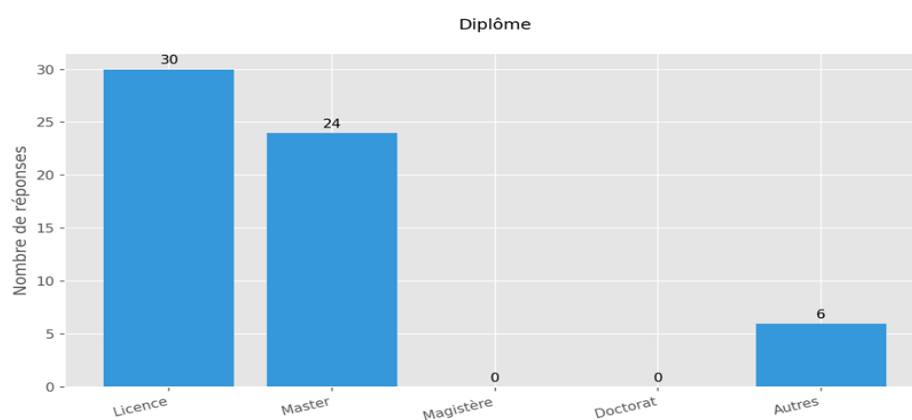
Tranche d'âge	Nombre	Pourcentage
25-35 ans	20	33,3 %
36-45 ans	15	25 %
46-55 ans	20	33,3 %
Plus de 55 ans	05	8,3 %



Du point de vue de l'âge, 20 enseignants (33,3 %) ont entre 25 et 35 ans, 15 (25 %) entre 36 et 45 ans, 20 (33,3 %) entre 46 et 55 ans, tandis que 5 enseignants (8,3 %) ont plus de 55 ans ; cette répartition offre un panel de répondants à la fois jeunes et expérimentés.

Diplôme obtenu

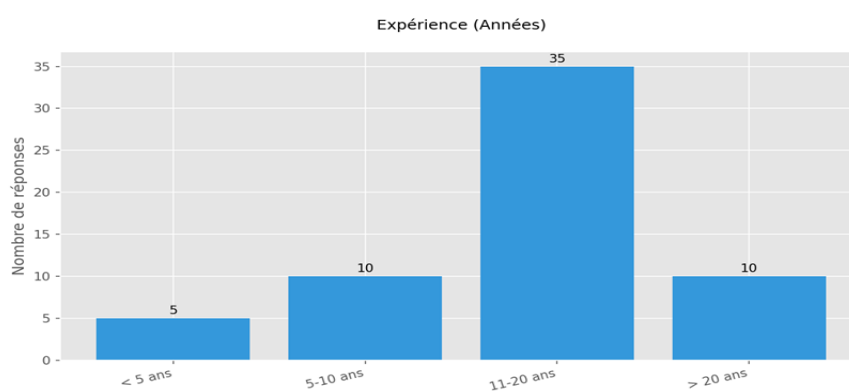
Diplômes	Nombre	Pourcentage
Licence	30	50 %
Master	24	40 %
Magistère	/	/
Doctorat	/	/
Autres	06	10 %



Sur le plan académique, 30 enseignants (50 %) sont titulaires d'une licence, 24 (40 %) possèdent un master et 6 (10 %) déclarent un autre diplôme (magister, doctorat ou équivalent), ce qui montre un niveau de qualification globalement élevé.

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement du FLE

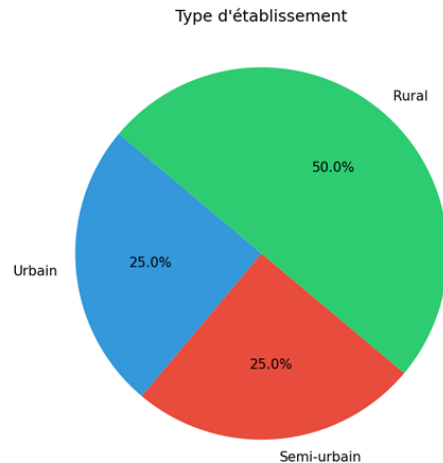
Tranches	Nombre	Pourcentage
Moins de 5 ans	5	8,3 %
5-10 ans	10	16,7 %
11-20 ans	35	58,3 %
Plus de 20 ans	10	16,7 %



L'ancienneté dans l'enseignement du FLE varie de moins de 5 ans à plus de 20 ans : 5 enseignants (8,3 %) ont moins de cinq ans d'expérience, 10 (16,7 %) entre cinq et dix ans, 35 (58,3 %) entre onze et vingt ans et 10 (16,7 %) plus de vingt ans, indiquant une forte représentation d'enseignants confirmés.

Milieu d'établissement

Milieu	Nombre	Pourcentage
Urbain	15	25 %
Semi-urbain	15	25 %
Rural	30	50 %



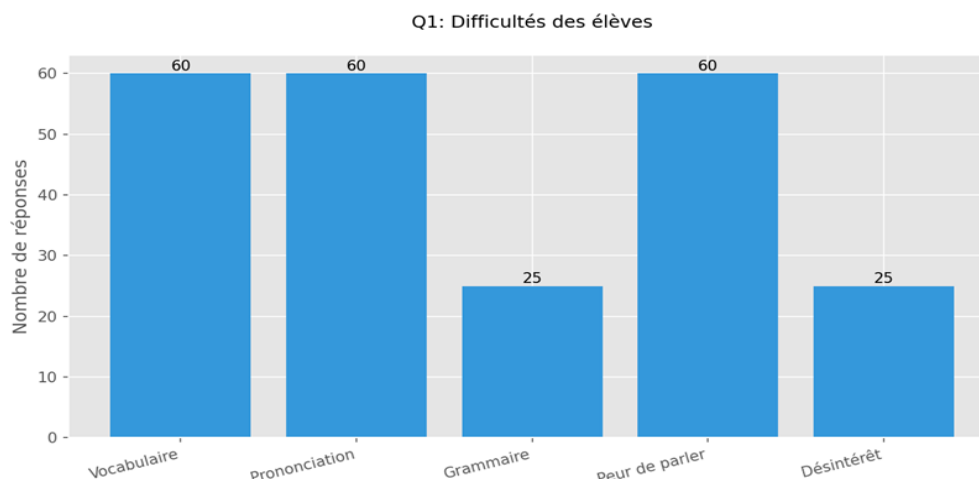
Les répondants se répartissent sur différents contextes géographiques : 15 enseignants (25 %) exercent en milieu urbain, 15 (25 %) en milieu semi-urbain et 30 (50 %) dans des établissements ruraux, ce qui permet de prendre en compte la diversité des réalités scolaires dans l'analyse des obstacles et des dispositifs liés à la production orale.

Plusieurs réponses étaient possibles raison pour laquelle les pourcentages peuvent dépasser 100% au total.

3.2.2 Les difficultés d'acquisition de la production orale

- ❖ Selon vous, quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos élèves pour acquérir la compétence de la production orale ? (plusieurs réponses possibles)

Manque de vocabulaire	60	100 %
Difficultés de prononciation	60	100 %
Erreurs grammaticales	25	41,7 %
Peur de parler en public	60	100 %
Interférence de la langue maternelle (arabe/berbère)	/	/
Désintérêt pour la matière	25	41,7 %

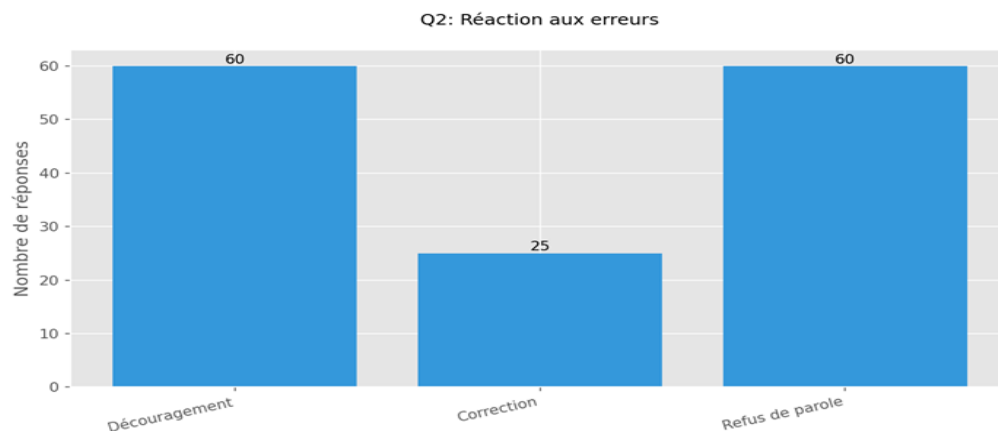


L'analyse des réponses à la question relative aux principales difficultés de la production orale révèle que trois obstacles sont unanimement partagés par l'ensemble des répondants. Les soixante enseignants interrogés ont tous coché le manque de vocabulaire, les difficultés de prononciation et la peur de parler en public, ce qui montre que ces dimensions sont perçues comme les freins majeurs à la prise de parole des élèves. Environ deux cinquièmes des enseignants (25 sur 60) ajoutent également les erreurs grammaticales et le désintérêt pour la matière parmi les obstacles importants. Ces résultats confirment que les difficultés rencontrées sont à la fois linguistiques (lexique, prononciation, grammaire) et psycho-affectives (peur de s'exposer, manque d'intérêt), ce qui rejoint l'hypothèse d'une articulation étroite entre obstacles langagiers et obstacles motivationnels dans l'acquisition de la compétence de production orale.

3.2.3 La réaction des élèves face aux erreurs de production orale

- ❖ Comment vos élèves réagissent-ils face aux erreurs commises lors des activités de la production de l'oral ?

Réaction	Nombre	Pourcentage
Ils se découragent	60	100 %
Ils restent indifférents	/	/
Ils essaient de se corriger	25	41,7 %
Ils refusent de reprendre la parole	60	100 %

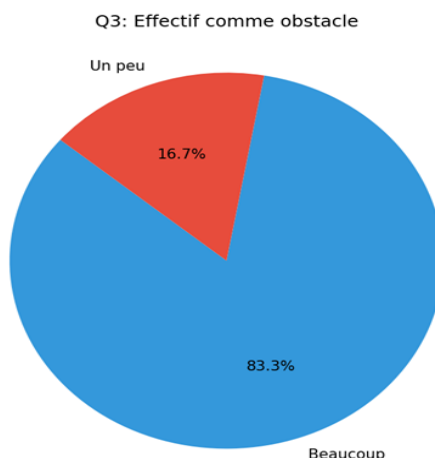


À la question portant sur la réaction des élèves face aux erreurs en production orale, tous les enseignants (60 sur 60) déclarent que ces erreurs ont un effet démotivant : selon eux, les élèves se découragent et refusent souvent de reprendre la parole après s'être trompés. Cette unanimité confirme le poids du facteur affectif et de la peur du jugement dans la prise de parole. Toutefois, 25 enseignants (41,7 %) indiquent également que leurs élèves essaient de se corriger, ce qui montre qu'une partie d'entre eux adopte une attitude plus constructive face à l'erreur. Ces résultats renforcent l'idée que la gestion pédagogique de l'erreur joue un rôle crucial : mal accompagnée, elle devient un obstacle majeur à la production orale ; traitée de façon bienveillante, elle peut au contraire soutenir l'auto-correction et la motivation.

