



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



UNIVERSITÉ MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI
BORDJ BOU-ARRÉRIDJ

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUES ÉTRANGÈRES

MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : didactique des langues étrangères

Thème :

**Le rôle du travail coopératif dans l'amélioration de la
compétence de la production orale**
***Cas des étudiants de 3^{ème} année licence français
universitaire Université Mohamed El Bachir El Ibrahimi***

Présenté par :

- **Aouidat Chaima**
- **Laoubi Yousra**
- **Miloudi Asmaa**

Encadré par :

Nadjar Arwa

Année universitaire : 2022-2023

Remerciements

- *Tout d'abord nous devons remercier " **ALLAH**" qui nous a donné la patience, le courage et la volonté d'accomplir ce travail.*
 - *Notre mémoire n'aurait pu être réalisé sans l'effort et la coopération de ma directrice de recherche Mme « **Nadjar Arwa** » que nous remercions infiniment pour son aide, ses conseils et sa confiance en nous jusqu'à la fin de ce mémoire.*
- *Nous remercions sincèrement Monsieur « **ben mahammed Fayçal** » qui nous a tendu la main pour nous aider à réaliser notre mémoire, ainsi pour ces conseils précieux, son encouragement et sa patience.*
 - *Nous remercions les membres du jury de notre mémoire.*
- *Nous tenions à remercier également, le professeur **Nour-Elddine El Ksabi** qui nous a donné de son temps et pour son aide.*
- *A nos chers collègues ainsi que le département de français à L'université Mohammed el Bachir el Ibrahimi pour leur coopération.*
- *Enfin je remercie infiniment tous mes enseignants depuis la Première année universitaire jusqu'à cette année, et le Département du français pour leur soutirent et leur savoir.*

Dédicace

A mon père Belkacem ; vous êtes le meilleur, vous avez été et vous serez toujours un exemple pour moi par vos qualités humaines, votre persévérance et votre perfectionnisme vous êtes un homme de sacrifices, d'encouragement et de prières.

Aucune dédicace ne saurait exprimer mes respects, ma reconnaissance et mon profond amour. Puisse Allah vous préserver et vous procurer la bonne santé et le bonheur éternel.

A ma très chère mère Louiza ; source inépuisable de tendresse, de patience et de sacrifice. Votre prière et votre bénédiction ont été une grande source tout au long de ma vie. Quoique je puisse dire et écrire, je ne pourrais jamais exprimer ma grande affection et ma profonde reconnaissance.

J'espère ne jamais décevoir, ni trahir votre confiance. Puisse Allah tout puissant, vous protéger et vous accorder la santé, la vie heureuse et le bonheur.

A mes sœurs Soundous, Samar, Asma, Siham et son mari Azzedine ; vous avez été à mes côtés dans ma vie, je vous en suis très reconnaissante. Aucune dédicace ne peut exprimer la profondeur des sentiments fraternels et d'amour, d'attachement que j'éprouve à votre égard.

Puisse Allah vous protéger, vous garder et renforcer notre fraternité.

A mon cher frère Mohammed ; un frère comme on ne peut en trouver nulle part ailleurs, puisse Allah te protéger pour moi et affermir notre fraternité. Je te souhaite tout le bonheur du monde.

A mon prince Wassim ; mon confort, mon petit. A qui je souhaite un avenir radieux plein de réussite et tout le bonheur du monde.

A mes chères copines Yousra, Asma, Khadidja, Ahlem, Samia Khaoula ; vous étiez toujours à mes côtés en me motivant et me donnant l'espoir et l'amour. Que dieu vous garde et perdure notre amitié.

Chaima

Dédicace

Avec l'expression de ma reconnaissance, je dédie ce ceux qui sans eux ce travail pu être accomplir.

A mes yeux aucune dédicace n'est assez forte pour décrire l'amour infini et le profond respect que je vous porte, que Dieu vous procure bonne santé et longue vie.

*A celle qui m'a donné la vie, exemple de douceur et de tendresse qui a été d'une aide utile par ses conseils et ses implications et qui a été présente pour mes études et s'est souciée de mon avenir, merci d'avoir tant souffert pour faire notre bonheur. Enfin merci tout simplement d'être **Ma mère**.*

*A l'homme qui a sacrifié sa vie pour mener mes études à termes. Grâce à toi **papa** j'ai appris le sens du travail et de la responsabilité, tu as toujours été pour moi un exemple de père respectueux, honnête, et de la personne méticuleuse. Je voudrais te remercier pour ton amour, ta générosité, ta compréhension... ton soutien fut une lumière dans tout mon parcours.*

*A mes adorables sœurs **Khadija, Samiha et Nadia** et leurs maris **Nadir, Boubeker et Kamel** qui n'ont pas cessé de m'encourager et de me soutenir que Dieu les protège et leur offre la chance et le bonheur.*

*A mon frère, mon soutien **Youcef**, qui sait toujours comment procurer la joie et le bonheur pour toute la famille que dieu le protège et lui donne tout ce qu'il désire.*

*A mon oncle **Brahim**, à ma grande mère maternelle et ma grande mère paternelle que dieu les donne une longue vie.*

*A **Dila et Rahaf** mon confort, mes petites. A qui je souhaite un avenir radieux plein de réussite et tout le bonheur du monde.*

*A mes agréables binômes **Chaima et Asma** avec qui ce travail a été un pur bonheur, je tiens à les remercier infiniment pour leur patience, leur soutien tout au long de notre projet, que Dieu vous apporte un succès immense et vous bénisse.*

*A mes chères amies **Mariam, Ahlem, Khadija, Samia, Khawla** que je remercie pour tous les rires, les joyeux et les bons moments qu'on a passé ensemble.*

Enfin à tous ceux que j'aime et tous ceux qui ont une place particulière dans mon cœur.

Yousra

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à :

Mes chers parents, qui m'ont aidé durant mon parcours scolaire que dieu me les garde pour moi et les protège.

A mes chers frères : Wadjih, Seif eddine, Nazih, et

A ma chère sœur : Imane

A ma grand-mère et mon grand-père maternel

A toute ma famille maternelle : mon oncle Mohamed et sa femme Naima, mes tantes : Razia, Farida, Yamina, Messouda.

A mes cousins et cousines.

A mes chères copines avec lesquelles je partage mes meilleurs moments de joie :

Nihed, Meriem, Chaima, Yousra, Ahlem, zahra.

A mes chers collègues : Fatmi et Ismahane.

Sans oublier de remercier toutes les personnes qui me sont chères, et qui m'ont encouragé. Et à tous ceux qui m'aiment et que j'aime.

Asmaa

Table des matières

Introduction générale	2
Chapitre01 :L’enseignement-apprentissage de l’orale au supérieur	
Introduction partielle.....	7
1.1.Conception de l’oral	7
1.1.1.Définition de l’oral.....	7
1.1.1.1.La compréhension orale	8
1.1.1.2.La production orale	9
1.1.2.La compétence orale	10
1.1.3.Les composants de la compétence communicative	11
1.1.3.1.Compétences linguistiques	11
1.1.3.2.Compétence sociolinguistique.....	12
1.1.3.3.Compétence pragmatique	12
1.1.4.L’enseignement de l’oral en classe de français	12
1.2.La production orale.....	14
1.2.1.La définition de la production orale.....	14
1.2.2.La production orale en classe	15
1.2.3.Les difficultés de la production orale	15
1.2.4.Les activités de la production orales.....	16
1.2.4.1.Le débat	16
1.2.4.2.La présentation orale.....	17
1.2.4.3.Le jeu de rôle	17
1.2.4.4.La discussion en petit groupe	17
1.2.4.5.Le podcast	17
1.2.4.6.L’exposé oral	18
1.2.4.7.Le projet	19
1.2.4.8.Le jeu ludique	19

1.2.5.Les types de la production orale	20
1.2.5.1.La production mono-géré	20
1.2.5.2.La production poly-gérée	21
Conclusion partielle	21

**Chapitre 02 : Réflexion sur le travail en groupe dans le cadre
d’enseignement-apprentissage de l’oral**

Introduction partielle	23
2.1. Le socioconstructivisme et la conception du travail coopératif	23
2.1.1. Le socioconstructivisme.....	23
2.1.2. Le travail en groupe	24
2.1.3. La constitution du groupe et le partage des rôles	25
2.1.3.1. La construction du groupe.....	25
2.1.3.2.Le rôle de chacun des membres.....	28
2.1.4.Pourquoi faire le travail en groupe	30
2.1.5.L’interaction solidaire dans le travail en groupe	31
2.1.6.L’évaluation du travail en groupe en classe	32
2.2.Le travail coopératif ; définition et élément de base	33
2.2.1.La coopération	33
2.2.2.Le travail coopératif.....	35
2.2.3.La coopération et développement des connaissances	35
2.2.4.L’apprentissage coopératif : finalité et impact	39
2.2.5.Les principes méthodes d’apprentissage coopératif : fondements théoriques caractéristiques	41
Conclusion partielle	44

Chapitre 03 : Le Cadre méthodologique de la recherche

Introduction partielle.....	47
3.1.Description du contexte de la recherche	47
3.1.1.Contextualisation du terrain d’enquête	47

3.1.2.La présentation de la population.....	47
3.1.3.Présentation de l'échantillon	47
3.1.4.L'enseignant	48
3.1.5.Le cadre spatio-temporel.....	48
3.1.6.Les activités	49
3.1.7.Déroulement des activités de production oral	49
3.1.7.1.1' exposé oral.....	49
3.1.7.2.Le projet collectif.....	49
3.1.7.3.Les activités ludiques	49
3.2.L'objectif de la recherche	50
3.3.La méthodologie de recherche	50
3.3.1.L'observation.....	50
3.3.2.La méthode analytique comparative	50
3.3.3.Recueil des données.....	51
3.3.4.Passation des questionnaires	51
3.3.4.1.Questionnaire destiné aux enseignants.....	51
3.3.4.2. Questionnaire destiné aux étudiants.....	51
3.3.5. Corpus	52
3.3.6.L'enregistrement.....	52
3.3.7.Traitement des données.....	52
Conclusion partielle.....	52

Chapitre 04 : Analyse et interprétation des données

Introduction partielle	54
4.1. L'analyse quantitative : La dynamique communicationnelle	54
4.1.1.Fréquence des tours de parole	54
4.1.1.1.Activité 01 : l'exposé oral	54
4.1.1.2.Activité 02 : le projet collectif.....	55

3.1.1.3. Activité 03 : jeux ludiques.....	56
4.1.2.L'analyse de la fréquence de tour parole	57
3.1.3. Analyse des résultats obtenus	58
<u>4.2.Analyse des questionnaires</u>	<u>59</u>
4.2.1.Questionnaire destiné aux étudiants	59
4.2.1.1.Profil des étudiants.....	59
4.2.1.2.Difficultés du français chez les étudiants	59
4.2.1.3.Évaluation des thèmes et de la méthode d'enseignement de l'oral ...	61
4.2.1.4.Évaluation de la méthode des projets actionnels	63
4.2.2.Synthèse des résultats	68
4.2.3.Questionnaire destiné aux enseignants	69
4.2.3.1.Profils des enseignants de l'oral	69
4.2.3.2.Les pratiques d'enseignement de l'oral en classe.....	72
4.2.3.3.Les pratiques d'évaluation de l'oral en classe	76
4.2.4.Synthèse des résultats	78
Conclusion partielle.....	79
Conclusion générale.....	81
Bibliographie.....	84
Annexes	89

Liste des tableaux

Tableau 1: le déroulement des activités de la production orale.....	50
Tableau 2: Nombre des TP pendant l'exposé oral	55
Tableau 3: Nombre des TP pendant le projet collectif.	56
Tableau 4: Nombre des TP pendant le jeu ludique.....	56
Tableau 5: Nombre Total des TP pendant les trois activités.	57
Tableau 6: Répartition des étudiants selon le sexe.....	59
Tableau 7: statut de l'oral chez les étudiants	60
Tableau 8: Difficultés des étudiants à l'oral.....	60
Tableau 9: Types de difficultés de l'oral chez les étudiants.....	61
Tableau 10: Degré d'intérêt des thèmes traités pour les étudiants.....	62
Tableau 11: La méthode du projet préférée aux étudiants.....	63
Tableau 12: La méthode du projet préférée aux étudiants.....	63
Tableau 13: l'activité qui suscite le plus la production orale en classe.....	65
Tableau 14: Utilisation des supports en classe	66
Tableau 15: Types des supports utilisés en classe	66
Tableau 16: Développement de la compétence de production orale des étudiants	67
Tableau 17: Développement de la compétence de production orale des étudiants	67
Tableau 18: Utilisation du matériel en classe	67
Tableau 19: Type du matériel utilisé en classe	68
Tableau 20: Statut professionnel des enseignants d'oral	70
Tableau 21: Grades des enseignants chargés de l'oral.....	70
Tableau 22: Spécialités des enseignants chargés de l'oral	70
Tableau 23: Expérience professionnelle des enseignants d'oral.....	71
Tableau 24: Les niveaux attribués aux enseignants en licence français.	71
Tableau 25: Coordination entre enseignants de l'oral.....	72
Tableau 26: l'existence de laboratoire des langues dans l'établissement	72
Tableau 27: Nombre d'enseignants qui utilisent les laboratoires de langues	73
Tableau 28: Matériel utilisé pour enseigner l'oral.....	73
Tableau 29: Supports utilisés pour enseigner l'oral	74
Tableau 30: Méthodes utilisées pour enseigner l'oral.....	74

Tableau 31: Thèmes traités dans les séances de l'oral	75
Tableau 32: Activités mises en place dans la classe	75
Tableau 33: Type d'évaluation de l'oral des étudiants en classe	76
Tableau 34: Niveau de l'oral des étudiants	77
Tableau 35: Difficultés des étudiants à l'oral	78

Liste des figures

Figure 1: pourcentage des étudiants et des étudiantes	48
Figure 2: Pourcentage des TP des intervenants pendant le 1er exposé	55
Figure 3: Pourcentage des TP des intervenants pendant le projet collectif ...	56
Figure 4: Pourcentage des TP des intervenants pendant le jeu ludique	57
Figure 5: Pourcentage de TP pendant les trois activités	58

INTRODUCTION

GENERALE

Introduction générale

L'apprentissage d'une langue étrangère implique l'exploration d'une perspective différente sur le monde, la découverte d'un univers culturel et linguistique qui diffère de sa propre culture d'origine. « *Apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication ou l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant le code de la langue cible* »¹

La didactique du français au supérieur joue un rôle essentiel dans l'enseignement-apprentissage de la langue française à un niveau avancé. Elle se concentre sur les méthodes et les stratégies pédagogiques spécifiques destinées aux étudiants universitaires. L'objectif principal de la didactique du français au supérieur est de développer les compétences linguistiques et communicatives des apprenants, en mettant l'accent sur la maîtrise de la langue à des fins académiques et professionnelles.

La didactique du français au supérieur prend en compte les besoins spécifiques des étudiants, tels que l'acquisition d'un vocabulaire spécialisé, la compréhension de textes complexes et la production de discours cohérents et argumentés. Elle incorpore également l'utilisation de supports didactiques adaptés, tels que des documents authentiques, des ressources multimédias et des technologies de l'information et de la communication. Elle favorise également le développement de compétences transversales, telles que la recherche, l'analyse critique et la réflexion sur la langue et la culture francophones. Elle encourage les étudiants à interagir de manière collaborative et à s'engager activement dans leur processus d'apprentissage.

Les enseignants de français au supérieur jouent un rôle clé dans la mise en œuvre de la didactique du français au supérieur. Ils adaptent leurs méthodes d'enseignement en fonction des besoins spécifiques des étudiants, en utilisant des approches variées telles que l'apprentissage par projet, l'enseignement inversé et les activités interactives en classe.

L'oral occupe une place essentielle dans l'enseignement-apprentissage de la langue française. Il permet aux apprenants de développer leurs compétences de communication, leur production orale et leur compréhension. L'oral favorise également l'interaction entre les apprenants, encourageant ainsi l'échange linguistique et la pratique authentique de la

¹. Boyer, H, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. 1990. P12.

langue. En mettant l'accent sur l'oral, les apprenants peuvent acquérir la fluidité nécessaire pour communiquer efficacement en français.

De nombreux apprenants éprouvent des difficultés lorsqu'il s'agit de s'exprimer à l'oral, ce qui signifie qu'ils ont du mal à communiquer de manière fluide en classe de français. Les enseignants se trouvent souvent face à des apprenants qui ne savent même pas former une phrase simple à l'oral, ce qui est préoccupant. C'est pourquoi l'amélioration des compétences orales constitue l'une des principales préoccupations de l'enseignement du français. Afin de faire progresser le niveau des apprenants, les enseignants doivent créer des méthodes ou des activités qui facilitent l'apprentissage, en concentrant notamment sur la compétence de production orale. Une nouvelle stratégie pédagogique qui peut être mise en place est celle du travail coopératif pour la maîtrise de l'oral.

En effet, le travail coopératif a émergé grâce au développement des pédagogies nouvelles, souvent appelées pédagogies actives. Son objectif est de permettre à l'apprenant de construire ses connaissances en échangeant des idées avec ses camarades afin de réaliser un objet commun. Dans cette perspective, nous cherchons à mettre en évidence l'efficacité du travail coopératif lors d'activités de production orale, pour surmonter les obstacles auxquels les apprenants sont confrontés pour atteindre une communication efficace avec autrui tout au long de leur processus d'apprentissage. Il est important de souligner que ce mode d'enseignement apprentissage, le travail coopératif, permet aux apprenants de progresser dans leur production orale grâce à l'interaction et à l'inter correction-collective au sein du groupe.

De plus, cette formule d'apprentissage permet d'augmenter la motivation des apprenants lorsqu'ils sont confrontés à une tâche à accomplir. C'est pourquoi nous nous sommes intéressées par cette approche pédagogique, car elle constitue un outil qui permet de leurs donner l'envie de s'investir dans un travail, que ce soit en classe ou en dehors.

En tant qu'étudiants universitaires, nous avons été confrontés à des difficultés lorsqu'il s'agissait de parler en public. Cette prise de conscience nous a incités à réfléchir à nos méthodes en classe, en recherchant constamment les pratiques pédagogiques les plus efficaces et bénéfiques.

Notre recherche vise à examiner le travail coopératif et son rôle dans l'amélioration de la compétence de la production orale. Plus précisément, nous cherchons à

résoudre les difficultés rencontrées par les apprenants de troisième année licence lors de la communication orale et à évaluer l'effet du travail en coopération sur la qualité de leur production orale à l'aide des activités pédagogiques soigneusement sélectionnés. Ainsi, notre travail se concentrera sur les questions suivantes :

- En quoi le travail coopératif peut-il contribuer à l'amélioration de la compétence de production orale chez les étudiants de troisième licence ? Quelle est l'activité la plus motivante parmi les activités coopératives ?

Ce que nous avons pu formuler comme hypothèses afin de répondre à cette problématique se résume à ce qui suit :

- La collaboration entre les étudiants lors du travail encouragerait l'échange d'idées et de perspectives, ce qui stimule la créativité et la production orale.
- Le travail coopératif à caractère ludique favoriserait un environnement d'apprentissage motivant, ce qui réduit l'anxiété liée à la prise de parole en public et encourager la participation active des étudiants.

Pour mener notre projet de recherche, nous avons choisi d'utiliser une méthode expérimentale et avons élaboré deux questionnaires, l'un destiné aux étudiants et l'autre aux enseignants, pour fournir des données quantitatives ou qualitatives qui répondent aux objectifs de recherche établis. Nous avons également adopté une méthode analytique pour notre démarche. Notre expérimentation a été réalisée sur une classe afin d'obtenir un échantillon représentatif du public ciblé. Notre travail de recherche se structure en trois chapitres, que nous allons aborder de la manière suivante :

Dans le premier chapitre, nous mettrons en évidence d'une part de l'oral, la définition, ses compétences et ses composantes communicatives, d'autre part nous allons parler des concepts de production orale (la définition, la production orale en classe, les difficultés, les activités, les types).

Dans le deuxième chapitre, nous mettrons l'accent sur le travail en groupe ; la définition, comment former un groupe actif et quel est son objectif et nous parlons ensuite du travail coopératif et ses éléments de base.

Le troisième chapitre se focalisera sur le cadre méthodologique qui sera utilisé pour mettre en pratique notre approche d'enseignement de l'oral. Ce chapitre comporte une

analyse détaillée du contexte de recherche, du public concerné, des différentes méthodes choisies et utilisées, et de la justification de nos choix. De plus, nous présenterons notre corpus et décrirons les modalités de collecte et de traitement des données.

Dans le quatrième chapitre, notre étude se concentre sur le dépouillement et l'analyse du corpus. Dans ce chapitre, nous présentons en détail ; l'analyse des enregistrements audio ainsi que des questionnaires qui ont été distribués aux enseignants de l'orale et aux étudiants de troisième année licence de français.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE 01:

L'ENSEIGNEMENT

APPRENTISSAGE DE

L'ORAL AU SUPERIEUR

1. Chapitre 01 : L'enseignement-apprentissage de l'orale au supérieur

Introduction partielle

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, l'acquisition des compétences orales occupe une place prépondérante. En effet, la maîtrise de l'oral constitue un enjeu majeur pour les étudiants, car elle est essentielle tant sur le plan académique que professionnel. Ce premier chapitre vise à explorer de manière approfondie l'enseignement /l'apprentissage de l'oral au niveau supérieur. Premièrement, nous aborderons la conception de l'oral. Dans cette partie nous avons défini l'orale et quelques concepts qui lui sont liés. Deuxièmement, nous nous intéresserons à la production orale. Cette partie explorera les activités et types utilisées pour développer les compétences de production orale chez les étudiants du supérieur. Nous examinons notamment l'importance de la pratique régulière, de l'interaction en classe.

1.1. Conception de l'oral

1.1.1. Définition de l'oral

Avant de commencer à présenter ce chapitre. Tout d'abord il est nécessaire d'indiquer quelques définitions du concept oral qui constitue le sujet principal de notre travail de recherche.

Jean pierre Robert dans son dictionnaire pratique de didactique du FLE donne une étymologie de l'oral comme *«mot qui vient du latin os, oris «bouche», (opposé à écrit) qui se fait, qui se transmet par la parole»*¹

Actuellement l'oral occupe une place importante dans la didactique des langues étrangères, son objectif est de permettre aux apprenants efficacement en FLE. En didactique des langues, l'oral désigne : *« 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 des textes sonores, si possible authentique»*²

¹. ROBERT, J-p, *Dictionnaire pratique de didactique de FLE*, paris. 2002.

