

Les activités d'expression orale en classe du FLE en Algérie : "
Quelle(s) contrainte (s) de mise en œuvre dans l'enseignement secondaire ?
et quelle(s)remédiation(s) possible(s)? "

Oral expression activities in French language class in Algeria: "What constraint(s) of implementation in secondary school? and what possible remediation(s)?

أنشطة التعبير الشفهي في صف اللغة الفرنسية بالجزائر:
"ما معوقات تنفيذها في التعليم الثانوي وما العلاج (العلاجات) الممكنة ؟"

Merazka Hana¹

Université des Frères Mentouri Constantine 1
merazka.hana@ensc.dz

تاريخ الوصول 2023/11/09 القبول 2024/01/06 النشر على الخط 2024/01/10
Received 09/11/2023 Accepted 06/01/2024 Published online 10/01/2024

Résumé:

Cette étude a pour objectif d'identifier les difficultés rencontrées par les apprenants et les enseignants du cycle secondaire en Algérie lors des activités d'expression orale en classe du FLE ; de déterminer les facteurs qui en sont la cause, et par là d'essayer d'y remédier en suggérant des solutions pratiques. Cela dit, nous présentons d'abord notre méthodologie et nos outils d'enquête. Ensuite nous procédons à l'analyse des données issues d'une enquête que nous avons menée auprès de cinquante sept professeurs de français au cycle secondaire. Et ce, en vue de cerner leurs difficultés et leurs pratiques en matière de l'enseignement de l'oral, et son évaluation. Enfin nous concluons notre travail par des recommandations pouvant avoir un effet améliorant sur les pratiques enseignantes ainsi que le rendement des apprenants à l'oral

Mots-clés: Enseignement secondaire, Expression orale, FLE, Evaluation

Abstract:

This study aims to identify the difficulties encountered by learners and teachers of the secondary cycle in Algeria during oral expression activities in French language class; to determine the factors which are the cause, and thereby to try to remedy them by suggesting practical solutions. That said, we first present our methodology and our survey tools. We then proceed to analyze the data from a survey that we conducted among fifty-seven secondary school French teachers. And this, with a view to identifying their difficulties, and their practices in terms of oral teaching, and its evaluation. Finally, we conclude our work with recommendations that could have an improving effect on teaching practices as well as the performance of oral learners. **Keywords:** secondary school, Oral expression, French language, Evaluation

¹ - Auteur correspondant : **Merazka Hana**, Email : merazka.hana@ensc.dz

ملخص:

الهدف من هذه الدراسة هو تحديد الصعوبات التي يواجهها المتعلمون والمعلمون في المدارس الثانوية في الجزائر أثناء أنشطة التعبير الشفهي في صف اللغة الفرنسية كلغة أجنبية؛ وذلك لتحديد العوامل المسببة لها، ومن ثم محاولة معالجتها من خلال تقديم اقتراحات عملية. وعليه فأننا نقسم بحثنا هذا إلى ثلاثة أجزاء. في الجزء الأول، نعرض المنهجية المتبعة وأدوات المسح و التحليل المستعملة من طرفنا لانجاز هذه الدراسة . بعد ذلك، نقوم بتحليل البيانات المتحصل عليها عن طريق دراسة استقصائية أجريت على سبعة وخمسين معلمًا للغة الفرنسية في الطور الثانوي (باستخدام استبيان). وذلك من اجل تحديد ممارساتهم في تدريس و تقييم التعبير الشفهي، وكذا الصعوبات التي يواجهونها في ذلك. و أخيرا ، نختتم عملنا بتوصيات يمكن أن يكون لها أثر إيجابي على الممارسات التعليمية للمعلمين و أداء المتعلمين خلال أنشطة التعبير الشفهي

الكلمات المفتاحية: التعليم الثانوي، التعبير الشفهي، اللغة الفرنسية ، التقييم

1. Introduction:

A l'aube du 3^e millénaire, le monde entier connaît une évolution accélérée dans le domaine du développement scientifique et technologique.