3.2.4 L'impact de l'effectif sur la mise en place d'activités de production orale efficaces

- ❖ L'effectif dans vos classes constitue-t-il un obstacle à la mise en place d'activités de production orale efficaces ?

Le degré	Nombre	Pourcentage
Beaucoup	50	83,3 %
Un peu	10	16,7 %
Pas vraiment	/	/
Pas du tout	/	/



S'agissant de l'impact de l'effectif sur la mise en place d'activités de production orale efficaces, la très grande majorité des enseignants interrogés le considère comme un obstacle important. Cinquante répondants (83,3 %) estiment que l'effectif de leurs classes constitue "beaucoup" un frein aux activités orales, tandis que dix enseignants (16,7 %) le jugent "un peu" problématique. Aucune réponse n'a été enregistrée pour les modalités "pas vraiment" et "pas du tout", ce qui montre un consensus quasi total sur le caractère handicapant des classes chargées pour la gestion de la prise de parole, la répartition du temps d'oral et le suivi individualisé des élèves.

3.2.5 Les facteurs supplémentaires freinant l'acquisition de la production orale

- ❖ Quels autres facteurs freinent, selon vous, l'acquisition de la production orale chez vos élèves ?

À la question ouverte portant sur les autres facteurs qui freinent, selon eux, l'acquisition de la production orale, les enseignants évoquent principalement des contraintes institutionnelles et matérielles. Un nombre important de répondants signale le manque de temps accordé à l'oral dans l'emploi du temps et des programmes, ainsi que la priorité accordée aux activités écrites en vue des examens. D'autres insistent sur les conditions de travail difficiles : classes surchargées, bruit, absence de matériel audio-visuel ou de salles adaptées. Les enseignants mentionnent également des facteurs liés aux élèves eux-mêmes, tels que le faible niveau en français, le manque de travail personnel, la forte influence de la langue maternelle et la timidité, qui limitent la prise de parole spontanée. Enfin, quelques répondants reconnaissent leurs propres limites (manque de formation en

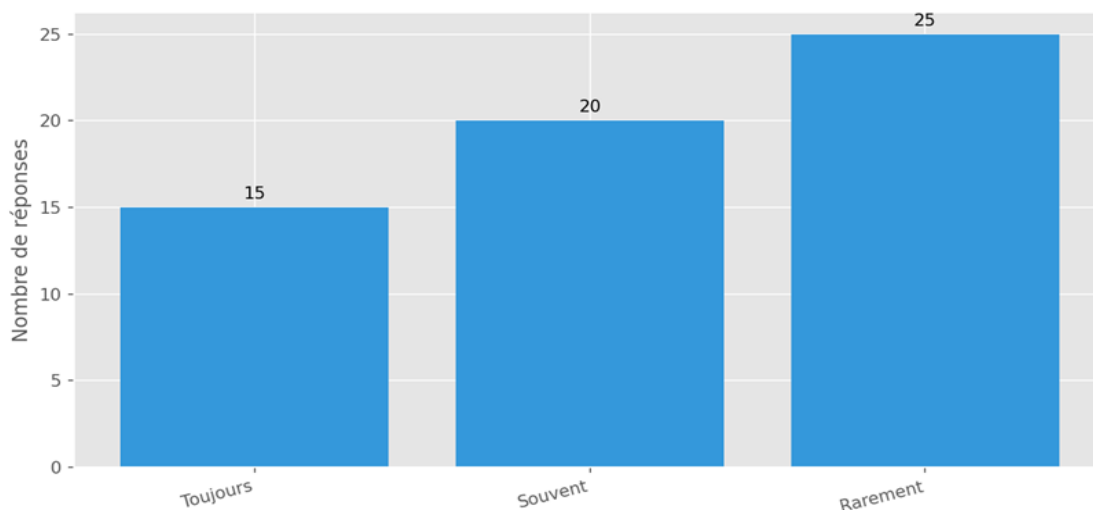
didactique de l'oral, difficulté à concevoir des activités variées et motivantes). L'ensemble de ces éléments montre que l'acquisition de la production orale est freinée à la fois par des obstacles structurels, pédagogiques et psycho-affectifs, ce qui confirme la complexité de la problématique étudiée.

3.2.6 L'utilisation des supports authentiques

- ❖ Utilisez-vous des supports authentiques (vidéos, chansons, extraits d'émission) pour développer la compétence de la production orale et motiver vos apprenants ?

Fréquence	Nombre	Pourcentage
Toujours	15	25 %
Souvent	20	33,3 %
arement	25	41,7 %
Jamais	/	/

Q5: Supports authentiques



Les résultats de cette question montrent que l'usage des supports authentiques reste relativement limité dans les classes de 3^e année moyenne. Seuls 15 enseignants (25 %) déclarent y recourir "toujours" et 20 (33,3 %) affirment les utiliser "souvent".

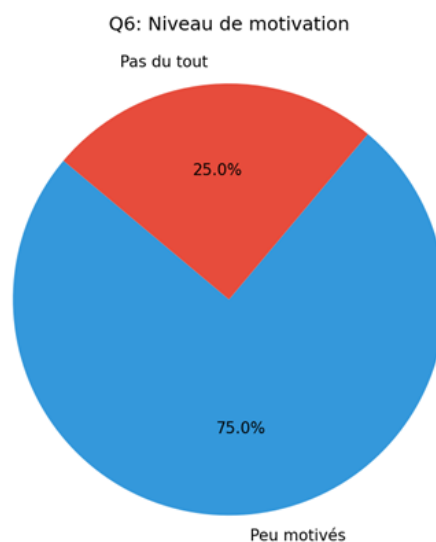
En revanche, 25 enseignants, soit 41,7 % de l'échantillon, ne les exploitent que "rarement", et aucun ne dit ne jamais y avoir recours. Ces données suggèrent que, bien que les enseignants reconnaissent l'intérêt de ces supports pour la production orale, leur utilisation demeure occasionnelle, probablement en raison de contraintes matérielles (manque

d'équipement audio-vidéo, salles non adaptées) et temporelles évoquées dans les réponses ouvertes.

3.2.7 La motivation pour l'activité de la production orale

- ❖ Comment évaluez-vous le niveau de motivation de vos élèves pour les activités de production orale en français ?

Degré	Nombre	Pourcentage
Très motivés	/	/
Assez motivés	/	/
Peu motivés	45	75 %
Pas du tout motivés	15	25 %

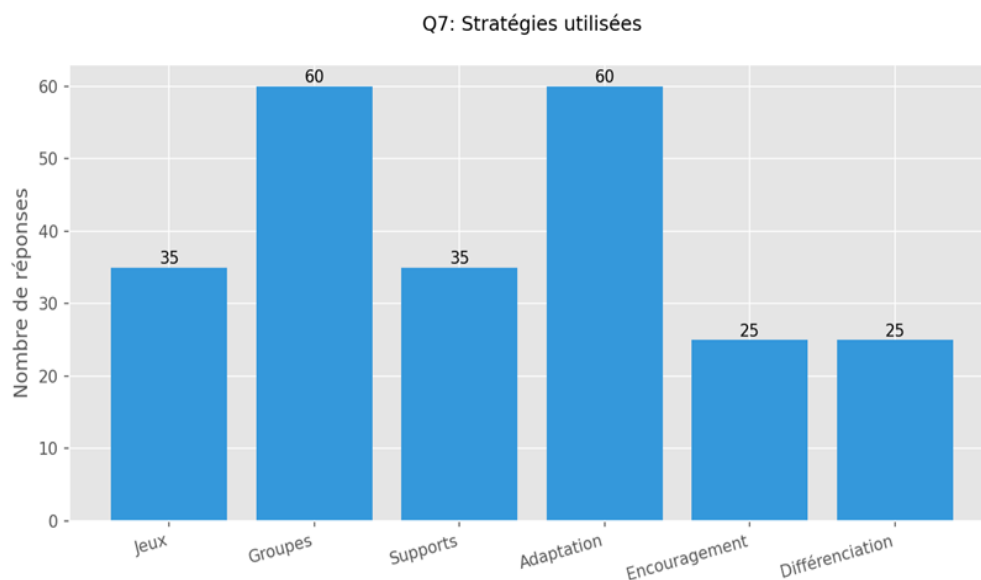


Les réponses mettent en évidence un niveau de motivation très faible des élèves pour les activités de production orale en français. Aucun enseignant ne décrit ses élèves comme “très motivés” ou même “assez motivés”. Au contraire, 45 répondants (75 %) les jugent “peu motivés” et 15 enseignants (25 %) les considèrent “pas du tout motivés”. Ce constat rejoint les résultats précédents sur la peur de parler en public, le découragement face à l'erreur et le désintérêt pour la matière, et confirme l'hypothèse selon laquelle les obstacles psycho-affectifs et contextuels pèsent fortement sur l'engagement des élèves dans la production orale.

3.2.8 Les stratégies d'aide à l'installation de la compétence de production orale

- ❖ Quelles stratégies utilisez-vous pour aider vos élèves à acquérir la compétence de production orale et à les motiver à parler ?

Type d'activités	Nombre	Pourcentage
Les activités ludiques	35	58,3 %
Travail en groupe	60	100%
Les supports authentiques	35	58,3 %
Liens avec la culture algérienne	/	/
Adaptation des contenus aux intérêts des élèves	60	100%
Encouragement individuel	25	41,7 %
Utilisation des TICE	/	/
Différenciation pédagogique	25	41,7 %



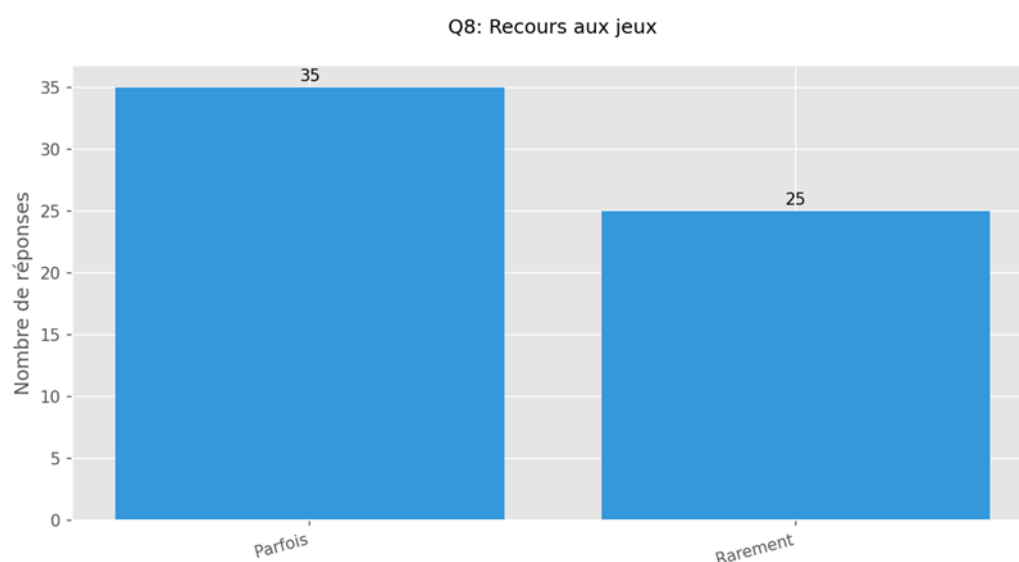
À la question portant sur les stratégies pédagogiques utilisées pour aider les élèves à acquérir la compétence de production orale, deux dispositifs ressortent comme prioritaires. Les 60 enseignants interrogés déclarent recourir au travail en groupe et à l'adaptation des contenus aux intérêts des élèves (et/ou à la culture algérienne), ce qui montre une forte sensibilité à la dimension interactionnelle et au caractère signifiant des tâches orales. Une partie importante des répondants affirme également utiliser des activités ludiques et des supports authentiques (35 enseignants, soit 58,3 %), ce qui va dans le sens d'une pédagogie

visant à rendre la prise de parole plus attractive et motivante. En revanche, seuls 25 enseignants (41,7 %) mentionnent explicitement l'encouragement individuel ou la différenciation pédagogique, alors même que les résultats précédents ont montré l'importance de la peur de l'erreur, du découragement et de la timidité. Ces données suggèrent que, si les enseignants déclarent mettre en place plusieurs dispositifs favorisant la motivation (travail de groupe, thèmes proches du vécu, supports variés), les stratégies ciblant directement la gestion individualisée de l'erreur et le soutien des élèves les plus fragiles restent moins systématiques, ce qui constitue une piste d'amélioration pour le développement de la production orale.