². Charaudeau. P, D. Maingueneau. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, 2002, Seuil, P57

De ce fait, L'oral est un aspect clé de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, qui nécessite de maîtriser deux compétences essentielles : la compréhension orale et la production orale. La compréhension orale consiste à comprendre les messages oraux, tandis que la production orale implique la capacité à s'exprimer efficacement en utilisant la langue cible. Ces deux compétences sont essentielles pour améliorer la communication orale en situation réelle et développer les compétences linguistiques nécessaires pour s'adapter à des environnements linguistiques variés.

Beaucoup a été dit sur l'oral, et beaucoup le sera davantage, ce dernier est en effet fondamentale pour commencer à apprendre une langue car elle nécessite la prise en compte de plusieurs aspects importants qui permettent de construire correctement le sens des messages communiqués, facilitant ainsi la transmission des connaissances et des compétences linguistiques, Martinez affirme que l'oral : « *est le point de départ de l'apprentissage d'une langue, visant aussi sa totale autonomie par rapport à l'écrit* »¹

En didactique de français langue étrangère. L'orale a toujours été un élément essentiel des méthodes d'enseignement. Cela comprend des activités telles que la lecture à voix haute, les débats, la correction d'exercices, la récitation de comptines, les pièces de théâtre et les jeux de rôle, etc.

1.1.1.1. La compréhension orale

La compréhension est une compétence permet à l'enseignant d'évaluer le niveau et le degré d'assimilation des apprenants en observant leurs réponses lors d'une activité en classe. Le dictionnaire de l'éducation définit la compréhension comme : « *Un exercice où l'on propose à l'élève de lire ou d'écouter un texte plus ou moins long et on lui demande ensuite de répondre à une série de questions visant à vérifier sa compréhension du message, compte tenu du discours retenu et les objectifs dont on veut mesurer l'atteinte* »²

Le terme « comprendre », dans son sens large, signifie la capacité d'accéder au sens, de produire de la signification à partir des énoncés, de ce que nous écoutons et ce que nous lisons. Selon le dictionnaire pratique de didactique de FLE :

En didactique des langues, la compréhension est l'opération mentale du décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension

¹. Martinez. P, *La Didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, 1996 p. 91-9.

². Legendre, R, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin 2ème éd.1993.

orale) ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite).

Cette opération nécessite la connaissance du code oral ou écrit d'une langue (...) et s'inscrit dans un projet d'écoute/de lecture¹

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la compréhension orale est une compétence clé qui permet à l'apprenant de comprendre les informations présentées dans différents formats audio, visuels ou verbaux, tels que des enregistrements sonores, des vidéos ou des explications de l'enseignant pendant le cours, grâce à des processus mentaux. Pour Jean Pierre Cuq la compréhension orale : « *est l'aptitude résultante de la mise en œuvre de processus cognitifs qui permet à l'apprenant d'accéder au sens qu'il écoute.* »²

En classe de FLE, la compétence de la compréhension orale va au-delà d'une simple activité de réception d'un message à décoder. A cet égard, Cuq affirme que la compréhension orale : « *n'est pas une simple activité de réception [...] mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication sans oublier les facteurs extralinguistiques comme les gestes ou les mimiques.* »³ Elle implique une communication active entre l'enseignant et l'apprenant pour faciliter la transmission des savoirs. Cette compétence nécessite une progression cognitive et une connaissance du système phonologique, tout en tenant compte des facteurs socioculturels et non linguistiques.

1.1.1.2. La production orale

L'un des objectifs essentiels de l'enseignement du Français Langue Etrangère, est d'encourager les élèves à s'exprimer dans cette langue, mais les enseignants constatent souvent que les élèves éprouvent des difficultés à produire un discours oral cohérent et fluide. La production orale est en effet une étape cruciale dans l'apprentissage d'une langue étrangère et nécessite un travail spécifique pour être améliorée.

« Expression orale » ou « production orale » en langue étrangère est une compétence qui nécessite de savoir s'exprimer de manière appropriée en réponse à une situation de communication donnée en utilisant les règles grammaticales et phonétiques adéquates. Les aspects non-linguistiques tels que la gestuelle et les expressions faciales

¹. Robert, J-p. op. Cit, p.40.

². Cuq, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international, 2003, p.42

³. Cuq, J.-P., op. Cit, p.183.

sont également importants, car ils contribuent à la communication. La production orale est une activité intégrative qui nécessite la mobilisation des connaissances linguistiques, culturelles et personnelles de l'apprenant pour communiquer efficacement et naturellement.

La production orale est la capacité de communiquer à l'oral dans une langue donnée. Cela implique de pouvoir parler de manière cohérente et fluide, en utilisant le bon vocabulaire, la bonne grammaire et la bonne prononciation. La production orale peut être un élément essentiel pour les personnes qui souhaitent améliorer leur compétence linguistique, que ce soit pour des raisons personnelles ou professionnelles. Pour améliorer sa production orale, il est important de pratiquer régulièrement en utilisant diverses méthodes telles que des conversations avec des locuteurs natifs, des cours de langue, des exercices de prononciation et d'intonation, ou encore l'enregistrement et l'écoute de sa propre voix pour identifier les erreurs à corriger. Il est également important de travailler sa confiance en soi et son aisance à s'exprimer dans la langue cible.

1.1.2. La compétence orale

Avec la croissance des demandes de communication au quotidien, il est devenu crucial d'apprendre à s'exprimer et à parler efficacement à l'oral dans une langue étrangère. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère requiert avant tout une compétence orale solide, car c'est à travers l'oral que tout enseignement/apprentissage linguistique commence et s'épanouit.

Pour les enseignants, aider les apprenants à communiquer efficacement dans une langue étrangère et à interagir dans différentes situations est une tâche difficile. Cependant, si l'enseignant réussit à relever ce défi avec succès, cela constitue une véritable réalisation pour lui-même ainsi que pour l'apprenant.

Avec l'avènement de l'approche communicative vers les années soixante-dix, un statut particulier a été accordé à la composante orale, selon Bérard¹ il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la langue étrangère et donc d'acquérir une compétence de communication. Cette approche privilégie tangiblement la compétence orale « *les finalités de l'apprentissage et les objectifs communicatifs sont clairement affichés* »² d'après une conciliation des deux démarches linguistique et communicative.

¹. Bérard.E. *L'approche communicative ; théories et pratique*, Paris, Nathan, CLEinternational. 1991, P17

². Martinez, P. *La didactique des langues étrangères*, deuxième édition corrigée presses universitaires de France.1996, p75

La compétence orale désigne la capacité à s'exprimer efficacement à l'oral dans une langue étrangère, en utilisant une grammaire et un vocabulaire appropriés, ainsi que les compétences de prononciation et d'intonation nécessaires pour se faire comprendre. Cette compétence est cruciale dans les situations de communication verbale, telles que les conversations, les présentations, les entretiens d'embauche, etc.

La maîtrise de la compétence orale nécessite un apprentissage progressif, qui est basé sur la corrélation entre la compréhension et la production orale. En effet, la capacité de s'exprimer oralement dépend de la capacité à comprendre les messages émis par les autres, car il est nécessaire de comprendre pour pouvoir répondre et réagir de manière appropriée. Autrement dit, la compréhension est une condition préalable à la production orale.

1.1.3. Les composants de la compétence communicative

Ces dernières années, l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères ont mis l'accent sur la compétence communicative en tant que notion centrale. « *On peut la faire remonter au travail de l'anthropologue américain Dell Hymes dans les années 1970 construit sur une critique du postulat de Chomsky « compétence vs. Performance » a évoqué P. Costa.¹* L'objectif de l'enseignement des langues étrangères est de permettre à l'apprenant de communiquer dans cette langue. Pour ce faire, il est important de développer chez l'apprenant une compétence en communication, qui consiste en sa capacité à communiquer efficacement dans la langue étrangère. Cette notion a été étudiée par de nombreux chercheurs dans les domaines de la didactique et de la linguistique.

Selon CECRL (Cadre européen commun de référence pour la langue 2001), les utilisateurs/apprenants utilisent leur savoir-faire général et leur savoir-faire linguistique spécifique pour communiquer efficacement. La compétence communicative se concentre particulièrement sur la capacité à utiliser le langage de manière appropriée pour atteindre ses objectifs de communication. Dans ce sens plus étroit, la compétence communicative comprend les composantes suivantes :

1.1.3.1. Compétences linguistiques

La linguistique générale n'a pas de théorie acceptée universellement pour décrire la complexité des langues en constante évolution. Les États-nations ont tenté de définir une norme, mais il n'y a pas de modèle universel unique. Les linguistes descriptifs codifient la

¹. Hymes.D. *Vers la compétence de communication*. Hatier Credif, Paris.1984.

pratique en identifiant et classant les composantes principales de la compétence linguistique, comme la compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. Ce plan est une base de réflexion et d'autres cadres de référence peuvent être utilisés.

1.1.3.2. Compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique concerne la capacité à utiliser la langue de manière appropriée dans un contexte social donné. Comme la langue est un phénomène social, cette compétence est étroitement liée à la compétence socioculturelle. Le Cadre de référence aborde déjà de nombreux aspects socioculturels, mais la compétence sociolinguistique se concentre spécifiquement sur les éléments suivants : les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre, le dialecte et accent.

1.1.3.3. Compétence pragmatique

La compétence pragmatique concerne la compréhension des principes fondamentaux qui régissent la façon dont les messages sont créés, structurés et adaptés par un utilisateur ou un apprenant. Ces principes incluent la compétence discursive, qui se rapporte à la manière dont les messages sont organisés et présentés, la compétence fonctionnelle, qui vise à atteindre des objectifs de communication spécifiques, ainsi que la compétence de conception schématique, qui concerne la structuration des messages selon des modèles d'interaction et de transaction.

1.1.4. L'enseignement de l'oral en classe de français

En classe de français, l'oral est un moyen privilégié d'interaction et de communication entre l'enseignant et les apprenants. Il offre aux étudiants l'opportunité de s'exprimer, de poser des questions, de débattre et de défendre leur point de vue. Toutefois, l'écoute attentive de l'apprenant est tout aussi importante que la prise de parole, car elle contribue activement à l'acquisition des compétences orales. Ainsi, l'interaction entre enseignant et apprenants, basée sur une écoute attentive et une expression orale régulière, est cruciale pour un apprentissage efficace de la langue française.

Jean François Halté définit l'oral, en classe, comme suit :

L'oral ce n'est pas uniquement le temps de parole des élèves : c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations interindividuelles (...) l'oral c'est en effet

l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole¹.

Jean François Halté, précise que l'oral, en classe, est le produit de la combinaison des éléments opposés suivants :

« 1) Le silence et la parole : savoir contrôler sa parole, quand est-ce qu'il faut parler. 2) L'écoute et l'expression : savoir donner son oreille à l'autre, d'être attentif, savoir comment s'exprimer en incluant la posture du corps, le paralangage. 3) Le jeu des regards et des mots. 4) Savoir gérer les échanges et le temps de chaque intervention.²

L'enseignement de l'oral en classe de français est un aspect important de l'apprentissage de la langue. Voici quelques points clés à considérer :

- La pratique régulière de l'oral est essentielle pour améliorer les compétences en communication. Les étudiants devraient avoir la possibilité de s'exprimer en français de manière régulière, en utilisant des situations de communication authentiques et pertinentes.
- La prononciation est un élément clé de l'oralité. Les enseignants devraient consacrer du temps à l'enseignement de la prononciation, en utilisant des activités telles que des exercices de discrimination auditive, des répétitions et des jeux de rôle.
- Le vocabulaire et la grammaire sont également des aspects importants de l'oralité. Les étudiants devraient être encouragés à utiliser un vocabulaire approprié et à appliquer les règles grammaticales de manière correcte. Les enseignants peuvent utiliser des activités de renforcement du vocabulaire et des jeux de grammaire pour aider les étudiants à améliorer leur compétence linguistique.
- Les activités interactives sont essentielles pour l'apprentissage de l'oralité. Les enseignants devraient encourager les étudiants à travailler en groupe, à mener des discussions, à participer à des jeux de rôle et à des activités de simulation pour leur permettre de pratiquer l'expression orale de manière interactive.

¹. Halthe J.F. *Pourquoi faut-il oser l'oral ? Cahiers pédagogiques*, Paris, 2002, p16

². Halthe J.F et Raspail. M. *L'oral dans la classe : compétence, enseignement, activités*. Paris Harmattan, 2005

➤ Les technologies peuvent également être utilisées pour améliorer l'enseignement de l'oral. Les enseignants peuvent utiliser des enregistrements audio, des vidéos et des outils de reconnaissance vocale pour aider les étudiants à améliorer leur prononciation et leur expression orale.

En somme, l'enseignement de l'oral en classe de français devrait inclure une variété d'activités interactives qui permettent aux étudiants de pratiquer l'expression orale dans des situations réelles et pertinentes, tout en étant guidés et corrigés par l'enseignant.

1.2. La production orale

1.2.1. La définition de la production orale

Robert définit la production orale comme : « *une opération qui relève de la performance de l'énonciateur et illustre sa compétence langagière.* »¹ Cette composante occupe une place primordiale dans le contexte de classe de même que dans la société. Cette citation suggère que la production orale est considérée comme une performance de l'énonciation, c'est-à-dire de la personne qui s'exprime. Elle met en évidence la compétence langagière de l'énonciateur, qui dépend de sa capacité à utiliser correctement le langage pour transmettre des informations ou des idées de manière efficace. En d'autres termes, la production orale peut être considérée comme une forme de performance linguistique qui met en lumière les compétences de l'énonciateur en matière de grammaire, de vocabulaire, de prononciation et de présentation. La compétence langagière de l'énonciateur est l'importance pour sa capacité à communiquer efficacement avec son public, à persuader les autres, à transmettre des idées claires et à créer une image positive de soi.

La production orale est un processus d'expression orale par le biais duquel une personne utilise des mots et des phrases pour transmettre des informations, des idées ou des sentiments à un public cible. Cela peut inclure des discours formels, des présentations, des conférences, des conversations informelles, des conversations téléphoniques, des interviews, etc. la production orale est un moyen important de communication pour les individus et les organisations, et peut être utilisée à des fins professionnelles, éducatives, sociales ou personnelles. Les compétences en production orale peuvent inclure la clarté de

¹. Robert, P. Le nouveau Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de langue française Paris. Dictionnaires le Robert SEJER.

l'expression, la précision du langage, la capacité à se présenter de manière cohérente et convaincante, et la capacité à répondre aux questions et à interagir avec le public.

1.2.2. La production orale en classe

Evelyne Bérard, dans son ouvrage « *L'approche communicative.* »¹, défend l'idée que la production orale en classe devrait être centrée sur la communication réelle et les compétences linguistiques utiles pour les situations de la vie quotidienne. Selon lui, l'objectif de l'enseignement de la production orale en classe ne devrait pas être seulement de transmettre des connaissances linguistiques, mais de former les étudiants à devenir des communicateurs compétents en langue étrangère. Elle soutient que l'enseignement de la production orale en classe devrait être axé sur la communication réelle, en donnant aux étudiants des opportunités de pratiquer la production orale dans des contextes authentiques et en utilisant des situations de la vie quotidienne. Elle recommande également d'encourager en petits groupes ou en pairs, qui favorisent la participation active des étudiants et les incite à développer leurs compétences de communication.

De plus, Bérard souligne l'importance de donner aux étudiants des Feedbacks constructifs sur leur production orale afin de les aider à améliorer leurs compétences et leur confiance en matière de communication en langue étrangère.

1.2.3. Les difficultés de la production orale

Les difficultés de la production orale peuvent être attribuées à différents facteurs, et nous allons essayer de les répertorier dans une liste non exhaustive :

- **Priorité accordée à l'écrit :** Les manuels scolaires et les programmes d'études privilégient souvent l'écrit par rapport à l'oral. La majeure partie du contenu est axée sur les compétences écrites, et le temps alloué à l'oral peut être insuffisant, ce qui nuit à l'importance de la production orale.
- **Difficultés d'évaluation :** L'évaluation de la production orale n'est pas toujours objective, car il existe des aspects difficiles à évaluer, tels que les idées et le contenu. Ces éléments peuvent être mémorisés plutôt que spontanément exprimés, ce qui ne reflète pas réellement les compétences de l'apprenant.

¹.VERGNAUD. C, Dédramatiser la production orale (2008/2009) [http :
//www.crdpmontpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2009/b/0/09B0015/09_B0015.pdf](http://www.crdpmontpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2009/b/0/09B0015/09_B0015.pdf).

- Sanction de l'erreur : La crainte de commettre des erreurs et la stigmatisation associée à celles-ci sont parmi les principales raisons qui empêchent les apprenants de s'exprimer avec aisance dans une langue étrangère. La peur de se tromper peut inhiber la prise de parole et limiter les occasions de pratiquer l'oral.
- Difficultés liées à la motivation : Les activités de production orale peuvent devenir routinières et monotones, ce qui entraîne une démotivation chez les apprenants. L'absence de variété dans les exercices et les interactions limitées peuvent rendre l'apprentissage de l'oral moins intéressant et engager moins les apprenants.
- Difficultés linguistiques : Les problèmes linguistiques incluent un vocabulaire limité, des interférences avec la langue maternelle, ainsi que d'autres obstacles spécifiques à la langue cible. Ces difficultés peuvent rendre la production orale plus complexe et moins fluide.
- Difficultés psychologiques : S'exprimer dans une langue étrangère peut susciter du stress, de la peur et de la timidité chez les apprenants. La sécurité émotionnelle est essentielle pour favoriser la prise de parole, mais ces facteurs psychologiques peuvent bloquer les apprenants et les empêcher de s'exprimer librement.

Il convient de noter que cette liste n'est pas exhaustive et que d'autres facteurs peuvent également influencer les difficultés rencontrées dans la production orale.

1.2.4. Les activités de la production orales

« *L'activité la plus utile pour développer les capacités de l'orale.* »¹ Les activités de la production orale sont des activités qui visent à développer les compétences linguistiques et communicatives des apprenants dans une langue étrangère. Elles peuvent se dérouler dans le cadre d'un atelier de conversation.

Voici quelques exemples d'activités de production orale :

1.2.4.1. Le débat

La structure d'un débat suppose la présence d'un président, qui peut être soit l'enseignant soit un apprenant, ainsi que deux équipes : une équipe "pour" composée de 2 à 3 apprenants et une équipe "contre" également composée de 2 à 3 apprenants. Un

¹. Gabriella. Z, « *L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs, Repère, recherche en didactique du français langue maternelle* », n°17,1998. L'oral pour apprendre, P. 43.

chronométré est chargé de veiller au respect du temps imparti, et un jury, généralement constitué d'un nombre impair d'apprenants (par exemple 3), est chargé d'évaluer les arguments présentés. Le public du débat est généralement la classe elle-même.

Le débat est un exercice formateur pour les apprenants, car il nécessite une structure claire, des idées bien organisées, des textes concis et une présentation devant un public. Il exige également une évolution d'arguments au sein d'un cadre bien défini, qui est la salle de classe. L'enseignant observe attentivement la manière dont les apprenants utilisent la technique du débat et structurent leur discours, en incluant une introduction, un plan exposant les idées principales et secondaires du débat, ainsi que des exemples pertinents, et enfin une conclusion.

Tous les thèmes abordés lors des débats doivent être traités de manière argumentative. L'objectif est de démontrer une maîtrise du vocabulaire de l'argumentation et de savoir justifier la position adoptée dans la discussion. L'apprenant doit donc préparer et argumenter son intervention orale en suivant une structure planifiée.

1.2.4.2. La présentation orale

Les apprenants présentent un sujet choisi à l'avance devant un public. Cela les oblige à organiser leurs idées et à les présenter d'une manière claire et concise, tout en utilisant un vocabulaire adéquat.

1.2.4.3. Le jeu de rôle

Les apprenants jouent des scènes dans lesquelles ils doivent s'exprimer en utilisant la langue cible. Cela peut inclure des situations quotidiennes telles que commander dans un restaurant ou demander son chemin. Les jeux de rôles permettent de développer la confiance en soi et la fluidité de la langue.

1.2.4.4. La discussion en petit groupe

Les apprenants sont regroupés en petits groupes et discutent d'un sujet donné. Cela permet de travailler sur la compréhension de l'oral et de développer les compétences de communication en groupe.

1.2.4.5. Le podcast

Les apprenants enregistrent un podcast sur un sujet choisi à l'avance. Cela leur permet de s'exprimer de manière libre et fluide, tout en travaillant sur leur prononciation et leur intonation.

1.2.4.6. L'exposé oral

Un exposé oral est une forme de communication où une personne, appelée orateur ou exposant, présente un discours devant un auditoire dans un contexte particulier. Selon DOLZ et SCHNEUWLY :

C'est un espace-temps de production où l'énonciateur s'adresse au destinataire par l'intermédiaire d'une action langagière véhiculant un contenu référentiel, ou un compte-rendu synthétique construit et convaincant contenant des informations fournies par plusieurs documents écrits sur un même thème.¹

Ils mentionnent que l'exposé oral est une forme de communication publique, plutôt formelle et spécifique, dans laquelle un expert s'adresse à un auditoire de manière clairement structurée afin de transmettre des informations, de décrire ou d'expliquer quelque chose.

A ce propos d'après CHTATHA :

L'exposé oral en classe est une prise de parole à durée limitée dont le thème porte sur les objets d'étude du programme. Cette situation de communication permet à l'étudiant orateur de transmettre des savoirs, d'installer des connaissances, d'assumer une prise de parole autonome et complexe et de les inciter à pratiquer la langue.²

L'exposé oral est une activité qui peut favoriser l'expression orale et le développement des compétences en communication. Son utilisation en classe de français permet aux étudiants de prendre en charge leur apprentissage, en visant l'autonomie et la maîtrise des compétences nécessaires.

En effet, l'exposé oral est non seulement un moyen privilégié de transmettre des contenus divers aux auditeurs, mais il permet également à celui qui le prépare et le présente de développer toutes les composantes de l'oral : savoir-faire, savoir-être et maîtrise de la prise de parole devant un public.

¹. DOLZ, J et SCHNEUWLY, B. « Pour un enseignement de l'oral » : Initiation aux genres formels à l'école, paris : E S F éditeur, (1998). p142.

². CHTATHA, h. (2008). Le rôle de l'exposé oral dans le développement des compétences communicatives orales : cas des étudiants de première année licence de français : dimension enseignable. Mémoire de maîtrise, l'université de MENTOURI- Constantine.

1.2.4.7. Le projet

« *Le journal scolaire est comme une permanente enquête qui nous place à l'école du monde, une large fenêtre ouverte sur le travail et sur la vie.* »¹ Le projet pour Freinet se caractérise par une valorisation de la liberté chez l'enfant, un besoin d'activité, en un mot lier l'école à la vie. L'expérience réalisée par l'élève lui-même dans milieu éducatif approprié apparaît à la fois significative et porteuse d'apprentissage. La pédagogie du projet constitue une pédagogie de l'appropriation et se voit centrée sur l'insertion sociale. Le projet est une tâche définie et réalisée en groupe, issue d'une volonté collective qui aboutit à un résultat concret, communicable et qui présente une utilité sociale.