« Les quatre points du monde sont devenus un petit village grâce au développement des médias et des moyens de communication de la radio à l'internet, dans lesquels la langue joue par ses deux codes (l'oral et l'écrit) un rôle crucial. » (Soleimen. R, 2005: 11)

Aucun ne peut douter, donc, de l'intérêt et de la nécessité de l'apprentissage des langues étrangères. Or, s'il l'on admet aisément qu'apprendre des langues étrangères permet à l'apprenant d'entrer en contact avec d'autres cultures, et d'interagir avec les porteurs de ces cultures, on ne semble pas tout à fait conscient de toute la place qu'occupe l'oral en classe de langue. A ce propos Claude .G et Joan Netten affirment que :

« L'oral occupe une place primordiale non seulement pour faire apprendre à Communiquer oralement mais, également, pour faire apprendre à lire (les rapports son – graphie) et pour faire apprendre à écrire (les structures écrites n'étant qu'une transposition, en début d'apprentissage d'une L2, des structures acquises tout d'abord à l'oral) ». (Claude .G, Joan Netten, 2005:8)

Comment dès lors ne pas s'intéresser à cette habilité, dont la maîtrise ne s'atteint que par l'intérêt porté à tous les éléments jouant un rôle direct ou indirect dans son acquisition ; à savoir: « l'enseignant, l'enseigné, la méthode en usage et les conditions matérielles de l'apprentissage ». Cette étude portera essentiellement sur ces trois éléments

Notre expérience en tant que formatrice de formateurs au département de français à l'école normale supérieure de Constantine , nous a permis de constater, grâce à l'accompagnement de nos futures enseignants pendant le stage pratique, notamment les séances d'expression orale, que les élèves algériens :

1. Sont souvent incapables de prendre l'initiative et de s'exprimer oralement en langue française, avec spontanéité et sans recourir à la langue maternelle
2. Ne s'expriment généralement que lorsqu'ils sont sollicités

3. Restent muets ou se contentent seulement de répondre aux questions qui leur sont posées, sans faire l'effort de justifier leurs propos ou de développer leurs interventions en ajoutant leurs propres idées. Ils semblent parfois même s'ennuyer et complètement désintéressés

Nous avons constaté aussi, que parmi les habilités langagières, l'expression orale est probablement celle qui met le moins à l'aise les enseignants algériens en classe du FLE. Eu égard à ces constatations, nous tentons dans cette étude de répondre à la problématique suivante : « **Quels sont les facteurs qui expliquent la démotivation, ainsi que l'absence de la productivité active et spontanée de la part de nos apprenants au cours des activités d'expression orale proposées par les nouveaux programmes d'enseignement du FLE au cycle secondaire en Algérie ?** »

Pour répondre à cette interrogation nous partons des hypothèses suivantes :

- La masse horaire ainsi que les conditions matérielles accordées aux activités d'expression orale sont insuffisantes, voire déficientes ; ce qui exerce un frein sur leur bon déroulement et sur la possibilité de réaliser un enseignement de l'expression orale à partir de supports authentiques
- Les pratiques enseignantes courantes sont lacunaires et présentent des manques dans le domaine de l'enseignement de l'oral, ce qui se répercute négativement sur le rendement des apprenants à l'oral
- Les enseignants n'évaluent pas l'expression orale de leurs élèves ce qui laisserait entendre à ses derniers que c'est une compétence moins importante que les autres, c'est ce qui expliquerait, probablement, que ces derniers s'expriment peu, n'y voyant aucun enjeu d'où peu d'intérêt.

Afin de vérifier les hypothèses ci-dessus et apporter une réponse à notre problématique de départ, nous avons mené une enquête dont les outils principaux : un questionnaire à l'intention des enseignants du FLE du cycle secondaire et une analyse des programmes et des manuels de français de ce cycle. Il convient toutefois de signaler que nous ne traitons dans le cadre de cet article que les données recueillies par le questionnaire

2. Méthodologie et constitution du corpus

Théoriquement, chaque problématique conduit le chercheur à mener une enquête basée sur une ou plusieurs questions ; tout dépend de ce qu'il cherche à réaliser en termes d'objectifs et en fonction de ce qu'il tente de vérifier ou à prouver comme hypothèses. C'est ainsi que nous avons organisé notre questionnaire en quatre grandes sections (rubriques), englobant chacune plusieurs questions en lien direct avec notre problématique et nos hypothèses de départ. Dans une première section, nous nous proposons d'explorer à travers huit questions l'identité, l'expérience et les profils de nos informateurs.