3.2.9 Le recours aux activités ludiques

- ❖ Vous avez recours aux activités ludiques (jeux de rôle, jeux de cartes, quiz oraux, etc.) pour encourager l'acquisition de la production orale ?

Degré	Nombre	Pourcentage
Très souvent	/	/
Parfois	35	58,3 %
Rarement	25	41,7 %
Jamais	/	/



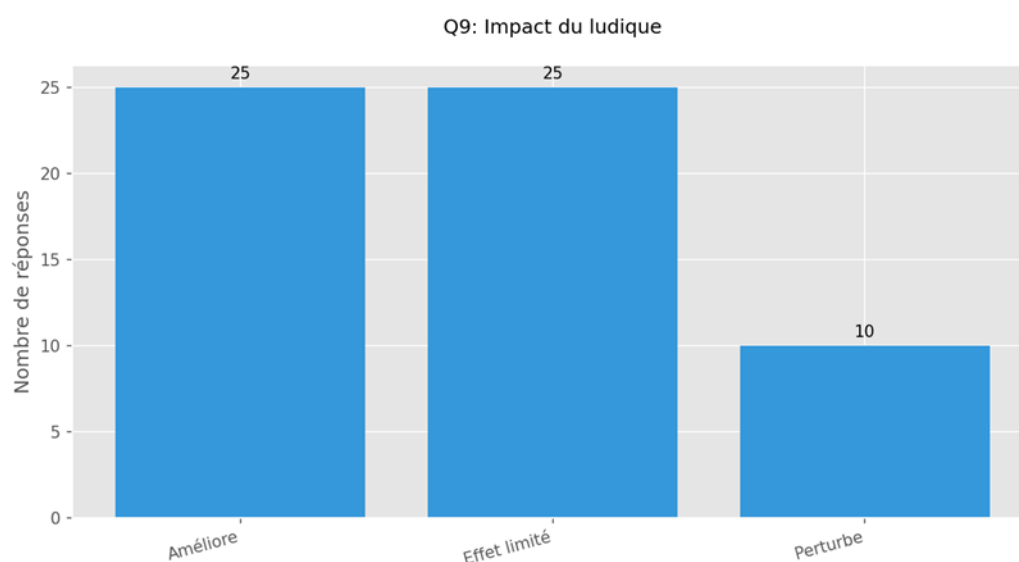
Les réponses montrent que les activités ludiques sont présentes dans les classes de production orale, mais de manière modérée. Trente-cinq enseignants (58,3 %) déclarent y

recourir “parfois”, tandis que 25 (41,7 %) ne les utilisent que “rarement”. Aucune réponse n’a été enregistrée pour les modalités “souvent” et “jamais”, ce qui signifie que ces activités ne sont ni totalement absentes ni véritablement intégrées de façon régulière aux séquences d’oral. Or, beaucoup de recherche soulignent que les jeux de rôle et autres dispositifs ludiques peuvent renforcer la motivation, diminuer la peur de l’erreur et multiplier les occasions de prise de parole ; leur utilisation seulement occasionnelle constitue donc un levier encore sous exploité pour soutenir l’acquisition de la production orale.

3.2.10 L’impact des activités ludiques sur l’amélioration de la production orale

❖ Selon vous, l’intégration du ludique en classe de FLE :

Impact	Nombre	Pourcentage
Améliore nettement la participation orale et l’acquisition de la compétence	25	41,7 %
A un effet positif mais limité	25	41,7 %
N’a pas d’impact significatif sur la compétence de production orale.	/	/
Peut perturber le sérieux du cours	10	16,6 %



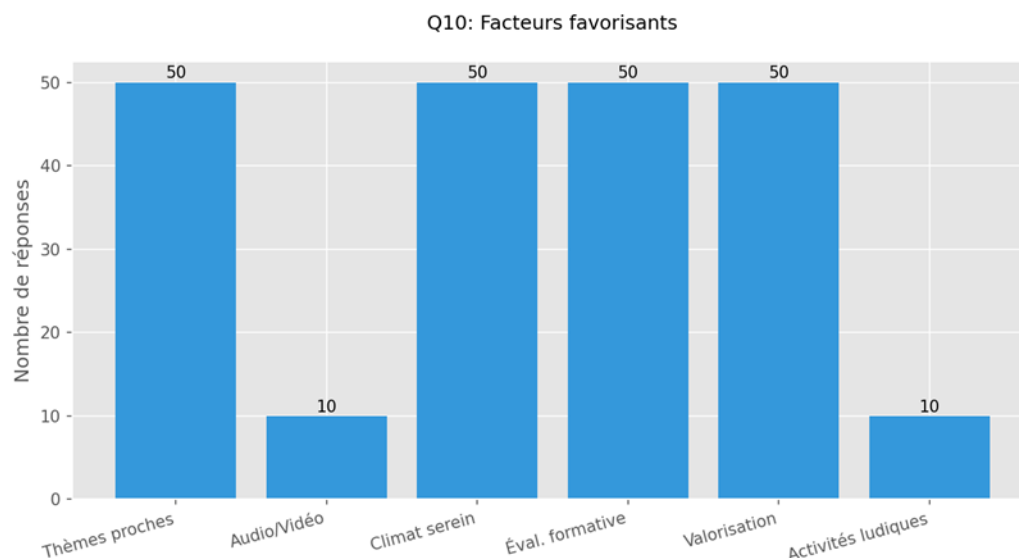
Les réponses montrent que les enseignants ont globalement une vision positive de l’usage du ludique en classe de FLE. La moitié d’entre eux environ (25 enseignants, soit

41,7 %) considère que les activités ludiques améliorent nettement la participation orale et l'acquisition de la compétence, tandis qu'une proportion équivalente (25 enseignants, 41,7 %) leur attribue un effet positif mais limité. Aucun répondant n'estime que le ludique n'a pas d'impact significatif, ce qui confirme la reconnaissance de son potentiel motivationnel. En revanche, 10 enseignants (16,6 %) expriment une certaine réserve en jugeant que ces activités peuvent perturber le sérieux du cours. Ces résultats mettent en évidence une tension entre la volonté de motiver les élèves par des dispositifs ludiques et la crainte de perdre le contrôle ou de s'éloigner des objectifs scolaires, ce qui explique sans doute pourquoi ces activités restent utilisées seulement parfois ou rarement dans les classes observées.

3.2.11 Facteurs favorisant l'acquisition de la production orale

- ❖ Quels facteurs vous semblent le plus pertinents pour l'acquisition de la compétence de production orale en renforçant la motivation des élèves ?

Facteur	Nombre	Pourcentage
Choix de thèmes proches de l'univers des élèves	50	83,3 %
Utilisation de supports audio/vidéo	10	16,7 %
Climat de classe bienveillant et sécurisant	50	83,3 %
Évaluation formative, sans sanction sévère	50	83,3 %
Valorisation des efforts, même en cas d'erreurs	50	83,3 %
Activités ludiques intégrées dans la séquence	10	16,7 %



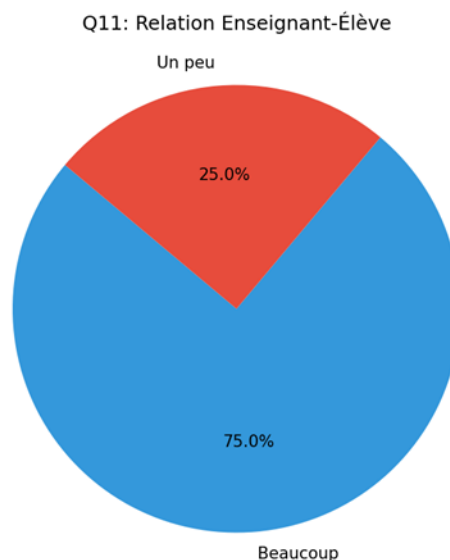
Les réponses font apparaître un consensus fort autour de certains facteurs jugés essentiels pour favoriser l'acquisition de la compétence de production orale. La grande majorité des enseignants (50 sur 60, soit 83,3 %) considère que le choix de thèmes proches de l'environnement des élèves, l'instauration d'un climat de classe bienveillant et sécurisant, une évaluation formative sans sanction sévère et la valorisation des efforts même en cas d'erreurs sont des éléments déterminants. Cette importance accordée à la dimension affective et à la reconnaissance des efforts confirme le rôle central de la motivation et de la gestion positive de l'erreur dans le développement de la production orale. En revanche, seuls 10 enseignants (16,7 %) mentionnent explicitement l'utilisation de supports audio/vidéo et l'intégration d'activités ludiques dans la séquence, alors que ces dispositifs sont pourtant reconnus comme moteurs de motivation et d'engagement. On observe ainsi un décalage entre, d'une part, la forte valorisation d'un climat motivant et sécurisant et d'autre part, l'exploitation encore limitée de certains outils concrets (supports authentiques, ludique) susceptibles de rendre la prise de parole plus attractive pour les élèves.

3.2.12 L'aspect relationnel comme source de motivation

- ❖ Pensez-vous que la qualité de la relation enseignant élève influence l'acquisition de la compétence de production orale et la motivation à l'oral ?

Degré	Nombre	Pourcentage
-------	--------	-------------

Beaucoup	45	75 %
Un peu	15	25 %
Pas vraiment	/	/
Pas du tout	/	/



Concernant cette question, une large majorité d’enseignants reconnaît l’importance de la relation pédagogique dans l’acquisition de la production orale. Quarante cinq répondants (75 %) estiment que la qualité de la relation enseignant/élève influence “beaucoup” cette compétence, tandis que les 15 autres (25 %) considèrent qu’elle l’influence “un peu”. Aucune réponse n’a été enregistrée pour les modalités “pas vraiment” et “pas du tout”, ce qui indique un consensus sur le rôle déterminant de cette dimension relationnelle. Ces résultats confirment que, pour les enseignants, un climat de confiance, d’écoute et de respect entre l’enseignant et les élèves constitue un levier essentiel pour réduire la peur de l’erreur, encourager la prise de parole et soutenir la motivation en production orale.

3.2.13 Les ajustements nécessaires dans les programmes

- ❖ D’après votre expérience, quels ajustements seraient nécessaires dans les programmes ou les manuels pour favoriser la compétence de production orale et la motivation des élèves ?