Le projet est un excellent moyen d'apprentissage de la langue française, car il offre une expérience pratique et collaborative qui permet aux apprenants d'utiliser la langue française de manière concrète.

Lorsqu'un apprenant se lance dans un projet, il doit souvent communiquer avec d'autres personnes en français, que ce soit pour partager des idées, discuter de stratégies ou présenter des résultats. Cette communication constante permet aux apprenants de pratiquer leur expression orale et écrite, ainsi que leur compréhension de la langue française.

De plus, les projets peuvent être axés sur une variété de sujets, offrant ainsi aux apprenants l'opportunité d'explorer différents domaines de la langue française, tels que le vocabulaire, la grammaire, la syntaxe et la structure des phrases. Par exemple, un projet axé sur la culture française peut offrir aux apprenants l'occasion d'apprendre sur l'art, la littérature ou la gastronomie française.

Enfin, les projets permettent aux apprenants de mettre en pratique leur compétences de manière créative et autonome, ce qui renforce leur confiance en eux et leur motivation à apprendre la langue française.

1.2.4.8. Le jeu ludique

Selon Brigitte.C.M le jeu ludique est l'ensemble des « *Activités qui relèvent du jeu c'est à-dire qui sont organisées par un système de règles définissant un succès ou un échec, un gain ou une perte* »²

¹. Freinet, C, *Les technique Freinet de l'école moderne*, p. 66.

². Brigitte.C.M, C, (en ligne). 2002.

Et d'après Christien.R« *le jeu est une activité libre qui répond à un besoin de détente, de plaisir, d'exploration et de découverte de l'individu. Il permet d'organiser, de structurer son processus physique et d'élaborer ses capacités cognitives et affectives* »¹

Le jeu ludique peut être considéré comme une source de plaisir et de liberté. Il permet à l'enfant d'organiser et de structurer son côté physique tout en encourageant son expression créative. Il est également considéré comme une activité de loisir qui peut avoir une dimension éducative.

En effet, les activités ludiques peuvent être utilisées pour l'apprentissage en rendant l'expérience amusante. Elles peuvent prendre différentes formes, qu'elles soient orales, telles que les comptines ou les pièces de théâtre, ou écrites, comme les mots croisés.

1.2.5. Les types de la production orale

1.2.5.1. La production mono-géré

La production orale mono gérée est type de production où une seule personne gère la communication, sans la participation d'un interlocuteur. Cela se produit lorsqu'une personne donne un discours, une présentation ou un exposé devant un public. Dans ce cas, la personne parle seule, sans interaction directe avec les auditeurs.

La production orale mono gérée peut également se produire lorsqu'une personne enregistre un message vocal, un podcast ou une narration. Dans ces cas-là, la personne s'exprime sans recevoir de retour immédiat de la part des auditeurs.

Ce type de production orale peut être utilisé dans divers contextes, tels que les conférences, les cours magistraux, les enregistrements audio, les annonces publiques, etc. il nécessite généralement une préparation préalable pour s'assurer que le contenu est clair, organisé et cohérent.

Lors de la production orale mono gérée, il est important de maintenir l'attention de l'auditoire en utilisant des techniques de communication efficaces telles que l'articulation claire, le rythme approprié, l'utilisation de supports visuels si nécessaire, et l'expression vocale pour transmettre les émotions et les idées de manière captivante.

¹. Christien.R : « *Les activités en classe de français langue étrangère : L'art d'instruire et d'apprendre avec plaisir* », disponible sur [http://www.uclouvain.be / cps/ncl/adri/document/ Le jeu en classe de FLE .PDF](http://www.uclouvain.be/cps/ncl/adri/document/Le_jeu_en_classe_de_FLE.PDF).

1.2.5.2. La production poly-gérée

La production orale poly-gérée, également connue sous le nom de production orale collaborative ou de production orale partagée, est une approche pédagogique qui encourage les apprenants à participer activement à des activités de production orale en petits groupes. Dans ce type d'activité, les apprenants sont répartis en groupes et sont responsables de la gestion de leur propre conversation.

L'idée principale derrière la production orale poly-gérée est de promouvoir l'autonomie et la responsabilité des apprenants dans leur processus d'apprentissage. Plutôt que d'avoir un enseignant qui dirige et contrôle la conversation, les apprenants sont encouragés à prendre en charge le déroulement de la discussion, à échanger leurs idées et à résoudre les problèmes linguistiques ensemble.

La production orale poly-gérée favorise également la collaboration et l'interaction entre les apprenants. Ils doivent travailler ensemble pour atteindre un objectif commun, ce qui les pousse à communiquer, à négocier le sens et à s'entraider pour surmonter les difficultés.

Cette approche pédagogique a plusieurs avantages. Elle permet aux apprenants de développer leurs compétences en communication, en négociation et en résolution de problèmes. Elle favorise également l'autonomie et l'estime de soi des apprenants, car ils sont responsables de leur propre apprentissage.

Cependant, la production orale poly-gérée nécessite une préparation adéquate de la part de l'enseignant. Celui-ci doit mettre en place des activités structurées et fournir des lignes directrices claires aux apprenants sur les objectifs de la conversation. Il doit également intervenir au besoin pour fournir des conseils et des corrections linguistiques.

Conclusion partielle

En conclusion, ce chapitre a permis de mettre en lumière l'importance de l'enseignement-apprentissage de l'oral au niveau supérieur. Il a souligné la nécessité de comprendre la conception de l'oral pour favoriser la production orale des étudiants. En intégrant ces connaissances, les enseignants seront mieux préparés à accompagner les apprenants dans leur acquisition des compétences orales, contribuant ainsi à leur développement académique et professionnel.

CHAPITRE 02:

REFLEXION SUR LE TRAVAIL EN

GROUPE DANS LE CADRE

D'ENSEIGNEMENT

APPRENTISSAGE DE L'ORAL

Chapitre 02 : Réflexion sur le travail en groupe dans le cadre d'enseignement-apprentissage de l'oral

Introduction partielle

Le travail coopératif et le perspectif socioconstructiviste occupent une place importante dans les théories pédagogiques contemporaines. Ce chapitre vise à explorer les fondements théoriques du socioconstructivisme, ainsi que les concepts clés liés au travail en groupe et à la coopération dans le contexte éducatif.

2.1. Le socioconstructivisme et la conception du travail coopératif

2.1.1. Le socioconstructivisme

Les théories d'apprentissage dans le travail coopératif mettent l'accent sur la manière dont les individus suscitent et se développent en travaillant en groupe. L'une des théories les plus connues est la théorie socioconstructivisme.

La théorie du socioconstructivisme de Vygotsky décrit l'apprentissage comme un processus social et l'origine de l'intelligence humaine dans la société. L'interaction sociale joue un rôle fondamental dans le développement de la cognition et la connaissance se construit par l'interaction avec l'autre.¹

La théorie de Vygotsky a suggéré que l'apprentissage ne se produit pas seulement à travers l'interaction de l'individu avec l'environnement physique, mais aussi avec les autres membres de la société. Selon cette théorie, l'intelligence humaine est en grande partie transmise par les expériences sociales, les interactions et les échanges culturels.

Dans cette perspective, l'apprentissage est un processus actif et collaboratif, qui se produit lorsque les individus interagissent et travaillent ensemble sur une tâche ou un problème. Les individus peuvent construire leur compréhension de la réalité et acquérir des connaissances grâce à l'échange d'idées et d'expérience avec les autres, permettant ainsi une construction collective de la connaissance et de la compréhension.

Dans le travail coopératif, cette théorie est particulièrement pertinente car elle encourage les individus à travailler ensemble pour construire leur propre savoir, en partageant leurs expériences et en discutant de leurs idées. En favorisant la communication,

¹ www.bienensigner.com./socioconstructivisme-définition-principes-méthodes/amp/.

la collaboration et l'interaction sociale, le socioconstructivisme peut améliorer la qualité de travail en groupe, en permettant aux membres de coopérer de manière plus efficace et de s'entraider mutuellement. En outre, en adoptant une approche socioconstructiviste, les individus peuvent développer leur capacité à penser d'une façon critique, à résoudre des problèmes et à prendre des décisions éclairées.

2.1.2. Le travail en groupe

Les concepteurs de nouveaux programmes ont développé une nouvelle méthode pédagogique qui encourage la collaboration en groupe, appelée « travail de groupe », dans le but de stimuler la motivation et l'écriture des apprenants. C'est à partir de là que nous sommes amenés à nous interroger sur l'efficacité de cette apprentissage.

Pour COHEN, le travail en groupe est « *une situation où les élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée* »¹

L'enseignant doit utiliser une méthode d'apprentissage collaborative dans laquelle les élèves travaillent en groupe pour accomplir une tâche donnée. L'objectif de cette méthode est d'encourager la participation active de tous les élèves et de favoriser leur apprentissage collaboratif.

L'élément clé de cette méthode est que le groupe est suffisamment petit pour que chaque élève puisse participer activement à la tâche qui lui a été assignée. Cela signifie que chaque élève a un rôle spécifique à jouer dans le groupe et que sa contribution est importante pour l'accomplissement de la tâche collective.

« Le travail de groupe est apparu comme une stratégie d'enseignement, il s'inscrit dans les principes constructivistes et cognitifs d'apprentissage, issus des travaux de VYGOTSKY et de BRUNER, qui impliquent une démarche de construction des savoirs à partir de ceux déjà intégrés jusqu'à l'acquisition de ceux qui sont visés. Cette approche théorique insiste sur le rôle de la dimension sociale dans la formation des compétences. L'accent est porté sur le fait que l'élève apprend par l'intermédiaire de ses représentations et de ses savoirs antérieurs. C'est

¹ COHEN. Elizabeth. G, *Le travail de groupe : stratégies d'enseignements pour la classe hétérogène*. Montréal Les Edition de la Chenemière, 1994. P.10.

CHAPITRE 02 : REFLEXION SUR LE TRAVAIL EN GROUPE DANS LE CADRE D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DE L'ORAL

*dans un climat chargé d'interactions, de conflits, de déséquilibres
rééquilibrés, de déstructurations restructurations que les apprenants
construisent leurs connaissances »¹*

Le travail en groupe en enseignement est une stratégie pédagogique qui repose sur les principes ont constructivistes et cognitifs d'apprentissage. Ces principes ont été développés par des chercheurs tels Lev Vygotsky et Jerome Bruner, et ils mettent en avant le rôle de la dimension sociale dans l'apprentissage.

Selon ces principes, les apprenants construisent leur compréhension des concepts à partir de leurs représentations et de leurs connaissances antérieures. En travaillant en groupe, les apprenants ont l'opportunité d'interagir avec leurs pairs, de discuter et de confronter leurs idées, de résoudre des conflits et de construire de nouvelles connaissances ensemble.

Le travail de groupe favorise également l'échange de point de vue différents, la négociation et la coopération entre les membres du groupe. Cette démarche peut engendrer des déséquilibres et des conflits, qui peuvent être résolus par la discussion et la négociation entre les membres du groupe. Ces processus permettent de renforcer la compréhension des sujets étudiés et d'acquérir des compétences sociales importantes, telles que la communication, la collaboration et la résolution de problèmes en groupe.

Le travail en groupe est une stratégie pédagogique qui permet de favoriser la construction des connaissances chez les apprenants en leurs offrant un environnement d'apprentissage stimulant, interactif et coopératif.

2.1.3. La constitution du groupe et le partage des rôles

2.1.3.1. La construction du groupe

Bethon Eugénie, dans son écrit professionnel visant à obtenir le CAPA, expose diverses approches pour former des groupes et conclut que ceux-ci peuvent être constitués de différentes manières :

2.1.3.1.1. Le libre choix des apprenants

Pour encourager la responsabilité et l'autonomie chez les apprenants, il est recommandé de leur donner la liberté d'anciens eux-mêmes leurs groupes.

¹ REUTER. Y, « enseigner et apprendre à écrire », Paris, ESF, 1969, P79

Cependant, cela peut entraîner un risque car un groupe d'apprenants ayant des privilèges forts peut être tenté de poursuivre ses propres intérêts, au détriment de l'objectif du groupe« *L'enseignant s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité à respecter et à tirer parti de leur diversité, à valoriser leur créativité et leur talent, donc à développer leur autonomie dans le travail.* »¹

2.1.3.1.2. Le regroupement pour champs d'intérêt

Selon les auteurs, afin de favoriser la motivation et l'engagement des apprenants, il est possible de leur offrir un ensemble de sujet et de les laisser choisir celui qui les intéresse le plus.

2.1.3.1.2.1. Le regroupement aléatoire

L'enseignant a la possibilité de former des groupes de manière aléatoire, en utilisant des méthodes telles que l'ordre alphabétique ou en se basant sur les positions des apprenants. Alors Michel Barlow montre que la constitution d'un groupe varié favorise les rencontres et la diversité, ce qui permet aux apprenants de développer des compétences sociales telles que la tolérance et le respect. Mais, il existe un risque d'antipathies qui peuvent survenir entre les membres du groupe et perturber le travail à réaliser.

2.1.3.1.2.2. Le regroupement par sociométrie

Lorsque les enseignants doivent former des groupes d'apprenants, ils peuvent utiliser la technique sociométrique créée par Moreno. Cette méthode implique un test pour identifier les relations affectives qui existent au sein du groupe. Les apprenants sont ensuite invités à indiquer leurs préférences de groupe, y compris avec qu'ils souhaitent travailler, et avec qu'ils ne veulent pas travailler, ainsi que les personnes qu'ils ont choisies ou rejetées.

Selon Kaye Barrington et Rogers Lrving, le nombre optimal de membres pour un groupe varie en fonction de l'activité adaptée. Ils admirent que « *Trois membres constituent le minimum et au-delà de huit le groupe est généralement très nombreux pour la plupart des activités c'est un groupe de six membres qui convient le mieux* »². Ils estiment qu'un groupe doit comporter au moins trois membres, mais qu'au-delà de huit membres, il devient généralement trop grand pour la plupart des activités. Ils favorisent

¹. Circulaire n 27-123-du mai 1997 parue dans le bulletin officiel n 22 29.

². Barrington, K. & Ivring, R. *Pédagogie de projet pour l'enseignement secondaire et formation des enseignants*. Paris. Bordas. 1975. P. 51.

CHAPITRE 02 : REFLEXION SUR LE TRAVAIL EN GROUPE DANS LE CADRE D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DE L'ORAL

qu'un groupe de six membres est la taille idéale, car cela favorisera la participation et l'interaction des membres en vue de résoudre des problèmes en communs. Tandis que Salem Nicolas a également mentionné la possibilité d'anciens groupes en fonction du niveau ou des besoins, ainsi que des groupes homogène ou hétérogènes.

Dans ce qu'arriver, nous allons présenter une classification de différentes taupes de groupes et expliquer leur fonctionnement afin de mieux les comprendre.

➤ **Le groupe de niveau (1^{er} type)**

Ce type de groupe a pour caractéristique d'avoir des membres équilibrées, ce qui permet à chacun d'avancer au même rythme. Il est possible de leur assigner des tâches différentes en fonction de leurs compétences afin que les plus performants soient challengés tandis que les plus faibles peuvent progresser à leur rythme. La cohésion de la croupe doit être préservée et une synthèse commune doit être respectée pour tous les groupes.

En effet, il est important de bien expliquer aux apprenants les critères de sélection pour éviter toute frustration. Les groupes ne doivent pas être figés et les transferts d'apprenants entre groupes doivent être retenus en fonction de leur progression.

➤ **Le groupe de besoin (2^etype)**

Ce type de groupe ne se forme pas en fonction du niveau général des apprenants, mais plutôt en fonction de leurs besoins particuliers. Les évaluations individuelles sont également utiles pour ces anciens groupes et la correction des devoirs est une étape importante. Ce type de groupe est préférable au premier type, car il permet de mieux s'adapter aux besoins des apprenants. Cependant, nécessite une collecte de données approfondie sur chaque apprenant pour affiner la composition des groupes et répondre au mieux à leurs besoins spécifiques, ce qui peut être difficile.

➤ **Le groupe hétérogène ou homogène (3^{ème} type)**

Lorsque les groupes d'apprentissage sont composées d'apprenants ayant des niveaux de compétence différents, cela peut être vu comme une opportunité plutôt qu'un défi. En effet, en encourageant la collaboration entre les membres du groupe, même les apprenants les plus avancés peuvent rester engagés dans la tâche pour aider leurs pairs moins avancés à comprendre. Cette approche favorise également l'entraide et la motivation

collective, en encourageant les apprenants les plus motivés à inspirer et à soutenir leurs camarades de classe.

L'utilisation de groupes pour faciliter le travail de l'enseignant est une approche intéressante. Cependant, il est important de ne pas tomber dans l'erreur de laisser seulement quelques apprenants très performants accomplir tout le travail pendant que les autres restent passifs ou perdent leur intérêt. Bien que cette approche puisse sembler attrayante, il est crucial pour l'enseignant de surveiller attentivement son implémentation afin que chaque membre du groupe soit impliqué et se sente valorisé.

2.1.3.2. Le rôle de chacun des membres

Bralow affirme que pour assurer l'efficacité du travail en groupe, il est nécessaire d'attribuer à chaque élément un rôle précis, qu'il définit comme « *Une fonction déterminée qu'un individu est appelé à exercer dans le groupe* »¹. Il identifie ainsi différents rôles à jouer au sein du groupe :

2.1.3.2.1. Le rôle des apprenants

Chaque apprenant peut avoir un rôle ou une responsabilité :

- **La personne-ressource** : les participants font appel à une personne qualifiée dans des domaines spécifiques.
- **Un secrétaire** : qui est chargé de prendre des notes et de retenir les points soulevés pendant les discussions.
- **Un simple participant** : qui communique ses pensées de manière claire et facile à comprendre.
- **L'introducteur** : qui ouvre la discussion en expliquant les sujets retenus et met en avant leur importance.
- **Le participant chargé de conclusion** : qui clôture la discussion par le dernier mot sur les sujets retenus.

Le travail en groupe implique souvent un élément partiel qui est « *Le leadership se définit comme la capacité, pour le responsable de l'équipe, d'influencer des personnes de façon à ce qu'elles puissent exécuter des tâches sans contraintes, avec toutes la*

¹. BARLOW. M, *le travail en groupe des élèves*, Paris, Armand Colin, 1993.P53

motivation voulue pour atteindre des objectifs communs »¹. En outre, il est possible que chaque membre de groupe exerce un certain niveau de leadership sur les autres membres.

Le type de leadership qu'une personne est susceptible de dépendre de ses caractéristiques personnelles, telles que ses qualités, ses talents, ses expériences antérieures, sa personnalité, ses croyances, ses valeurs et son attitude envers les autres membres ou envers le travail d'équipe.

2.1.3.2.2. Le rôle de l'enseignant

Cohen Elizabeth précise que :

*« Le travail de groupe change radicalement le rôle de l'enseignant il n'a plus assumé seul la supervision des élèves et la responsabilité et veiller à ce qu'il fasse leur travail exactement comme il leur indique »*² Et comme le dit Mirieu : *« le groupe est un moyen de modifier les conditions d'exercice de l'enseignant. Il n'a plus à interdire la communication entre ses élèves mais à l'inspirer »*³.

Alors ses principaux rôles sont :

➤ *« Le groupe d'apprentissage requiert avant tout, c'est l'évidence même que lui soit assigné des objectifs d'apprentissage »*⁴, au début de la séance Philippe Mirieu a pour rôle de présenter le travail de groupe et de guider les apprenants dans la constitution de leur équipe. Il explique également les activités appliquées pour la séance en précisant les objectifs visés pour la production.

➤ Lors de l'activité, l'enseignant doit jouer le rôle d'observateur pour vérifier si les choses se déroulent comme prévu et évaluer le niveau d'engagement de chaque apprenant. Cela nécessite une implication active de la part de l'enseignant pour s'assurer que tous les membres du groupe travaillent efficacement et que personne n'est en difficulté, et c'est ce que J-Anne Reid a souligné : *« l'observation continue du travail va permettre à l'enseignant de vérifier le degré d'implication de chaque élève. »*⁵

¹. <https://philippedoucet.wordpress.com/page/4/?order=asc>.

². COHEN, Elizabeth, Ibid. P. 104.

³. Merieu Philippe, *Outil pour apprendre en groupe*, Tome2, Chronique social, Lion1984.P.52.

⁴. Merieu Philippe, *Ibid*.

⁵. Jo-Anne. R, et al, *Petits groupes d'apprentissage dans la classe*. 1993. p 58.

➤ A la fin de la séance, il commence à organiser la synthèse pour rassembler le travail de groupe et réintégrer la classe en tant que groupe.

2.1.4. Pourquoi faire le travail en groupe

D'après Michel Barlow : « *Le travail des élèves en petits groupes est tout à la fois une méthode et un moyen pédagogiques. En tant que moyen, il n'a de sens que par rapport au but qu'on s'est donné.* »¹

Le travail des apprenants en groupe est souvent utilisé comme une méthode pédagogique pour faciliter l'apprentissage et l'engagement des apprenants dans leur propre processus d'apprentissage. Cependant, il est de se rappeler que cette méthode ne doit pas être utilisée simplement pour son propre intérêt, mais plutôt dans le cadre objectif d'apprentissage spécifique.

Le travail en petits groupes peut aider l'apprenant à vaincre sa timidité, à créer des liens d'amitié, à mieux comprendre sa place parmi ses pairs et à interagir avec eux de manière plus naturelle, de sorte que cela ressemble moins à une compétition qu'à une occasion pour chacun de donner le meilleur de lui-même.

Le travail de groupe rend ainsi l'apprenant capable d'échanger, de confronter ses points de vue, de discuter, d'argumenter, de contester, d'écouter, de coopérer, de développer son esprit critique, etc... de plus, nous remarquons qu'il apporte aux apprenants des méthodes de travail, de raisonnement, d'analyse et développe leur créativité. Il permet donc à l'apprenant d'exercer ses capacités cognitives²

Le travail en groupe permet aux apprenants d'échanger leurs idées, de confronter leurs points de vue et d'argumenter, ce qui peut aider à clarifier les concepts difficiles et à renforcer la compréhension.

De plus, il encourage les apprenants à écouter et à coopérer les uns avec les autres, ce qui renforce les compétences sociales et interpersonnelles. Les apprenants peuvent également développer leur esprit critique en aidant les autres membres du groupe et en proposant des solutions alternatives.

¹. Barlow, M, op cit. p.30.