Dans une deuxième section, nous nous intéressons par le biais de trois questions, à l'état et au contenu de la formation initiale de nos informateurs en matière de la didactique de l'oral. Nous nous penchons également à la perception qu'ont nos informateurs de la qualité et de l'impacte de cette formation sur leurs pratiques. La troisième section quant à elle, compte quatre questions ayant pour but de cerner la nature et le contenu de la formation continue proposée à nos informateurs en matière de l'enseignement de l'oral, ainsi que leurs attentes et leurs représentations concernant l'apport véritable de cette formation à l'amélioration de leurs pratiques enseignantes dans le domaine de l'oral et son évaluation

La quatrième section de notre questionnaire comprend dix-huit questions majoritairement ouvertes ; les quatre premières questions ont été motivées par notre désir d'avoir un aperçu sur les conditions matérielles à disposition des enseignants interrogés, pour travailler et évaluer l'oral en classe, conformément aux instructions officielles des nouveaux programmes. Les cinq questions suivantes permettent, à la lumière des choix exprimés et justifiés par nos informateurs, d'identifier leurs pratiques

d'enseignement de l'oral ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent et qui rendent difficile cet enseignement. Quatre autres questions portent sur la perception qu'ont nos informateurs des besoins et des pratiques de leurs apprenants à l'oral, notamment celles qui leur semblent lacunaires. Et enfin, nous consacrons les trois dernières questions de cette section aux conceptions de nos informateurs de l'évaluation de l'oral, ainsi que les démarches d'évaluation auxquelles ils adhèrent. Somme toute, notre questionnaire compte 36 questions en lien directe avec nos hypothèses de recherche énoncées préalablement.

Enfin, pour donner à notre questionnaire sa version finale et vérifier sa fiabilité, nous l'avons testé auprès d'un groupe de **12** enseignants. Le pré-test a révélé quelques ambiguïtés et difficultés de compréhension, auxquelles nous avons remédié par des reformulations et l'ajout de certaines précisions. Toutefois ; il convient souligner que parmi les questionnaires distribués à **80** professeurs de français du cycle secondaire exerçant à la wilaya de Constantine ; **65** seulement nous ont été retournés. En outre, nous n'avons pas pu obtenir des réponses à toutes les questions posées, notamment celles qui requièrent des réponses construites. Certains enseignants nous ont avoué ne pas en être capables dans les limites du temps accordé (trois jours) et que les réponses à produire nécessitaient beaucoup de réflexion et de concentration. D'autres enseignants se sont abstenus parce qu'ils doutaient de leurs réponses. Ainsi, nous n'avons pu obtenir que **57** questionnaires totalement et rigoureusement renseignés.

3. Analyse et discussion des données recueillies

Avant d'entamer l'analyse et l'interprétation des données collectées, il convient de signaler que nous ne considérons dans le cadre de cet article qu'une partie des données issues de la première et de la dernière section des **57** questionnaires retenus. Il y a lieu de noter également qu'en fonction des types de questions posées dans notre questionnaire, nous avons adopté deux méthodes pour l'analyse et le traitement des données recueillies. En effet ; pour les questions fermées et les questions à choix multiples nous avons opté pour le calcul des pourcentages et les représentations tabulaires. Pour ce qui est des questions ouvertes nous avons procédé à la codification thématique des réponses, pour pouvoir par la suite calculer leur fréquence

3.1 Profils et caractéristiques de la population enquêtée

Les données sociométriques issues de la première section du questionnaire permettent de dresser un portrait de l'ensemble des répondants. L'analyse des caractéristiques principales de l'échantillon nous révèle que parmi les **57** enseignants du lycée retenus pour notre enquête, **36** soit **(63,15%)** sont des femmes et **21** soit **(36,84%)** sont des hommes. Ces pourcentages sont plutôt représentatifs de la moyenne nationale, puisque le corps d'enseignants en charge des cours du FLE au lycée en Algérie, comprend plus de femmes que d'hommes.

La répartition des participants par âge se révèle également représentative dans la mesure où toutes les tranches d'âge sont représentées. Environ la moitié des sondés, soit **(45,61%)** a entre **35ans** et **45 ans**. Les personnes âgées entre **46ans** et **55 ans** représentent **14** soit **(24,56%)** de la population interrogée. **11** soit **(19,29 %)** des participants ont entre **25ans** et **34 ans**. Les plus de **55 ans** et les moins de **25 ans** sont minoritaires avec un taux de : **2** soit **(3.5 %)** de personnes âgées de plus de **55 ans**, et **4** soit **(7,01%)** de personnes âgées de moins de **25 ans**.

Cette répartition est notamment très avantageuse en terme de représentativité ; car elle est cohérente avec les statistiques nationales selon lesquelles la tranche d'âge la plus représentée dans le métier d'enseignant de FLE au cycle secondaire en Algérie, est celle entre **35** et **45 ans**.

