



---

## **Interaction Verbale En Milieu Scolaire-Enseignant/Apprenant : Analyse Des Difficultés De L'oral Selon Une Perspective Discursive, Cas D'élèves Et Enseignants Au Lycée ELARBI Smahi A Berriane, Wilaya De Ghardaïa"**

**SIRADJ Safia** Dre SIRADJ. Safia, MCA, Sciences du langage, Université de Ghardaïa.  
Mail: [siradj.safia16@gmail.com](mailto:siradj.safia16@gmail.com)

**NOUACER-Younes** Laboratoire d'attachement : Laboratoire ILLAAC, [illaac@univ-khenchela.dz](mailto:illaac@univ-khenchela.dz)  
M.NOUACER. Younes, Master en didactique du FLE, université de Ghardaïa.  
Mail: iyadiyadbnabna@gmail.com

**Received : 14/11/2023 ; Accepted :02/03/2024 ; Published :20/04/2024**

---

### **Abstract**

Our investigation focuses on analyzing the difficulties of oral expression within an implicit network of knowledge and skills. Specifically, we aim to examine communicative competence through the enunciative process during speech acts to identify potential dysfunctions at the root of these difficulties. Our study is based on the hypothesis that these difficulties may arise from verbal interactions in the classroom between teachers and students, both of whom face the same discursive and sociolinguistic conditions. Our central hypothesis posits the existence of communicative challenges for both parties, resulting from a dialogic transmission process where the student models their oral expression on that of the teacher, whether explicitly or implicitly. To verify this hypothesis, we chose to analyze the oral expression of a sample of 3rd-year secondary students and that of their teachers at Lycée ELARBI Smahi in Berriane, Wilaya de Ghardaïa. Our methodological approach combined a qualitative method, based on participant observation in the classroom, and a quantitative method involving a questionnaire addressed to teachers to assess their communicative competences outside the teaching context, thus confirming or refuting the hypothesis of oral difficulties arising from sociolinguistic constraints.

**Keywords:** Oral skills, communicative competence, verbal interaction, teacher, student, difficulties, quantitative analysis, qualitative analysis, dialogic transmission process.

### **Résumé**

Notre enquête se veut une analyse des difficultés liées aux compétences de l'oral au sein d'un réseau implicite de partage des savoirs et savoir-faire. Plus précisément, nous examinons la compétence communicative à travers le processus énonciatif lors de l'acte de parole, dans le but d'identifier les éventuels dysfonctionnements à l'origine de ces difficultés. Notre étude repose sur l'hypothèse que ces difficultés peuvent découler des interactions verbales en classe entre enseignants et élèves, tous deux confrontés aux mêmes conditions discursives et sociolinguistiques. Notre hypothèse centrale postule l'existence de difficultés communicatives chez

les deux parties, résultant d'un processus de transmission dialogique où l'élève modèle son expression orale sur celle de l'enseignant, de manière explicite et implicite. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons analysé l'oral d'un échantillon d'élèves de 3ème année secondaire ainsi que celui de leurs enseignants au Lycée ELARBI Smahi à Berriane, Wilaya de Ghardaïa. Notre démarche méthodologique a combiné une approche qualitative, basée sur l'observation participante en classe, et une approche quantitative, impliquant un questionnaire adressé aux enseignants pour évaluer leurs compétences communicatives en dehors du contexte d'enseignement, confirmant ainsi ou infirmant l'hypothèse des difficultés liées à l'oral dans un cadre sociolinguistique.

**Mots-clés :** Compétences de l'oral, compétence communicative, interaction verbale, enseignant, élève, difficultés, analyse quantitative, analyse qualitative, processus de transmission dialogique.

## **Introduction**

La coutume des enquêtes menées sur l'oral dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères a souvent focalisé l'attention des chercheurs sur les méthodes, les stratégies et les contenus à enseigner. Cette approche d'analyse considère la classe comme un environnement sociolinguistique artificiel où l'on transmet des connaissances linguistiques et culturelles. Selon cette perspective, l'élève est une entité passive dont la tâche consiste à accumuler des savoirs, sans prendre en compte son propre vécu ou d'éventuelles connexions avec le monde extérieur. L'enseignant, quant à lui, est conçu comme un metteur en scène neutre, dépourvu de dimensions individuelles ou sociales, et qui est souvent censé réussir à remplir efficacement son rôle de transmetteur de savoirs. Cette approche uniforme a conduit à des méthodes et des démarches répétitives, aboutissant souvent aux mêmes résultats, sans véritablement résoudre les problèmes fondamentaux liés aux vraies difficultés de l'oral.

La question principale réside dans le fait de considérer la classe comme une scène artificielle dépourvue de tout élément échappant à l'intention et à la conscience. Cependant, grâce à la nature humaine de ses deux partenaires, elle se révèle en réalité assez naturelle, avec un degré élevé d'attention focalisée sur l'échange et le partage des compétences.

Apprendre se révèle ainsi être un acte de nature différente, étroitement lié à la conscience et à l'inconscience, à l'artificiel et au spontané. Écarter ce réseau de connexion de son champ d'analyse mène l'enquête à l'impasse.

Tel est le fondement scientifique de notre enquête qui vise à cerner les difficultés de l'oral au sein d'un réseau implicite de partage des savoirs et savoir-faire. Plus précisément, nous prétendons examiner la compétence communicative à travers le processus énonciatif de l'acte de parole afin d'identifier les dysfonctionnements susceptibles d'être à l'origine de ces difficultés. Notre étude se base sur l'hypothèse que ces difficultés peuvent découler des interactions verbales en classe entre enseignants et élèves, tous deux confrontés aux mêmes conditions discursives et sociolinguistiques. Notre hypothèse centrale postule donc l'existence de difficultés communicatives chez les deux parties, résultant d'un processus de transmission dialogique où l'élève modèle son oral sur celui de l'enseignant, de manière explicite et implicite. Afin de le vérifier, nous avons choisi d'analyser l'oral d'un échantillon d'élèves de 3ème année secondaire et celui de leurs enseignants au Lycée ELARBI Smahi à Berriane, Wilaya de Ghardaïa."

Selon une optique sociolinguistique et didactique, l'oral demeure la compétence primordiale de tout enseignement/ apprentissage des langues. D'ailleurs, on ne parle plus de l'enseignement d'une langue mais plutôt d'enseigner à communiquer dans une langue que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Cette

nouvelle orientation reconnecte tout acte d'enseignement/ apprentissage des langues à son contexte sociolinguistique et culturel.

L'oral en didactique des langues a d'abord été conçu comme compétence communicative, une capacité d'adaptation individuelle contextuellement dépendante, englobant des savoirs sur les normes culturelles et sociales, et se manifestant dans l'utilisation du langage. Ainsi, elle représente selon D. Hymes une compétence d'usage nécessitant « la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social » (Dell H. Hymes, 1984, p. 219)

Cette conception de Hymes fait allusion aux dimensions discursives, énonciatives, pragmatiques et sociolinguistiques de l'acte de parole.

### Dimensions discursives, énonciatives de l'acte de parole.

#### a) L'acte de parole est le résultat d'un stimulus

Prendre la parole découle, en effet, de l'inscription d'un locuteur dans une situation communicative, voire énonciative, où ses circonstances agissent comme des stimulus externes implicites ou explicites provoquant une réaction chez l'énonciateur, qui par la suite, réagit en produisant un ou plusieurs énoncés appropriés au stimulus produits.

Cette approche simplifie la complexité du langage humain en le réduisant à un processus de réaction mécanique aux stimulus externes connectant « les différents types de discours et de leur organisation [aux paramètres] de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ». (MOIRAND Sophie, 1982.P17)

#### b) L'acte de parole comme sphère d'usage du langage

Cette norme communicative dévoile un certain rapport discussif inscrivant les partenaires d'une situation dans un réseau de formes et structures langagières construites et développées dans la même scène énonciative.

Réseau ou sphère d'usage du langage selon M Bakhtine des relations d'interdépendance entre le domaine d'activité humaine comme pratique sociale et les productions langagières comme outils de description et de délimitation. (BAKHTINE-Mikhaïl, 1895) .