². Bernard Rey, *Faire la classe à l'école élémentaire*, p 95

En outre, le travail en groupe peut aider les apprenants à développer des compétences en matière de travail d'équipe, de résolution de problèmes, d'analyser et de raisonnement, ainsi que de créativité. En travaillant en groupe les apprenants peuvent apprendre de nouvelles méthodes de travail et apprendre à s'adapter à différents styles d'apprentissage.

2.1.5. L'interaction solidaire dans le travail en groupe

Le fondement du travail en groupe repose sur la coopération et la collaboration entre les membres du groupe pour atteindre un objectif commun. Cela implique la mise en commun des compétences, des connaissances et des ressources pour réaliser une tâche un projet de manière plus efficace et efficiente qu'un individu travaillant seul comme dit Maccio Charles : « *Le travail de groupe est considéré comme le lieu favorable de l'interaction où chacun de ses membres concourt au même résultat. Chaque personne dans le groupe reçoit et donne aux autres et contribue à façonner la personnalité du groupe* »¹.

Le travail en groupe est en effet considéré comme un environnement propice à l'interaction et à la collaboration entre ses membres. Chacun apporte sa contribution et ses compétences pour atteindre un objectif commun, ce qui permet d'obtenir des résultats plus efficaces et de meilleure qualité que si chaque individu travaillait seul.

En outre, travailler en groupe permet également de favoriser l'apprentissage et le développement personnel. Chaque membre peut apprendre de ses collègues en partageant ses connaissances et ses expériences, ce qui contribue à l'enrichissement mutuel et à l'amélioration des compétences individuelles et collectives.

Le travail en groupe contribue également à la création d'une culture commune et d'une identité collective. Les interactions et les échanges entre les membres du groupe contribuent à façonner la personnalité du groupe et à renforcer les liens entre ses membres.

« *Les interactions permettent de tirer le maximum de profit de la participation de chacun et des communications entre les élèves* »². Pour que le travail de groupe soit efficace, il est important que chaque membre du groupe soit engagé et motivé à contribuer au succès du projet commun, et que les membres soient en mesure de collaborer de manière constructive et respectueuse. la communication ouverte et la prise en compte des

¹. Maccio, C. *Animer et participer à la vie du groupe*. Lyon : Chronique Sociale. 1997. P.226.

². Abrami, P. *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. Montréal : La Chenelière. 1996. P.158.

idées et des points de vue de tous les membres du groupe sont également des éléments clés pour assurer la réussite du travail en groupe.

2.1.6. L'évaluation du travail en groupe en classe

L'évaluation du travail en groupe en classe est une méthode couramment utilisée par les enseignants pour évaluer la performance des élèves travaillant en groupe. Cette méthode permet d'évaluer les compétences de collaboration et de travail d'équipe des élèves, ainsi que la qualité du travail produit.

L'évaluation du travail en groupe peut être réalisée de différentes manières

Voici quelques exemples :

- L'évaluation individuelle : chaque membre du groupe reçoit une note individuelle pour son travail. Cette méthode est souvent utilisée lorsque les membres du groupe ont des tâches différentes et que leurs contributions peuvent être évaluées individuellement
- L'évaluation par consensus : les membres du groupe se réunissent pour discuter de leur travail : les membres du groupe évaluent le travail de leurs collègues en utilisant un système de notation prédéfini. Cette méthode est souvent utilisée lorsque les membres du groupe ont travaillé en binôme sur une tâche commune. En effet, dans chaque domaine d'enseignements, il y a deux compétences principales à évaluer dans le contexte du travail en groupe : les compétences relatives aux apprentissages et les compétences transversales. Ainsi, pour évaluer l'efficacité du travail en groupe, il convient d'évaluer les connaissances acquises par chaque apprenant. Il est important de souligner que le travail en groupe vise à l'apprentissage individuel de chaque membre, donc l'évaluation doit porter sur les progrès réalisés par chacun, plutôt que sur les productions collectives. Toutefois, il est essentiel de reconnaître que l'efficacité du travail en groupe ne se limite pas aux résultats individuels, mais qu'elle englobe également l'apprentissage des règles de vie collective et de la collaboration autrement dit « le vivre ensemble. »

Barlow souligne l'importance de l'implication dans le travail en groupe, de la qualité des résultats et de l'attention portée à l'exploitation. Selon lui « *Toute les phases du travail de groupe doivent être inclus explicitement dans l'évaluation et commentée par le*

professeur. »¹Cette approche est cruciale pour instaurer une méthodologie de travail en groupe efficace au sein de la classe.

Cependant, l'objectif primordial de l'enseignant est d'aider les apprenants à s'améliorer, ce qu'implique le développement de leurs compétences intellectuelles plutôt que de simplement évaluer leur acquisition des connaissances. Cette évaluation est un processus continu qui se déroule tout au long de l'année, y compris dans le cadre de travaux en groupe.

*C'est ainsi que l'enseignant peut concevoir des critères qui seront évalués à différentes étapes de ce dispositif mis en place, comme le souligne Joanne Reid, que «L'évaluation du maître est continue. Elle se construit pendant la prise de notes [...] », c'est-à-dire pendant toutes les étapes du travail de groupe. Il est aussi important de prendre en compte le niveau initial de chaque apprenant ainsi que les progrès individuels réalisés au cours de l'activité (signes d'une véritable appropriation des connaissances) plutôt que de juger globalement le produit fini, reflet d'un travail collectif.*²

En résumé, il est important de souligner que l'évaluation implique l'observation non seulement du produit final du travail, mais également des processus utilisés pour y parvenir. Avant de proposer un travail en groupe, il est essentiel que l'enseignant ait une compréhension claire de ce qu'il évaluera afin de pouvoir se concentrer sur les points clés.

2.2. Le travail coopératif ; définition et élément de base

2.2.1. La coopération

Selon St-Arnaud, la coopération est liée à la notion de structure, qui est composée de trois éléments : un acteur, un interlocuteur et un but commun. La structure de coopération est formalisée grâce à trois éléments indissociables : 1) les partenaires doivent se concerter pour atteindre un but commun ; 2) les partenaires reconnaissent mutuellement leurs compétences en relation avec ce but, et partager le pouvoir en respectant les compétences de l'autre. La définition d'une structure de coopération repose donc sur la

¹. Barlow, M. op cit. p. 27.

². Bentaleb, K. *L'impact du travail de groupe sur l'amélioration de la production écrite en FLE cas des apprenants de 1^{ère} année.* 2015/2016 A.S au lycée Si EL HAOUES à BISKRA, Mémoire de Master.

CHAPITRE 02 : REFLEXION SUR LE TRAVAIL EN GROUPE DANS LE CADRE D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DE L'ORAL

présence d'un but commun. Le premier objectif de l'acteur engagé dans le processus de coopération est de s'assurer que le but proposé, par lui-même ou par son interlocuteur, puisse devenir un but commun, impliquant ainsi une responsabilité partagée. Les deux partenaires contribuent avec leurs ressources respectives à la réalisation du but commun. Chaque partenaire influence l'autre en reconnaissant et en respectant son champ de compétence.

Deux définitions issues du domaine pédagogie sont retenues. Selon Garnier : « *Il y a coopération dans un groupe lorsque tous les membres coordonnent leurs actions pour atteindre un but commun en se partageant les différentes tâches et rôles nécessaires à sa réalisation, à travers des séquences coordonnées, et dépendant de la tâche collective à réaliser* ». ¹

D'après Daniel², la coopération en classe nécessite que les élèves se fixent un objectif commun et élaborent ensemble des stratégies pour atteindre, en partant de leurs intérêts individuels. Il est également important qu'ils remettent en question régulièrement cet objectif et ces moyens pour les ajuster en fonction de leur progression. Cet auteur affirme que la coopération est moyen de partager des expériences, d'interagir sur un plan personnel et social, de rechercher l'égalité entre les membres du groupe, de communiquer efficacement, de faire preuve d'ouverture d'esprit envers les autres et de favoriser une motivation intrinsèque. La vision de la coopération chez Dewey³ s'inspire du pragmatisme et repose sur trois fondamentaux : la communication entre les individus, l'interaction libre entre eux et la conscience des objectifs communs.

La coopération peut être définie comme une collaboration entre des partenaires qui travaillent ensemble dans un esprit de respect mutuel et d'écoute, afin d'atteindre un objectif commun. Cette conception de la coopération est étroitement liée à la notion de « co- construction » et d'interdépendance positive, telles que définies Johnson⁴ et Hulubec 1991.

¹Garnier, C. *Rôle des activités ludiques dans le développement des composantes comportementales et représentationnelles de la coopération*. 1996. Université du Québec à Montréal, (Cirade), Rapport de recherche. P.09.

² Daniel, M-F. *La dimension morale de la coopération*. Montréal : Éditions Logiques. 1996.

³ Dewey, J. *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*. Lausanne: l'age d'homme. 1983.

⁴ Johnson, R.T., Johnson, D.W, et Holubec, E.J. *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company. 1991.

2.2.2. Le travail coopératif

Dans la classe, le travail coopératif est une méthode qui permet aux apprenants ayant des intérêts similaires de travailler ensemble en réfléchissant, échangeant des idées et agissant pour atteindre un objectif commun. Mais, pour que cette méthode fonctionne efficacement, les apprenants doivent avoir confiance les uns envers les autres et faire preuve de compréhension mutuelle. En effet, en classe, l'objectif n'est pas seulement d'apprendre, mais d'apprendre ensemble. *« Le travail coopératif est constitué de processus de travail appartenant à la production d'un produit particulier ou d'un type de service ou de produit. »¹*

Le travail coopératif est une forme de travail collectif où les tâches à accomplir sont divisées mentalement en sous-tâches et chaque membre de l'équipe prend la responsabilité d'accomplir la tâche qui lui est assignée. En d'autres termes, chaque tâche est affectée à un apprenant selon répartition rationnelle en fonction de leur capacité à agir de manière individuelle. Selon SCHAEL, deux critères sont utilisés pour cette distribution : *« Le travail coopératif se fait selon deux critères soit selon une distribution parfaitement horizontale dans laquelle tâche et acteur sont équivalents, soit selon une logique d'attribution en fonction des compétences particulières de chacun. »²*

Cette répartition répond à l'hétérogénéité de la classe qui participe au développement des compétences intellectuelles, suite à un travail en contexte interactif.

2.2.3. La coopération et développement des connaissances

Plusieurs auteurs considèrent que la coopération joue un rôle crucial dans le développement des connaissances, c'est le cas dans des thèses constructivistes Piaget et socioconstructivistes Vygotsky, Doise et Mugny du développement intellectuel.

Selon Piaget³, la coopération est un facteur essentiel pour le développement des structures intellectuelles. Lorsqu'un groupe interagit de manière coordonnée, cela conduit à des performances cognitives plus structurées que dans des situations individuelles. La coopération aide à maintenir un équilibre mental qui permet de distinguer ce qui est réel de ce qui idéal. Elle entraîne également trois types de transformations de la pensée individuelle : elle stimule la réflexion et la conscience de soi, favorise l'objectivité qui

¹. SCHAEL, T. Christian Rozeboom, T. *Théorie et Pratique du Workflow: Des processus métier renouvelés*, Springer, Berlin, 1999, p102.

². Ibid.

³. Piaget, J. *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Librairie Armand Colin. 1947.

CHAPITRE 02 : REFLEXION SUR LE TRAVAIL EN GROUPE DANS LE CADRE D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DE L'ORAL

permet de passer de l'expérience scientifique, et contribue à la régulation. Ainsi, la coopération joue un rôle clé dans le développement cognitif, notamment dans le processus de décentralisation de la pensée préopératoire à la pensée opératoire concrète.

D'après Piaget, bien que la coopération soit un élément crucial dans le développement intellectuel, le facteur interne d'équilibration est fondamental pour réguler les actions et assurer la cohérence du sujet. Cette conception diffère radicalement de celle de Vygotsky.

Selon Vygotsky¹, les processus interpersonnels se transforment en processus intrapersonnels, c'est-à-dire que chaque fonction cognitive se manifeste d'abord au niveau social (interpsychique) puis individuel (intrapychique). Pour Vygotsky, l'activité collective est essentielle dans le développement des connaissances car elle permet à l'apprenant d'internaliser en commun, passant ainsi de la phase interpsychique à la phase intrapychique. Ainsi, la coopération est vue comme le facteur central du développement des connaissances car elle incarne le facteur d'interaction social nécessaire à cette internalisation.

Chez Piaget², la progression de la construction des connaissances chez un individu dépend du facteur d'équilibration, qui est constitué de deux phénomènes liés : les coordinations interindividuelles et les coordinations intra-individuelles. En fait pour Piaget, ces deux types de coordinations sont étroitement liés, car l'équilibre de l'un dépend de l'équilibre de l'autre. Ainsi, il est impossible de déterminer si c'est la coopération cognitive qui engendre les opérations individuelles, ou si c'est l'inverse. En revanche, chez Vygotsky, ce sont les coordinations interindividuelles qui jouent un rôle clé dans le développement de l'individu. Selon Vygotsky, chaque fonction psychique du développement se manifeste d'abord sur le plan social, entre des êtres humains, avant d'être intériorisée. Ainsi, les interactions sociales sont essentielles pour le développement cognitif et psychologique de l'individu, car c'est à travers ces interactions qu'il acquiert les connaissances et les compétences à son développement.

Doise et Mugny³ ont mené des recherches dans le domaine de la psychologie sociogénétique en étudiant les conditions qui favorisent les progrès cognitifs résultant de la

¹. Vygotsky, L. *Pensée et Langage*. Paris : Éditions Sociales. 1985/1934.

². Ibid.

³. Doise, W. et Mugny, G. *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterÉditions. 1981.

CHAPITRE 02 : REFLEXION SUR LE TRAVAIL EN GROUPE DANS LE CADRE D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DE L'ORAL

coopération. Leurs expériences ont impliqué des situations de coopération nécessitant des coordinations d'actions interindividuelles interdépendantes et ont varié en termes de structure de groupe et de communication. Selon eux, ces situations de coopération sont plus riches que les coordinations intra-individuelles. Leurs travaux s'inscrivent dans le cadre socioconstructiviste, dans lequel la connaissance est construite par l'individu pour le biais d'interactions sociales actives. Dans leurs expériences, la coopération est considérée comme une variable indépendante nécessaire à la situation, et la tâche implique des actions individuelles qui ne prennent du sens que lorsqu'elles sont coordonnées et interdépendantes.

Les chercheurs Doise et Mugny ont combiné les idées des théoriciens Piaget, Vygotsky pour créer un programme de recherche sur les interactions complexe entre plusieurs personnes lorsqu'elles interagissent avec un objet. Ils ont développé un modèle socio-constructiviste du développement intellectuel en examinant ces interactions. Les chercheurs ont proposé de passer d'une psychologie bipolaire (centrée sur l'individu et l'objet) à une psychologie tripolaire (incluant également l'influence d'un autre individu). Moscovici¹ et Ricateau ont soutenu que la mémoire et la connaissance sont influencées par des facteurs sociaux, et que les mécanismes et les fonctions psychologiques sont des formes d'influences.

Selon Doise et Mugny, l'alter peut être un individu qui intervient dans la relation ego-environnement. Ces deux psychologues expliquent le rôle de l'alter comme suit :

Quand des impossibilités ou des obstacles qui empêchent l'ego de maîtriser l'environnement (par exemple, s'il rencontre un objet complexe ou manquant de structure ou qu'il n'a pas la capacité d'appréhender), il a besoin d'un alter qui l'aide à éclairer son action sur le monde extérieur [...]. En simplifiant, on peut dire que le tiers intervient nécessairement comme un allié ou une ressource dans la mesure où il contribue à réaliser un rapport de domination entre un ego autonome et un objet dépendant. Le tiers n'est donc jamais là innocemment : il permet

¹. Moscovici, S. et Ricateau, P. Conformité, minorité, et influence sociale, in S. Moscovici(Éd.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Librairie Larousse

CHAPITRE 02 : REFLEXION SUR LE TRAVAIL EN GROUPE DANS LE CADRE D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DE L'ORAL

de maîtriser soit l'environnement impersonnel, soit l'environnement social ou personnel¹

Doise et Mugny² soutiennent que le développement cognitif n'est pas uniquement le résultat de l'interaction de l'individu avec son environnement physique. Elle résulte également des interactions sociales. En coordonnant leur action avec les autres, les individus développent des systèmes de coordination qu'ils peuvent ensuite produire de manière autonome. Ces auteurs suggèrent qu'en interagissant avec les autres, les individus non seulement créent des organisations cognitives plus élaborées qu'ils n'en étaient capables avant l'interaction ; mais qu'ils deviennent également capables de reproduire ces coordinations par eux-mêmes, leur permettant de participer à des interactions plus complexes et de progresser la spirale de la sociogenèse des opérations cognitives. De même, Perret-Clermont et Mugny³, ainsi que Schubauer-Leoni⁴, affirment que la pratique de la coordination interpersonnelle favorise la coordination intra-individuelle et que l'action, essentielle au développement des connaissances, s'inscrit dans un contexte social. En définitive, les interactions sociales précèdent et génèrent les interactions intra-individuelles. Par conséquent les coordinations cognitives découlent des coordinations sociales. La position de Doise et Mugny diffère de celle de Piaget à cet égard.

Cependant, selon Doise et Mugny⁵, le développement cognitif peut être stimulé par un conflit sociocognitif lors d'une interaction sociale. Ils s'appuient sur les travaux de Smedslund⁶, qui considère que le conflit de communication est à l'origine de la capacité à penser de manière décentrée chez l'individu et de ses capacités opératoires. Pour Doise et Mugny, le conflit sociocognitif se manifeste par des réponses incompatibles d'un point de vue social et cognitif lors des échanges entre partenaires. Ce déséquilibre social et cognitif peut conduire à la recherche d'un nouvel équilibre, qui se fait par des régulations stimulant

¹.Doise, W. et Mugny, G. Recherches sociogénétiques sur la coordination d'actions interdépendantes. *Revue Suisse de Psychologie*, Vol. 34. 1975. P. 160-174.

². Ibid.

³. Clermont .P, A-N. et Mugny, G. En guise de conclusion : Effets sociologiques et processus didactiques. In G. Mugny (Éd.), *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne: Perter Lang. 1985.

⁴. Schubauer-Leoni, M-L. Problématisation des notions d'obstacle épistémologique et de conflit socio-cognitif, In N. Bednarz et C. Garnier (Éd.), *Construction des savoirs : Obstacle et conflits*, Montréal : Agence d'ARC Inc. 1989.

⁵. Ibid.

⁶. Smedslund, J. Les origines sociales de la décentration. In F. Bresson et M. De Montmollin (Éd.), *Psychologie et épistémologie génétiques*. Fascicule 1 : *Thèmes piagétiens*. Paris: Dunod, P. 159-167. 1966.

des coordinations d'actions. Carugatif et Mugny¹ définissent ces régulations sociocognitives comme un changement fondamental résultant en une réorganisation cognitive de l'un ou de plusieurs partenaires et consistant en une coordination de point de vue initialement opposés. Pour y parvenir, une activité cognitive centrée sur la comparaison et l'intégration des systèmes de réponses est nécessaire, ainsi que la résolution des définitions contradictoires de l'objet ou de la relation cognitive qui préside à la tâche.

En somme, les thèses constructivistes et socioconstructivistes exposées précédemment illustrent clairement l'interdépendance étroite entre la coopération et le développement des connaissances de l'individu. Ces thèses accordent une place cruciale aux interactions sociales coopératives. Toutefois, la perspective psychosociale génétique souligne l'importance de diversifier les interactions, même coopérative, ne sont pas équivalentes dans leur impact sur l'activité cognitive. Il est donc essentiel de comprendre leur rôle dans le cadre des activités intellectuelles qui ont lieu dans le contexte des activités coopératives en classe.

2.2.4. L'apprentissage coopératif : finalité et impact

Le travail coopératif en classe est une approche pédagogique qui favorise la collaboration et l'interaction entre les élèves. Plutôt que de travailler individuellement, Arcand², affirme que l'apprentissage coopératif vise à améliorer les performances scolaires des élèves en mettant l'accent sur la qualité des relations interpersonnelles lors activités d'apprentissage. Cette méthode est considérée comme bénéfique pour le développement des compétences cognitives et sociales qui ne sont pas innées. En outre, elle encourage les élèves à exprimer et à reformuler leurs idées, à les confronter, à les discuter et à comparer leurs façons d'apprendre. Les apprenants sont encouragés à travailler en équipe pour atteindre des objectifs communs. Ce pratique d'apprentissage présente de nombreux avantages et a un impact significatif sur les élèves. Qui suit explore la finalité et l'impact du travail coopératif en classe.

¹. Carugatif, F. et Mugny, G. La théorie du conflit socio-cognitif. In G. Mugny (Éd.) : *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang. 1985.

². Arcand, D. (2003). *Élaboration d'une activité coopérative : L'apprentissage coopératif*. Disponible sur l'Internet le 27 juin 2004 :http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/t_base.htm#anchor416034

➤ **Finalité du travail coopératif en classe :**

- Acquisition de compétences sociales : Le travail coopératif permet aux élèves de développer des compétences sociales essentielles telles que la communication, la coopération, l'empathie et le respect mutuel. En travaillant en équipe, les élèves apprennent à écouter les autres, à partager leurs idées, à résoudre des problèmes ensemble et à prendre des décisions collectivement.
- Renforcement de l'apprentissage : La collaboration entre les élèves favorise un apprentissage actif et interactif. En travaillant ensemble, les étudiants peuvent partager leurs connaissances, discuter de concepts complexes et s'entraider mutuellement à mieux comprendre le sujet étudié. Cela renforce leur compréhension et leur rétention des informations.
- Développement de l'autonomie : Le travail coopératif encourage les élèves à prendre des responsabilités dans leur propre apprentissage. En travaillant en équipe, ils apprennent à organiser leur travail, à gérer leur temps et à prendre des décisions indépendantes. Cela favorise leur autonomie et leur capacité à s'autoévaluer.

➤ **Impact du travail coopératif en classe :**

- Motivation et engagement : Le travail coopératif favorise la motivation des élèves en les rendant actifs et responsables de leur propre apprentissage. L'interaction avec leurs pairs et la possibilité de travailler sur des tâches concrètes et significatives les incitent à s'engager davantage dans le processus éducatif.
- Développement des compétences cognitives : La collaboration en classe permet aux élèves de développer des compétences cognitives telles que la pensée critique, la résolution de problèmes, la créativité et la prise de décision. En travaillant ensemble, ils sont exposés à différentes perspectives et sont encouragés à analyser, évaluer et synthétiser des informations.
- Amélioration des relations interpersonnelles : Le travail coopératif favorise des relations positives entre les élèves. En collaborant, en se soutenant mutuellement et en partageant des responsabilités, les étudiants développent des liens sociaux plus forts. Cela crée un climat de classe positif, encourageant la camaraderie et la solidarité.