L'examen des données fournies sur les titres et les diplômes fait apparaître que **41** soit **(71,92%)** enseignants interrogés sont titulaires d'une licence de français et **16** enseignants, soit un taux de **(28,07%)** ont été recruté sur la base d'un autre titre ou diplôme. Néanmoins, parmi toutes ces données, celles qui méritent le plus de retenir notre attention sont celles relatives aux enseignants non spécialistes de la matière. La formation initiale de ces derniers, suscite de nombreuses interrogations inévitables quant à son effet sur leurs aptitudes professionnelles, et leurs pratiques pédagogiques dans le domaine de l'enseignement de l'oral

S'agissant de l'expérience d'enseignement, les résultats montrent que tous les répondants à notre questionnaire ont eu une expérience d'enseignement. Quant à la durée de cette expérience, elle se révèle disparates. En effet, **38** soit « **66,66%** » des enseignants interrogés, ont entre **5ans** et **10 ans** d'expérience. Les participants ayant moins de **5 ans** d'expérience représentent **(10.52 %)** de la population interrogée, soit **6** personnes. Et les enseignants ayant plus de dix ans d'expérience constituent **(22,80%)** soit **13** de l'ensemble de la population enquêtée

L'analyse des données portant sur les niveaux scolaires attribués à notre population, s'avère à son tour favorable dans la mesure où tous les niveaux ciblés par notre étude sont représentés (de la première année à la troisième année secondaire). Enfin, Pour ce qui est du caractère rural ou urbain de leurs établissements de rattachement, **(38,59%)** de nos enquêtés disent exercer leur métier dans un lycée rural, contre **(61,40%)** dans un lycée urbain. A tout prendre, l'analyse des réponses portant sur, les caractéristiques qui définissent fondamentalement notre échantillon laissent apparaître une bonne représentation de tous les profils et de toutes les catégories de la population qui nous intéressent

3.2. Des conditions matérielles et organisationnelles contraignantes

Lors des activités d'expression orale, l'élève est censé imaginer, et structurer sa pensée en paroles, défendre son opinion et communiquer ses ressenties, considérer la parole et les idées d'autrui, justifier et argumenter ses positions, questionner ses pairs et leur faire part de ses réflexions. Quant à l'enseignant, sa mission consiste d'une part à stimuler et accompagner ce cheminement, et d'autre part à encourager et gérer le travail, les interactions, et la prise de parole au sein du groupe-classe (**Grangeat. M, 2013**). Toutes les activités précitées, semblent être plausiblement sensibles aux modalités d'organisation pédagogique du groupe classe, ainsi qu'aux équipements des salles de cours et leur configuration spatiale. Sous cet angle, nous postulons que tout autant l'aménagement de l'espace classe, que les conditions matérielles et temporelles accordées aux activités d'expression orale en classe du FLE en Algérie, sont insuffisants voire déficients ; ce qui exerce un frein sur le bon déroulement du cours de l'oral et sur la possibilité de réaliser un enseignement / apprentissage actif de l'expression orale à partir de supports authentiques. C'est pour vérifier ce postulat qu'a été établie la deuxième section de notre questionnaire portant sur les schémas de classe adoptés lors des activités de l'oral et leurs effets d'une part. Et d'autre part, sur la nature et les effets des ressources numériques ainsi que le matériel didactique exploités pour travailler l'oral.

L'analyse des données recueillies fait ressortir que le modèle d'organisation spatiales le plus adopté par notre population d'enquête lors des activités d'expression orale est le modèle classique dit « **frontal** ». En d'autres termes, tous les participants à notre enquête optent habituellement pour la disposition frontale (**en rang d'oignant**) avec **des tables doubles**. Cette dernière est le miroir d'une pédagogie transmissive, et est adaptée plutôt pour les cours magistraux ou pour les travaux individuels. Dans ce sillage, (**Guichenuy. R, 2010**) affirme que de ce schéma transmissif résulte un seul pôle inaltérable ; celui de l'enseignant en face des élèves et proche du tableau. Ce qui favorise la mise en évidence d'un clivage enseignant / élèves et

élève/élève ; allant ainsi à l'encontre des principes de l'approche communicative préconisée par les nouveaux programmes du FLE en Algérie. Pour ce qui est de l'influence de ce schéma sur les pratiques enseignantes et sur le rendement des apprenants lors des activités de l'oral, les enseignants interrogés s'accordent à dire que ce schéma :