À la dernière question, invitant les enseignants à proposer des ajustements pour favoriser l'acquisition de la compétence de production orale, plusieurs pistes reviennent de manière récurrente. Tout d'abord, les répondants insistent sur l'importance d'intégrer de courtes activités orales quotidiennes, interactives, sous forme de travail en binômes ou en petits groupes, appuyées par des jeux ludiques et des supports authentiques audio-visuels. Ils jugent également pertinent d'introduire des projets oraux plus structurés (débats, jeux de rôle, exposés guidés) afin de donner aux élèves des occasions régulières de s'exprimer de façon plus longue et organisée.

Les enseignants recommandent en outre de proposer des thèmes dans lesquels les élèves se sentent réellement impliqués, ce qui devrait renforcer leur intérêt et leur motivation à prendre la parole. Plusieurs réponses soulignent la nécessité d'attribuer un volume horaire plus adéquat à l'oral et de multiplier les situations d'intégration oralisées et les activités véritablement communicatives, où l'élève parle pour transmettre un message et non seulement pour réciter. Enfin, les participants insistent sur le rôle de l'enseignant, qui doit encourager les apprenants dans leurs prises de parole, valoriser leurs efforts et créer un climat de confiance pour que chacun ose s'exprimer. Ces propositions convergent vers l'idée d'un enseignement de l'oral plus fréquent, plus interactif et plus motivant, articulant étroitement dispositifs ludiques, supports authentiques et accompagnement bienveillant.

3.3 Synthèse des résultats

L'analyse du questionnaire administré à 60 enseignants de FLE en 3^e année moyenne met en évidence une convergence nette autour des principaux obstacles à l'acquisition de la compétence de production orale et des dispositifs jugés nécessaires pour y remédier. Les réponses montrent d'abord que les difficultés sont perçues comme à la fois linguistiques et psycho-affectives : tous les enseignants soulignent le manque de vocabulaire, les difficultés de prononciation et la peur de parler en public comme freins majeurs, auxquels s'ajoutent, pour une partie d'entre eux, les erreurs grammaticales, le désintérêt pour la matière, la timidité et le faible niveau en français. Les erreurs ont un effet particulièrement démotivant, puisqu'elles sont associées au découragement et au refus de reprendre la parole, tandis que l'effectif élevé des classes et le manque de temps accentuent encore ces obstacles. L'ensemble de ces résultats confirme l'hypothèse d'une forte interaction entre obstacles langagiers, contraintes institutionnelles et facteurs affectifs dans la production orale.

Parallèlement, le questionnaire révèle une motivation des élèves jugée très faible par les enseignants, mais aussi une réelle prise de conscience du rôle des dispositifs motivationnels. La majorité des répondants reconnaît l'importance de supports authentiques, d'activités ludiques, du travail en groupe et de l'adaptation des thèmes aux intérêts et à la culture des élèves, même si ces outils restent utilisés de façon seulement occasionnelle. Les facteurs jugés les plus pertinents pour favoriser l'oral sont le choix de thèmes proches de l'environnement des apprenants, un climat de classe bienveillant et sécurisant, une évaluation formative sans sanction sévère et la valorisation des efforts, ainsi que la qualité de la relation enseignant/élève, considérée par tous comme influençant fortement la prise de parole. Ces éléments confirment l'hypothèse 2 selon laquelle des dispositifs pédagogiques centrés sur la motivation, la gestion positive de l'erreur et la proximité des thèmes constituent des leviers essentiels pour développer la compétence de production orale.

Enfin, les suggestions formulées dans la dernière question ouverte vont dans le même sens : les enseignants réclament davantage de temps et de place pour l'oral dans les programmes, plus d'activités interactives quotidiennes, de projets oraux (débat, jeux de rôle, exposés guidés), de supports audio-visuels, ainsi qu'un encouragement systématique des prises de parole. Le questionnaire met ainsi en lumière un décalage entre, d'une part, la conscience des enjeux de la production orale et des dispositifs motivationnels à privilégier, et, d'autre part, des conditions institutionnelles et matérielles qui limitent encore leur mise en œuvre effective en classe.

Conclusion

Face à des résultats faibles en production orale en langue française chez les apprenants de 3AM et à la difficile mise en application des activités par les enseignants, nous avons cherché à analyser les obstacles auxquels sont confrontés les apprenants et les enseignants. Notre recherche a pour objectif d'étudier l'impact de la motivation sur l'acquisition de cette compétence et à évaluer comment les pratiques pédagogiques peuvent renforcer ou freiner l'apprentissage chez les élèves.

Apprendre une langue étrangère ce n'est pas simplement maîtriser des listes de vocabulaire et des règles de grammaire ou de conjugaison, c'est également découvrir la

façon de communiquer et de penser, c'est s'ouvrir à de nouvelles cultures. Un nombre considérable d'apprenants ont des difficultés à produire oralement et à s'exprimer spontanément. Cela est dû à plusieurs raisons, parmi lesquelles on peut citer : la peur et la timidité qui perturbent les apprenants, l'hésitation de prendre la parole, en d'autres termes l'aspect psychologique de l'apprenant entre en jeu lors de la prise de la parole et peut influencer négativement leurs productions orales : les élèves motivés n'hésitent pas à prendre la parole, acceptent plus facilement le risque de commettre des erreurs. A l'inverse, le manque de motivation freine l'expression orale et alimente l'anxiété et la passivité en classe.

Il est nécessaire d'offrir plus d'opportunités aux apprenants pour s'exprimer oralement, les encourager à pratiquer et surmonter les problèmes psychologiques qui les empêchent de parler.

Motiver les apprenants à apprendre et à pratiquer le français en leur proposant des activités orales qui développent leurs compétences communicatives et discursives.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- Beaulieu, G. (1992). *L'apprentissage de l'oral*. Retz.
- Château, J. (1980). *Les grands pédagogues*. Presses Universitaires de France.
- Clorec, C. (sd). *La motivation au travail : Tour d'horizon des grandes théories*. <http://www.ifrance.com/actupsy/motiv.htm>
- Colletta, J.-M. (2002). L'oral, c'est quoi ? Dans *Oser l'oral* (pp. 37-40). Cahiers pédagogiques (n° 400).
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprentissage, enseignement, évaluation*. Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). Dans *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (p. 182). CLÉ International.
- Cuq, J.-P. (2011). *Le jeu en classe de FLE : Dynamique des échanges verbaux et relations maître-élèves*.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). Compétences fondamentales. Dans *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (pp. 155-190). Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Deci, EL, & Ryan, RM (1985). *Motivation intrinsèque et autodétermination dans le comportement humain*. Plenum.
- Gagnon, C. et Brunel, M.-L. (s.d.). *Les raccrocheurs adultes : Motivation et persévérance aux études à l'ordre secondaire*.
- Halté, J.-F., & Rispaïl, M. (Eds.). (2005). *L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités*. L'Harmattan.
- Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères*. Presses Universitaires de France.
- Maslow, AH (1943). Une théorie de la motivation humaine. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396.
- Mercier, J. (2002). *L'expression orale en classe de FLE*. Université du Panama.

- Michau, D. et Richard, C. (1996). *La motivation et la direction d'école* (Mémoire de maîtrise).
- Ministère de l'Éducation nationale. (2004). *Programme de la 3e année moyenne*.
- Avion, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Cahiers pédagogiques*.
- Porcher, J.-P. (2008). *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2009). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*. FSE.
- Sorez, H. (1995). *Prendre la parole : L'expression orale à l'école*. Hatier.
- Vallerand, RJ et Thill, EE (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Éditions Études vivantes.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre* ? De Boeck.

Dictionnaires

- Cuq. J.P (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, CEL International
- Dictionnaire encyclopédique Hachette. (1995). Hachette.
- Petit Robert (2010). Le nouveau dictionnaire de langue française
- Le Grand Robert. (2005). *Le Grand Robert* (version électronique). LeRobert.
- Le Petit Robert. (2012). *Le Petit Robert illustré*. Larousse.

Revues et Articles

- APLV. (s.d.). <http://www.aplv-languesmodernes.org>
- Bouacha,A.Ali. « Motivation et besoins d'apprentissage en FLE »Synergies Algérie1(2002) : 115-121. <https://gerflint.fr/Base/Algérie1/bouacha.pdf>
- Binon, J. et Verlinde, S. (2004). L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : Le domaine du français des affaires.Ela.Etude de linguistique appliquée.271-283 : <https://doi.org/10.3917/ela.135.0271>
- Mlle DAHMANI M (2015). Identification des difficultés liées à l'oral en classe de FLE au cycle moyen et propositions de remédiations. (Mémoire de Master). Centre universitaire Belhadj Bouchaib Ain Témouchent

- La didactique de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen en Algérie : cas de la classe de 4^{ème} année moyenne
- Young, DJ (éd.). (1999). *L'affect dans l'apprentissage des langues étrangères et des langues secondes : un guide pratique pour créer une atmosphère de classe peu anxiogène* . McGraw-Hill.

ANNEXE(S)

- L'enseignant a distribué la transcription du document les
- L'enseignant invite ses apprenants à travailler en binôme

Critère	Indicateurs observables	Appréciation	Not
Étapes d'écoute	Écoute globale puis détaillée, répétition si nécessaire	✓	
Aides à la compréhension	Gestes, images, tableau, schémas, reformulations	oui souvent ✓	
Interaction	Questions de l'enseignant, sollicitation d'élèves variés	souvent ✓	
Prise en compte des erreurs	Corrige sans décourager, reformule, encourage	L'enseignant résume les apprenants dans phrases de phrase	

2. Pour les séances de production orale

Critère	Indicateurs observables	Appréciation	Not
Mise en situation	Situation de communication claire, motivante, contextualisée	oui	
Type d'activités orales	Jeux de rôle, dialogues, débats, exposés, etc.	Un document audio oral	
Organisation du travail	Individuel, binômes, petits groupes, mise en commun	individuel	
Aide linguistique	Vocabulaire donné, structures modèles, exemples au tableau	✓	
Gestion de la prise de parole	Répartition de la parole, donne la chance aux plus timides		
Feedback sur l'oral	Corrige forme / sens, encourage, valorise les efforts	oui	

L'enseignant réussit à extirper des idées en encourageant les réponses.

Partie C – Comportements des élèves (compréhension et production)

Critère	Indicateurs observables	Appréciation	Notes
Attention et engagement	Regard vers l'enseignant / support, prise de notes, écoute active	✓	
Participation orale	Nombre d'élèves qui interviennent, volontaires vs sollicités	12 élèves 34	
Qualité de la production orale	Phrase simple/complex, vocabulaire, prononciation, fluidité	Phrase bien structurées	
Gestion de la langue	Mélange de langues, recours au français / à la langue maternelle	Jamais	
Attitude face à l'erreur	Acceptent la correction, se bloquent, rient, se corrigent	Encourage Corrige sans bloquer.	
Coopération	Aide entre pairs, travail en groupe, respect de la parole d'autrui	Souvent	

Partie D – Climat de classe et motivation

Critère	Indicateurs observables	Appréciation	Notes
Climat affectif	Respect, humour, encouragements, absence de moqueries	✓	
Intérêt des élèves	Réactions aux activités, enthousiasme, demandes de participation	Souvent	
Adaptation des supports	Thèmes proches du vécu des élèves, supports motivants	Oui	

L'enseignant anticipe les points de langue que les élèves vont voir lors de la séquence : de description
 - Expansion du nom
 - Les verbes de perception
 - Nominalisation

FICHE PÉDAGOGIQUE : COMPRÉHENSION DE L'ORAL

- 📌 Niveau : 3ème Année Moyenne (3AM)
- 📌 Séquence 05 : Décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit
- 📌 Séance : Compréhension de l'oral (Réception)
- 📌 Support : Vidéo (Reportage de Canal Algérie sur le Tapis de Ghardaïa)
- 📌 Durée : 01 Heure

OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

- Identifier la source, le thème et le type de patrimoine présenté.
- Repérer les caractéristiques descriptives d'un objet artisanal.
- Saisir l'intention de communication du locuteur (valoriser et inciter à la préservation).