- Préparation à la vie professionnelle : Le travail coopératif reflète les pratiques de travail en équipe dans de nombreux environnements professionnels. En offrant aux élèves l'opportunité de développer des compétences de collaboration et de communication, le travail coopératif les prépare à une future carrière où le travail d'équipe est essentiel.

2.2.5. Les principes méthodes d'apprentissage coopératif : fondements théoriques caractéristiques

Il existe diverses méthodes d'apprentissage coopératif qui ont chacune un objectif spécifique. Certaines ont pour but de permettre l'acquisition de compétences fondamentales, tandis que d'autres mettent l'accent sur le développement des capacités cognitives supérieures. Il y en a également qui cherchent à améliorer les compétences sociales. En plus de favoriser la motivation des élèves à apprendre de manière efficace, l'apprentissage coopératif peut également favoriser la compréhension et le progrès cognitif des différents membres de l'équipe d'apprentissage coopératif. Ces méthodes peuvent être regroupées en fonction des fondements théoriques qui les sous-tendent. Selon Abrami et al¹, elles peuvent être classées en quatre catégories différentes, certaines étant basées sur des théories behavioristes, d'autres sur des fondements cognitivistes, humanistes ou encore développementales.

Il y a trois méthodes basées sur les principes du behaviorisme : la méthode de « l'apprentissage en équipe » de Slavin², la méthode STAD (Student Teams Achievement Division) de Slavin³ et la méthode « Découpage » développée par Aronson⁴ et ses collègues

La méthode d'enseignement appelée « apprentissage en équipe » consiste à former des équipes de quatre ou cinq élèves ayant des niveaux de compétences différents. Tout d'abord, un enseignement général est donné à tous les groupes pour qu'ils comprennent les bases du cours, puis les élèves travaillent en équipe. L'enseignant fournit à chaque équipe deux feuilles de travail et deux corrigés pour qu'ils les discutent et

¹. Abrami, P, et al. *L'apprentissage coopératif*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière. 1996.

². Slavin, R.E. (1983b). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, Vol. 94, pp. 429-445.

. Slavin, R.E. (1990). Learning together. *The American Schoolboard Journal*, Vol. 177, n° 8, pp. 22-23.

³. Slavin, R.E. *Cooperative Learning*. New York: Longman. . 1983a

. Slavin, R.E. *Using Student Team Learning* (3e Éd.). 1986a. Baltimore: John Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.

⁴. Aronson, E, et al. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.

CHAPITRE 02 : REFLEXION SUR LE TRAVAIL EN GROUPE DANS LE CADRE D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DE L'ORAL

résolvent ensemble les problèmes. Ensuite, les élèves passent un test écrit individuel sur le contenu étudié. Enfin, la note individuelle est compilée pour établir la note totale de l'équipe, qui est ensuite divisée par le nombre de membres pour attribuer une note définitive à chaque élève.

La méthode STAD (Student Teams Achievement Division) implique la formation de groupes de quatre élèves qui se traduit par des questions et travaille ensemble sur des fiches fournies par l'enseignant. Chaque élève passe des tests avant et après les séances de travail collectif, et noté en fonction de ses progrès. La note finale de l'équipe est la somme des points attribués à chaque membre. Enfin, l'équipe avec le score le plus élevé est récompensée.

La méthode de « découpage » implique la division de la tâche et des ressources entre les membres d'une équipe de manière à ce que chacun ait une partie de la tâche à accomplir. Cette méthode commence par la formation d'équipes de bases composée de trois à sept membres avec des compétences et des niveaux d'expertise différents, pour favoriser l'apprentissage des compétences sociales nécessaires. Ensuite, des équipes d'experts sont formées, où les élèves travaillant sur la même question se réunissent pour discuter de leurs découvertes et partager des informations. Enfin, les connaissances acquises sont partagées avec les équipes de base afin d'enrichir l'ensemble du travail de l'équipe.

Deux méthodes d'apprentissage coopératif sont basées sur principes de la théorie cognitive : la méthode « apprendre ensemble » développée par Johnson¹.

La méthode « Apprendre ensemble » repose sur cinq éléments clés : une interdépendance positive, une interaction en face-à-face, une responsabilité individuelle, des compétences sociales et une analyse du processus de groupe. Les élèves sont regroupés en petits groupes hétérogènes de deux à six membres, chacun ayant un rôle à jouer dans l'équilibre. Au début de la formation, les élèves réunis des compétences sociales qui les appliquent à résoudre des problèmes et à travailler efficacement en équipe. L'enseignant les guide et les encourage tout au long des activités. Les élèves sont ensuite encouragées à

¹. Johnson, D.W, et Johnson, R.T. *Creative conflict*. Edina, MN: Interaction Book Company. 1987.
. Johnson, D.W, et Johnson, R. *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company. 1989a.

CHAPITRE 02 : REFLEXION SUR LE TRAVAIL EN GROUPE DANS LE CADRE D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DE L'ORAL

évaluer leur propre utilisation des compétences sociales ainsi que celle de leurs pairs, et à évaluer le fonctionnement de leur groupe dans son ensemble.

La méthode « Schématiser des notions en coopération » consiste à diviser les élèves en deux groupes en fonction de leur capacité et de leur rendement scolaire, puis à former des équipes hétérogènes au sein de chaque groupe. Les élèves reçoivent une formation sur la matière à apprendre ainsi que sur les compétences sociales nécessaires à la collaboration. Ensuite, ils se réunissent en groupe pour s'interroger mutuellement et réviser le contenu de la leçon enseignée, afin d'établir individuellement un schéma de notions. Les élèves se réunissent ensuite à nouveau avec leurs partenaires pour comparer, expliquer et se mettre d'accord sur un schéma collectif. Enfin, les élèves font une évaluation du fonctionnement de l'apprentissage coopératif et de la schématisation des notions.

Il existe deux principales méthodes d'apprentissage coopératif qui sont fondées sur des principes humanistes. La première appelée « Apprendre en collaboration », La seconde, appelée « coopération ».

La méthode « Apprendre en collaboration » implique que les élèves se regroupent en équipes de deux à six membres, en implémentant leurs partenaires en fonction de leur intérêt pour un sujet spécifique. Après avoir vécu une expérience d'apprentissage, les membres de l'équipe discutent avec l'enseignant pour déterminer leur sujet d'étude individuel. Ils peuvent travailler ensemble pour discuter et rechercher des informations à la bibliothèque. Ensuite, ils essaient de synthétiser les informations les informations pour approfondir leur compréhension des concepts évoqués. Enfin, ils présentent leurs découvertes devant un public composé de parents et d'autres élèves.

La méthode « coopération » consiste à encourager les élèves à participer à des discussions de groupe en classe sur des sujets proposés par l'enseignant. Après avoir étudié et établi une liste de sujets à approfondir, les élèves se regroupent soit en fonction du sujet de leur choix, soit en équipes hétérogènes pour étudier un des sujets de la liste. Les membres de l'équipe discutent ensemble pour chacun identifier un sujet spécifique à approfondir, puis chacun prépare une présentation sur le sujet qu'il a étudié. L'équipe prépare ensuite une présentation intégrant des différents sujets décrits par ses membres. Chaque équipe présente ensuite son exposé devant la classe, suivi d'une session de questions-réponses. Enfin, un processus d'évaluation à trois niveaux est mis en place : tout d'abord, chaque membre de l'équipe est évalué individuellement pour sa contribution au

CHAPITRE 02 : REFLEXION SUR LE TRAVAIL EN GROUPE DANS LE CADRE D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DE L'ORAL

travail collectif ; ensuite, les équipes présentent leurs exposés devant la classe ; enfin l'enseignant rend de compte de la performance individuelle de chaque élève sur les sujets traités.

Il y a plusieurs méthodes d'apprentissage coopératif qui se basent le développement des compétences sociales et cognitives des apprenants. Deux de ces méthodes sont la « Recherche en groupe » développée par Sharan et Sharan¹, ainsi que la « Etude de textes en coopération » créée par Dansereau² et McDonald et al³.

La méthode « Recherche en groupe » implique que les élèves sélectionnent des sujets d'apprentissage à partir de diverses sources d'information et forment des équipes de trois à six membres pour travailler sur leur sujet qui les intéresse. Les membres de l'équipe discutent des aspects essentiels du sujet et conduisent une collecte et une analyse approfondie de l'information pour formuler des conclusions. Après avoir terminé leur recherche, les équipes présentent leur rapport final aux membres des autres équipes. Les élèves sont évaluées en fonction de leur processus de recherche, en utilisant des méthodes telles que l'auto-évaluation, l'évaluation par les paires et les observations requise par la classe.

La méthode « Etude de texte en coopération » vise à améliorer la compréhension et la mémorisation des élèves en les faisant travailler en binôme sur des textes découpés en sections de 500 mots. Chaque équipe reçoit deux exemplaires du texte et après avoir lu silencieusement la première section, un des élèves la synthèse oralement sans consulter le texte, pendant que son partenaire a accepté toutes les informations importantes ont été incluses. Les rôles sont ensuite inversés pour la section suivante et les répétées.

Conclusion partielle

En somme, ce chapitre constitue une exploration approfondie du socioconstructivisme, du travail en groupe et de la coopération dans le contexte éducatif. En comprenant les bases théoriques et les éléments clés de ces approches pédagogiques,

¹. Sharan, Y, et Sharan, S. *Expanding Cooperative Learning Through Group investigation*. New York: Teachers College Press. 1992.

². Dansereau, D.F. (1985). Learning Strategy Research. In J.W., Segal, S.F., Chipman et R. Glaser, *Thinking and Learning Skills* (Vol. 1). Hillsdale (NJ): Erlbaum, p. 209-239.

³. McDonald, B. *Peer Learning and Transfer of Text Processing Skills*. Présenté à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco avril, 1979.

**CHAPITRE 02 : REFLEXION SUR LE TRAVAIL EN GROUPE DANS LE CADRE
D'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DE L'ORAL**

nous serons mieux outillés pour mettre en place des environnements d'apprentissage collaboratifs et favoriser le développement des connaissances chez les apprenants.

CHAPITRE 03:
LE CADRE
METHODOLOGIQUE DE
LA RECHERCHE

Chapitre 03 : Le Cadre méthodologique de la recherche

Introduction partielle

Dans ce chapitre, nous allons expliquer la méthodologie que nous avons utilisée pour mener notre recherche. Nous avons choisi d'utiliser une méthode expérimentale pour mesurer l'effet de l'utilisation de la pédagogie de projet sur les compétences de communication orale des étudiants en français, en particulier sur leurs interactions verbales, en comparaison avec les activités de la production orale travaillées à l'ordinaire en classe. Pour ce faire nous allons, dans un premier temps détailler le contexte de notre étude à savoir le terrain, les participants, le cadre spatio-temporel des activités, les types d'activités réalisées et l'objectif visé par notre recherche. Ensuite, nous expliquerons la méthodologie que nous avons utilisée, les techniques que nous avons employées pour collecter les données. Enfin, nous présenterons notre corpus, expliquerons la convention de transcription que nous avons adoptée, et détaillerons notre méthode pour le traitement des données collectées.

3.1. Description du contexte de la recherche

3.1.1. Contextualisation du terrain d'enquête

L'université de Mohamed El-Bachir El-Ibrahimi est située à Bordj Bou-Arredj, en Algérie. Elle a été créée en 2012 et compte maintenant sept facultés et vingt départements. Elle offre 45 formations de licence, 37 formations de master et 13 formations de doctorat réparties dans 20 domaines de spécialités. Pour l'année 2022-2023, elle avait plus de 22 000 étudiants inscrits, encadrés par un nombre non précisé d'enseignants permanents. La faculté des lettres et des langues a été créée en 2012 et comprend deux départements offrant des filières en arabe, français et anglais. Le département de français avait 1156 étudiants en 2022-2023.

3.1.2. La présentation de la population

Nous avons décidé de réaliser notre travail avec les apprenants de troisième année licence

3.1.3. Présentation de l'échantillon

Avant de décrire notre échantillon, nous expliquerons selon quels critères nous avons effectué notre choix.

- Les étudiants en troisième année licence de français ont acquis une meilleure expérience des études universitaires et de la langue française que les étudiants en première et deuxième année.
- Notre échantillon de recherche est constitué d'un groupe d'étudiants de troisième année licence de français, au nombre de 50 étudiants, dont 46 filles et 04 garçons.
- Pour notre recherche, nous avons utilisé un échantillonnage aléatoire exempt de contraintes de supervision.
- A Bordj Bou-Argeridj, ils suivent une formation de licence LMD de 3 ans, à la fin de laquelle ils obtiennent un diplôme de licence en langue française.

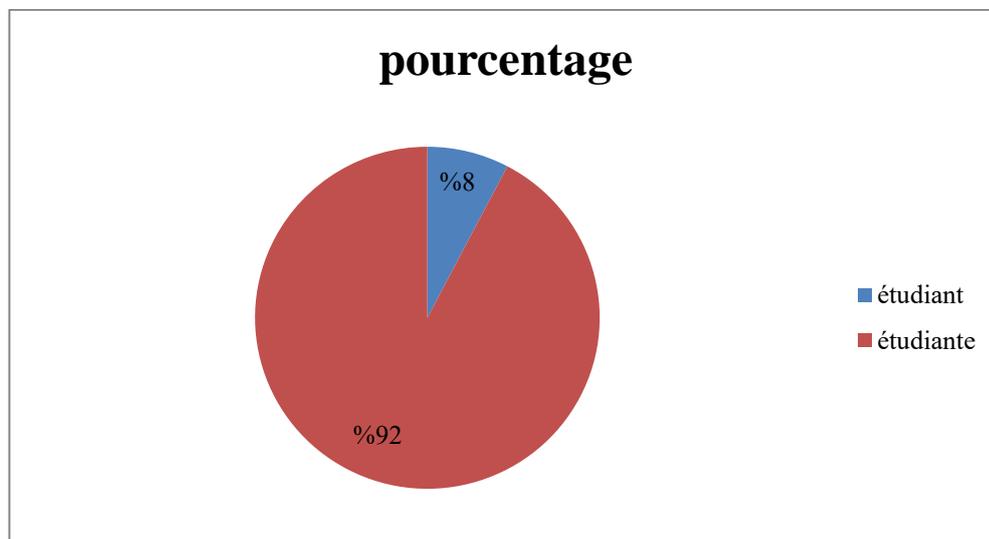


Figure 1: pourcentage des étudiants et des étudiantes

3.1.4. L'enseignant

L'enseignant avec lequel nous avons mené notre travail de recherche, est un enseignant vacataire qui exerce à l'université Mohamed El-Bachir El-Ibrahimi de Bordj Bou-Argeridj et permanent à l'université de Blida 2 Lounici Ali, il est titulaire de doctorat en didactiques des langues et des cultures depuis 2022, il exerce à l'université de Bordj Bou-Argeridj depuis 2019.

3.1.5. Le cadre spatio-temporel

En général, les interactions entre les étudiants et les enseignants ont lieu dans une salle de classe. Toutefois, pour notre étude, nous avons observé des interactions qui ont eu lieu dans une salle de conférence spacieuse pouvant accueillir jusqu'à 80 étudiants, située dans le département de français de l'Université Mohamed El-Bachir El-Ibrahimi à Bordj Bou-Argeridj. Nous avons étudié les interactions qui se sont déroulées pendant le temps

alloué au cours de compréhension et d'expression orale, qui est de 1h30 par semaine dans ce département en raison du partage des salles entre les trois filières que sont l'arabe, le français et l'anglais.

3.1.6. Les activités

Il est important de souligner que les activités organisées dans le cadre de notre étude sont différentes, l'enseignant a diversifié ces activités afin d'inciter les étudiants à parler. Parmi les activités travaillées en classe nous citons :

- Le projet collectif
- L'exposé oral
- Les activités ludiques (qui impliquent qu'ensemble des étudiants se forment d'une compétition).

3.1.7. Déroulement des activités de production oral

3.1.7.1. 1' exposé oral

Cette activité est organisée par trois étudiants qui présentent un thème de leur choix pendant 20 minutes. Après la présentation des thèmes l'enseignant incite les étudiants à poser des questions et débattre du sujet présenté

3.1.7.2. Le projet collectif

Cette activité s'est basée sur une consigne donnée par l'enseignant avant une semaine l'organisation de l'activité. Il s'agit de débattre du sujet des phénomènes négatifs des gens durant le mois de Ramadan. Chaque groupe d'étudiants était chargé de choisir un phénomène et le discuter avec les autres groupes. Plusieurs phénomènes étaient débattus à l'instar du sommeil pendant le Ramadan, de la hausse des prix, préparation des gâteaux à la fin de l'aïd, les bagarres.

3.1.7.3. Les activités ludiques

Cette activité se déroule entre deux groupes chaque groupe contient 15 étudiants. Il s'agit d'une compétition organisée afin de faire parler les étudiants. Chaque responsable de groupe était chargé de choisir cinq étudiants pour présenter une activité appelée (la minute) il s'agit tout simplement de parler pendant une minute d'un sujet choisis par chaque étudiant. En plus choisir cinq autres étudiants pour réaliser l'activité de l'orale en contenue, il s'agit de parler pendant une longue durée d'une sujet choisi par l'étudiant. Finalement choisir 5 étudiants, qui forment un jury, afin d'évaluer les activités citées-supra réalisées par l'autre groupe en ce qui concerne cette évaluation, la qualité des énoncés et la

durée de la prise de parole de chaque étudiant. Cette organisation concerne les deux groupes et avait pour objectif de créer une compétition entre les membres de deux groupes.

Le tableau ci-dessous illustre tout ce qui concerne de déroulement des activités orales organisées de en classe

Activité	Nombre d'étudiants	Durée
Exposé oral	05	20 min
Projet collectif	50	1h30 min
Activité ludique	15	1h30 min

Tableau 1: le déroulement des activités de la production orale

3.2. L'objectif de la recherche

A travers ce travail nous visons à faire la différence entre les différents types d'activités de production orale, afin de savoir quelle activité peut susciter le plus les interactions verbales et l'intérêt des étudiants à prendre la parole.

3.3. La méthodologie de recherche

Notre méthode est composée une observation non participante de collecte des données et une méthode analytique comparative.

3.3.1. L'observation

Il s'agit d'une observation directe non participante mené auprès de la classe de troisième année pendant 03 séances de production orale pour assister aux activités de production orale programmées et d'enregistrer les interactions verbales pendant ces activités.

3.3.2. La méthode analytique comparative

Cette méthode consiste à analyser les interactions verbales des étudiants, de l'enseignant pendant les différentes séances. Cette méthode, dans un premier temps, porte sur la l'analyse de la fréquence des tours de parole et la dynamique communicationnelle des interactants pendant chaque activité, et dans un second temps sur une comparaison entre la fréquence des tour de paroles des étudiants et de l'enseignant et la dynamique motivationnelle de chaque activité. Autrement dit, la production orale et la communication des étudiants et de l'enseignant par rapport à l'activité mise en œuvre de la classe.

3.3.3. Recueil des données

Pour collecter les données nécessaires à notre recherche, afin de traiter notre problématique et vérifier les hypothèses que nous avons émises, nous avons utilisé différents outils méthodologiques qui correspondent à la nature de la recherche scientifique en didactique des langues à savoir : le questionnaire et l'analyse des activités de production orale.

3.3.4. Passation des questionnaires

3.3.4.1. Questionnaire destiné aux enseignants

Ce questionnaire a pour objectif de recueillir des informations auprès des enseignants de français de l'université Bachir El Ibrahimy à Bordj Bou-Argeridj qui ont enseigné ou enseigne l'oral déjà. Les objectifs du questionnaire sont les suivants :

- Identifier les profils des enseignants participants, notamment leur expérience, leur grade, leur spécialité et leur ancienneté.
- Explorer les pratiques d'enseignement de l'oral dans la classe, telles que le niveau enseigné, la coordination entre les enseignants d'oral, l'utilisation de laboratoires, les matériels et supports utilisés, les méthodes adoptées et les thèmes et activités choisis.
- Comprendre les méthodes de correction et d'évaluation de l'oral des étudiants utilisées par les enseignants.
- Évaluer le niveau d'oral des étudiants, leur taux de participation et leurs principales difficultés en matière de prise de parole.

3.3.4.2. Questionnaire destiné aux étudiants

Ce deuxième questionnaire destiné aux étudiants de troisième année français de l'université Mohamed El-Bachir El-Ibrahimy Bordj Bou-Argeridj. Le nombre total des questionnaires distribués était cinquante (50).

L'objectif de ce questionnaire est de recueillir des données sur notre échantillon. Il vise à atteindre deux objectifs principaux :

- Obtenir des informations sur le niveau des participants et leur perception de la production orale (participation en classe, difficultés rencontrées, progression, etc.).
- Recueillir leurs opinions sur les thèmes, les activités et les sujets abordés lors des discussions orales en classe, ainsi que sur le matériel et les supports utilisés.

3.3.5. Corpus

Le corpus dont l'analyse sera présentée dans le chapitre suivant est constitué de questionnaires et d'enregistrements audios des activités organisées en classe. En ce qui concerne les questionnaires, ils sont répartis comme suit :

- 50 questionnaires collectés auprès des étudiants de troisième année licence et
- 07 questionnaires collectés auprès des enseignants universitaires qui enseignent l'oral
- Enregistrements de 03 activités orale (projet, exposé, jeu ludique) organisées en classe.

3.3.6. L'enregistrement

Dans le cadre de notre recherche, il était insuffisant de se limiter à l'observation directe du groupe. Par conséquent, nous avons enregistré les activités en classe pour pouvoir identifier les étudiants qui ont parlé et avoir des données fixes à analyser. Nous avons utilisé un Smartphone pour enregistrer les activités et recueillir des données audio. Bien sûr, nous avons obtenu l'autorisation des étudiants et de l'enseignant avant de procéder à l'enregistrement.

3.3.7. Traitement des données

Pour vérifier les hypothèses formulées, nous allons utiliser une approche, nous effectuerons une analyse des données quantitative qui concerne la fréquence des prises de parole. Cette analyse permettra de comprendre la dynamique de communication des étudiants en classe. Nous comparerons le nombre de prises de parole des différents participants (étudiants et enseignant) afin de déterminer leur fréquence respective. En somme, nous évaluerons la participation verbale des étudiants et de l'enseignant en classe.

Conclusion partielle

Dans le chapitre suivant, nous allons analyser les données que nous avons collectées avant de mettre en place l'expérimentation. Ces données ont été obtenues à partir de deux questionnaires, l'un destiné aux enseignants et l'autre aux étudiants. Les questionnaires ont pour objectif de vérifier les pratiques déclarées des enseignants, les méthodes d'enseignement utilisées en classe et les difficultés rencontrées dans l'enseignement de l'orale. Ils visent également à identifier les difficultés des étudiants qui les empêchent de s'exprimer verbalement en classe et de développer leurs compétences de communication langagière.