- Facilite la vérification de l'attention des élèves.
- Facilite la distribution des documents
- Permet à l'enseignant de s'assurer facilement que les élèves sont concentrés et impliqués au travail
- Facilite la gestion de la discipline et du bavardage notamment dans les classes difficiles
- N'est pas très adapté aux mises en commun et aux débats
- Ne permet pas à l'enseignant d'aider plus que deux élèves à la fois
- Favorise le risque de laisser de côté les derniers rangs où l'on voit moins bien les élèves et par conséquent on les sollicite moins

L'analyse des effets ci-dessus laisse présager que le schéma frontal est passablement approprié pour la mise en place des activités d'expression orale, notamment quand les élèves doivent interagir entre eux ou avec l'enseignant. Il s'avère plutôt adéquat pour le travail individuel ou en binôme, ainsi que la gestion de la discipline et le contrôle de l'attention des élèves

La disposition en U est adoptée rarement par 9 enseignants, soit (15,78%) de nos informateurs. L'aménagement **en îlot** est également présent, mais reste minoritaire et n'est utilisé que temporairement par 16 enseignants soit un taux de (28,07%) à l'occasion de travaux de groupe. Quant à l'effet de ces deux schémas sur l'enseignement /apprentissage de l'oral, les répondants affirment qu'ils

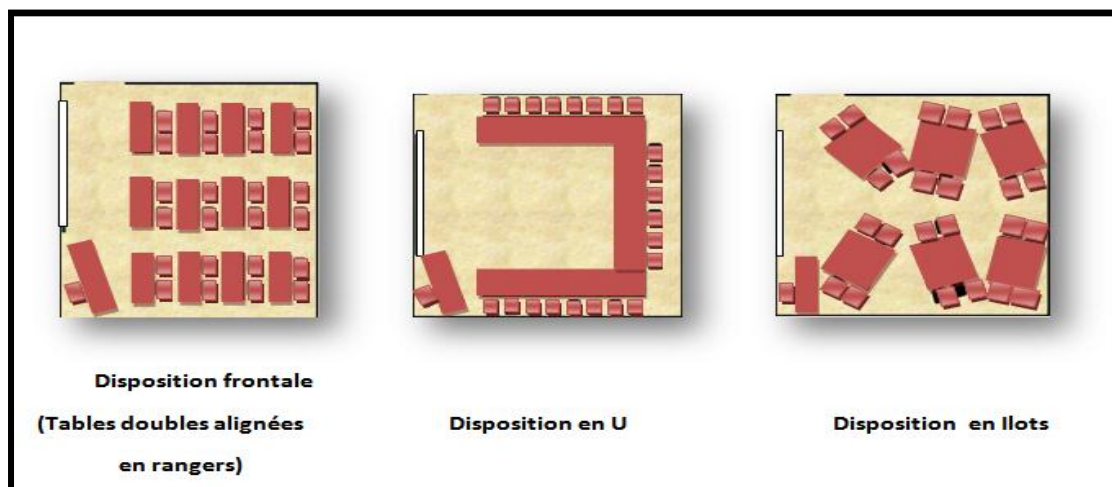
- Encouragent l'enseignant à se déplacer dans l'espace de la classe et augmentant ainsi le nombre de ses interactions avec les élèves.
- Permettent à l'enseignant d'aider un groupe entier d'élèves en même temps.
- Facilitent les débats et les mises en commun
- Motivent les élèves
- Facilitent le visionnage du tableau, des affichages et des projections par tout le groupe – classe
- Sont Propices aux bavardages et favorisent l'indiscipline ...
- Rendent difficile pour l'enseignant de s'assurer que ses apprenants sont concentrés et engagés au travail.

Les effets sus- cités laissent entrevoir que les schémas (en U et en **Îlots**) sont très convenables pour mener à bien un enseignement-apprentissage actif de l'oral sous toutes ses formes (en interaction ou en continue, avec ou sans support ...etc.). Ils favorisent les interactions communicatives et stimulent l'engagement des élèves à y participer. Néanmoins ils s'avèrent inappropriés pour la gestion de la discipline et le maintien de l'attention des élèves. Ceci nous laisse supposer que les enseignants éprouvent de l'insécurité face à la mise à l'essai de ces schémas par peur de perdre le contrôle de leurs classes. En effet , en dépit de son inefficacité pour mener à bien un enseignement efficace de l'oral, le schéma dit classique « **en frontal** » reste le modèle le plus utilisé , contrairement aux deux autres schémas (**en U**, **en îlot**), qui semblent être déstabilisants pour certains enseignants qui ne veulent pas « *vivre l'expérience d'être dessaisi, par l'impact émotionnel, de ce qui vient du dehors et aussi du dedans* » (Guillaumin. J, 1994). En effet, ces deux schémas engendrent vraisemblablement chez un bon nombre d'enseignants, angoisse et doute professionnelle de ne pas être suffisamment qualifiés pour gérer et contrôler leurs classes. D'autant plus que ces schémas impliquent de faire preuve de prévenance envers les apprenants et de soutenir leur engagement ainsi que leur intégration, tout en acceptant, la diversité, l'imprévisible, et le non – contrôle. C'est entre