Selon Bronckart, cette sphère d'usage du langage se délimite par un outil linguistique voire par les interactions verbales qui favorisent la circulation des mêmes formes langagières selon un processus dialogique entre les partenaires de la situation énonciative et de la pratique sociale.

Les formes langagières en question correspondent généralement aux structures syntaxiques, terminologie et lexique, formes discursives décrivant des situations de prise de parole plurielles et variées.

#### c) L'acte de parole est un acte Dialogique

Le processus dialogique est un réseau interactif de partage discursif et sociolinguistique entre l'énonciateur et l'énonciataire favorisant ainsi la transmission des connaissances et expériences avec un usage particulier du langage bien approprié aux besoins, exigences circonstanciels, et intentions communicatives.

Ce principe dialogique rend l'acte de parole comme terrain d'apprentissage (calque et imitation des formes et manière de s'exprimer) et modèle-point de repère auquel chaque locuteur-partenaire de la situation fait référence sur le coup ou plus tard, de façon consciente ou inconsciente.

Bakhtine quant à lui, conçoit ce rapport discursif comme Dialogue, ou relation dialogale entretenant de multiples énoncés dont il considère comme Répliques, Réponses pièces d'échange et de dialogue. Au cours de cet échange, seront transmis les différents types de savoirs : informatifs, linguistiques, paralinguistiques, et même charges émotionnelles et psychologiques.

Les rapports de force contextuels ou sociaux s'installent selon les types de relations, régis par une Norme (Tabcott Parson (1902-1979) qui contrôle le rythme de l'échange sur tous les plans, notamment le plan discursif et linguistique, ce qui conduit tous les partenaires à s'y soumettre inconsciemment.

Cette soumission à la Norme est totale et sans discernement, ce qui signifie que toutes les formes discursives et linguistiques sont transmises, quelle qu'elles soient correctes ou erronées.

### **L'acte de parole comme réseau de partage des compétences communicatives**

Grâce à son caractère dialogique et son mécanisme cognitif (de stimulus/réponse), l'acte de parole se transforme en réseau via lequel passent un ensemble de composantes.

Selon MOIRAND (MOIRAND.S, 1982.P17) la compétence communicative est en quatre composantes :

Une composante linguistique, émerge en fonction des tâches et des contextes de communication, impliquant les savoirs et savoirs-faire et compétences liées au vocabulaire, à la structure des phrases et à la prononciation.

Une composante discursive, désigne la connaissance et la maîtrise des divers types de discours, ainsi que leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

Une composante référentielle, attachée à la connaissance du domaine d'expérience et des objets du monde et de leur relation.

Une composante socioculturelle, englobe la compréhension et l'intégration des normes sociales, des règles d'interaction entre individus et institutions, ainsi que la connaissance de l'histoire culturelle et des dynamiques entre divers éléments sociaux.

Toutes ces composantes communicatives sont des objets d'échange implicite ou explicite dans la simple prise de parole qu'elle soit.

### **Difficultés de l'oral ou dysfonctionnement du processus communicatif.**

Si le développement de la compétence orale s'effectue selon ce même processus, il serait donc inadmissible de concevoir une origine du dysfonctionnement du mécanisme en dehors de la scène de parole.

On l'a certainement croisé ce concept de difficultés de l'orale notamment dans les contextes d'apprentissage des langues. En quoi donc consistent ces difficultés selon le processus du développement de la compétence de l'oral et quels sont leurs indices ?

#### **Difficultés de l'oral**

Généralement, quel que soit le type des difficultés langagières, il est nécessaire de distinguer ce qui est de l'ordre du trouble de la parole et du langage et ce qui relèverait d'un trouble de la communication. Le type de difficultés qui nous préoccupent actuellement sera bien les difficultés ayant lien avec les troubles communicatifs, leurs indices et facteurs.

a) **Les difficultés communicatives d'ordre linguistique** : Dans cette catégorie nous répartissons trois sous catégories :

### **1. Difficultés communicatives indices de problèmes morphosyntaxiques :**

- Problèmes de conjugaison : Confusion entre les différents temps verbaux et leurs valeurs énonciatives.
- Difficulté d'emploi des pronoms : Utilisation incorrecte des pronoms personnels, possessifs, démonstratifs engendrant un problème de cohésion discursive.
- Difficultés syntaxiques : incompetence de créer et générer des structures syntaxiques instantanées.
- Confusion des genres grammaticaux : Utilisation incorrecte des genres grammaticaux des noms, des adjectifs.

### **2. Difficultés communicatives indices de manque de compétences pragmatiques et discursives :**

- Inadéquation du discours : Utilisation de structures discursives inappropriées à la situation de communication.
- Absence de cohérence : Incapacité à organiser les idées de manière logique et à maintenir la continuité du discours, ce qui peut rendre le message confus ou difficile à suivre pour l'interlocuteur.
- Difficultés de compréhension : Demande fréquente de répétition ou de clarification, expression d'incertitude face à la signification des mots ou des phrases, besoin de reformulation pour comprendre le message.
- Non maîtrise du rythme conversationnel : non-respect des tours de parole, interruption fréquente ou difficulté à prendre des tours de parole appropriés, ce qui peut entraîner des malentendus et des difficultés de communication.
- Difficulté à introduire et à conclure un discours : Manque d'habileté à amorcer une conversation de manière appropriée et à la conclure de manière satisfaisante, ce qui peut affecter la clarté et l'impact du message.
- Échec à suivre les règles conversationnelles implicites : Manque d'expérience en matières des normes sociales et culturelles régissant la conversation, ce qui peut entraîner des malentendus ou des conflits avec l'interlocuteur.
- Manque de prise en compte de l'auditoire : Incapacité à adapter le discours en fonction des besoins, des attentes et des réactions de l'auditoire, ce qui peut entraîner une communication inefficace ou inappropriée.
- Pauvreté quantitative et qualitative du lexique.

### **3. Difficultés communicatives indices de manque de compétences sociolinguistiques.**

- Difficulté à approprié le registre de langue au contexte communicatif et social.
- Usages ou compréhension confus du lexique et termes relevant de registres différents et selon des sens non appropriés.
- Problème de compétences interculturelles engendrant la non-compréhension et manipulation des structures et formes idiomatiques.
- Interférences syntaxiques et lexicales.
- Le recours à la langue maternelle pour interpréter les structures et les formes : Pause prolongée avant de répondre dans une conversation dans une langue étrangère.
- Problème d'insécurité linguistique.

**b) Les difficultés communicatives d'ordre paralinguistique** : Dans cette catégorie nous distinguons deux sous-catégories :

**1. Difficultés paralinguistiques prosodiques :**

- Intonation inadéquate : Incapacité à utiliser une intonation appropriée à la scène énonciative.
- Problèmes d'accent : inintelligibilité en raison d'un fort accent de la langue maternelle.
- Volume vocal : Problèmes liés au contrôle du volume de la voix, pouvant entraîner une communication inaudible ou trop bruyante.
- Débit : Parler trop rapidement ou lentement, ce qui peut rendre la communication difficile à suivre.
- Modulation vocale : Manque de variation dans le ton de la voix, ce qui peut rendre le discours monotone et peu engageant.
- Respiration : Difficulté à contrôler la respiration pendant le discours, ce qui peut entraîner une parole saccadée ou des pauses imprévues.
- Manque de fluidité : Hésitations fréquentes pendant la parole, interruptions dans le flux de parole, utilisation excessive de remplissages tels que "euh" ou "hm".

**2. Difficultés paralinguistiques de diction.**

- Contact visuel : Problèmes de maintenir un contact visuel approprié, ce qui peut affecter la qualité de la communication et la perception de l'interlocuteur.
- Non maîtrise des systèmes de communication paralinguistiques : : Utilisation inappropriée ou limitée des codes de communication auxiliaires au système linguistique tels que les gestes, les postures, la mimique,...etc.

**c) Difficultés d'ordre psychologique**

Selon Jean-Pierre Cuq, l'oral est immédiat, instantané, irréversible et éphémère. Cette nature réveille la spontanéité du sujet parlant en le rendant sensible aux stimulus émotionnels et psychologiques issus du contexte immédiat de sa prise de parole, de son expérience personnelle ou de la société.