CHAPITRE 04:

ANALYSE ET

INTERPRETATION DES

DONNEES

Chapitre 04 : Analyse et interprétation des données

Introduction partielle

Dans ce chapitre, nous allons procéder à l'analyse de notre corpus qui consiste en l'enregistrement de trois débats portant sur différentes thématiques. Ces débats ont été réalisés dans le cadre de trois activités habituellement travaillées en classe de français. Dans ces trois débats notre première analyse sera quantitative et se focalisera sur la comptabilisation des paroles des étudiants et de leur enseignant, pour mettre en évidence le niveau de dynamisme communicationnel ainsi que l'interaction verbale des étudiants.

Par la suite, nous allons procéder à l'analyse quantitative des deux questionnaires, l'un destiné aux étudiants de troisième année langue française et l'autre aux enseignants de l'oral à l'université de Bordj Bou-Arréridj.

4.1. L'analyse quantitative : La dynamique communicationnelle

Pour rendre compte de la dynamique de communication dans notre recherche, nous avons choisi d'utiliser une analyse quantitative en comptabilisant le nombre de prises de parole des étudiants et de l'enseignant. Notre intérêt se porte spécifiquement sur la fréquence des tours de parole des étudiants dans les trois activités, afin de comprendre l'impact de la perspective actionnelle.

En utilisant une analyse quantitative, nous pourrions déterminer le nombre réel d'étudiants qui prennent la parole dans chaque activité par rapport à l'enseignant. Nous présenterons ces données quantitatives dans des tableaux, ce qui nous permettra ensuite de commenter les résultats obtenus pour les trois activités. Nous finirons par une comparaison entre ces activités à travers laquelle nous déterminerons celle qui suscite le plus la production orale en classe.

4.1.1. Fréquence des tours de parole

4.1.1.1. Activité 01 : l'exposé oral

➤ Le thème de l'exposé : L'interculturel en classe de langue

Le tableau ci-dessous représente le nombre des tours de parole des étudiants et de l'enseignant, lors de l'exposé. Sachant que la durée de présentation de l'exposé est de 20 min et les échanges prennent 10 min seulement. Nous précisons que le nombre d'étudiants de ce groupe est 05 étudiants.

Locuteurs	Tours de parole	Nombre total de TP
Enseignant	03	15
Locuteur (1, 2, 3, 4,...)	10	
L ₀ (toute la classe)	02	

Tableau 2: Nombre des TP pendant l'exposé oral

Dans la figure ci-dessous nous détaillons le taux de prise de parole par les différents intervenants lors de cette activité.

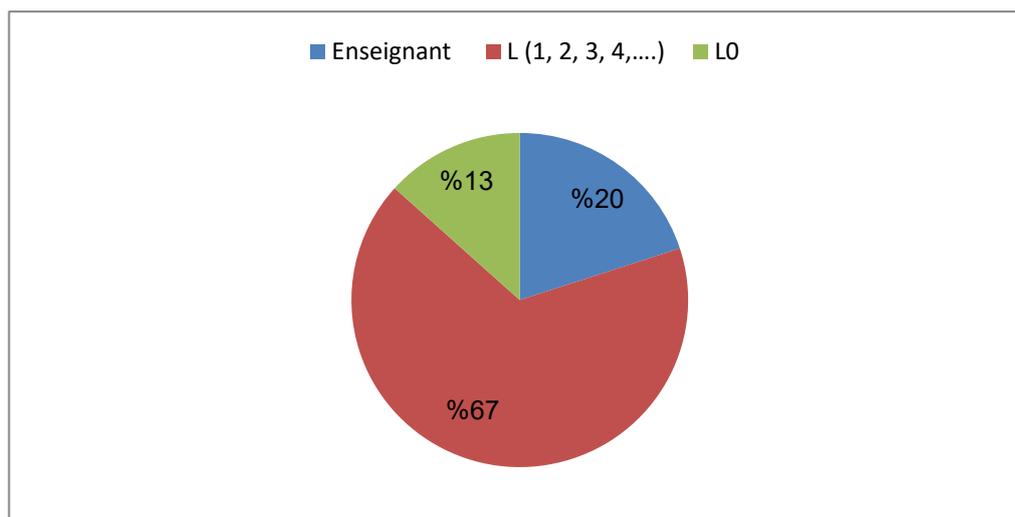


Figure 2: Pourcentage des TP des intervenants pendant le 1er exposé

Sur le plan quantitatif, nous constatons que le nombre total de TP dans cette activité est extrêmement faible, estimé à seulement 13 TP. Cependant, ce chiffre exclut les 02 TP correspondant aux échanges inaudibles entre les intervenants qui parlent tous en même temps (L₀). La raison de ce nombre restreint est le temps limité alloué aux échanges après la présentation des exposés par les étudiants. Parmi ce nombre total de TP, l'enseignant ne prend la parole que 03 fois, ce qui représente une fréquence de 20 % moins que les étudiants qui représente une fréquence de 67 %.

4.1.1.2. Activité 02 : le projet collectif

- **Le thème de projet :** les habitudes de ramadan (le profond sommeil, la préparation des gâteaux à la fin de ramadan, les soirées, les bagarres, la hausse des prix, le gaspillage

Le tableau ci-dessous représente le nombre des tours de parole des étudiants et de l'enseignant, lors du projet collectif. Sachant que la durée de présentation du projet est 1h30 min. Nous précisons que le nombre d'étudiants est 50 étudiants (toute la classe).

Locuteurs	Nombres de TP	Nombres total de TP
Enseignant	15	83
Locuteur (1, 2, 3, 4,...)	53	
L ₀	10	

Tableau 3: Nombre des TP pendant le projet collectif.

Dans la figure ci-dessous nous détaillons le taux de prise de parole par les différents intervenants lors de cette activité.

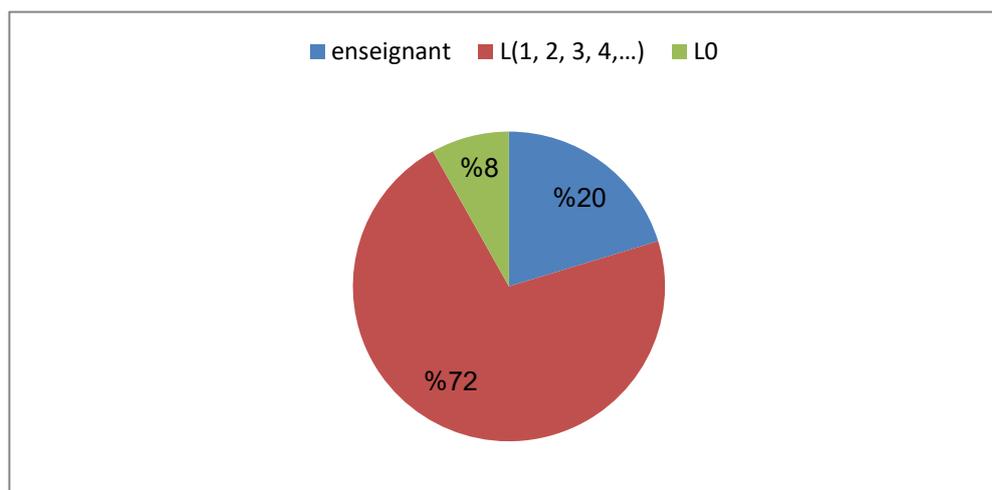


Figure 3: Pourcentage des TP des intervenants pendant le projet collectif

Pour le débat du projet, 83 TP ont été enregistrés dont 15 TP de l’enseignant, soit 24%, et 53 TP des étudiants, soit 72%, en plus de 06 TP représentant la parole de tous les locuteurs en même temps (L₀), soit une fréquence de 8%.

3.1.1.3. Activité 03 : jeux ludiques

- **Le thème de jeu ludique :** la confiance en soi et le développement personnel

Le tableau ci-dessous représente le nombre des tours de parole des étudiants et de l’enseignant, lors de l’activité de jeu ludique. Sachant que la durée de cette activité est de 1h30min entre la présentation et les échanges. Nous précisons que le nombre d’étudiants est de 30 étudiants (15 étudiants pour chaque groupe).

Locuteurs	Nombres de TP	Nombres total de TP
Enseignant	20	127
Locuteur (1, 2, 3, 4,...)	100	
L ₀	07	

Tableau 4: Nombre des TP pendant le jeu ludique.

Dans la figure ci-dessous nous détaillons le taux de prise de parole par les différents intervenants lors de cette activité.

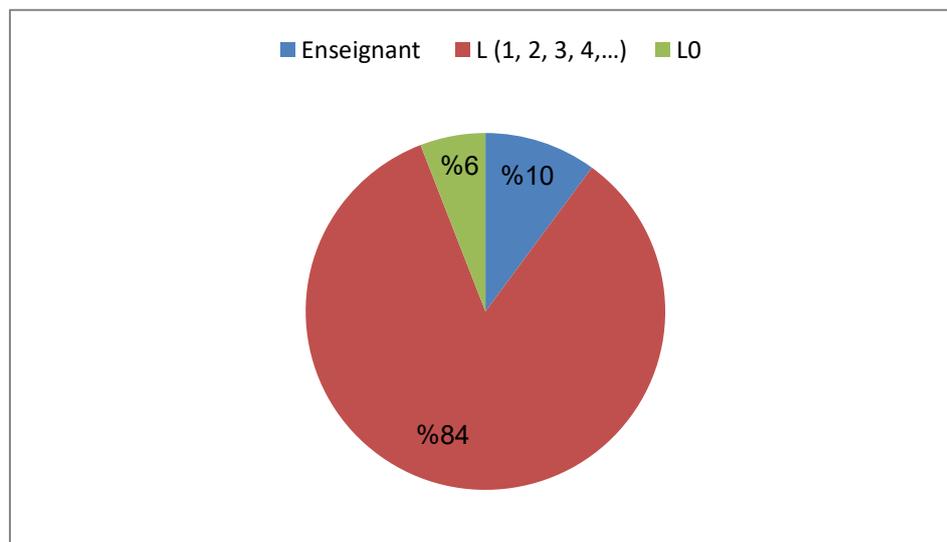


Figure 4: Pourcentage des TP des intervenants pendant le jeu ludique

Pour la fréquence des tours de parole, 127 TP ont été enregistrés dont 20 TP de l'enseignant, soit 10%, et 100 TP des étudiants, soit 84%, en plus de 07 TP représentant la parole de tous les locuteurs en même temps (L_0), soit une fréquence de 06%.

4.1.2. L'analyse de la fréquence de tour parole

Les activités proposées	Tours de paroles		Total	Taux
	Enseignant	Locuteurs ($L_1, L_2, L_3, L_4, \dots$)		
L'exposé oral	03	10	13	6.47%
Le projet	15	53	68	33.83%
Le jeu ludique	20	100	120	59.70%

Tableau 5: Nombre Total des TP pendant les trois activités.

Dans la figure ci-dessous nous détaillons le taux de prise de parole lors de chaque activité.

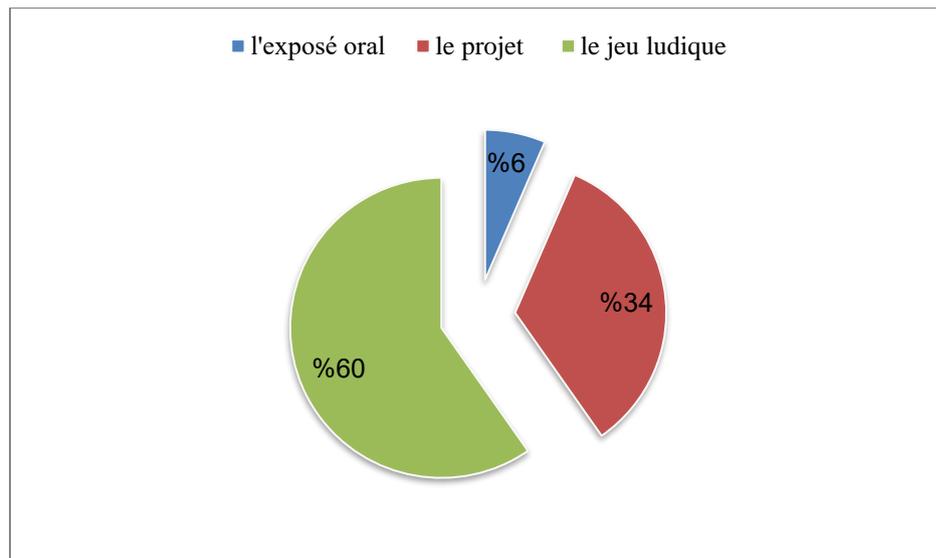


Figure 5: Pourcentage de TP pendant les trois activités

Pour la fréquence des tours de parole, 13 TP ont été enregistrés pendant l'activité de l'exposé oral, soit 6%, et 68 TP, soit 34% lors de l'activité du projet, en plus, 120 TP (60%) représentant la parole qui ont été enregistrés lors de l'activité de jeu ludique.

3.1.3. Analyse des résultats obtenus

Le travail coopératif lors de l'activité d'exposé oral a été caractérisé par un nombre relativement faible de tours de parole enregistrés, avec seulement 13 TP, ce qui représente 6% du total. Cela indique que les participants ont moins interagi verbalement pendant cette phase et ont peut-être accordé davantage d'attention à l'orateur principal.

En revanche, lors de l'activité du projet, le nombre de tours de parole a considérablement augmenté. Un total de 68 TP a été enregistré, ce qui représente 34% du total. Cette augmentation suggère une plus grande interaction verbale entre les membres du groupe pendant la réalisation du projet. Il est possible que les participants aient échangé des idées, pris des décisions collectives et partagé leurs contributions de manière plus équilibrée.

L'activité de jeu ludique a été caractérisée par la plus grande quantité de tours de parole enregistrés. Avec 120 TP, cette phase représente 60% du total. Cela indique une forte interactivité verbale entre les participants, probablement due à la nature plus informelle (authentique) et ludique de l'activité. Les participants ont pu discuter, collaborer et se divertir ensemble, ce qui a conduit à une participation plus équilibrée.

Dans l'ensemble, il semble y avoir une tendance croissante de l'interaction verbale lors du travail coopératif, passant d'un niveau relativement bas lors de l'exposé oral à un niveau plus élevé lors de l'activité du projet et atteignant son maximum lors de l'activité de jeu ludique. Cela suggère que les participants ont été plus engagés et impliqués dans les tâches de groupe lorsqu'ils étaient encouragés à interagir plus fréquemment.

4.2. Analyse des questionnaires

4.2.1. Questionnaire destiné aux étudiants

Ce questionnaire s'adresse aux étudiants et comprend des questions fermées et des questions ouvertes. Les questions ouvertes sont conçues pour obtenir des idées plus détaillées de la part des étudiants sur leur apprentissage de l'oral en classe. Le contenu du questionnaire porte sur trois axes principaux :

4.2.1.1. Profil des étudiants

➤ **Selon le sexe**

Question 01 : vous êtes ?

Réponses	Nombres de réponse	Taux
Etudiant	5	10%
Etudiante	45	90%
Totale	50	100%

Tableau 6: Répartition des étudiants selon le sexe

En ce qui concerne le sexe des étudiants, nous remarquons que celles de sexe féminin sont plus nombreuses que ceux de sexe masculin. En effet, sur les 50 étudiants interrogés, 45 sont des étudiantes, ce qui correspond à 90% du nombre total, tandis que les étudiants masculins ne représentent que 5 étudiants, soit seulement 10% du groupe. Ces données révèlent une nette domination du sexe féminin au sein de ce groupe d'étudiants.

4.2.1.2. Difficultés du français chez les étudiants

Pour cet axe nous avons posé deux questions (2 et 3)

Question 2 : Comment trouvez-vous l'oral de français ?

Réponses	Nombres de réponses	Taux
Très difficile	12	24%
Difficile	19	38%
Facile	15	30%
Très facile	4	8%

Tableau 7: statut de l'oral chez les étudiants

Selon les résultats de cette question, il apparaît que 12 étudiants, soit 24% de l'échantillon, ont exprimé que l'épreuve orale du français était extrêmement difficile. Environ 38% des participants, correspondant à 19 étudiants, ont estimé que l'oral était difficile. De plus, 15 étudiants, soit 30%, ont jugé l'oral comme étant facile, tandis que 4 étudiants, équivalant à 8%, ont déclaré que l'oral était très facile. Ces résultats soulignent la réalité de la difficulté à maîtriser parfaitement l'oral du français, mais simultanément, ils témoignent d'un changement dans les perceptions des étudiants, avec une augmentation du nombre d'étudiants considérant l'oral comme facile et une diminution du nombre de ceux qui le jugent très difficile.

Question 3 : A- Avez-vous des difficultés à l'oral ?

Réponses	Nombres de réponses	Taux
Oui	39	78%
Non	11	22%

Tableau 8: Difficultés des étudiants à l'oral

Les réponses des étudiants à la question précédente ont révélé qu'ils font face à des obstacles lorsqu'il s'agit de s'exprimer à l'oral, malgré les efforts qu'ils ont déployés. Notre enregistrement indique un taux de 78 %, ce qui correspond à 39 étudiants affirmant qu'ils rencontrent des difficultés. En revanche, 11 étudiants, soit 22 %, ont déclaré qu'ils n'éprouvent aucune difficulté lorsqu'ils s'expriment à l'oral.

B- Si oui, quelles sont ces difficultés ? (plusieurs réponses sont possibles)

Classement des difficultés	Difficultés	Nombres de réponses
1	Manque de vocabulaire	21
2	Avoir peur d'être jugé par les autres étudiants	9
3	Problème de construction des phrases	8
4	Difficultés de compréhension orale	6
5	Manque de spontanéité	5
6	Manque d'intérêt aux contenus des cours de l'oral	1
7	Autre	5

Tableau 9: Types de difficultés de l'oral chez les étudiants

Les étudiants qui ont déclaré avoir des difficultés à l'oral au nombre de 39 étudiants, ont montré ces difficultés qui sont classées selon l'ordre de leur apparition dans leurs réponses. En premier lieu, le manque de vocabulaire cité 21, En plus les difficultés liées aux problèmes psychologiques, tel que la peur de la prise de parole devant les camarades de classe a été cité 09 fois puis le problème de construction des phrases est cité 08 fois vient en troisième place, suivi par les difficultés de compréhension orale 06 fois, par la suite le manque de spontanéité cité 05 fois. Finalement le manque d'intérêt au contenu des cours vient en dernier par un seul choix et 05 étudiants ont cité d'autres problèmes. Nous considérons que la maîtrise de l'oral est toujours confrontée à ce genre de problèmes cités par les étudiants, car il s'agit d'une langue qui est réellement difficile pour eux au début, mais ce qui nous intéresse dans les résultats précédents est que le contenu abordé en classe a eu un certain consensus chez les étudiants.

4.2.1.3. Évaluation des thèmes et de la méthode d'enseignement de l'oral

➤ Thèmes abordés en classe

En ce qui concerne cet axe, lié aux thèmes et à la méthode adoptée en classe, nous l'avons réparti en plusieurs questions.

Question 4 : Les thèmes abordés lors des séances d’oral étaient ? Pourquoi ?

Réponses	Nombres de réponses	Taux
Non intéressants	2	4%
Peu intéressants	12	24%
Intéressants	24	48%
Très intéressants	12	24%

Tableau 10: Degré d'intérêt des thèmes traités pour les étudiants

Pour la question qui concerne les thèmes abordés en classe, la plupart des étudiants ont montré que ces thèmes leur sont intéressants soit 48% voire très intéressant 24%, ces taux montrent l’avis de la majorité des étudiants estimée à 36 (24 pour qu’ils sont intéressants et 12 pour qui sont très intéressants). En revanche nous avons enregistré que 12 étudiants ont déclaré que ces thèmes sont peu intéressants soit 24%, et deux étudiants ont répondu que ces thèmes pour eux sont non intéressants.

Pour justifier leurs réponses, les étudiants qui ont choisi les réponses "intéressants/très intéressants" ont souligné que ces thèmes font partie de leur vie quotidienne et de leur culture, et qu’ils les aident à développer leurs compétences de compréhension et d’expression orale. En revanche, ceux qui ont choisi les réponses "peu intéressant/non intéressant" ont expliqué qu’ils préféreraient aborder d’autres thèmes. Il est remarquable que ces étudiants, dans leurs justifications, ont suggéré d’autres thèmes de nature socioculturelle.

4.2.1.3.1. Thèmes proposés par les étudiants

Question 6 : Proposez des thèmes que vous avez souhaités travailler en classe ?

Cette question a été posée afin de savoir quel genre de thème préfèrent les étudiants, après avoir abordé des thèmes socioculturels durant la période de l’expérimentation. Mais, les réponses des étudiants et leurs choix étaient majoritairement dans le cadre du socioculturel. En effet, les thèmes proposés sont ceux qui touchent au vécu des étudiants et à leurs problèmes quotidiens à l’instar de : le divorce, la dépression, les problèmes familiaux, la drogue, l’émigration, la technologie, le racisme, l’éducation à l’étranger, comment penser en français, le nationalisme, la vie des étudiants et les valeurs humaines.

CHAPITRE 04 : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Cette liste reflète clairement la tendance des étudiants vers des thèmes qu'ils jugent intéressants pour eux et en relation directe avec ce qu'ils considèrent comme des sujets d'actualité. Mais en même temps, nous remarquons que les étudiants ne s'intéressent plus aux sujets économiques, politiques et scientifiques.

4.2.1.4. Évaluation de la méthode des projets actionnels

Question 07 : Que préférez-vous comme méthode de travail du module d'oral ? Pourquoi ?

Réponses	Nombres de réponses	Taux
Les exposés	18	36%
Les projets	25	50%
Les jeux ludiques	05	10%
Débat	02	04%
Autres	00	00%

Tableau 11: La méthode du projet préférée aux étudiants

Les activités variées mises en place dans la classe sont déterminées par les réponses des étudiants. La première place revient aux projets, qui ont été mentionnés par 25 étudiants, soit un taux de 50%. Cela indique une préférence marquée pour ce type d'activité. En deuxième position, les exposés ont été cités par 18 étudiants, représentant 36% des réponses. Les jeux ludiques, quant à eux, ont été mentionnés par 10% des étudiants, soit 5 étudiants. Enfin, le débat est considéré comme l'activité la moins populaire, cité par seulement deux étudiants (soit 4%). En résumé, ce qui est notable dans les réponses des étudiants, c'est la prédominance des projets en tant qu'activité privilégiée pour la production orale par rapport aux autres activités.

Question 08 : Que préférez-vous ? Pourquoi ?