autre, pour cette raison que nombreux sont les enseignants qui optent pour le schéma classique lors des activités d'expression orale, et s'en servent à priori comme moyen de contournement de difficultés ; favorisant ainsi la seule transmission de savoirs, sans trop se soucier de la qualité de l'apprentissage effectif qu'en font les élèves

Tout compte fait ; les modèles d'aménagement mis en place lors des activités d'expression orale par les enseignants interrogés sont en nombre de trois avec une prédominance du modèle frontal « **tables doubles en rangés** ».

Fig.1. Schémas de classe



Enfin, pour justifier la prédominance de ma disposition en frontale dans leurs classes lors des activités d'expression orale par rapport aux autres schémas, les enseignants interrogés ont avancé plusieurs arguments qui se résument en ce qui suit :

- Des emplois du temps soumis à des horaires contraignants et stressants,
- Pour pouvoir varier les schémas de sa classe, il est indispensable d'avoir sa propre salle de cours et qu'elle soit suffisamment vaste et étendu pour pouvoir l'aménager convenablement. Ce qui n'est souvent pas le cas de tous les enseignants...
- Des classes encombrées avec un mobilier lourd et difficile à déplacer. En effet, certains types de tables nécessitent beaucoup de temps pour les faire bouger et certaines assises peuvent être très bruyantes, ce qui entraîne souvent la désapprobation de l'administration et des collègues. Pour ce faire, la confiance en soi se fait alors plus prégnante, afin d'assumer et faire face aux critiques et au commérage de l'entourage professionnel.
- Des classes surchargées à craquer avec des superficies étroites et calculées aux millimètres. A ce propos, l'analyse des données récoltées au sujet du nombre d'élèves par classe laisse entrevoir que dans l'ensemble, les effectifs dans les classes du cycle secondaire en Algérie sont contraires aux normes pédagogiques en vigueur, dans la mesure où elles sont constituées d'au moins 40 élèves. Ce qui dépasse de loin le seuil prévu par l'UNESCO qui limite la taille d'une classe entre 25 et 30 élèves (**Ngo Kopla. A, 2012**). Ce seuil est fortement conseillé pour toutes les écoles dans l'optique de permettre aux enseignants de faire participer tous les élèves au processus de leur formation, de traiter efficacement leurs lacunes et de faciliter une implémentation effective de l'approche par compétence tel que prônée par l'UNESCO. Malheureusement

cette norme est rarement respectée dans nos classes, ce qui conditionnent les enseignants et leurs apprenants à un espace écrasant et difficile à accommoder ; et étouffant ainsi, toute tentative de s'approprier l'espace de façon opportune, et en fonction des besoins des séances de l'oral

- Certains groupes-classes (notamment les filières scientifiques et techniques) changent de salle souvent, tout comme les enseignants. Du coup, ils se trouvent contraints de garder les mêmes configurations de chaises et de tables que les classes précédentes
- Il faut un certain temps pour que les élèves et l'enseignant s'approprient à chaque fois le changement et le nouvel aménagement de l'espace-classe. Ils ont besoin chacun d'un temps d'adaptation pour trouver ses repères. Du coup Les premières minutes risquent d'être un peu, voire trop mouvementées et bruyantes.

Pour le dire brièvement, le seul aménagement de l'espace légitime dans le fonctionnement concret du système éducatif algérien, semble être le schéma frontal et monotone de la traditionnelle salle de classe ; qui empêche ou limite les interactions *enseignant –élève (s)*, ou *élève(s)- élève (s)*, au lieu de les stimuler. Cela va à contre- courant des postulats de l'approche communicative prônée par les nouveaux programmes d'enseignement du FLE en Algérie.