Cette spontanéité encadrant toute prise de parole peut bien intensifier ou calmer les réponses psychologiques et émotionnelles aux stimulus. En fonction du texte communicatif, nous pouvons bien assister à des figures de type :

- Anxiété sociale : La peur du jugement ou d'être négativement évalué.
- Trac.
- Manque de confiance en soi : le degré de confiance en ses propres compétences de communication peut entraver la capacité à s'exprimer clairement et efficacement.
- Peur de l'échec : La crainte de commettre des erreurs ou de ne pas être à la hauteur des attentes peut dissuader une personne de prendre la parole ou de s'exprimer librement.

**d) Réseaux interactifs internes / externes et compétences communicatives.**

Le caractère dialogique de l'acte de parole ouvre deux type de réseaux interactifs : un réseau d'interaction langagière connectant les deux partenaires de la situation de parole aux conditions internes de leur échange. L'autre réseau d'interaction, connecte l'acte de parole comme microcellule à sa macrocellule-contexte sociohistorique et culturel.

Ainsi, tout acte de langage dans un contexte donné, nous l'avons vu, est fondamentalement une réponse à un stimulus, qu'il soit implicite ou explicite, immédiat ou antérieur, transmis à travers les réseaux interactifs internes et externes.

Les difficultés à s'exprimer oralement, ne sont en effet que des éléments du processus communicatif dans la mesure où elles sont à la fois causes et résultat de l'échec de l'acte de parole, objets transmis via les réseaux interactifs et leurs propres outils d'interaction.

Selon une optique classificatoire, dans les difficultés de s'exprimer à l'oral, nous distinguons les difficultés qui sont liées aux processus internes de l'acte de parole et les difficultés qui sont fruits des facteurs externes à la situation de parole.

### **Contexte sociohistorique et culturel et la compétence communicative.**

Selon une perspective sociolinguistique et didactique, la compétence communicative orale repose sur l'écoute active et l'inscription dans diverses situations sociales de prise de parole. Cette dynamique implique que plus on s'inscrit dans des situations de communication, plus nos compétences orales se développent, tandis que moins on s'y inscrit, moins nos compétences communicatives progressent.

Ce principe de développement des compétences communicatives orales justifie toutes les difficultés que puisse rencontrer l'apprenant d'une langue maternelle ou étrangère. Certes l'impact des contextes sociaux d'apprentissage ou d'acquisition n'est pas nécessairement positifs, ils peuvent bien dans d'énormes cas être à l'origine des problèmes linguistiques et difficultés communicatives.

### **L'impact des facteurs sociaux sur l'apprentissage du FLE en Algérie.**

#### **Bref aperçu historique**

Le gouvernement algérien indépendant a opté pour une politique d'arabisation (1962) afin de promouvoir un développement autonome et de se libérer de l'influence de l'ancien colonisateur, en rejetant l'assistance potentielle que pourrait offrir l'utilisation de la langue de ce dernier.

Une approche intégrationniste s'est manifesté, cependant, sa mise en œuvre immédiate s'est avérée difficile car la plupart des cadres étaient francophones. Par conséquent, l'État a maintenu le fonctionnement en français en attendant la formation de nouveaux cadres arabophones et la transition des cadres francophones vers l'arabisation.

Un conflit linguistico-identitaire a commencé à trouver place petit à petit dans ce climat des répartitions fonctionnelles des secteurs : l'éducation, la culture, l'idéologie et l'administration utilisent l'arabe, tandis que les domaines économique, scientifique et technologique se servaient du français. Cette répartition reflète l'opposition entre les partisans de l'arabisation et ceux de la francisation. Les défenseurs de la langue arabe revendiquaient son statut de "langue de l'authenticité", tandis que les partisans de la langue française la considéraient comme la "langue de la modernité".

#### **Paysage sociolinguistique Algérien, statuts des langues et pratiques langagières.**

Le plurilinguisme selon Tullio De Mauro (cité par Vincenzo Orioles) désigne la coexistence de plusieurs langues utilisées par les membres d'une société donnée. À la lumière de cette définition, l'Algérie se révèle effectivement être un pays plurilingue par excellence, modèle concret de diversité exolingvistique et endolingvistique (Vincenzo Orioles, Plurilinguisme : modèles interprétatifs, terminologie et retombées institutionnelles).

La pluralité linguistique en question est remplie de dimensions idiomatiques du même ordre de pluralité et de diversité que les langues parlées. Elle est d'ailleurs l'un des facteurs majeurs à l'origine de la répartition sociolinguistique des pratiques sociales.

CHACHOU Ibtissem (La situation sociolinguistique de l'Algérie : pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre, p.18) qualifie le paysage sociolinguistique algérien de complexe, figure de polyglossie linguistique conflictuelle qui oppose l'arabe institutionnel au français, ainsi que l'arabe algérien aux langues berbères. Il convient de signaler que récemment, ce conflit s'est intensifié avec les récents aménagements linguistiques intégrant l'anglais dans les institutions économiques, académiques et scolaires de l'État.

Selon CHACHOU.I, la situation diglossique range l'arabe institutionnel, le français et récemment l'anglais (Dans le système éducatif, c'était à la suite de la décision du Président Abdelmadjid Tebboune en Conseil des ministres le 19 juin, Le Figaro, 07/10/2022) dans la sphère officielle alors que l'arabe dialectal et les autres langues berbères dans la seconde. Il convient de noter que le Tamazight a été officiellement reconnu en 2002 et par la suite incorporé dans les institutions scolaires en tant que langue nationale.

### **Le français à l'école algérienne.**

La version scolaire du français langue étrangère a été étroitement associée à son système d'enseignement /apprentissage. Après l'indépendance, le système éducatif algérien a maintenu provisoirement des enseignements largement hérités de la période coloniale, où la majorité des contenus étaient dispensés en français. Avec la création de l'école fondamentale le 16/04/1976, l'enseignement du français s'est réduit à des séances d'enseignement des lettres, au profit de l'arabe pour les autres contenus scolaires.

Cette réforme a marqué le début de la restriction du territoire sociolinguistique du français. L'Etat algérien, par cette démarche, visait à orienter l'esprit des élèves algériens vers la perspective d'avoir une large maîtrise en l'arabe en différents domaines avec des compétence restreintes au domaine des lettres en français.

Durant les années 1962-1980, (Blanchet-Philippe 196), l'écolier algérien était beaucoup plus francophone qu'arabophone. Avec la mise en place de l'école fondamentale, le volume horaire des cours a été ajusté en fonction du niveau : En quatrième année, le français était enseigné pendant 8 heures par semaine avant d'être réduit à 5 h.30 en 1990. Au collège, il a été enseigné pendant 6 heures la première année et 5 heures les deux années suivantes. Au secondaire, le nombre d'heures a été réduit, oscillant entre 3 et 4 heures en fonction des branches.

La crise s'est intensifiée lorsque l'épreuve de français a été éliminée du baccalauréat scientifique et des sciences exactes pendant 7 ans, avant d'être rétablie en 1992. (FERHANI Fatih Fatma)

De 1994 à 1998, le ministère de l'Éducation a offert aux parents d'élèves la liberté de choisir la langue étrangère (entre le français et l'anglais) pour leurs enfants en fonction de leurs aspirations sociolinguistiques. Cette mesure a conduit à l'émergence d'une catégorie d'élèves dépourvue de toute connaissance en français, ce qui a ultérieurement abouti à la présence de citoyens algériens futures parents ignorant cette langue.

### **Méthodologie.**

Au cours de cet aperçu historique, il s'avère que le français a été confronté dès l'indépendance voire même avant à divers conflits politiques, culturels, sociaux et identitaires, ce qui a conduit à une réduction progressive de son territoire institutionnel et social. Dans le domaine de l'éducation, les



conséquences de ces idéologies politico-sociales se sont manifestées par une diminution graduelle, tant quantitative que qualitative, de la valeur attribuée à cette langue.

Selon une approche sociolinguistique et discursive, aucune langue, indépendamment de son statut social, ne peut demeurer neutre, car sa maîtrise, sa valeur, ainsi que son enseignement/apprentissage, sont inévitablement influencés par des facteurs internes et externes qui lui sont propres.