MATÉRIEL ET SUPPORTS

- Vidéoprojecteur et haut-parleurs.
- Fiche de l'élève (Questionnaire).

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Phase de pré-écoute

Activité : Échange oral sur l'artisanat algérien.

Question : Citez quelques objets traditionnels que l'on trouve dans nos maisons.

Réponses attendues : Tapis, bijoux, poterie, burnous, coffre en bois.

2. Première écoute (Compréhension globale)

Consigne : Regardez la vidéo et cochez la bonne réponse.

1. Quelle est la source de ce document ?
 - a) Un documentaire de l'UNESCO. ☐
 - b) Un reportage de Canal Algérie. ☒ (Réponse attendue)
 - c) Une publicité touristique. ☐

2. Quel objet est au cœur de ce reportage ?

Réponse attendue : Le tapis de Ghardaïa (ou tapis du M'zab).

3. À quel type de patrimoine appartient cet objet ?

- a) Patrimoine naturel (paysages, parcs). ☐
- b) Patrimoine matériel (objets, monuments). ☒ (Réponse attendue)
- c) Patrimoine immatériel (chants, contes). ☐

3. Deuxième écoute (Analyse détaillée)

Consigne : Répondez par "Vrai" ou "Faux".

Propositions	Vrai	Faux
1. Ce tapis est fabriqué à partir de laine pure.	☒	☐
2. Les motifs (dessins) sur le tapis sont choisis au hasard.	☐	☒
3. Le tissage est un savoir-faire transmis par les ancêtres.	☒	☐
4. Les couleurs utilisées sont uniquement le bleu et le vert.	☐	☒
5. Ce tapis est un symbole de l'identité de la région du M'zab.	☒	☐
6. L'artisanat n'a aucune importance pour l'économie locale.	☐	☒

Deuxième écoute (Analyse détaillée)

Consigne : Répondez par "Vrai" ou "Faux".

1. Ce tapis est fabriqué à partir de laine pure.
 2. Les motifs (dessins) sur le tapis sont choisis au hasard ou au hasard des non-maisons.
 3. Quelle est l'intention finale du journaliste ?
- Réponse attendue : Valoriser ce patrimoine et inciter Algériens à le préserver et à le protéger.

4. Troisième écoute (Analyse linguistique et vis

Consigne 01 : Reliez par une flèche le symbole à signification.

- La Table (Meïda) → L'union de la famille.
- Le Bracelet (Khelkhal) → La beauté de la femme.
- Le Peigne à tisser → Le travail de l'artisan.

Consigne 02 : Relevez dans le reportage :

- Deux adjectifs mélioratifs : (Exemples attendus : Magnifique, précieux, ancestral, splendide.)
- Un verbe de perception : (Exemples attendus : Voir, admirer, contempler.)

Consigne 03 : Quelle est l'intention finale du journaliste ?

Réponse attendue : Valoriser ce patrimoine et inciter Algériens à le préserver et à le protéger.

5. Phase de récapitulation

Consigne : Complète le résumé avec les mots suivants : décrit, identité, valorise, ancestral, préserver.

Ce reportage de Canal Algérie valorise le tapis de Ghardaïa qui est un objet ancestral. Le narrateur décrit avec précision les couleurs et les symboles de ce tapis qui représente notre identité culturelle. À la fin, l'auteur nous demande de préserver ce patrimoine pour les générations futures.

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ DE SAÏDA DR MOULAY TAHAR

Faculté des lettres, des langues et des arts
Département des Lettres et langue française



N. *ASS*.D.L.L. F/ F.L.L.A/2026

DEMANDE D'AUTORISATION

A Monsieur le Directeur du collège d'enseignement moyen Khadija Oum Elmouminine-Saïda-

Monsieur,

Par la présente, permettez-moi de venir, très respectueusement, vous demander de bien vouloir autoriser l'étudiante BENYAMINA Hakima inscrite en Master 2 Didactique et langue appliquée, au département des Lettres et langue française, à assister à des séances d'observation et à participer à des entretiens avec les enseignants et les inspecteurs dans le cadre d'un travail de mémoire de fin d'étude.

Dans l'attente d'une suite favorable, veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

La cheffe de département

أ. بوكري سوهيل
قسم الأدب واللغة الفرنسية
قسم الآداب واللغات والفنون
جامعة سعيدة د. مولاي الطاهر
قسم الآداب
واللغة الفرنسية
واللغات والفنون

**Questionnaire destiné aux enseignants de français langue étrangère (FLE) du cycle
moyen - 3ème année**

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche scientifique. Vos réponses, resteront strictement anonymes. Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration.

Sexe : Homme ☐ Femme ☒

Âge : 25-35 ans ☐ 36-45 ans ☐ 46-55 ans ☒ Plus de 55 ans ☐

Diplôme obtenu : Licence ☒ Master ☐ Magister ☐ Doctorat ☐

Autre (précisez) :

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement du FLE :

Moins de 5 ans ☐ 5-10 ans ☐ 11-20 ans ☒ Plus de 20 ans ☐

Type d'établissement : Urbain ☒ Semi-urbain ☐ Rural ☐

1. Selon vous, quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos élèves pour acquérir la compétence de la production orale ? (plusieurs réponses possibles)

Manque de vocabulaire ☒

Difficultés de prononciation ☐

Erreurs grammaticales ☒

Peur de parler en public ☒

Interférence de la langue maternelle (arabe/berbère) ☐

Désintérêt pour la matière ☒

Autre (précisez) :

2. Comment vos élèves réagissent-ils aux erreurs commises lors des activités de la production de l'oral ?

Ils se découragent ☐

Ils restent indifférents ☒

Ils essaient de se corriger ☐

Ils refusent de reprendre la parole ☒

3. L'effectif dans vos classes est-il un obstacle à la mise en place d'activités de production orale efficaces ?

Beaucoup ☐

Un peu ☐

Pas vraiment ☒

Pas du tout ☐

4. Quels autres facteurs freinent, selon vous, l'acquisition de la production orale chez vos élèves ?

..... Le manque de confiance en soi et la
peur de prendre la parole

5. Utilisez-vous des supports authentiques (vidéos, chansons, extraits d'émission) pour développer la compétence de la production orale ?

Toujours ☐

Souvent ☒

Rarement ☐

Jamais ☐

6. Comment évaluez-vous le niveau de motivation de vos élèves pour les activités de production orale en français ?
Très motivés ☐ Assez motivés ☒ Peu motivés ☐ Pas du tout motivés ☐

7. Quelles stratégies utilisez-vous pour aider vos élèves à acquérir la compétence de production orale? (plusieurs réponses possibles)

Les activités ludiques ☒
Travail en groupe ☐
Les supports authentiques ☐
Liens avec la culture algérienne ☒
Adaptation des contenus aux intérêts des élèves ☒
Encouragement individuel ☐
Utilisation des TICE ☐
Différenciation pédagogique ☒
Autre (précisez) :

8. Vous avez recours aux activités ludiques (jeux de rôle, jeux de cartes, quiz oraux, etc.) pour encourager l'acquisition de la production orale :
Souvent ☐ Parfois ☒ Rarement ☐ Jamais ☐

9. Selon vous, l'intégration du ludique en classe de FLE :

Améliore nettement la participation orale et l'acquisition de la compétence. ☒
A un effet positif mais limité. ☐
N'a pas d'impact significatif sur la compétence de production orale. ☐
Peut perturber le sérieux du cours ☐

10. Quels facteurs vous semblent les plus pertinents pour favoriser l'acquisition de la compétence de production orale? (plusieurs réponses possibles)

Choix de thèmes proches de l'univers des élèves ☒
Utilisation de supports audio/vidéo ☒
Climat de classe bienveillant et sécurisant ☐
Évaluation formative, sans sanction sévère ☐
Valorisation des efforts, même en cas d'erreurs ☐
Activités ludiques intégrées dans la séquence. ☐
Autre (précisez) :

11. Pensez-vous que la qualité de la relation enseignant-élève influence l'acquisition de la compétence de production orale?

Beaucoup ☒ Un peu ☐ Pas vraiment ☐ Pas du tout ☐

12. D'après votre expérience, quels ajustements seraient nécessaires dans les programmes ou les manuels pour favoriser l'acquisition de la compétence de production orale?

Pour favoriser l'oral en français il faut
se baser sur la pratique régulière et
la création d'un environnement sécurisant
à l'apprenant.

Questionnaire destiné aux enseignants de français langue étrangère (FLE) du cycle moyen - 3ème année

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche scientifique. Vos réponses, resteront strictement anonymes. Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration.

Sexe : Homme ☐ Femme ☒

Âge : 25-35 ans ☐ 36-45 ans ☒ 46-55 ans ☐ Plus de 55 ans ☐

Diplôme obtenu : Licence ☐ Master ☒ Magister ☐ Doctorat ☐

Autre (précisez) : *Master en langue étrangère + licence chât*

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement du FLE :

Moins de 5 ans ☐ 5-10 ans ☐ 11-20 ans ☐ Plus de 20 ans ☒

Type d'établissement : Urbain ☒ Semi-urbain ☐ Rural ☐

1. Selon vous, quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos élèves pour acquérir la compétence de la production orale ? (plusieurs réponses possibles)

Manque de vocabulaire ☒

Difficultés de prononciation ☐

Erreurs grammaticales ☒

Peur de parler en public ☒

Interférence de la langue maternelle (arabe/berbère) ☐

Désintérêt pour la matière ☐

Autre (précisez) :

2. Comment vos élèves réagissent-ils aux erreurs commises lors des activités de la production de l'oral ?

Ils se découragent ☐

Ils restent indifférents ☐

Ils essaient de se corriger ☒

Ils refusent de reprendre la parole ☐

3. L'effectif dans vos classes est-il un obstacle à la mise en place d'activités de production orale efficaces ?

Beaucoup ☐

Un peu ☐

Pas vraiment ☒

Pas du tout ☐

4. Quels autres facteurs freinent, selon vous, l'acquisition de la production orale chez vos élèves ?

Manque de lecture

5. Utilisez-vous des supports authentiques (vidéos, chansons, extraits d'émission) pour développer la compétence de la production orale ?