Avec l'utilisation du numérique, l'apprentissage d'une langue étrangère prend des formes nouvelles et innovantes (**Develotte. C, 2004**). Les ressources numériques permettent ainsi de mettre en place des activités de natures diverses, tout en faisant appel aux différentes compétences langagières orales des apprenants. Elles participent alors au développement de ces compétences, et donc à l'apprentissage de la langue étrangère. Dans cette optique, trois questions de la deuxième section de notre questionnaire permettent de mettre en lumière les représentations et l'utilisation que l'on se fait des différentes ressources numériques en cours de l'oral. Elles permettent notamment de connaître les effets de leur utilisation sur les pratiques pédagogiques des enseignants et sur le rendement de leurs élèves à l'oral.

Les réponses obtenues à ces questions laissent, clairement, apparaître que l'intégration des **TIC** dans l'enseignement des langues, et notamment celui de l'expression orale, est rare. (**77,19%**) des enseignants interrogés se limitent souvent à lire à haute voix des textes écrits pour leurs élèves. Or, la seule voix de l'enseignant n'est pas un modèle absolu, dans la mesure où il ne peut pas diversifier les voix, le ton, les rythmes, et les rôles. Ainsi, l'élève n'ayant pas de vrai modèle d'oral, n'observant pas les éventuelles variations d'une situation de communication orale (personnages, lieux, réactions,...), se montrerait toujours réticent à prendre la parole spontanément et sans être sollicités afin de s'exprimer dans des situations peu connues pour lui et très souvent loin de ses centres d'intérêts.

Alors, on ne pourrait nier l'efficacité des ressources numériques et des documents sonores (*CD, enregistrement sur cassette,... etc.*), car en plus de l'image, ils fournissent le son (reportages, feuilletons, dessins animés,...), offrant ainsi une meilleure perception auditive qui permet par la suite à l'élève d'imiter des modèles. L'analyse des résultats a révélé également que le recours aux **TIC** pour travailler l'oral est souvent freiné par deux sortes d'obstacles. La première est liée aux aspects quantitatifs et qualitatifs des moyens et des ressources numériques mis à la disposition de nos informateurs. En effet, si l'utilisation des **TIC** par ces derniers est limitée c'est principalement en raison de l'absence d'équipements et du manque d'accompagnement technologique. La majorité écrasante des enseignants interrogés mettent en cause :

- La pénurie du matériel informatique et numérique.
- Le manque du matériel fixe dans les classes, ce qui rend nécessaire son déplacement entre les cours et d'une salle à une autre, entraînant ainsi des retards
- Les difficultés d'accès à internet

- L'usure du matériel existant et l'absence de la maintenance.

La deuxième sorte d'obstacles est principalement administrative, et rapporte à:

- La lenteur des démarches pour avoir l'autorisation de se servir du matériel disponible.
- L'absence d'accompagnement et d'appui rapproché au profit des enseignants lors des premières utilisations du matériel numérique

Face aux nombreuses entraves précitées, il est évident que les enseignants puissent développer des réticences à l'égard des TIC ; surtout lorsque leurs apprenants les maîtrisent

3.3. Des pratiques d'enseignement lacunaires et peu adaptées à l'hétérogénéité du groupe-classe

Puisque nombreux recherches confirment l'existence d'un « **effet-maitre** » tant sur les compétences scolaires que sur les performances des élèves. Nous avons jugé indispensable de se pencher sur l'analyse des pratiques déclarées des enseignants en matière de l'enseignement de l'oral afin d'en déduire des limites, et de là proposer des solutions et des orientations permettant de les optimiser.

A la question « **combien de temps accordez-vous aux activités d'expression oral ?** », 46 des interrogés, soit un taux de (80,70%) affirment ne pas accorder des créneaux horaires spécifiques à l'enseignement de l'oral sous prétexte que ce dernier est omniprésent dans les pratiques quotidiennes de leurs classes ; ce qui laisserai présager qu'un bon nombre des enseignants ne font pas la différence entre la participation, l'oral entant qu'objet d'apprentissage et l'oral entant que moyen d'apprentissage. Par ailleurs, même si 11 enseignant, soit (19,29%) de notre échantillon d'enquête, affirment qu'ils consacrent entre 30 et 60 minutes par séquence didactique pour travailler l'oral ; Toujours est-il qu'il faut rappeler que ce temps-là se répartie d'une part entre les deux compétences, (compréhension et production) pour ceux qui travaillent les deux, et d'autre part entre les apprenants qui peuvent atteindre 40 par classe. Dans ce cas là, l'élève trouve-t-il le temps de parler? Cela est-il jouable? Est-il du moins concevable?