#### **a. Fondements scientifiques et méthodologiques.**

Ainsi, il s'agirait d'examiner les répercussions de ces circonstances sur l'enseignement/apprentissage du français, ainsi que sur ses deux partenaires impliqués dans ce processus.

L'élément déclencheur de notre enquête était les problèmes de l'oral rencontrés par les élèves de troisième année au lycée ELARBI Smahi "Berriane", Wilaya de Ghardaia. À la suite de nos observations, nous avons identifié les majeures difficultés suivantes :

- Refus et difficulté de prendre la parole.
- Problèmes de prononciation.
- Manque de motivation, trac.
- L'incapacité à construire des énoncés simples.
- Des énoncés fragmentés.
- Difficultés grammaticales.
- Echec dans le choix des mots.
- Blocage et enquête des mots et expressions.
- Problèmes de compréhension.
- Le recours à la langue maternelle pour interpréter les structures et les formes.
- Etc.

Cela correspondait aux comportements et attitudes langagières des élèves tant pendant qu'en dehors des salles d'apprentissage. Nous avons surtout observé un attachement marqué au langage utilisé en classe (les quelques petits mots retenus). Ce phénomène s'est manifesté par une difficulté à engager des conversations sur des sujets en dehors du vocabulaire explicitement enseigné. Cette observation est particulièrement évidente étant donné que l'environnement formel d'apprentissage et d'exposition à la langue étrangère se limite à la salle comme contexte unique et à l'enseignant comme seul partenaire de communication.

#### **b. Problématique**

L'enseignant et la salle d'apprentissage dans un tel cas de figure seront donc censés répondre aux besoins et aux attentes langagières et communicatives des apprenants, au-delà des apprentissages explicites.

La salle pour ce type d'apprenant se transforme alors en terrain d'entraînement à s'exprimer et à développer ses compétences communicatives partant de l'écoute arrivant à la production. Quant à l'enseignant, désormais, s'attribue une autre mission non plus d'un guide des apprentissages, mais il devient une force motrice, un créateur et même un catalyseur des compétences langagières et communicatives des élèves.

Ces derniers s'immergent dans l'échange, considéré comme un échantillon représentatif de conversation, avec tout ce que cela implique comme langage corporel, attitudes communicatives, registre de langue, usage des termes et expression idiomatiques, mouvements, contact visuel, ton de la voix, accent, ...etc.

Dans un contexte d'apprentissage similaire, le rôle de la classe est double : assurer l'apprentissage formel et préparer le climat pour le développement des apprentissages informels de la langue étrangère. Cependant, accomplir ces deux missions dans le même contexte, avec le même enseignant, requiert la mise en place d'une pédagogie adaptée à ces apprenants spécifiques. De plus, l'enseignant doit posséder des compétences communicatives et sociolinguistiques encyclopédiques. S'échapper aux contraintes du contexte sociolinguistique ne semble pas évident, surtout compte tenu du fait que l'enseignant lui-même a été formé dans le même contexte que ses apprenants.

La plupart des recherches se sont penchées sur l'oral des apprenants, en analysant les stratégies et les méthodes de ses enseignement/apprentissages explicites. Cependant, peu d'études se sont penchées sur l'oral de l'enseignant en tant qu'élément dynamique, crucial dont dépend la réussite ou l'échec de la transmission et le développement des compétences communicatives explicites et implicites chez les apprenants.

Tel est le fondement scientifique et épistémologique de notre enquête : c'est une remise en question des facteurs situationnels internes qui peuvent être à l'origine des difficultés de l'oral des apprenants, lesquels évoluent dans un contexte non adapté à leurs attentes d'apprentissage. Plus précisément, nous cherchons à analyser un éventuel lien de cause à effet entre l'oral des apprenants et celui de l'enseignant-partenaire de l'échange discursif et sociolinguistique.

### **c. Hypothèses**

Notre étude s'appuie sur l'hypothèse initiale selon laquelle les apprenants éprouvent des difficultés de l'oral lorsqu'ils mènent leur apprentissage dans un contexte sociolinguistique restreint. Nous postulons spécifiquement que ces difficultés découlent de la nature des échanges verbaux qui ont lieu dans la salle de classe entre l'enseignant et les élèves, qui sont tous les deux soumis aux mêmes conditions discursives et sociolinguistiques.

Notre hypothèse centrale suppose alors la présence de difficultés communicatives chez les deux parties, résultant d'un processus de transmission dialogique où l'apprenant modèle son oral sur celui de l'enseignant, tant de manière explicite qu'implicite.

### **d. Objectifs**

En effet, sur la base de ces hypothèses, nous nous sommes fixé les objectifs suivants :

- ✓ Observer et évaluer l'oral des apprenants en pleine séance d'apprentissage.
- ✓ Observer, décrire et évaluer l'oral des enseignants en pleine séance d'enseignement.
- ✓ Comparer les deux types de prises de parole dans l'objectif de confirmer ou infirmer l'hypothèse d'un éventuel processus dialogique gérant les interactions verbales favorisant le partage des formes, des structures, ainsi que des comportements et attitudes communicatives de l'enseignant vers l'apprenant.
- ✓ Dégager les difficultés résultats du processus chez les deux partenaires de l'échange.

### **e. Terrain d'enquête, échantillon et critères de sélection.**

Comme précédemment annoncé, notre champ d'étude concerne le lycée ELARBI Smahi "Berriane", situé dans la Wilaya de Ghardaia. Les enseignants inclus dans notre échantillon mènent leurs activités d'enseignement dans cet établissement depuis un certain temps, ce qui leur avait permis d'établir des liens pédagogiques solides avec leurs élèves, qu'ils enseignent tout au long de leur cursus secondaire.

Ce critère de sélection est un paramètre essentiel que nous avons défini afin de pouvoir observer le développement du processus dialogique, qui nécessite une durée significative pour se déployer pleinement.

**f. Outils d’investigation et démarche d’analyse.**

Pour mener à bien notre enquête, nous avons procédé aux méthodes d’analyse suivantes :

- **Une méthode Qualitative** procédant à une Observation participante consistant à décrire en plein salle l’oral des élèves d’une part et l’oral des enseignants d’une autre.
- **Une méthode Quantitative** procédant au Questionnaire adressé aux enseignants dans l’objectif d’observer et d’analyser leurs compétences communicatives en dehors de l’activité d’enseignement afin de confirmer ou infirmer l’hypothèse de difficultés de l’oral figures de la contrainte sociolinguistique.

**g. Cueillette des données et analyse.**

**1) Analyse qualitative**

- **Cette étape d’analyse consiste à observer et décrire l’oral des apprenants et celui des enseignants afin de cerner le rapport discursif dialogal interactif entre les deux partenaires de l’échange.**

**1. L’oral des apprenants**

Après avoir assisté à plusieurs séances, nous avons procédé à la transcription des prises de parole dans le but de construire un corpus-élément de repère d’observation et de description des difficultés que les élèves ont rencontrées à l’oral et que nous avons synthétisées comme suit :

**Remarque : les séances concernées étaient toutes les séances de rencontre entre l’apprenant et l’enseignant.**

**Apprenant-échantillon n°1**

|  | Hésitations | Silence | Répétition/correction   | Niveau de l’oralité  |  |
|--|-------------|---------|---|--|--|
| Comportements et attitudes communicatifs | (+++)       | (++)    | (+++)<br>-« je voudrais, euh je voudrais participer euh, euh au la fête ».<br>« au lieu de dire à la fête » | Prononciation  | La gestuelle   |
|  |             |         |   | Problème de prononciation des voyelles et assimilation des phonèmes : /P/, /b/ | Des signes De peur, Frottement des mains, regards vers le sol, voix tremblante, expriment son insécurité |

|  |  |  |   |  |                        |
|--|--|--|---|--|------------------------|
|  |  |  |   |  | té<br>linguisti<br>que |
| Structur<br>es<br>linguisti<br>ques et<br>discursiv<br>es. | <b>Conjugaison</b>   | <b>Accord (en genre<br/>et en nombre)</b>                  | <b>Structure<br/>morphosyntaxique</b>   |  |                        |
|  | L'apprenant a fait une faute de conjugaison et d'utilisation de l'article « la » devant un nom masculin :<br>- « la patrimoine n'a pas préservé » au lieu de « le patrimoine n'est pas préservé ». | L'apprenant n'a pas fait l'accord d'une manière correcte . | Les structures de l'apprenant étaient simples, des expressions brèves<br><br>Difficultés avec l'emploi de l'adjectif « bien » dans la phrase « pour préserve la patrimoine bien ».<br>problème de conjugaison du verbe :<br>« Préserver » |  |                        |

L'apprenant manifestait des signes d'hésitation. Sa gestuelle traduisait de l'anxiété. Il répondait en utilisant des formes et structures courtes. Il alternait entre des moments d'hésitation, de silence et de recours à l'arabe. Ces épisodes d'anxiété, d'hésitation, de répétition et de silence ont eu un impact sur ses productions : ses structures étaient très succinctes, avec des erreurs d'emploi des unités grammaticales et de conjugaison, entre autres.