Toujours ☒

Souvent ☐

Rarement ☐

Jamais ☐

6. Comment évaluez-vous le niveau de motivation de vos élèves pour les activités de production orale en français ?
 Très motivés ☐ Assez motivés ☒ Peu motivés ☐ Pas du tout motivés ☐
7. Quelles stratégies utilisez-vous pour aider vos élèves à acquérir la compétence de production orale? (plusieurs réponses possibles)
 Les activités ludiques ☐
 Travail en groupe ☐
 Les supports authentiques ☒
 Liens avec la culture algérienne ☒
 Adaptation des contenus aux intérêts des élèves ☐
 Encouragement individuel ☒
 Utilisation des TICE ☐
 Différenciation pédagogique ☐
 Autre (précisez) :
8. Vous avez recours aux activités ludiques (jeux de rôle, jeux de cartes, quiz oraux, etc.) pour encourager l'acquisition de la production orale :
 Souvent ☐ Parfois ☒ Rarement ☐ Jamais ☐
9. Selon vous, l'intégration du ludique en classe de FLE :
 Améliore nettement la participation orale et l'acquisition de la compétence. ☒
 A un effet positif mais limité. ☐
 N'a pas d'impact significatif sur la compétence de production orale. ☐
 Peut perturber le sérieux du cours ☐
10. Quels facteurs vous semblent les plus pertinents pour favoriser l'acquisition de la compétence de production orale? (plusieurs réponses possibles)
 Choix de thèmes proches de l'univers des élèves ☐
 Utilisation de supports audio/vidéo ☒
 Climat de classe bienveillant et sécurisant ☐
 Évaluation formative, sans sanction sévère ☐
 Valorisation des efforts, même en cas d'erreurs ☒
 Activités ludiques intégrées dans la séquence. ☒
 Autre (précisez) :
11. Pensez-vous que la qualité de la relation enseignant-élève influence l'acquisition de la compétence de production orale?
 Beaucoup ☒ Un peu ☐ Pas vraiment ☐ Pas du tout ☐
12. D'après votre expérience, quels ajustements seraient nécessaires dans les programmes ou les manuels pour favoriser l'acquisition de la compétence de production orale?
 Il faut :
 (1) La pratique régulière... et les jeux de rôle
 (2) Créer un environnement de confiance
 (3) Approche de nouveaux mots quotidiens et les utiliser dans des phrases personnelles

**Questionnaire destiné aux enseignants de français langue étrangère (FLE) du cycle
moyen - 3ème année**

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche scientifique. Vos réponses, resteront strictement anonymes. Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration.

Sexe : Homme ☐ Femme ☒

Âge : 25-35 ans ☒ 36-45 ans ☐ 46-55 ans ☐ Plus de 55 ans ☐

Diplôme obtenu : Licence ☐ Master ☒ Magister ☐ Doctorat ☐

Autre (précisez) :

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement du FLE :

Moins de 5 ans ☒ 5-10 ans ☐ 11-20 ans ☐ Plus de 20 ans ☐

Type d'établissement : Urbain ☒ Semi-urbain ☐ Rural ☐

1. Selon vous, quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos élèves pour acquérir la compétence de la production orale ? (plusieurs réponses possibles)

Manque de vocabulaire ☒

Difficultés de prononciation ☐

Erreurs grammaticales ☒

Peur de parler en public ☒

Interférence de la langue maternelle (arabe/berbère) ☐

Désintérêt pour la matière ☐

Autre (précisez) :

2. Comment vos élèves réagissent-ils aux erreurs commises lors des activités de la production de l'oral ?

Ils se découragent ☐

Ils restent indifférents ☐

Ils essaient de se corriger ☐

Ils refusent de reprendre la parole ☒

3. L'effectif dans vos classes est-il un obstacle à la mise en place d'activités de production orale efficaces ?

Beaucoup ☐

Un peu ☐

Pas vraiment ☒

Pas du tout ☐

4. Quels autres facteurs freinent, selon vous, l'acquisition de la production orale chez vos élèves ?

Le facteur qui freine selon moi l'acquisition de la production orale chez mes élèves c'est bien que la pratique de la langue entre eux (apprenants)

5. Utilisez-vous des supports authentiques (vidéos, chansons, extraits d'émission) pour développer la compétence de la production orale ?

Toujours ☐

Souvent ☐

Rarement ☒

Jamais ☐

6. Comment évaluez-vous le niveau de motivation de vos élèves pour les activités de production orale en français ?
Très motivés ☐ Assez motivés ☒ Peu motivés ☐ Pas du tout motivés ☐

7. Quelles stratégies utilisez-vous pour aider vos élèves à acquérir la compétence de production orale? (plusieurs réponses possibles)

Les activités ludiques ☒

Travail en groupe ☒

Les supports authentiques ☒

Liens avec la culture algérienne ☐

Adaptation des contenus aux intérêts des élèves ☐

Encouragement individuel ☐

Utilisation des TICE ☐

Différenciation pédagogique ☒

Autre (précisez) :

8. Vous avez recours aux activités ludiques (jeux de rôle, jeux de cartes, quiz oraux, etc.) pour encourager l'acquisition de la production orale :

Souvent ☐

Parfois ☒

Rarement ☐

Jamais ☐

9. Selon vous, l'intégration du ludique en classe de FLE :

Améliore nettement la participation orale et l'acquisition de la compétence. ☐

A un effet positif mais limité. ☒

N'a pas d'impact significatif sur la compétence de production orale. ☐

Peut perturber le sérieux du cours ☐

10. Quels facteurs vous semblent les plus pertinents pour favoriser l'acquisition de la compétence de production orale? (plusieurs réponses possibles)

Choix de thèmes proches de l'univers des élèves ☐

Utilisation de supports audio/vidéo ☐

Climat de classe bienveillant et sécurisant ☒

Évaluation formative, sans sanction sévère ☐

Valorisation des efforts, même en cas d'erreurs ☒

Activités ludiques intégrées dans la séquence. ☐

Autre (précisez) :

11. Pensez-vous que la qualité de la relation enseignant-élève influence l'acquisition de la compétence de production orale?

Beaucoup ☒

Un peu ☐

Pas vraiment ☐

Pas du tout ☐

12. D'après votre expérience, quels ajustements seraient nécessaires dans les programmes ou les manuels pour favoriser l'acquisition de la compétence de production orale?

Pour favoriser l'oral, il est utile d'introduire de nouvelles activités quotidiennes, des interactions en binômes ou petits groupes et des jeux ludiques. L'usage de supports authentiques (audio-visuel) et de stratégies d'auto-correction renforce la confiance et la spontanéité des apprenants.

**Questionnaire destiné aux enseignants de français langue étrangère (FLE) du cycle
moyen - 3ème année**

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche scientifique. Vos réponses, resteront strictement anonymes. Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration.

Sexe : Homme ☐ Femme ☒

Âge : 25-35 ans ☐ 36-45 ans ☐ 46-55 ans ☐ Plus de 55 ans ☒

Diplôme obtenu : Licence ☐ Master ☒ Magister ☐ Doctorat ☐

Autre (précisez) :

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement du FLE :

Moins de 5 ans ☐ 5-10 ans ☐ 11-20 ans ☐ Plus de 20 ans ☒

Type d'établissement : Urbain ☒ Semi-urbain ☐ Rural ☐

1. Selon vous, quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos élèves pour acquérir la compétence de la production orale ? (plusieurs réponses possibles)

Manque de vocabulaire ☒

Difficultés de prononciation ☒

Erreurs grammaticales ☐

Peur de parler en public ☒

Interférence de la langue maternelle (arabe/berbère) ☐

Désintérêt pour la matière ☒

Autre (précisez) :

2. Comment vos élèves réagissent-ils aux erreurs commises lors des activités de la production de l'oral ?

Ils se découragent ☐

Ils restent indifférents ☐

Ils essaient de se corriger ☒

Ils refusent de reprendre la parole ☐

3. L'effectif dans vos classes est-il un obstacle à la mise en place d'activités de production orale efficaces ?

Beaucoup ☐

Un peu ☒

Pas vraiment ☐

Pas du tout ☐

4. Quels autres facteurs freinent, selon vous, l'acquisition de la production orale chez vos élèves ?

Le fait de savoir que les élèves qui sont venus du primaire
avec aucune notion

5. Utilisez-vous des supports authentiques (vidéos, chansons, extraits d'émission) pour développer la compétence de la production orale ?

Toujours ☐

Souvent ☒

Rarement ☐

Jamais ☐

6. Comment évaluez-vous le niveau de motivation de vos élèves pour les activités de production orale en français ?
 Très motivés ☐ Assez motivés ☒ Peu motivés ☐ Pas du tout motivés ☐
7. Quelles stratégies utilisez-vous pour aider vos élèves à acquérir la compétence de production orale? (plusieurs réponses possibles)
 Les activités ludiques ☒
 Travail en groupe ☒
 Les supports authentiques ☐
 Liens avec la culture algérienne ☐
 Adaptation des contenus aux intérêts des élèves ☒
 Encouragement individuel ☒
 Utilisation des TICE ☒
 Différenciation pédagogique ☐
 Autre (précisez) :
8. Vous avez recours aux activités ludiques (jeux de rôle, jeux de cartes, quiz oraux, etc.) pour encourager l'acquisition de la production orale :
 Souvent ☐ Parfois ☒ Rarement ☐ Jamais ☐
9. Selon vous, l'intégration du ludique en classe de FLE :
 Améliore nettement la participation orale et l'acquisition de la compétence. ☐
 A un effet positif mais limité. ☒
 N'a pas d'impact significatif sur la compétence de production orale. ☐
 Peut perturber le sérieux du cours ☐
10. Quels facteurs vous semblent les plus pertinents pour favoriser l'acquisition de la compétence de production orale? (plusieurs réponses possibles)
 Choix de thèmes proches de l'univers des élèves ☒
 Utilisation de supports audio/vidéo ☒
 Climat de classe bienveillant et sécurisant ☐
 Évaluation formative, sans sanction sévère ☒
 Valorisation des efforts, même en cas d'erreurs ☒
 Activités ludiques intégrées dans la séquence. ☒
 Autre (précisez) :
11. Pensez-vous que la qualité de la relation enseignant-élève influence l'acquisition de la compétence de production orale?
 Beaucoup ☐ Un peu ☒ Pas vraiment ☐ Pas du tout ☐
12. D'après votre expérience, quels ajustements seraient nécessaires dans les programmes ou les manuels pour favoriser l'acquisition de la compétence de production orale?
 Il faut encourager les élèves à travailler à penser à se donner à fond bien sûr en respectant certaines règles.

Questionnaire destiné aux enseignants de français langue étrangère (FLE) du cycle moyen - 3ème année

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche scientifique. Vos réponses, resteront strictement anonymes. Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration.

Sexe : Homme ☒ Femme ☐

Âge : 25-35 ans ☐ 36-45 ans ☒ 46-55 ans ☐ Plus de 55 ans ☐

Diplôme obtenu : Licence ☐ Master ☒ Magister ☐ Doctorat ☐

Autre (précisez) :

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement du FLE :

Moins de 5 ans ☐ 5-10 ans ☐ 11-20 ans ☒ Plus de 20 ans ☐

Type d'établissement : Urbain ☒ Semi-urbain ☐ Rural ☐

1. Selon vous, quelles sont les principales difficultés que rencontrent vos élèves pour acquérir la compétence de la production orale ? (plusieurs réponses possibles)

Manque de vocabulaire ☒

Difficultés de prononciation ☒

Erreurs grammaticales ☒

Peur de parler en public ☒

Interférence de la langue maternelle (arabe/berbère) ☐

Désintérêt pour la matière ☐

Autre (précisez) :

2. Comment vos élèves réagissent-ils aux erreurs commises lors des activités de la production de l'oral ?

Ils se découragent ☒

Ils restent indifférents ☐

Ils essaient de se corriger ☒

Ils refusent de reprendre la parole ☒

3. L'effectif dans vos classes est-il un obstacle à la mise en place d'activités de production orale efficaces ?

Beaucoup ☒

Un peu ☐

Pas vraiment ☐

Pas du tout ☐

4. Quels autres facteurs freinent, selon vous, l'acquisition de la production orale chez vos élèves ?

L'acquisition de la production orale chez nos apprenants est freinée par des facteurs linguistiques, psychologiques et sociolinguistiques (faible exposition au français en dehors du cadre scolaire).