Réponses	Nombres de réponses	Taux
Les travaux réalisés par petits groupes	16	32%
Travaux collectifs	25	50%
Travaux individuels	9	18%

Tableau 12: La méthode du projet préférée aux étudiants

CHAPITRE 04 : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Concernant la méthode adoptée en classe pour travailler l'oral, nous avons posé cette question afin de savoir l'opinion des étudiants envers le type du travail préféré (les travaux réalisés par petits groupes, les travaux collectifs, les travaux individuels).

D'après les résultats obtenus, nous remarquons que 25 étudiants, soit 50 % ont choisi de travailler collectivement, tandis que 16 étudiants représentant 32 % ont préféré les travaux réalisés par petits groupes et le taux de 18% soit 9 étudiants ont choisi les travaux individuels.

Parmi les justifications des étudiants nous citons les suivantes : pour les étudiants qui ont choisi les travaux collectifs :

- Quand l'étudiant réalise un travail collectif il travaille activement dans les séances.
- Le travail collectif se fait d'une manière plus large que le travail individuel et il se fait d'une manière actionnelle sur terrain.
- Dans le travail collectif les étudiants sont responsables comme l'enseignant.
- Les travaux collectifs sont contrôlables.
- Le travail collectif aide à découvrir les compétences des étudiants et les développer.

Ces justifications découlent de la mise en œuvre de la perspective actionnelle par le biais de travaux collectifs. Elles englobent plusieurs aspects, tels que l'implication de l'apprenant en tant qu'acteur social dans la construction de ses connaissances, sa participation active dans son contexte socioculturel, l'acquisition de nouvelles compétences, notamment linguistiques, le travail en collaboration qui permet à l'apprenant d'améliorer son niveau et de surmonter des problèmes de communication. Le travail collectif comprend généralement plusieurs tâches, ce qui le rend plus informatif et plus bénéfique que le travail en petits groupes ou individuel. De plus, il s'étend sur une période plus longue, ce qui permet aux apprenants de contrôler et de maîtriser le contenu lors de sa présentation en classe.

Concernant les travaux en petits groupe :

- Les travaux en petits groupes me permettent de mieux participer et de mieux comprendre
- pour mieux expliquer et les travaux seront compréhensifs.

- le travail en petit groupe pour développer particulièrement les compétences tendances sociales, mais pour également l'objectif d'intensifier l'apprentissage disciplinaire.

Les travaux en petits groupes favorisent l'engagement et la compréhension. Ils permettent également d'expliquer de manière plus efficace et de favoriser la compréhension mutuelle. De plus, le travail en petit groupe permet de développer des compétences sociales tout en renforçant l'apprentissage disciplinaire.

Et celui qui choisit les travaux individuels a justifié comme suit ;

- Le travail individuel me permet de beaucoup parler.

Le travail individuel me donne l'opportunité de m'exprimer davantage. Il me permet de prendre la parole et de partager mes idées sans interruption ni distraction. De plus, cela me permet de me concentrer pleinement sur ma tâche et de travailler à mon propre rythme. Cependant, il est important de noter que le travail individuel peut parfois manquer de dynamique et d'enrichissement des échanges présents dans les travaux de groupe.

Question 9 : pour vous, quelle est l'activité qui suscite le plus la production orale en classe ?

Réponses	Nombres de réponses	Taux
Les travaux réalisés par petits groupes	12	24%
Les travaux collectifs	29	58%
Les travaux individuels	9	18%

Tableau 13: l'activité qui suscite le plus la production orale en classe

D'après les résultats obtenus, il semble que l'activité qui suscite le plus la production orale en classe soit les travaux collectifs, avec la participation de 29 étudiants représentant un taux de 58%. Les travaux réalisés par petits groupes sont également une activité qui stimule la production orale, avec la participation de 12 étudiants, soit un taux de 24%. En revanche, les travaux individuels semblent moins favorables à la production orale, avec seulement 9 étudiants, soit un taux de 18%.

Ces résultats indiquent que les activités de groupe, qu'elles soient réalisées en petits groupes ou en travaux collectifs, favorisent davantage la production orale en classe. En revanche, les travaux individuels semblent moins propices à la production orale, car ils peuvent limiter les opportunités d'interagir avec les pairs et de s'exprimer verbalement.

Question 13 : A- Utilisez-vous des supports pendant les cours d'oral ?

Réponses	Nombres de réponses	Taux
Oui	41	82%
Non	9	18%

Tableau 14: Utilisation des supports en classe

Selon les statistiques, il a été constaté que la majorité des étudiants, soit 82% (41 étudiants), ont indiqué que les enseignants utilisent des supports pendant les séances d'oral. Cependant, une minorité de 18% (9 étudiants) a estimé que les enseignants n'utilisent aucun support en classe. Ces résultats s'expliquent par le fait que certains enseignants privilégient les discussions libres qui ne nécessitent pas l'utilisation de matériel ou de supports visuels.

B- Si oui, lesquels ?

Classement	Type du support	Nombres de réponses
1	Vidéo	21
2	Document écrit	15
3	Enregistrement sonore	10
4	Images	4

Tableau 15: Types des supports utilisés en classe

En ce qui concerne les types de supports et de documents utilisés lors des séances d'oral, il est intéressant de noter que les supports audiovisuels sont privilégiés par 21 étudiants, suivis des supports textuels choisis par 15 étudiants. En troisième position, 10 étudiants ont mentionné les enregistrements sonores, tandis que 4 étudiants ont opté pour les images. Il convient de souligner que ce dernier choix est inclus dans la catégorie des supports textuels, car il s'agit d'images imprimées utilisées lors des activités de compréhension de l'oral.

De plus, il est remarquable que les documents écrits, qui occupent la deuxième position dans la liste des choix, ainsi que les documents imprimés, sont utilisés dans les activités de compréhension ou de production orale.

Question 10 : A- d'une manière générale, constatez-vous que compétences de production orale est-elle développée ?

CHAPITRE 04 : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Réponses	Nombres de réponse	Taux
Oui	48	96%
Non	2	4%

Tableau 16: Développement de la compétence de production orale des étudiants

Dans cette question à deux volets, vise à une autoévaluation du développement de la compétence de communication orale des étudiants. La grande majorité des étudiants ont affirmé que leur compétence en production orale s'était améliorée. En effet, 48 étudiants sur 50, soit 96 %, ont répondu "oui", tandis que seulement 2 étudiants, représentant un taux de 4 %, ont indiqué que leur compétence orale n'avait pas progressé.

B- si oui, à quel degré ?

Réponses	Degré	Nombres de réponses
Assez bien	08	16%
Bien	38	76%
Très bien	4	8%

Tableau 17: Développement de la compétence de production orale des étudiants

Dans la deuxième partie de la question, nous nous concentrons uniquement sur les étudiants qui estiment que leur compétence de communication orale s'est développée. Les résultats obtenus indiquent que 38 étudiants, soit 76 %, considèrent que leur compétence orale s'est développée de manière bien. Quant à 8 étudiants, représentant 16 %, ils estiment que leur compétence orale s'est développée de manière assez bien. Enfin, 4 étudiants, soit 8 %, estiment que leur compétence de communication orale s'est développée de manière très bien.

Ces données démontrent une amélioration de l'expression orale chez la quasi-totalité des étudiants, bien que celle-ci varie selon les individus.

Question 11 : A- Utilisez- vous des outils technologiques pendant les cours d'oral ?

Réponses	Nombres de réponse	Taux
Oui	36	72%
Non	14	28%

Tableau 18: Utilisation du matériel en classe

Dans le but de déterminer si les enseignants utilisent des matériels et outils technologiques lors de l'enseignement oral, nous avons posé la question aux étudiants. Les résultats sont les suivants : 36 étudiants, soit 72% du total, ont indiqué que les enseignants

utilisent fréquemment des matériels lors des séances d'expression orale, tandis que 14 étudiants, représentant 28%, ont rapporté qu'aucun matériel n'était utilisé pendant ces séances.

B- si oui lesquels ?

Classement	Type du matériel	Nombres de réponses
1	Ordinateur	18
2	Datashow	16
3	Baffles	11
4	Autre	5

Tableau 19: Type du matériel utilisé en classe

Concernant le type du matériel utilisé, les étudiants ont constaté que les enseignants utilisent régulièrement l'ordinateur pour enseigner l'oral, ont affirmé unanimement (18 étudiants) que leurs enseignants utilisent souvent l'ordinateur. En plus, 27 étudiants ont déclaré que les enseignants utilisent aussi le Datashow (16 étudiants) et les baffles (11 étudiants).

Ces réponses suggèrent que les enseignants ont souvent recours à l'ordinateur, parfois avec le datashow et parfois avec les baffles. Cependant, il est important de noter que le datashow n'est pas toujours utilisé, malgré son rôle essentiel lors des séances orales.

4.2.2. Synthèse des résultats

Après avoir analysé le questionnaire destiné aux étudiants de troisième année en licence de français, plusieurs résultats ont été obtenus concernant différents aspects. Tout d'abord, nous avons constaté que le sexe féminin est majoritaire par rapport au sexe masculin dans le choix de la spécialité de français à l'université. Cette tendance à la domination féminine s'est renforcée ces dernières années, en particulier dans les filières de langues en général. En ce qui concerne les interactions orales des étudiants en classe de français de troisième année, il a été observé que la plupart d'entre eux ne participent pas aux échanges, et cela pour différentes raisons.

Ces raisons se résument à diverses difficultés qui empêchent la majorité des étudiants (78%) de prendre part aux échanges oraux en classe. Parmi ces difficultés, les étudiants ont souligné principalement le manque de vocabulaire, de syntaxe, de compréhension et également des problèmes psychologiques. De plus, ces difficultés ont également influencé les perceptions des étudiants concernant l'oral, qu'ils considèrent

comme difficile à maîtriser. C'est pourquoi ils ont opté pour d'autres moyens d'améliorer leur expression orale.

En ce qui concerne les thèmes abordés lors des séances d'oral, nous avons constaté que les étudiants préfèrent les thèmes culturels, sociaux et scientifiques par rapport aux thèmes politiques et économiques. Ce choix montre que les étudiants, en tant que jeune génération, ont tendance à s'intéresser à la découverte d'autres cultures, sociétés et avancées scientifiques à l'ère de la mondialisation et du développement technologique.

Nous avons également remarqué que les activités orales mises en œuvre en classe sont principalement sous forme de présentations orales. Cette méthode encourage généralement les étudiants à former une idée claire qui leur permet de participer ou de discuter du contenu traité. Ainsi, la présentation orale est l'activité privilégiée par les enseignants, car ils sont tenus d'évaluer le niveau d'expression orale de tous les étudiants, même si les séances dédiées à cet aspect sont insuffisantes. Cependant, le débat, qui est une activité motivante favorisant la prise de parole et l'échange d'idées, est négligé par les enseignants en raison du manque de temps, la quasi-totalité étant consacrée aux cours théoriques.

Enfin, nous avons constaté que divers documents sont utilisés en classe pour enseigner l'oral, mais il y a un abus dans l'utilisation de documents écrits. Par conséquent, le cours d'oral se transforme souvent en un cours centré sur l'enseignement de l'écrit. Ainsi, les mêmes pratiques déclarées par les enseignants dans les réponses au questionnaire précédent persistent, avec des cours théoriques occupant une grande partie du temps consacré à l'enseignement de l'oral aux étudiants en français.

4.2.3. Questionnaire destiné aux enseignants

Il s'agit d'un questionnaire qui comprend des questions à choix multiples (QCM) ainsi que des questions ouvertes où vous devrez fournir des justifications pour certaines des réponses aux questions fermées. Le contenu du présent questionnaire tourne autour de trois (03) axes :

4.2.3.1. Profils des enseignants de l'oral

Question 1

A-Vous êtes : Permanent ou vacataire ?

4.2.3.1.1. Statut professionnel

Réponses	Nombres de réponses	Taux
Permanant	03	42,86%
Vacataire	04	57,14%

Tableau 20: Statut professionnel des enseignants d'oral

Parmi les 07 enseignants interrogés, qui ont une expérience passée ou actuelle de l'enseignement oral, nous constatons que 04 enseignants, soit de taux 47,14% sont des membres vacataires du corps enseignant, tandis que 03 enseignants sont des permanents.

4.2.3.1.2. Grade

B- Quel est votre grade actuel ? Question pour les permanents.

Réponses	Nombres de réponse	Taux
- maitre de conférences A	/	/
- maitre de conférences B	01	14.29%
- maitre-assistant A	01	14.29%
- maitre-assistant B	01	14.29%
- vacataire : master	02	28.57%
- vacataire : doctorant	02	28.57%

Tableau 21: Grades des enseignants chargés de l'oral

Nous avons constaté que presque la majorité des enseignants vacataires n'ont aucun garde ; vacataire : master et vacataire: doctorant, tandis que un enseignant maitre de conférences B, alors que deux autres permanents l'un est un maitre assistant A et l'autre maitre assistant B.

4.2.3.1.3. Spécialité

C- Quelle est votre spécialité (pour les permanents) ?

Réponses	Nombres de réponse	Taux
Didactique	05	71.43%
Sciences du langage	/	/
Sciences des textes littéraires	01	14.29%
Traduction	01	14.29%

Tableau 22: Spécialités des enseignants chargés de l'oral

En ce qui concerne les spécialités des enseignants, la spécialité dominante est la didactique avec 05 enseignants, la traduction avec un enseignant et la science des textes littéraires aussi un enseignant.

4.2.3.1.4. Expérience professionnelle

D- Depuis quand enseignez-vous le français ?

Réponses	Nombres de réponse	Taux
De 1 à 5 ans	04	57.14%
De 5 à 10 ans	01	14.29%
Plus de 10 ans	02	28.57%

Tableau 23: Expérience professionnelle des enseignants d'oral

Nous constatons que 04 enseignants sur sept sont débutants avec une expérience inférieure à 5 ans, tandis 02 enseignants ont plus de dix ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement supérieur, ainsi que seulement un enseignant qui a une expérience moins de dix ans.

4.2.3.1.5. Niveau enseigné

Question 02 : enseignez-vous l'oral pour quel niveau ?

Réponses	Nombres de réponse
1 ^{er} année licence	04
2 ^e année licence	01
3 ^e année licence	05

Tableau 24: Les niveaux attribués aux enseignants en licence français.

Parmi les sept enseignants, nous constatons que cinq d'entre eux ont enseigné la troisième année de licence, quatre ont enseigné la première année de licence et un seul enseignant a été chargé de la deuxième année de licence. Aucun enseignant n'a enseigné les trois niveaux, tandis que deux autres enseignants ont enseigné deux niveaux différents et deux enseignants ont enseigné uniquement un niveau. Ces résultats indiquent que certains enseignants ont acquis de l'expérience dans l'enseignement oral avec un seul niveau, tandis que d'autres ont acquis de l'expérience dans l'enseignement oral avec deux niveaux, à savoir la première année et la troisième année de licence.

4.2.3.2. Les pratiques d'enseignement de l'oral en classe

4.2.3.2.1. Coordination entre enseignants dans le choix des thèmes

Question 03 : Coordonnez-vous avec les autres enseignants pour enseigner les mêmes axes?

Réponses	Nombres de réponse	Taux
Oui	01	14.29%
Non	06	85.71%

Tableau 25: Coordination entre enseignants de l'oral

D'après les réponses obtenues, il est clair que la coordination entre les enseignants de l'oral concernant le choix des thèmes et des axes pour un même niveau est inexistante. Nous remarquons ainsi qu'un seul enseignant parmi les sept interrogés a déclaré qu'il y a une coordination avec autre enseignant. En revanche, nous constatons que six enseignants choisissent des axes et des thèmes à enseigner de manière individuelle, sans faire de tentative de coordination avec leurs collègues.

4.2.3.2.2. Utilisation des laboratoires de langues

Question 04 : A- y'a-t-il des laboratoires de langue dans votre établissement ?

Réponses	Nombres de réponse	Taux
Oui	07	100%
Non	00	00%

Tableau 26: l'existence de laboratoire des langues dans l'établissement

D'après les résultats obtenus, nous avons constaté que tous les enseignants interrogés ont confirmé l'existence de laboratoire de langues dans l'établissement, donc ce résultat nous permet de dire que leur présence est nécessaire dans l'enseignement de la langue.

A- Utilisez-vous les laboratoires de langues de votre établissement (oui ou non) ? Si oui, pourquoi ?

Réponses	Nombres de réponses	Nombre de l'enseignant	Justification	Taux
Non	03	03	/	42.86 %
Oui	04	01	Pour maintenir et appuyer la compréhension	57.14 %
		02	Pour faciliter l'enseignement	
		01	Pour la maîtrise de l'oral	

Tableau 27: Nombre d'enseignants qui utilisent les laboratoires de langues

Concernant l'utilisation des laboratoires de langues pour l'enseignement oral, il est intéressant de noter que sur un total de sept enseignants interrogés, trois d'entre eux, soit 42,86 %, ont déclaré qu'ils n'utilisent pas les laboratoires de langues. En revanche, les autres enseignants, représentant 57,14 %, les utilisent lors de leurs séances de compréhension ou de production orale. Parmi les raisons avancées pour expliquer leur utilisation, on peut mentionner les points suivants :

- Pour maintenir et appuyer la compréhension
- Pour faciliter l'enseignement
- Pour la maîtrise de l'oral

4.2.3.2.3. Utilisation du matériel pour enseigner l'oral

Question 5 : Utilisez-vous des matériels pour enseigner l'oral en classe ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	06	85.71 %
Non	01	14.29 %

Tableau 28: Matériel utilisé pour enseigner l'oral

En ce qui concerne le matériel utilisé en classe pour enseigner l'oral, la grande majorité des enseignants, soit 85,71 % d'entre eux, ont indiqué qu'ils utilisent divers outils tels que le Data show, les baffles et les micro-ordinateurs. En revanche, un seul enseignant, soit 14,29 %, a déclaré qu'il n'utilise aucun matériel dans sa classe

4.2.3.2.4. Utilisation des supports pour enseigner l'oral

Question 6 : Utilisez-vous des supports pour enseigner l'oral en classe ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	06	85.71 %
Non	01	14.29 %

Tableau 29: Supports utilisés pour enseigner l'oral

Pour cette question relative aux supports utilisés pour enseigner l'oral en classe, nous remarquons que les mêmes enseignants (06) taux de 85.71 %, qui utilisent un matériel destiné à l'enseignement, ont répondu avoir utilisé des différents supports pendant les séances de l'oral, parmi ces supports, ils ont cité les enregistrements sonores, les vidéos et les supports textuels. Tandis qu'un seul (14.29 %) enseignant a déclaré qu'il n'utilise pas des supports et documents destinés à enseigner l'oral en classe.

4.2.3.2.5. Les méthodes d'enseignement de l'oral

Question 7 : Utilisez-vous des méthodes précises pour enseigner l'oral en classe (oui/non) ? Si oui, lesquelles ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	06	85.71 %
Non	01	14.29 %

Tableau 30: Méthodes utilisées pour enseigner l'oral

En ce qui concerne les méthodes utilisées en classe pour l'enseignement de l'oral, il y a un seul enseignant qui n'adopte aucune méthode spécifique. Cela signifie qu'il se base sur un contenu théorique et organise des activités de production orale en relation avec ce contenu. Pour les autres enseignants (soit 85,71 %), qui suivent des méthodes pour l'enseignement de l'oral, ils ont indiqué que les activités organisées en classe sont principalement inspirées des approches communicatives, audiovisuelles et SGAV (structuro-globale audio-visuelle).

Pour l'approche communicative, cela implique la mise en place d'activités de jeu de rôle et de simulation. Pour la méthode audiovisuelle, les élèves visionnent un documentaire puis répondent à des questions de compréhension, suivies d'une discussion sur le thème abordé. En ce qui concerne la méthode SGAV, l'enseignant a expliqué qu'il

CHAPITRE 04 : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

organise des activités axées sur l'écoute répétée et l'utilisation d'images, afin de favoriser et de motiver les apprenants, en éveillant leur intérêt.

4.2.3.2.6. Les thèmes choisis pour enseigner l'oral

Question 08 : Quel sont les thèmes que vous choisissez souvent pendant le cours et le TD d'oral ? (Question à choix multiple)

Classement des thèmes	Thèmes	Nombre de réponses
01	Sociaux	05
02	Scientifique	04
03	Politique	04
04	Économique	03
05	Sportif	03
06	Autres	02

Tableau 31: Thèmes traités dans les séances de l'oral

Selon les enseignants interrogés, les sujets les plus abordés lors des séances d'oral sont ceux liés aux questions sociales, scientifiques et politiques. En revanche, les sujets moins abordés comprennent les thèmes économiques et sportifs. Certains enseignants ont également suggéré d'autres sujets tels que les thèmes socioculturels.

A travers ces résultats, nous avons remarqué que l'enseignant dans son cours choisi les thèmes qui intéressent l'apprenant afin de lui permettre de s'exprimer davantage et de favoriser les échanges.

4.2.3.2.7. Activités préférées pour enseigner l'oral

Question 09 : Quelle activité de production orale utilisez-vous souvent en classe ? (Question à choix multiple)

Classement des activités	Activités	Nombre de réponses
1	Projet	05
2	Exposé oral	04
3	Débat	03
4	Jeu ludique	03

Tableau 32: Activités mises en place dans la classe.

Parmi les différentes activités proposées en classe pour encourager les étudiants à s'exprimer, cette question nous montre que la majorité des enseignants optent pour le projet comme activité préférée parmi les autres activités possibles. Parmi les 07 enseignants interrogés, trois d'entre eux optent spécifiquement pour un projet collectif restreint d'étudiants. Cette activité vise à impliquer tous les étudiants dans une tâche de production orale qui sera noté par la suite.

En deuxième position vient l'exposé oral comme activités de l'approche communicative, largement utilisée dans le contexte universitaire. Mais, ce genre d'oral monologal pose plusieurs problèmes comme la passivité du public et le recours des exposants à la lecture directe à partir d'un document écrit. Concernant le jeu ludique est une activité rend l'apprenant plus amusé pendant son apprentissage. Le débat, qui permet aux étudiants de développer leurs compétences en participation à la vie sociale, à défendre et à argumenter leurs opinions, est souvent négligé dans les pratiques de classe. Il est souvent remplacé par d'autres activités plus rapides et plus faciles à évaluer en termes de production orale des étudiants.

4.2.3.3. Les pratiques d'évaluation de l'oral en classe

4.2.3.3.1. Type d'évaluation utilisé en classe

Question 12 : En classe, vous : - Faites appel à la correction de la langue ?

-Laissez parler les étudiants sans leur couper la parole ? Incitez les étudiants à corriger les autres à l'oral ?

Classement	Réponses	Nbre de réponses
1	-Faites appel à la correction de la langue	06
2	- Laissez parler les étudiants sans leur couper la parole	07
3	- Incitez les étudiants à corriger les autres à l'oral	02

Tableau 33: Type d'évaluation de l'oral des étudiants en classe.