D'un point de vue discursif, il n'y a eu aucune tentative de connexion conversationnelle à part répondre avec la simple répétition des mots sur lesquels l'enseignant insistait, sans générer des expressions ou des énoncés personnels des formes proposées par l'enseignant. Cette absence de connexion discursive révèle une faible implication dans l'échange communicatif.

### **Apprenant-échantillon n°2**

|  | Hésitations   | Silence | Répétition/correction  | Niveau de l'oralité  |  |
|--|---|---------|--|--|--|
|  | Comportements et attitudes communicatifs  | (++)    | (+++)  | (+)<br>J'aimerais euh ! voir le patrimoine.  | Prononciation  |
|  |   |         |  | Prononciation avec un accent algérien. (Arabe)<br>Manifestant l'impact de la langue maternelle sur la prononciation du FLE | L'apprenant n'était pas détendu, ses regards vers la fenêtre, des sourires non contrôlés, quand il bloque son visage se crispe (anxiété) |
| Structures linguistiques et discursives. | <b>Conjugaison</b>  |         | <b>Accord (en genre et en nombre)</b>                              | <b>Structure morphosyntaxique</b>  |  |
|  | L'apprenant a fait deux fautes de conjugaison. Il a conjugué le verbe après la préposition « pour »<br>« <i>Pour découvri le patrimoine de Ghardaïa</i> » au lieu de « pour découvrir » |         | L'apprenant rencontrait des difficultés<br>L'accord genre/ nombre. | L'apprenant répond par des agencement de mots sans connexion syntaxique.   |  |

Le comportement de cet apprenant révèle une timidité et une peur des erreurs qui ont perturbé sa prise de parole. Son recours au chuchotement avec son camarade témoigne de cette réticence. L'inconfort qu'il ressentait face à l'expression orale s'est manifesté par des hésitations, des répétitions et des erreurs grammaticales. Ses réponses, souvent formulées en structures courtes et agencements de mots sans connexion syntaxique, reflètent ses faibles performances discursives et conversationnelles.

### Apprenant-échantillon n°3

|  | Hésitations  | Silence | Répétition/correction  | Niveau de l'oralité  |  |
|--|--|---------|--|--|--|
| Comportements et attitudes communicatifs | (-)  | (-)     | (-)  | Prononciation  | La gestuelle   |
|  |  |         |  | Bonne prononciation  | L'apprenant avait la confiance en lui en gardant le contact visuel avec l'enseignant, avec une voix déterminée il a développé ses idées. Sa gestuelle rime bien avec ses productions verbales. |
| Structures linguistiques et discursives. | <b>Conjugaison</b>   |         | <b>Accord (en genre et en nombre)</b>  | <b>Structure morphosyntaxique</b>  |  |
|  | Nous avons assisté à de rares fautes de conjugaison, l'apprenant reprenait parfaitement les formes que l'enseignant répétait comme dans cette structure passive « <i>le monument a été instauré par des ouvriers doués</i> » |         | Cependant, L'apprenant a éprouvé des difficultés avec les formes nominales tel que les problèmes d'accord. | L'apprenant a éprouvé une attitude spéculative par le recours à des structures longues, tronquée mal connectées renforcées de formes personnelles structures et mots |  |

En analysant le comportement de l'apprenant- échantillon n°3, nous pouvons observer une anxiété prononcée associée à ses attitudes et gestes. Son malaise est dû à sa tentative d'exprimer ses idées dans une langue étrangère sans maîtriser pleinement les compétences linguistiques nécessaires. Ses formulations étaient courtes, dépourvues de logique syntaxique et mal agencées. De plus, il reformulait souvent ses réflexions et réponses dans sa langue maternelle, ce qui témoigne de sa motivation à participer à l'échange. Bien qu'il comprenait la réponse, les pauses fréquentes lors de sa prise de parole ont entravé le processus conversationnel, l'empêchant de conjuguer ses idées avec ses compétences linguistiques et communicatives.

#### Apprenant-échantillon n°4

|  | Hésitations   | Silence | Répétition/correction   | Niveau de l'oral  |  |
|--|---|---------|---|---|--|
| Comportements et attitudes communicatifs | (+)   | (++)    | (++)<br>« par par les motifs de de le tapis »<br>« La vou,vou ponamarique »<br>Au lieu « la vue panoramique » | Prononciation   | La gestuelle   |
|  |   |         |   | Prononciation médiocre.   | L'apprenant était agité, il claquait les doigts, son regard passant de droite à gauche. Il émettait de nombreuses interjections sans parvenir à s'exprimer vraiment. |
| Structures linguistiques et discursives. | <b>Conjugaison</b>  |         | <b>Accord (en genre et en nombre)</b>   | <b>Structure morphosyntaxique</b>   |  |
|  | Trop d'erreur de conjugaison :<br>- Il a utilisé le passé composée là où il devait utiliser le futur<br>« Les palmiers vertes a poussé l'année prochain » |         | Difficultés d'accord et manipulation des formes nominales.  | Le recours aux structures longues et mal construites. Agencement des mots sans connexion syntaxique. Reprise des mots de l'enseignant machinalement Comme point de repère sans un moindre effort de traitement sémantique ou morphologique. |  |

L'observation a révélé qu'au départ, l'apprenant commettait peu d'erreurs, car il reproduisait fidèlement les formes que l'enseignant répétait. Cependant, les difficultés observées concernaient principalement les formes nominales. Nous attribuons les difficultés d'accord entre les différents éléments de la phrase à son attitude spéculative, caractérisée par l'utilisation de structures longues et tronquées, mal articulées, souvent renforcées par l'emploi de formes personnelles dans la structure des phrases et le choix des mots. L'initiative de générer ses propres structures, nous présumons, est à l'origine des erreurs commises.

### Apprenant-échantillon n°5

|  | Hésitations  | Silence | Répétition/correction   | Niveau de l'oralité  |   |
|--|--|---------|---|--|---|
| Comportements et attitudes communicatifs | (+++)  | (+++++) | Deux fois :<br>Le fête, le fête de Ghardaïa<br>Répétition de l'article « le » au lieu de dire « la fête » | Prononciation  | La gestuelle  |
|  |  |         |   | Mauvaise prononciation   | L'apprenant n'était pas détendu, le trac, des signes d'anxiété que son visage exprime, le blocage, des interjections, il ne trouve pas les mots pour répondre |
| Structures linguistiques et discursives. | <b>Conjugaison</b>   |         | <b>Accord (en genre et en nombre)</b>   | <b>Structure morphosyntaxique</b>  |   |
|  | L'apprenant a fait une faute « je voir les tapis traditionnels »<br><br>-la non-conjugaison de verbe voir après le pronom je « je vois les tapis traditionnels » |         | L'apprenant n'a pas fait<br>L'accord correctement   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'apprenant répond par des structures courtes.</li> <li>▪ Le recours aux formes grammaticales variées telles que les adverbes, les noms : « « bien, très peu, beaucoup » « j'aime le patrimoine » dans ces structures nous assistons toujours à l'absence de connexions syntaxiques.</li> </ul> |   |

En ce qui concerne le cas de l'apprenant-échantillon n°5, nous avons observé d'énormes difficultés en matière de grammaire, de prononciation, ainsi que d'autres problèmes d'ordre discursif et communicatif. L'apprenant a manifesté une attitude de déconnexion vis-à-vis de la conversation. Pour participer, il se contentait de répéter les mots prononcés par ses collègues en français, tout en chuchotant certains mots et interjections en arabe.