5. Utilisez-vous des supports authentiques (vidéos, chansons, extraits d'émission) pour développer la compétence de la production orale ?

Toujours ☐

Souvent ☒

Rarement ☐

Jamais ☐

6. Comment évaluez-vous le niveau de motivation de vos élèves pour les activités de production orale en français ?
 Très motivés ☐ Assez motivés ☐ Peu motivés ☒ Pas du tout motivés ☐
7. Quelles stratégies utilisez-vous pour aider vos élèves à acquérir la compétence de production orale? (plusieurs réponses possibles)
 Les activités ludiques ☒
 Travail en groupe ☐
 Les supports authentiques ☒
 Liens avec la culture algérienne ☒
 Adaptation des contenus aux intérêts des élèves ☒
 Encouragement individuel ☐
 Utilisation des TICE ☒
 Différenciation pédagogique ☒
 Autre (précisez) :
8. Vous avez recours aux activités ludiques (jeux de rôle, jeux de cartes, quiz oraux, etc.) pour encourager l'acquisition de la production orale :
 Souvent ☐ Parfois ☒ Rarement ☐ Jamais ☐
9. Selon vous, l'intégration du ludique en classe de FLE :
 Améliore nettement la participation orale et l'acquisition de la compétence. ☒
 A un effet positif mais limité. ☒
 N'a pas d'impact significatif sur la compétence de production orale. ☐
 Peut perturber le sérieux du cours ☐
10. Quels facteurs vous semblent les plus pertinents pour favoriser l'acquisition de la compétence de production orale? (plusieurs réponses possibles)
 Choix de thèmes proches de l'univers des élèves ☒
 Utilisation de supports audio/vidéo ☒
 Climat de classe bienveillant et sécurisant ☒
 Évaluation formative, sans sanction sévère ☐
 Valorisation des efforts, même en cas d'erreurs ☒
 Activités ludiques intégrées dans la séquence. ☒
 Autre (précisez) :
11. Pensez-vous que la qualité de la relation enseignant-élève influence l'acquisition de la compétence de production orale?
 Beaucoup ☒ Un peu ☐ Pas vraiment ☐ Pas du tout ☐
12. D'après votre expérience, quels ajustements seraient nécessaires dans les programmes ou les manuels pour favoriser l'acquisition de la compétence de production orale?
 Il serait pertinent d'introduire des projets oraux réguliers (débat, jeux de rôle, exposé guidés) adaptés au niveau relationnel des apprenants.

FICHE D'OBSERVATION – Séance de Lecture-Compréhension de l'écrit

Ces séances de lecture-grammaire-vocabulaire me permettront d'analyser :

1. **Comment les compétences écrites soutiennent la production orale** : Reconnaître que vocabulaire et grammaire sont des outils pour parler
2. **Si le climat de classe et l'encouragement influencent la prise de parole** : Voir si les élèves osent parler pour répondre aux questions de la compréhension
3. **Le rôle du réinvestissement en oral** : Observer si les élèves appliquent à l'oral ce qu'ils apprennent en grammaire
4. **Les obstacles liés au manque de confiance** : Même si c'est une activité écrite, tu observeras si la timidité et la peur empêchent la participation orale aux questions

Ces observations compléteront les deux séances d'oral pur (compréhension et production) et renforceront mon analyse des liens entre apprentissage linguistique et production orale motivée.

Informations générales

- Collège: Mokrani
- Classe / Niveau : 3^e année moyenne
- Date : ... 02 ... 02 ... 2026. Heure : 8 heures
- Durée prévue : 04 min – Durée réelle : min
- Type de texte : ☒ Narratif ☐ Explicatif ☐ Argumentatif ☐ Prescriptif
- Observatrice : Mlle. Benyamina Hakima

GRILLE D'OBSERVATION – Compréhension de l'écrit

T. support : Imzad

séquence 05 : Péurie un patrimoine et dans un cercle historique

Critère	Indicateurs observables	Appréciation	Notes
Objectif clairement énoncé	L'enseignant explicite l'objectif de lecture (comprendre qui, quoi, pourquoi...)	<u>Toujours</u> / Souvent / Rarement / Jamais	
Activation des acquis	Questions préalables, hypothèses, mobilisation des connaissances antérieures	<u>Toujours</u> / Souvent / Rarement / Jamais	L'enseignant explique que les points
Phase de pré-lecture	Images, titre, paratexte exploités pour créer du sens	<u>Toujours</u> / Souvent / Rarement / Jamais	
Stratégies de	Enseignant guide : lecture silencieuse, puis	Toujours / <u>Souvent</u> / Rarement / Jamais	Lecture et le texte

déjà pr
lu

compréhension	questions sur idées principales, détails	Rarement / Jamais	
Travail sur le vocabulaire	Mots difficiles expliqués avant ou pendant la lecture, en contexte	Toujours / <u>Souvent</u> / Rarement / Jamais	L'ann expl sens
Vérification de la compréhension	Questions simples (qui, quoi, où, quand) puis les questions (pourquoi, comment)	Toujours / Souvent / Rarement / Jamais	
Reformulation / synthèse	Élèves reformulent l'idée principale, établissent des liens	Toujours / Souvent / Rarement / Jamais	

Partie A : Gestion de la séance par l'enseignant

Partie B : Engagement et compréhension des élèves

Critère	Indicateurs observables	Appréciation
Attention à la lecture	Regard vers le texte, silence, concentration, pas de dispersion	Toujours / <u>Souvent</u> / Rarement / Jamais
Lecture expressive de l'enseignant	Les élèves suivent le modèle de lecture magistrale	<u>Toujours</u> / Souvent / Rarement / Jamais
Compréhension littérale	Élèves identifient thème, personnages, lieux, actions	<u>Toujours</u> / Souvent / Rarement / Jamais
Compréhension i (implicite)	Élèves font des hypothèses, justifient avec le texte	Toujours / <u>Souvent</u> / Rarement / Jamais
Formulation de réponses orales	Les élèves expriment à l'oral leur compréhension, participent aux échanges	Toujours / Souvent / <u>Rarement</u> / Jamais
Utilisation du texte	Les élèves s'appuient sur le texte pour justifier leurs réponses	Toujours / <u>Souvent</u> / Rarement / Jamais

Indicateur	Indicateurs observables	Appréciation	Notes
Maîtrise de parole libre	Enseignant encourage les élèves à exprimer verbalement leur compréhension	Toujours / <u>Souvent</u> / Rarement / Jamais	
Répartition de la parole	Tous les élèves ont la chance de parler (y compris les plus timides)	<u>Toujours</u> / Souvent / Rarement / Jamais	
Valorisation des réponses	Enseignant encourage, corrige sans décourager, <u>valorise les efforts oraux</u>	<u>Toujours</u> / Souvent / Rarement / Jamais	
Qualité de l'oral des élèves	Phrases complètes, vocabulaire du texte réutilisé, prononciation	Toujours / Souvent / <u>Rarement</u> / Jamais	

Partie C : Lien avec la production orale

Recours à la langue
maternelle quelque
l'enseignante répète
à maintes fois qu'ils
doivent parler en
français.
L'accompagnement de
l'enseignante.

Remarque : L'enseignante accorde une place importante à
l'oral en sollicitant la participation de ses apprenants.
Les apprenants dans ce cours sont exposés à une langue
orale bien articulée, fluide et riche.
Elle fait recours aux schémas pour faciliter la compréhension
de texte.
L'enseignante soutient ses apprenants dans leur prise de parole
en acceptant les réponses même fragmentées.

C'est une séance / activité de compréhension de l'écrit.
L'objectif est d'analyser un texte.

- L'enseignante rend ces moments de réponse en interaction.
- Une trace écrite : une activité (un exercice littéraire) pour récapituler et synthétiser le texte et l'objectif de la séquence.

Temps accordé à l'oral : 20 min ^{- rappel de l'objectif}
Temps accordé à la lecture : 3 parties du texte ^{- Activation des acquis}
Temps accordé à l'exploitation : 10 min
Temps accordé à l'écriture : 15 min

- L'enseignante a consacré environ 20 minutes à l'oral dans cette activité quoique la participation des apprenants demeure limitée. La présence bouleversée un peu leur participation.
- L'enseignante

Tâche 2: Réaliser un recueil de récits historiques sur l'histoire et le patrimoine de notre pays

Séquence 5 : Insérer la description d'un objet dans une séquence narrative

Activité : Compréhension de l'écrit

Titre : L'imzad

Support : Manuel scolaire page 97

Objectifs d'apprentissage :

A la fin de la séance, l'apprenant sera capable de :

- + Lire et comprendre un texte descriptif relatif à un patrimoine.
- + Identifier un type de patrimoine.
- + Enrichir le vocabulaire lié au thème du patrimoine.

Déroulement de l'activité

Eveil de l'intérêt

- + Quels sont les différents genres de musique que vous connaissez ?

Phase d'observation

> Repérage des éléments périphériques :

- + Qui est l'auteur de ce texte ?
Ce texte a été écrit par l'association « Sauver l'imzad ».
- + Quelle en est la source ?
La source de ce texte est : le site web « www.imzad.com ».
- + Que voyez-vous sur l'illustration ?

> Emission des hypothèses de sens :

- + D'après toutes ces informations, de quoi allons-nous parler dans ce texte ?
(Expression libre).

> Lecture silencieuse :

Lisez silencieusement le texte et soulignez les verbes conjugués.

→ Confirmation ou infirmation des hypothèses de sens.

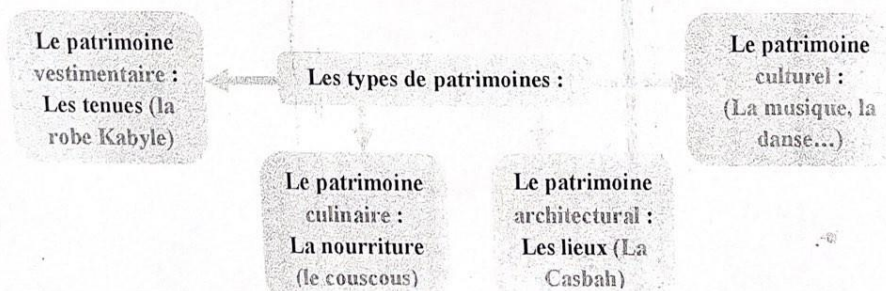
Phase d'exploitation du texte

- ✚ Qu'est ce que l'imzad ?
C'est un instrument musical.
- ✚ Que fait l'auteur dans les deux premiers paragraphes ?
Il décrit cet instrument.
- ✚ Quels sont les trois composants de l'imzad ?
Une demi-sphère de calebasse, une corde unique et un archet.
- ✚ Dans quelle région joue-t-on de l'imzad ?
Dans l'Ahaggar, le Tassili des Ajjer, dans la wilaya de Tamanrasset.
- ✚ Par qui cet instrument est-il joué ?
Il est joué par les vieilles femmes.
- ✚ Qu'est ce qui accompagne la musique de l'imzad ?
Ce sont les poèmes chantés qui accompagnent l'imzad.
- ✚ De quoi est-il menacé ?
Il est menacé de disparition.
- ✚ Comment s'appelle l'association chargée de sa préservation ?
L'association « Sauver l'imzad ».
- ✚ Pourquoi faut-il préserver cet instrument ?
Il faut le préserver car il fait parti de notre patrimoine culturel.
- ✚ Proposez un titre à ce texte.
L'imzad, l'imzad en danger, sauver l'imzad... etc.
- ✚ Relevez dans le texte des mots de la même famille que « poème ».
« Poétesse, poésie. »
- ✚ A quel temps sont conjugués les verbes ?
Les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.