En outre, l'examen des chiffres révèle que 44 soit (77,19%) des enseignants interrogés ne travaillent pas la compréhension de l'oral en classe, en dépit de son importance pour la formation d'un interlocuteur autonome, apte au moment de la prise de parole, de réagir décemment au message émis par autrui, tout en mobilisant ses acquis lexicaux, morphosyntaxiques, socioculturels, communicatifs, phonétiques, discursifs, etc. Quant aux 13 enseignants interrogés qui forment (22,80%) de notre échantillon, ils affirment pratiquer cette activité dans leur classe, sans pour autant mentionner leurs moyens, ni expliquer leurs démarches.

Pour ce qui est de l'évaluation de l'oral, les résultats montrent que (85,96%) de nos informateurs n'évaluent pas leurs apprenants à l'oral. Quant aux enseignants qui le font soit (14,04%) de notre population d'enquête, ils disent qu'ils ne se mettent jamais d'accord avec leurs apprenants ni sur **les objectifs à atteindre dans leurs productions orales**, ni sur **les critères d'évaluation de ces objectifs**. C'est pourquoi, l'écoute et le suivie des productions orales ainsi que la sélection des erreurs à corriger se font d'une manière aléatoire et donnent lieu à des remédiations irréfléchies et peu pertinentes. N'empêche que quelques enseignants avouent avoir y penser déjà, mais ils ne se sentent pas encore armés, et suffisamment outillés pour le faire d'une manière rigoureuse et systématique

4. CONCLUSION

Comme indiquer en introduction, notre ambition dans ce texte, était d'identifier et mettre en évidence les difficultés et les facteurs à l'origine de l'échec de l'acquisition de la compétence de l'expression orale et

son enseignement au cycle secondaire en Algérie. Pour ce faire, nous avons de prime abord précisé les outils méthodologiques que nous avons mis en place pour tenter de collecter les données nécessaires à l'identification, la description, et la compréhension de ces facteurs.

Ensuite, grâce à l'analyse des données recueillies nous avons pu conclure que l'inventaire d'actions que l'on a à sa disposition pour mener à bien un enseignement/apprentissage efficace de l'oral, notamment au cycle secondaire en Algérie, est vraisemblablement contraint, d'une part par le temps, les espaces, et les ressources pédagogiques tels qu'ils fonctionnent actuellement. Et d'autre part, par les pratiques enseignantes en vigueur.

Ainsi, en l'absence d'une formation efficace, de moyens et d'espaces flexibles ou dédiés exclusivement à l'enseignement de l'oral, les enseignants sont conduits à revoir leurs exigences à la baisse et adoptent une approche relativement centrée et magistral pour parvenir à faire classe

Nous posons enfin que pour pallier à ces difficultés il serait indispensable :

- D'optimiser la qualité d'encadrement des enseignants de français en prévoyant des formations destinées exclusivement à l'enseignement de l'oral et son évaluation
- De revoir la fréquence et le volume horaire consacré à l'enseignement de cette compétence
- De repenser les espaces d'apprentissage (salles de cours) pour qu'il puisse intégrer une technologie conviviale, un mobilier flexible et des outils favorisant tout apprentissage actif de l'oral
- De remettre d'aplomb l'équilibre entre l'oral et l'écrit, en prévoyant des évaluations, notamment certificatives (des examens) à l'oral, et en essayant d'ajuster tout cela dans un système éducatif cohérent, efficace et harmonieux

5. Liste Bibliographique:

- Develotte, C. (2004). « La notion de ressources à l'heure du numérique ». Lyon : ENS Editions
- GERMAIN, Claude et NETTEN, Joan (2005). « Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2 », Babylonia, n. 2, pp. 7-10
- GRANGEAT, M. (2013). « Modéliser les enseignements scientifiques fondés sur les démarches d'investigation: développement des compétences professionnelles, apport du travail collectif.
- GUICHENUY, Robert. « Positions géographiques et dynamique du groupe-classe», Cahiers pédagogiques. 481 (04/2010), pp.28-29.
- GUILLAUMAIN, Jean, (1994), « Le destin de l'affect de l'enfant à l'adulte », Cahiers Binet- Simon, 2 / 3, pp. 25 - 47.
- NGO KOPLA ATANGA, Gisèle. (2012), « Impact des effectifs pléthoriques sur l'encadrement pédagogique des élèves au Cameroun », Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire (CAPIEMP), Yaoundé.
- SOLEIMEN, RIFKI. (2005), « Les compétences orales dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère en Egypte : Evaluation des futurs enseignants », Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3.