L'analyse de l'oral des apprenant a porté sur neuf cas, dont nous avons inclus cinq dans les tableaux récapitulatifs ci-dessus. Les quatre restants seront résumés comme suit :

|                |  |                           |                          |
|----------------|--|---------------------------|--------------------------|
| Les apprenants | Attitudes et comportements communicatifs | Compétences linguistiques | Compétences discursives. |
|----------------|--|---------------------------|--------------------------|



|                          |  |   |  |
|--------------------------|--|---|--|
| <b>Apprenant-cas n°6</b> | Peur<br>Silence<br>Absence de contact facial, ni engagement gestuel.<br>Corps figé indice de de nervosité, d'incertitude ou de manque de confiance en soi.             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des difficultés grammaticales :</li> <li>• Ex : « les palmiers vertes a poussé l'année prochain » au lieu de « les palmiers verts ont poussé à l'époque »,</li> <li>• Difficultés morphosyntaxiques.</li> <li>• Difficultés phonétiques/ phonologiques.</li> </ul>   | L'apprenant se contente de reproduire quelques formes de l'enseignant avec un très fort figement linguistique.   |
| <b>Apprenant-cas n°7</b> | Aucun contact facial.<br>Silence<br>Regards en bas.<br>Rectification des erreurs et reprise des mots et formes.<br>Débit de la voix élevé<br>Mobilité du corps.        | Autocorrection.<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Des difficultés grammaticales ex : « Les régions euh ! euh arides de euh de la patrimoine euh de le patrimoine euh du patrimoine de Ghardaia »</li> <li>• Difficultés morphosyntaxiques.</li> <li>• Difficultés phonétiques/ phonologiques.</li> <li>• Interférence lexicale : « les palmiers grandissent » au lieu de « pousser »</li> </ul> | Lecture et reprise des mots prononcés par l'enseignant. Figement des expressions sans maniement morphosyntaxique ou discursif.<br>Recours à la langue maternelle pour traduire ses idées en mots français. |
| <b>Apprenant-cas n°8</b> | Contact facial bien établi.<br>Contrôle sur l'aspect grammatical engendrant une hésitation et perturbation.<br>Autocorrection fréquente.<br>Petits moments de silence. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des difficultés grammaticales ex : « Pour avoir euh l'actiou euh de euh admirer euh j'admiraies euh la spectral euh le spectacle » au lieu de « à vouloir assister à la fête pour admirer le spectacle »</li> <li>• Difficultés morphosyntaxiques.</li> <li>• Difficultés phonétiques/ phonologiques.</li> </ul>   | Reprise des structures prononcées par l'enseignant.<br>Recours à la gestuelle pour combler le manque de mots.  |

|                          |  |  |  |
|--------------------------|--|--|--|
| <b>Apprenant-cas n°9</b> | Contact facial non établi.<br>Des pauses ponctuées par des hésitations telles que "euh" ou "mm".<br>Le recours fréquent au code gestuel. | Des difficultés grammaticales.<br>• Difficultés morphosyntaxiques : structures faites d'agencement de mots<br>• Difficultés phonétiques/phonologiques. | Recours à la gestuelle pour combler le manque de mots.<br>L'apprenant n'a pas sollicité la parole ; sa participation était suite à la demande de l'enseignant. |
|--------------------------|--|--|--|

## Synthèse de la première étape d'analyse

Cette phase d'analyse s'est focalisée sur la première partie de notre enquête, visant à comprendre comment les élèves, dans ces contextes d'apprentissage spécifiques, s'expriment à l'oral et l'impact positif ou négatif de l'enseignant sur celui-ci.

À travers l'observation participante, nous avons pu identifier des difficultés langagières significatives, variant en intensité d'un cas à l'autre.

Sur le plan discursif, nous avons constaté une faible interaction conversationnelle entre les différents acteurs de la scène d'apprentissage : l'apprenant/enseignant et enseignant/collègues. La principale préoccupation des élèves, selon leurs attitudes, semblait être de participer et de prendre la parole, sans accorder suffisamment d'importance au contenu de la communication. Ces attitudes reflètent la perception qu'ont les apprenants du déroulement des séances d'apprentissage de la langue étrangère, quelle que soit leur contenu. Les prises de parole des camarades étaient souvent jugées selon des critères de correct/incorrect ou de divertissant/surprenant, ce qui entraînait parfois des réactions moqueuses, créant ainsi une barrière importante à l'expression et à l'apprentissage sans appréhension. Dans ce contexte relationnel et communicatif, les élèves perçoivent la prise de parole en classe comme un exercice où chacun cherche à se faire entendre, non pas pour exprimer ses idées ou s'intégrer dans un échange conversationnel, mais simplement pour être entendu.

Cette dynamique explique les attitudes de peur, d'hésitation et le recours à des gestes nerveux, tous indicatifs d'une anxiété sous-jacente. Certaines participations se limitaient à des réponses courtes, avec des structures linguistiques dépourvues de connexion syntaxique ou sémantique, souvent interrompues par des moments de silence ou de recours à la langue maternelle ou à des gestes.

D'autres élèves semblaient manquer d'implication dans les échanges communicatifs, se contentant de répéter les mots ou les structures proposées par l'enseignant, sans établir de véritable connexion discursive. Cette attitude révèle un lien discursif-dialogal passif de la part des apprenants, qui semblent se tenir en retrait vis-à-vis de l'interaction.

## 2. L'oral des enseignants en plein salle d'enseignement.

L'observation participante de l'oral des élèves nous a permis d'appréhender également les attitudes et compétences linguistiques des enseignants, que nous considérons comme un élément dynamique et moteur de la scène communicative.

Il est indéniable que l'enseignant représente une instance énonciative moins spontanée que l'élève. Cette attitude découle de sa fonction et de son statut d'enseignant, qui implique la gestion du déroulement des activités d'enseignement/apprentissage. Les actes qu'il accomplit dans ce cadre doivent être ciblés et tisser des liens rigoureux entre les objectifs et les finalités, ainsi

qu'entre les savoirs, savoir-faire et savoirs-être qu'il s'efforce de transmettre avec des compétences communicatives de la même rigueur et prudence.

Dans sa classe, l'enseignant est donc censé exercer un certain contrôle et une certaine maîtrise de ses compétences. Cependant, il est important de souligner que ce contrôle ne peut être acquis du jour au lendemain ; il résulte plutôt d'un ensemble de circonstances internes et externes à la scène d'activité langagière, tout comme son apprenant.

Le partage des mêmes circonstances communicatives laisse présager l'installation d'un réseau d'interactions cognitives et langagières ou l'un des partenaires (ayant le plus fort statut de force) devient une source et un modèle à suivre, et à imiter selon le processus psycholinguistique d'apprentissage et acquisition du langage.

Sur la base de ce principe, dans l'analyse suivante, nous allons décrire l'oral des enseignants dans l'objectif de cerner des liens discursifs dialogiques qu'il puisse avoir avec l'oral de leurs apprenants.