Phase de synthèse

Activité : Complète ce texte à l'aide des mots : *musical, préserver, patrimoine, héritage, instrument.*

L'imzad est un instrument musical qui fait partie de notre patrimoine culturel. Il est important de préserver cet héritage transmis par nos ancêtres.



Informations générales

- ### GRILLE D'OBSERVATION – Grammaire

T. aurole' a-l'oral: 20m

(P. 104) L'enseignante a opté pour un texte support figurant dans le manuel "Burnours". Elle a demandé aux apprenants de lire le texte $\Rightarrow$ 03 élèves (10 min) / Correction phonétique. La lecture à haute voix $\Rightarrow$ une activité orale. Correction immédiate des fautes.

Partie B : Engagement et participation des élèves

Critère	Indicateurs observables	Appréciation
Attention générale	Élèves regardent, écoutent, prennent des notes	Toujours / Souvent / Rarement / <u>Jamais</u>
Prise de parole pour expliquer	Élèves osent proposer des réponses, formulent des hypothèses	<u>Toujours</u> / Souvent / Rarement / Jamais
Utilisation d'une métalangue	Élèves utilisent des termes grammaticaux (sujet, verbe, adjectif...)	<u>Toujours</u> / Souvent / Rarement / Jamais
Participation aux exercices	Majorité des élèves font les exercices proposés	Toujours / <u>Souvent</u> / Rarement / Jamais
Compréhension observée	Élèves réussissent les exercices (peu d'erreurs)	Toujours / Souvent / Rarement / <u>Jamais</u>

Partie C : Lien avec la production orale

Critère	Indicateurs observables	Appréciation
Transfert à l'oral	Enseignant demande aux élèves d'utiliser le point de langue en phrase orale	<u>Toujours</u> / Souvent / Rarement / <u>Jamais</u>
Valorisation de la prise de parole	Les erreurs sont corrigées gentiment, encouragement à réessayer	Toujours / <u>Souvent</u> / Rarement / Jamais
Utilisation en contexte	Point de langue présenté dans un contexte vivant, lié à la communication	Toujours / <u>Souvent</u> / Rarement / Jamais
Confiance et participation	Élèves participent sans crainte, posent des questions, essaient de parler	<u>Toujours</u> / Souvent / Rarement / Jamais

Une trace écrite : la règle se limite à des définitions sans souligner l'importance de ces éléments dans la description d'un patrimoine. Les élèves s'ennuient.

Partie D : Notes qualitatives (observations libres)

- Moment fort / situation d'apprentissage significative :
L'enseignante propose un thème en lien avec la culture.
L'élève un habit traditionnel.
- Difficultés observées (compréhension, du point de langue, blocages oraux) :
Blocage oral : les élèves sous forme de phrases.
L'accompagnement de l'enseignante était crucial / capital.
Les apprenants comprennent / comprennent.
- Liens avec la production orale (comment le point de langue facilite-t-il l'expression ?) :
L'enseignante ne donne pas l'objectif de la séance / le lien.
on fait aujourd'hui cette leçon de grammaire pour la 9.
- Niveau de motivation / climat de classe :
climat : sérieux / bienveillant encourageant les apprenants.
à prendre la parole.
- Remarques pour l'analyse (en lien avec mon sujet : obstacles, dispositifs motivants) :
- Quel que le thème soit encourageant mais mal
exploité par l'enseignante.

Les élèves ont appris une leçon de grammaire sans faire
le lien / sans d'apprentissage.

- Les apprenants détournent leurs livres (manuel scolaire)
travail basé sur le livre.
- Les élèves peu motivés / comprennent et demandent
toujours les mots en arabe. / discutent entre eux
en arabe.
- Aucune reproduction orale
- Exercice d'application se sont transformés en
interaction verbale : Question / réponse oralement
après on passe à la trace écrite.

Séquence 102 : Décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit.

Activité : grammaire.

Objectifs : l'élève sera capable de :

- Employer les expansions du nom pour décrire un patrimoine.

Support : manuel scolaire page 101.

Titre : l'expansion du nom.

Matériel : les cahiers des élèves, le tableau

Mise en train

Qu'est-ce qu'on utilise pour décrire un patrimoine ?

On utilise des adjectifs qualificatifs, des compléments du nom...

Texte :

Déroulement de la leçon :

Le burnous, un classique de la tradition

Largement porté dans de nombreuses régions d'Algérie, le burnous est synonyme de fierté et de virilité. Il est également symbole fort emblématique du pays. De couleur marron dans l'Atlas saharien et blanc en Kabylie, il est confectionné avec de la laine pure de dromadaire ou de mouton. Le burnous est, en Algérie, un habit traditionnel en laine qui a survécu à la modernité.

Édité par le ministère du Tourisme et de la Culture.

Phase d'observation :

1) De quoi parle-t-on dans ce texte ?

Le burnous.

2) Dans quelle catégorie du patrimoine peut-on le classer ?

C'est un patrimoine artisanal.

3) Avec quoi est-il confectionné ?

Avec de la laine pure, de dromadaire ou de mouton.

4) Comment est considéré le burnous en Algérie ?

Un habit traditionnel en laine qui a survécu à la modernité.

Phase d'analyse :

1) Décompose la phrase :

Un habit	traditionnel	(en laine)	(qui a survécu à la modernité)
Nom	adj	C.N	PR
			PSR

2) Comment appelle-t-on ces mots et expressions qui accompagnent le nom ?

Ce sont des expansions du nom

3) A quoi servent-ils ?

Ils servent à compléter le sens du nom noyau

4) Complète le tableau suivant :

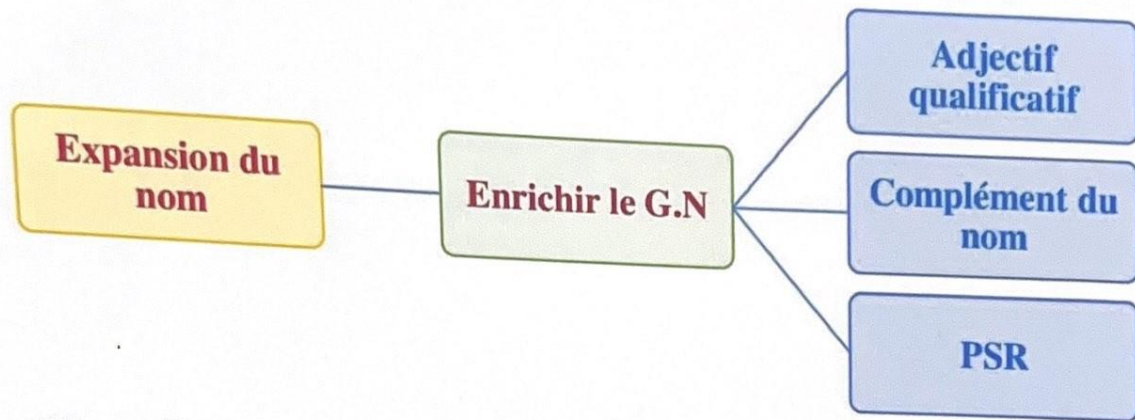
Nom	Expansions	Emplacement	Précision
habit	traditionnel	Après le nom	Adjectif
	En laine	Après le nom	Complément du nom
	Qui a survécu à la modernité	Après le nom	PSR

5) Cherche les autres adjectifs dans le texte, que remarques-tu ?

Les adjectifs qualificatifs peuvent se placer avant ou après le nom.



Phase de structuration



Phase d'évaluation :

Activité 01 page 102 complète par un complément du nom les groupes nominaux soulignés :

- La neige a recouvert les sommets des montagnes.
- Les touristes sont impressionnés par la beauté de la région.
- Ils ont réservé une table de restaurant avec vue sur mer.
- Une statue en bronze orne la place d'Alger.

Activité 02 page 102 : remplace chaque GN complément du nom par un adjectif qualificatif :

- Une journée de printemps : Une journée printanière.
- Un ciel avec des nuages : Un ciel nuageux.
- Des rayons du soleil : Les rayons solaires.
- L'air de la mer : L'air marin.
- Une saison de pluie : Une saison pluvieuse.
- La fraîcheur du matin : La fraîcheur matinale.

Activité 03 page 102 : remplace la proposition subordonnée relative par un adjectif qualificatif :

- Un vêtement qui n'est plus à la mode : Un vêtement démodé.
- Le film que je préfère est La Bataille d'Alger : Mon film préféré est La Bataille d'Alger
- Une musique qui vient d'Andalousie : Une musique andalouse.
- Les arts qui sont fondés sur une tradition : Les arts traditionnels.

J'écris : Décris un vêtement traditionnel que tu préfères en utilisant les trois expansions étudiées.

Le karakou, magnifique vêtement traditionnel algérien, est une veste brodée d'or qui est portée lors des grandes occasions.

Nombre d'élèves :

Document à exploiter : projection vidéo / un document audio (Le tapis de Ghazal)

Objectif d'apprentissage :

- Collège : Bouazza Belkacem
- Classe / Niveau :3.AH.....
- Date :19.02.2026.....Heure :12h15-13h.....
- Type de séance : ☒ Compréhension de l'oral ☐ Production orale
- Durée prévue :45..... min – Durée réelle :45..... min
- Observatrice : Mlle.Benyamina Hakima

Séquence 05 : Découvrir un patrimoine et l'insérer dans un récit.

Critère	Indicateurs observables	Appréciation (Toujours / Souvent / Parfois / Rarement / Jamais)	Note
Objectifs de la séance	L'enseignant annonce clairement l'objectif, lien avec l'oral	L'enseignant demande aux apprenants de définir le mot clé de la requête "Patrimoine"	
Phases de la séance	Séance structurée (mise en route – activité principale – bilan)	✓	
Gestion du temps	Temps suffisant consacré à l'oral (compréhension / production)	Temps suffisamment consacré à l'oral.	
Gestion de la classe	Classe calme, transitions claires, consignes comprises	✓	Participent avec attention à tous les

Partie A – Organisation générale de la séance

Les apprenants participent activement les réponses même fragmentées.

Partie B – Rôle et gestes professionnels de l'enseignant

1. Pour les séances de compréhension de l'oral

Critère	Indicateurs observables	Appréciation
Présentation du support oral	Contexte donné, activation des acquis (questions avant écoute)	Les élèves donnent des réponses en lien avec le thème.
Consignes d'écoute	Consignes claires, adaptées au niveau, reformulées si besoin	Les apprenants ont bien compris / leurs réponses

Les apprenants sont exposés à une langue fluide claire / rarement (alternance cohérente). L'enseignant pose des questions proches du quotidien pour faciliter la compréhension apprenants.