Les réponses des enseignants à cette question à choix multiples concernant l'évaluation de l'oral des étudiants en classe révèlent des pratiques similaires à celles mentionnées précédemment. Il est notable que les enseignants (06) qui préfèrent l'exposé oral comme activité privilégiée en classe sont également ceux qui optent pour le premier type d'évaluation de l'oral en classe. Ainsi, lors des exposés oraux, les enseignants utilisent une stratégie consistant à solliciter l'intervention de l'enseignant pour corriger la langue.

CHAPITRE 04 : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Cette approche est mise en œuvre lorsque la classe fait preuve de passivité et que l'enseignant, en tant qu'expert et responsable des échanges en classe, se sent obligé d'animer la séance en l'absence de motivation des étudiants.

Une deuxième stratégie, adoptée par six (07) enseignants, consiste à laisser les étudiants parler sans leur couper la parole. Cette approche est préférée lorsque l'attention est portée sur le contenu au détriment de la langue, afin de ne pas gaspiller un temps considérable consacré aux activités de production orale.

Enfin, seuls deux (02) enseignants privilégient l'encouragement des étudiants à se corriger les autres à l'oral. Ce type d'évaluation met en évidence, contrairement aux deux autres types, une attention portée à la fois sur la langue et sur le contenu traité en classe. De plus, cette stratégie peut impliquer les étudiants dans les échanges et les aider à développer leur propre compétence linguistique.

4.2.3.3.2. Niveau de l'oral des étudiants

Question 13 : Comment voyez-vous l'oral des étudiants dans la classe ? (choix multiple)

Réponses	Nombres de réponse	Taux
Très bon	01	14.29%
Satisfaisant	04	57.14%
Faible	00	00%
Insuffisant	02	28.57%
Autre	00	00%

Tableau 34: Niveau de l'oral des étudiants

D'après les réponses à la question concernant le niveau oral des élèves, il est clair que la grande majorité des enseignants (71.43%) considèrent que le niveau de français oral de leurs apprenants est satisfaisant (57.14%), voire très bon (14.29%). Seulement deux enseignants (28.57%) ont exprimé leur insatisfaction quant au niveau de leurs apprenants. Il est intéressant de noter qu'aucun enseignant n'a choisi la réponse intermédiaire, indiquant un niveau faible. Cependant, il existe des différences de niveau au sein des classes, car chaque enseignant perçoit certains étudiants comme excellents et d'autres comme insatisfaisants.

Nous avons constaté à la fin de compte les enseignants en tant que utilisent des stratégies pédagogiques adéquats aux obstacles qui confrontent l'apprenant dans son production orale, leur niveau s'améliore avec le temps.

4.2.3.3. Difficultés de la production orale des étudiants

Question 14 : Quelles sont les difficultés de l'oral de vos étudiants ? (choix multiple)

Classement	Type de difficultés	Nombres de réponse
1	Vocabulaire	07
2	Syntaxique	06
3	Psychologiques	05
4	Socioculturelle	03
5	Morphologiques	03

Tableau 35: Difficultés des étudiants à l'oral.

Les enseignants interrogés ont identifié plusieurs difficultés rencontrées par les étudiants lorsqu'ils s'expriment à l'oral. La principale difficulté signalée par tous les enseignants est le manque de vocabulaire. Ensuite, la syntaxe et la formation des phrases conformément aux règles linguistiques sont des obstacles mentionnés par six enseignants. Les difficultés psychologiques, telles que le trac, la peur de s'exprimer devant un public et le manque de confiance en soi, sont également soulignées par cinq enseignants. Par ailleurs, trois enseignants ont évoqué les difficultés socioculturelles qui se réfèrent aux normes et aux conventions sociales et culturelles régissant l'utilisation de la langue. Enfin, il est à noter que trois enseignants sur sept ont mentionné l'existence de difficultés morphologiques, c'est-à-dire des problèmes liés à la formation des mots par l'ajout de préfixes ou de suffixes aux thèmes.

4.2.4. Synthèse des résultats

L'analyse du questionnaire destiné aux enseignants de l'oral à l'université de Bordj Bou-Arredj nous permet de mieux comprendre les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral, ainsi que le niveau de compétence orale des étudiants. En ce qui concerne les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral, nous avons constaté qu'elles se déroulent principalement de manière en quelque sorte ordonnée, en suivant des programmes déterminés et en utilisant des méthodes précises. Ces pratiques mettent l'accent à la fois sur la compréhension de l'oral et sur la production orale, en accordant particulière et la centration sur la présentation orale. Cela a conduit à une diversification

des activités de production orale et des sujets abordés, ce qui peut motiver les étudiants, stimuler leur créativité et développer leurs compétences en communication orale.

En ce qui concerne le niveau de compétence orale des étudiants, les enseignants ont signalé une hétérogénéité au sein de la classe, mais dans l'ensemble, le niveau est jugé satisfaisant à bon. Les enseignants utilisent des stratégies pédagogiques adaptées pour aider les étudiants à surmonter les difficultés liées à leur production orale, ce qui se traduit par une amélioration progressive de leur niveau au fil du temps.

Finalement, les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral à l'université de Bordj Bou-Arredj sont bien structurées et visent à développer les compétences orales des étudiants. Bien que le niveau des étudiants puisse varier, les enseignants mettent en œuvre des approches pédagogiques appropriées pour les soutenir et observer une amélioration constante de leur compétence orale au fil du temps.

Conclusion partielle

Dans le chapitre précédent, nous avons examiné notre corpus composé de trois enregistrements de débats, ainsi que deux questionnaires destinés respectivement aux étudiants de troisième année de licence de français et aux enseignants d'oral à l'université. Cette analyse quantitative avait pour objectif d'évaluer l'efficacité de notre dispositif visant à favoriser les interactions verbales des étudiants en français, afin de répondre à notre question de recherche. Les résultats obtenus grâce à cette analyse, quantitative, ont mis en évidence les différences existantes en termes de participation et d'interactions des étudiants lors de chaque activité. De plus, cette analyse a confirmé les trois hypothèses préalablement émises concernant le rôle du travail coopératif dans la production orale, notamment en ce qui concerne la participation, la dynamique des échanges communicatifs en classe, ainsi que l'amélioration et le développement.

CONCLUSION
GENERALE

Conclusion générale

Dans cette étude, nous avons cherché à mettre en évidence l'efficacité de l'apprentissage coopératif pour améliorer la production orale des apprenants de troisième année licence en classe de français. Notre objectif de recherche est d'évaluer le rôle du travail en groupe sur les progrès de la compétence des apprenants en production orale. Nous avons choisi d'explorer ce sujet en raison de son importance dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Notre travail se compose de deux parties théoriques et deux autres pratiques.

Le premier chapitre traite de l'enseignement de l'oral au niveau supérieur. Il vise à expliquer la notion de l'oral dans une classe de français et à mettre en évidence les concepts les plus importants de la production orale. Dans le deuxième chapitre, nous abordons le travail en groupe et le travail coopératif, ainsi que leurs éléments de base.

La partie pratique de notre étude se concentre sur l'expérimentation, où nous avons assisté des séances de présentation d'activités de la production orale. Nous avons également distribué deux questionnaires, l'un aux étudiants de troisième année de licence et l'autre aux enseignants en charge de l'oral. Ces questionnaires visent à montrer les bénéfices et le rôle de travail coopératif.

À partir de nos observations lors des cours auxquels nous avons assisté, nous avons pu confirmer nos hypothèses initiales. Il est clair que les apprenants apprécient travailler en équipe et trouvent du plaisir dans cette approche collaborative. Cela les motive et les met à l'aise, quel que soit leur niveau de compétence. Cette dynamique positive favorise le développement de leurs compétences en production orale et contribue à réduire les difficultés qu'ils peuvent rencontrer lors de ces activités. De plus, nous avons constaté que les apprenants se sentent responsables non seulement de leur propre apprentissage, mais également de celui de leurs camarades de groupe.

À la lumière de ces résultats, nous sommes parvenus à valider nos hypothèses :

- La collaboration entre les étudiants lors du travail encouragerait l'échange d'idées et de perspectives, ce qui stimule la créativité et la production orale.

CONCLUSION GENERALE

- Le travail coopératif à caractère ludique favoriserait un environnement d'apprentissage motivant, ce qui réduit l'anxiété liée à la prise de parole en public et encourage la participation active des étudiants.

Nous avons constaté que les activités de production orale réalisées en coopération permettent aux apprenants de s'engager activement dans la communication et de développer leur confiance en s'exprimant devant les autres. En collaborant avec leurs pairs, ils améliorent leur capacité à organiser leurs idées, à écouter et à répondre aux autres, ce qui conduit à une amélioration significative de leur compétence en production orale.

Cette expérimentation confirme clairement que la "production en coopération orale" a une véritable valeur didactique. Elle encourage activement les apprenants à pratiquer la langue et à améliorer leurs compétences en communication. De plus, cette approche les pousse à exprimer des idées constructives et cohérentes, tout en renforçant leurs capacités à accomplir leurs tâches. En travaillant dans des conditions favorables, ils se sentent engagés et motivés à réussir dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Finalement, il est possible de constater que cette pratique pédagogique est considérée comme une approche extrêmement bénéfique dans le cadre de l'enseignement universitaire et pour la création des nouvelles compétences.

Nous pouvons maintenant conclure en affirmant notre espérance de concrétiser réellement cette méthode dans nos cours de français langue étrangère, afin de fournir aux apprenants des occasions de communication et d'écoute qui faciliteront le transfert des connaissances. Cependant, il est important de prendre en considération certaines conditions d'enseignement lors de la mise en œuvre, telles que le problème du bavardage et le nombre de membres d'un groupe.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

- Abrami, P, et al. *L'apprentissage coopératif*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière. 1996.
- Abrami, P. *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. Montréal : La Chenelière. 1996.
- Arcand, D. (2003). *Élaboration d'une activité coopérative : L'apprentissage coopératif*. Disponible sur l'internet le 27 juin 2004.
- Aronson, E, et al. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- BARLOW. M, *le travail en groupe des élèves*, Paris, Armand Colin, 1993.
- Barrington, K. & Ivring, R. *Pédagogie de projet pour l'enseignement secondaire et formation des enseignants*. Paris. Bordas. 1975.
- Bérard.E. *L'approche communicative ; théories et pratique*, Paris, Nathan, CLEinternational. 1991.
- Bernard Rey, *Faire la classe à l'école élémentaire*.
- Boyer. H, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. 1990.
- Brigitte.C.M, C, (en ligne). 2002.
- Carugatif, F. et Mugny, G. *La théorie du conflit socio-cognitif*. In G. Mugny (Éd.) : *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang. 1985.
- Charaudeau. P, D. Maingueneau. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, 2002, Seuil.
- Christien.R : « *Les activités en classe de français langue étrangère : L'art d'instruire et d'apprendre avec plaisir* », disponible sur [http://www.uclouvain.be/cps/ncl/adri/document/ Le jeu en classe de FLE .PDF](http://www.uclouvain.be/cps/ncl/adri/document/Le%20jeu%20en%20classe%20de%20FLE.PDF).
- CHTATHA, h. *Le rôle de l'exposé oral dans le développement des compétences communicatives orales : cas des étudiants de première année licence de français : dimension enseignable*. 2008. l'université de MENTOURI- Constantine, Mémoire de maîtrise.
- Circulaire n 27-123-du mai 1997 parue dans le bulletin officiel n 22 29.
- COHEN. Elizabeth. G, *Le travail de groupe : stratégies d'enseignements pour la classe hétérogène* .Montréal Les Edition de la Chenemière, 1994.

BIBLIOGRAPHIE

- Cuq, J.-P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE
- Daniel, M-F. *La dimension morale de la coopération*. Montréal: Éditions Logiques. 1996.
- Dansereau, D.F. (1985). *Learning Strategy Research*. In J.W., Segal, S.F., Chipman et R. Glaser, *Thinking and Learning Skills* (Vol. 1). Hillsdale (NJ): Erlbaum, p. 209-239
- Dewey, J. *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation* Lausanne: L'Age d'homme. 1983.
- Doise, W. et Mugny, G. *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterÉditions. 1981.
- Doise, W. et Mugny, G. *Recherches sociogénétiques sur la coordination d'actions interdépendantes*. Revue Suisse de Psychologie, Vol. 34. 1975. P. 160-174.
- DOLZ, J et SCHNEUWLY, B. « *Pour un enseignement de l'oral* » : Initiation aux genres formels à l'école, paris : E S F éditeur, (1998).
- Freinet. C, *Les technique Freinet de l'école moderne*.
- Gabriella. Z, « *L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs, Repère, recherche en didactique du français langue maternelle* », n°17,1998. L'oral pour apprendre.
- Garnier, C. *Rôle des activités ludiques dans le développement des composantes comportementales et représentationnelles de la coopération*. 1996. Université du Québec à Montréal, (Cirade), *Rapport de recherche*.
- Halthe J.F et Raspail. M. *Loral dans la classe : compétence, enseignement, activités*. Paris Harmattan, 2005.
- Halthe J.F. *Pourquoi faut-il oser l'oral ?* Cahiers pédagogiques, Paris, 2002.
- <https://philippedoucet.wordpress.com/page/4/?order=asc>.
- Hymes.D. *Vers la compétence de communication*. Hatier Credif, Paris.1984, international, 2003.
- Jo-Anne. R, Peter Forrestal, Jonathan Cook, *Petits groupes d'apprentissage dans la classe*. 1993.
- Johnson, D.W, et Johnson, R. *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company. 1989a.
- Johnson, D.W, et Johnson, R.T. *Creative conflict*. Edina, MN: Interaction Book Company. 1987.

BIBLIOGRAPHIE

- Johnson, R.T., Johnson, D.W, et Holubec, E.J. *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company. 1991
- Legendre. R, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin 2^{ème} éd.1993.
- Maccio, C. *Animer et participer à la vie du groupe*, Lyon : Chronique Sociale. 1997.
- Martinez, P. *La didactique des langues étrangères*, deuxième édition corrigée presses universitaires de France.1996.
- Martinez. P, *La Didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, 1996 p. 91-9.
- McDonald, B. *Peer Learning and Transfer of Text Processing Skills*. Présenté à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco avril, 1979.
- Merieu Philippe, *Outil pour apprendre en groupe*, Tome2, Chronique social, Lion 1984.
- Moscovici, S. et Ricateau, P. *Conformité, minorité, et influence sociale*, in S. Moscovici(Éd.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Librairie Larousse.
- Perret-Clermont, A-N. et Mugny, G. *En guise de conclusion : Effets sociologiques et processus didactiques*. In G. Mugny (Éd.), *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne: Perter Lang. 1985.
- Piaget, J. *La psychologie de l'intelligence*, Paris : Librairie Armand Colin. 1947.
- REUTER. Y, « enseigner et apprendre à écrire », Paris, ESF, 1969.
- ROBERT, Jean-p, *Dictionnaire pratique de didactique de FLE*, paris 2002.
- Robert, jean-p. *Le nouveau Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de langue française* (Paris).Dictionnaires le Robert SEJER.
- SCHAEEL, T. Christian Rozeboom, T. *Théorie et Pratique du Workflow: Des processus métier renouvelés*, Springer, Berlin, 1999.
- Schubauer-Leoni, M-L. *Problématisation des notions d'obstacle épistémologique et de conflit socio-cognitif*, In N. Bednarz et C. Garnier (Éd.), *Construction des savoirs : Obstacle et conflits*, Montréal : Agence d'ARC Inc. 1989.
- Sharan, Y, et Sharan, S. *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. New York: Teachers College Press. 1992.
- Slavin, R.E. *Using Student Team Learning (3^e Éd.)*. 1986a. Baltimore: John HopkinsUniversity, Center for Research on Elementary and Middle Schools.

BIBLIOGRAPHIE

- Slavin, R.E. (1983b). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, Vol. 94, pp. 429-445.
- Slavin, R.E. (1990). *Learning together*. *The American Schoolboard Journal*, Vol. 177, n° 8, pp. 22-23.
- Slavin, R.E. *Cooperative Learning*. New York: Longman. 1983a.
- Smedslund, J. *Les origines sociales de la décentration*. In F. Bresson et M. De Montmollin (Éd.), *Psychologie et épistémologie génétiques*. Fascicule 1 : Thèmes piagétiens. Paris: Dunod, 1966.
- VERGNAUD. C, Dédramatiser la production orale (2008/2009) [http :
//www.crdpmontpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2009/b/0/09B0015/09
B0015.pdf](http://www.crdpmontpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2009/b/0/09B0015/09B0015.pdf).
- Vygotsky, L. *Pensée et Langage*. Paris : Éditions Sociales.1985/1934.
- [www.bienensigner.com/socioconstructivisme-définition-principes-
méthodes/amp/](http://www.bienensigner.com/socioconstructivisme-definition-principes-methodes/amp/).

ANNEXES

Questionnaire destiné aux étudiants de 3^e année français

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche scientifique de master en didactique de FLE, et qui s'intéresse à l'enseignement de l'oral de français langue étrangère en licence à l'université. Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes, sachant que nous garantissons l'anonymat des réponses collectées.

1- Informations générales

Sexe : Masculin Féminin

2- Comment trouvez-vous l'oral de français ?

A- Très difficile B- Difficile C- Facile très facile

3- Avez-vous des difficultés à l'oral ? Oui Non

- Si oui, quelles sont ces difficultés ? (plusieurs réponses sont possibles)

- Manque de vocabulaire

- Problème dans la construction des phrases

- Difficultés de compréhension orale

- Peur d'être jugé par les autres étudiants

- Manque de spontanéité

- Manque d'intérêt aux contenus des cours de l'oral

- Autre :

4- Les thèmes abordés lors des séances d'oral sont-ils ?

Non intéressants Peu intéressants Intéressants Très intéressants

- Pourquoi ?

5- Proposez des thèmes que vous avez souhaité traiter/travailler en classe

.....

6- Que préférez-vous comme méthode de travail du module d'oral?

A- Les exposés

B- Les projets

C- Les jeux ludiques

D- Débat

E- Autres

Pourquoi?.....

7- Que préférez-vous ?

A- Les travaux réalisés par petits groupes

B- Les travaux collectifs

C- Les travaux individuels

Pourquoi ?

8- Pour vous, quelle est l'activité qui suscite le plus la production orale en classe ?

D- Les travaux réalisés par petits groupes

E- Les travaux collectifs

F- Les travaux individuels

9- Utilisez-vous des supports pendant les cours d'oral ? Oui Non

- Si oui, lesquels ? Vidéos Enregistrement sonore Images Document écrit

10- D'une manière générale, constatez-vous que votre compétence de production orale est-elle développée?

Oui Non si oui : à quel degré :

Assez bien Bien Très bien

11 - Utilisez-vous des outils technologiques pendant les cours d'oral ? Oui Non

Si oui, lesquels ? Ordinateur Datashow Baffles

autre.....

Merci pour votre contribution

Questionnaire destiné aux enseignants de français

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche scientifique de master en didactique de FLE, et qui s'intéresse à l'enseignement de l'oral de français langue étrangère en licence à l'université. Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes.

1-Expérience professionnelle :

- A-Vous êtes : Permanent vacataire
- B- Grade actuelle (pour les permanents)
- C-spécialité.....
- Diplôme/ diplôme à préparer/ profession actuelle (pour le vacataire).....
- D- Depuis quand enseignez-vous le français ? De 1 à 5 ans , de 5 à 10 ans , plus de 10 ans
- 2- Enseignez-vous l'oral ? Oui Non - Si oui, pour quel niveau ? L1 L2 L3
- 3- Coordonnez-vous avec les autres enseignants pour enseigner les mêmes axes ? Oui Non
- 4- Y a-t-il des laboratoires de langues dans votre établissement ? Oui Non
- Vous les utilisez ? Oui Non
- Si oui, pourquoi ?
- 5- Utilisez-vous des matériels pour enseigner l'oral en classe ? Oui non
- Si oui, lesquels :
- 6- Utilisez-vous des supports pour enseigner l'oral en classe ? Oui non
- Si oui, lesquels :
- 7- Utilisez-vous des méthodes précises pour enseigner l'oral en classe ? Oui non
- Si oui, laquelle (une brève description) :
- 8- Quel sont les thèmes que vous choisissez souvent pendant le cours et le TD d'oral ?
Politiques économiques scientifiques sportifs sociaux
- Autre :
- Quelle activité de production orale utilisez-vous souvent en classe ?
- Exposé oral - Débat -Projet Jeux ludique
- Autre.....
- 10- En classe, vous : - Faites appel à la correction de la langue ? Oui Non
- Laissez parler les étudiants sans leur couper la parole ? Oui Non
- Incitez les étudiants à corriger les autres à l'oral ? Oui Non
- 11-Comment voyez-vous l'oral des étudiants dans la classe ? Très bon Satisfaisant Faible Insuffisant
- autre.....
- 12- Quelles sont les difficultés de l'oral de vos étudiants ?
-vocabulaires - Morphologiques -Syntaxiques - Psychologiques - Socioculturelles
- Autre :

Merci pour votre contribution

Résumé

Les études sur les méthodes de travail coopératif ont montré que la qualité de la production et le développement des compétences orales dépendent de la manière dont les apprenants se regroupent au sein d'un groupe en investissant collectivement et en s'entraïdant. L'effet et l'importance du travail coopératif dans le processus de production orale sont soulignés. Dans notre étude, nous examinons en premier lieu la fréquence des prises de parole des apprenants, ce qui nous amène à nous référer aux travaux sur la coopération en production orale en classe. La prise en compte des différentes interventions des membres est essentielle dans notre étude, car c'est grâce à elle que nous avons pu identifier les activités mises en œuvre.

المخلص

أظهرت الدراسات حول أساليب العمل التعاوني أن جودة الإنتاج وتطوير المهارات الشفهية تعتمد على كيفية تشكيل المتعلمين لفرق عمل تستثمر جماعياً وتقدم المساعدة لبعضها البعض. يتم التأكيد على تأثير وأهمية العمل التعاوني في عملية الإنتاج الشفهي. في دراستنا، نحن ننظر في المقام الأول إلى تكرار مشاركة المتعلمين في التحدث، مما يدفعنا إلى الرجوع إلى الأبحاث حول التعاون في إنتاج الكلام في الفصول الدراسية. النظر في التدخلات المختلفة لأعضاء المجموعة أمر ضروري في دراستنا، حيث يتيح لنا ذلك تحديد الأنشطة التي تم تنفيذها.

Summary

Studies on cooperative work methods have shown that the quality of production and the development of oral skills depend on how learners group together within a team, investing collectively and assisting one another. The effect and importance of cooperative work in the process of oral production are emphasized. In our study, we first examine the frequency of learners' speaking turns, which leads us to refer to research on cooperation in oral production in the classroom. Taking into account the different interventions of group members is essential in our study, as it enabled us to identify the implemented activities.