| Enseignants        | Séances  | Compétences Linguistiques   | Compétences et attitudes communicatives et discursives  | Difficultés  |
|--------------------|--|---|---|--|
| Enseignant-cas n°1 | Séance de compréhension de l'écrit/préparation à la lecture. | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Type de phrases :</b></li> <li>▪ Interrogatives, impératives ex :</li> <li>▪ « Quel type de sport préférez-vous pratiquer ? »</li> <li>▪ « Quels sont les bienfaits du sport ? »</li> <li>▪ « Observez l'image sur la p30 »</li> <li>▪ <b>Lexique :</b> vocabulaire décrivant les tâches et activités pédagogiques : observer, lire, dire, expliquer, chercher et d'autres en rapport avec le thème : salle, exercice, entraînement, club, etc.</li> <li>▪ <b>Temps verbaux :</b> présent de l'indicatif, impératif, passé-composé, futur proche.</li> <li>▪ <b>Pronoms personnels :</b> le « On »</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Comportement et attitudes :</b></li> <li>▪ Contact facial bien établi. Positionnement varié en harmonie avec les activités et actes langagiers.</li> <li>▪ <b>Recours aux codes paralinguistiques :</b> la mimique, gestuelle, dessin au tableau.</li> <li>▪ <b>Structures discursives</b> consistant à gérer les activités et tâches plus que la conversation ex : « lisez le passage, repérez les expressions », « Dites pourquoi ? » « à votre avis pourquoi faut-il pratiquer le sport »</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lexique restreint bien attaché à l'écrit sans recours à la vulgarisation de l'oral.</li> <li>▪ Les questions et structures utilisées sont pré reformulées dans la fiche pédagogique.</li> <li>▪ La conversation est bloquée par le rapport hiérarchique entre l'enseignant et l'apprenant (l'apprenant ne doit pas dépasser la limite du temps et de la réponse).</li> <li>▪ L'enseignant avait du mal à s'engager dans une conversation non préparée.</li> <li>▪ L'enseignant semblait être prudent, penché sur les correctes réponses que sur l'interaction verbale.</li> </ul> |

|                           |  |  |   |   |
|---------------------------|--|--|---|---|
|                           |  | indéfini, le « Nous »,<br>« le Vous »  | quotidiennement<br>? »  |   |
| <b>Enseignant-cas n°2</b> | <b>Séance de préparation à l'écrit</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Type de phrases :</b></li> <li>▪ Interrogatives, impératives ex :</li> <li>▪ « Lisez le texte », « soulignez les mots relevant du champ lexical des insectes »</li> <li>▪ « De quelle catégorie d'insectes il s'agit ? »</li> <li>▪ « Résumez le texte »</li> <li>▪ <b>Lexique :</b> vocabulaire décrivant les tâches et activités pédagogiques : lire, dire, expliquer, relever, repérer, compléter, donner synonyme et <b>d'autres en rapport avec le thème :</b> insectes, poison, protection des animaux, zones, laboratoire... etc.</li> <li>▪ <b>Temps verbaux :</b> présent de l'indicatif, impératif, passé-composé, futur proche. <b>Pronoms personnels :</b> le « On », indéfini, le « Nous », « le Vous », le « Tu »</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Comportement et attitudes :</b></li> <li>▪ Contact facial moins établi (l'enseignante était trop attachée à sa fiche et documents pédagogiques.</li> <li>▪ <b>Positionnement :</b> L'enseignante s'est tenue debout à deux reprises au centre de l'estrade,</li> <li>▪ <b>Recours aux codes paralinguistiques :</b> la gestuelle.</li> <li>▪ <b>Les Structures discursives :</b> absentes, à part des consignes de lecture et d'activités : « lisez le texte, relevez le mot »</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lexique relevant de l'écrit plus que de l'oral.</li> <li>▪ Les questions et structures utilisées sont pré reformulées dans la fiche pédagogique.</li> <li>▪ La séance était dépourvue d'interaction verbale, le déroulement des tâches était beaucoup plus consigne/ activité.</li> <li>▪ L'enseignante n'a pas prêté assez d'attention à la reformulation orale des idées.</li> </ul> |
| <b>Enseignant-cas n°3</b> | <b>Séance expression orale.</b>        | <p><b>Type de phrases :</b><br/>Interrogatives, impératives ex :<br/>« Quels sont les objectifs de l'association de la protection des animaux ? »<br/>« Qu'auriez-vous fait comme réaction ? »</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Comportement et attitudes :</b></li> <li>▪ Contact facial moins établi.</li> <li>▪ <b>Positionnement :</b> L'enseignant s'est tenu debout au centre de l'estrade, puis s'approche de temps à l'autre des</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lexique bien approprié à l'échange verbal mais qui manque de richesse.</li> <li>▪ La conversation était bloquée du côté de l'élève.</li> <li>▪ L'enseignant a commis certaines fautes d'inattention et lapsus</li> </ul>   |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  | <p>Comment trouvez-vous les principes de l'association ?</p> <p><b>Lexique</b> : vocabulaire pédagogiques sollicitant les élèves à exprimer ce qu'ils pensent, : que pensez-vous, à votre avis, pourquoi, etc.</p> <p><b>Temps verbaux</b> : présent de l'indicatif, impératif, passé-composé, futur proche.</p> <p><b>Pronoms personnels</b> : le « On » indéfini</p> | <p>élèves selon le rythme de l'échange.</p> <p>▪ <b>Recours aux codes paralinguistiques</b> : la gestuelle, dessin et images, mouvements du corps.</p> <p><b>Les Structures discursives</b> : Présence de structures stimulant l'interaction des élèves de type : a votre avis, qu'en pensez-vous ? Pourquoi ?</p> | <p>indices d'un état de malaise.</p> <p>L'enseignant a fait son possible de contrôler ses activités pédagogiques et productions langagières que nous classons comme indices d'insécurité linguistique.</p> |
|--|--|--|--|--|

### Synthèse de la deuxième étape d'analyse

L'observation participante de l'interaction orale des enseignants nous a permis d'appréhender leur mode d'expression ainsi que les difficultés et contraintes rencontrées dans leur statut à la fois d'enseignants et de locuteurs de français langue étrangère, spécifiquement dans des contextes sociolinguistiques particuliers.

En ce qui concerne les difficultés communicationnelles et linguistiques, nous avons remarqué une variation du lexique entre richesse et pauvreté tant sur le plan quantitatif que qualitatif parmi les trois cas étudiés. Les structures discursives étaient davantage axées sur la description d'activités pédagogiques que sur des interactions langagières, ce qui encourageait les apprenants à exécuter des tâches plutôt qu'à interpréter des discours et à prendre la parole. La plupart des enseignants se sont principalement appuyés sur des structures et des formulations préalablement élaborées dans leurs supports pédagogiques, ce qui explique leur préférence pour les formes de l'écrit oralisé plutôt que de s'engager dans des échanges spontanés avec leurs élèves. Cette pratique a généré un blocage chez les apprenants, limitant leur prise de parole au cadre temporel et aux questions définis par l'enseignant, ce blocage étant renforcé par le rapport hiérarchique entre enseignant et apprenant.

Nous avons constaté que la principale préoccupation des trois enseignants était de mener à bien leurs objectifs pédagogiques plutôt que d'engager des interactions verbales avec les apprenants. Cette situation s'explique par un manque de compétences communicatives et une conception erronée de l'enseignement/l'apprentissage des langues.

Dans de rares cas, nous avons observé des tentatives de stimuler la participation des élèves à travers de courts moments de conversation initiés par l'enseignant. Cependant, ces efforts étaient entravés par des manifestations d'inconfort communicatif, que nous qualifions de signes d'insécurité linguistique, où les exigences contextuelles en matière de communication ne coïncident pas avec les compétences de l'enseignant. Ces signes incluent notamment la

dépendance aux supports écrits pendant les séances d'expression orale, l'oralisation de l'écrit, l'autocorrection, les pauses fréquentes et les lapsus.

### **Etape d'analyse Quantitative**

Dans cette phase d'analyse, nous avons adressé un questionnaire aux enseignants pour évaluer leurs compétences communicatives en dehors de leur contexte d'enseignement. L'objectif était de vérifier si leurs capacités à s'exprimer oralement étaient affectées dans diverses situations de prise de parole et si ces difficultés étaient en partie dues au contexte sociolinguistique.

Vous êtes : Femme / homme ?

2. Votre spécialité universitaire? .....

3. Votre expérience d'enseignement dénombre

- Moins de 5 ans
- 5ans
- Plus de 5 ans

4. En tant qu'enseignant, laquelle des deux compétences vous semble-t-elle indispensable ?

Celle de l'oral / celle de l'écrit

5. Pourquoi .....

6. laquelle des deux compétences est selon vous plus exigeante ?

- Celle de l'oral
- Celle de l'écrit.

7. Pourquoi ? .....

8. Estimez-vous votre français oral ?

Oui / non

9. Pourquoi ? .....

10. Prenez-vous la parole en français avec vos collègues et responsables ?

- Oui
- Non
- Pas toujours

11. Pourquoi ? .....

12. Vous est-il arrivé de comparer votre oral à celui des autres ?

Oui / non

13. Quelle impression vous en aviez déduite ?

- Satisfaction
- Insatisfaction

14. Sur une échelle de 0 à 10, comment évaluez-vous votre français oral ? .... /

10

15. Selon quels paramètres vous vous-êtes appuyés.....

16. Vous préoccupe-t-il ce que les autres pensent de votre oral ?

Oui  / non.

17. Vous-sentez-vous plus à l'aise avec vos élèves qu'avec vos collègues ?

Oui  / non  / c'est pareil

18. Comment préparez-vous votre séance de l'oral ?

- Je prépare une fiche pédagogique préalable.
- Je me contente de la révision du thème.
- Au début de ma carrière je m'appuyais sur la fiche mais, ce n'est plus le cas actuellement

19. Si vous utilisez une fiche pédagogique, vous y êtes toujours attachés ?

Oui  / non

20. Pendant la séance de l'oral, en lançant le sujet, vous

- Vous lisez
- Vous expliquez
- Vous débattiez.
- Vous posez des questions

21. Dans votre séance

- Vous vous attachez aux lexiques et structures fixés dans le manuel.
- Vous paraphrasez.
- Vous vulgarisez les formes.



Quelles contraintes rencontrez-vous en menant la séance de l'oral

- Difficultés de contenus non maîtrisés
- Difficultés de formes linguistiques non familières.
- Difficultés de vous libérer de la forme de l'écrit.
- Une autre contrainte non évoquée .....

23. Vos tâches seront accomplies quand vos élèves :

- Mémorisent le champ lexical du sujet abordé.
- Répètent vos structures.
- Réagissent juste pour prendre part de la situation.

24. Pour transmettre votre message.

- Vous vous contentez du code linguistique
- Vous faites recours aux codes paralinguistiques (gestuelle, mimique, dessins au tableau)
- Vous alternez les deux.

25. Le choix des moyens de code est souvent.

- Conscient
- Inconscient
- Les deux à la fois

26. En vous exprimant, vous commettez le plus

- Des fautes
- Des erreurs
- Lapsus
- Aucune

27. Si c'était le cas

- Vous vous blâmez en le faisant
- Vous l'oubliez sur place
- Vous le notez pour le remédier ultérieurement
- Vous ne vous rendez même pas compte

28. Une difficulté de l'oral est-elle l'indice

- De problème linguistique
- De problème de connaissances
- De comportement communicatif

29. Par quoi justifiez-vous vos problèmes de l'oral ? .....

30. Que faites-vous pour améliorer vos compétences.....

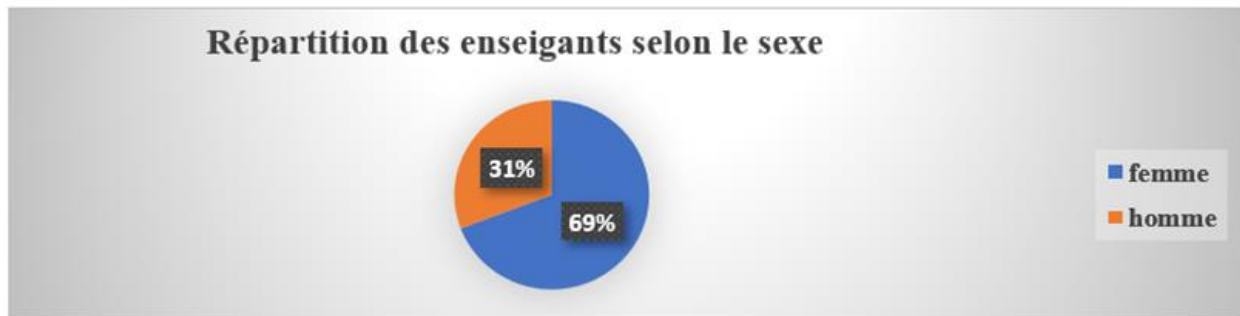
31.. Êtes-vous satisfait(e) de l'oral de vos élèves ?

Oui  non

## Analyses des données et interprétation

### Répartition des enseignants selon le sexe.

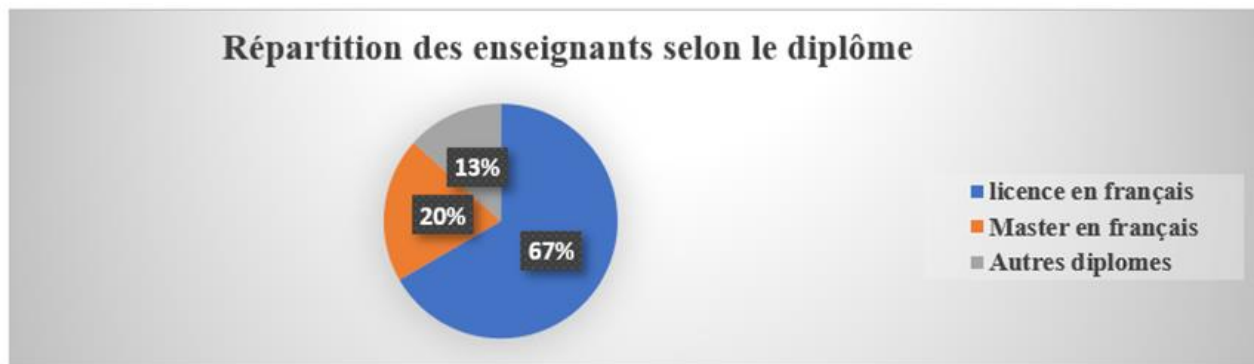
| Le sexe | Nombre | Pourcentage |
|---------|--------|-------------|
| Féminin | 10     | 69%         |
| Homme   | 5      | 31%         |



Le tableau ci-dessus révèle que notre échantillon se compose de 10 enseignantes et de 5 enseignants, représentant respectivement 69% et 31% de l'échantillon. Ceci démontre une prédominance des enseignantes dans le domaine de l'enseignement.

### 2. Votre spécialité universitaire?

| Réponse             | Nombre | Pourcentage |
|---------------------|--------|-------------|
| Licence en français | 10     | 67%         |
| Master en français  | 3      | 16%         |
| Autres diplômes     | 2      | 17%         |



Les données présentées dans le tableau indiquent que la plupart des enseignants, soit 67%, détiennent une licence en langue française, tandis que 16% possèdent un diplôme de Master. Les 17% restants ont divers diplômes, tels que ceux en traduction ou en critique des œuvres africaines.

### 3. Votre expérience d'enseignement dénombre :

| Le sexe        | Nombre | Pourcentage |
|----------------|--------|-------------|
| Moins de 5 ans | 03     | 20%         |
| 5 ans          | 04     | 27%         |
| Plus de 5 ans  | 08     | 53%         |



D'après les données fournies dans ce tableau, nous observons que parmi les 13 enseignants, 15 % ont moins de 5 ans d'expérience, 31 % ont une expérience de 5 ans, et 54 % ont plus de 5 ans d'expérience.

### 4. En tant qu'enseignant, laquelle des deux compétences vous semble-t-elle indispensable ?

| Le sexe          | Nombre | Pourcentage |
|------------------|--------|-------------|
| Celle de l'oral  | 10     | 67%         |
| Celle de l'écrit | 5      | 33%         |

### la compétence la plus indispensables chez les enseignants



Selon les données fournies dans le tableau, 39 % des enseignants considèrent que la compétence en écriture est primordiale en classe de FLE, étant donné que l'écrit est omniprésent dans toutes les pratiques pédagogiques telles que la dictée, l'expression écrite et la dissertation. En revanche, 61 % des enseignants affirment que la compétence en oral est plus cruciale, puisque la langue était d'abord pratiquée à l'oral avant d'être écrite, et que l'oral est utilisé de manière quotidienne bien plus que l'écrit.

### 5. Laquelle des deux compétences est selon vous plus exigeante ?

| Réponse          | Nombre | Pourcentage |
|------------------|--------|-------------|
| Celle de l'oral  | 6      | 40%         |
| Celle de l'écrit | 9      | 60%         |

### la compétence la plus indispensables chez les enseignants



20 % des enseignants considèrent que la compétence orale est la plus exigeante. Ils soulignent qu'il est difficile de donner la parole à tous les apprenants en raison des contraintes de temps. En revanche, 80 % des enseignants estiment que la compétence écrite est plus exigeante, en raison de la complexité de ses règles grammaticales.

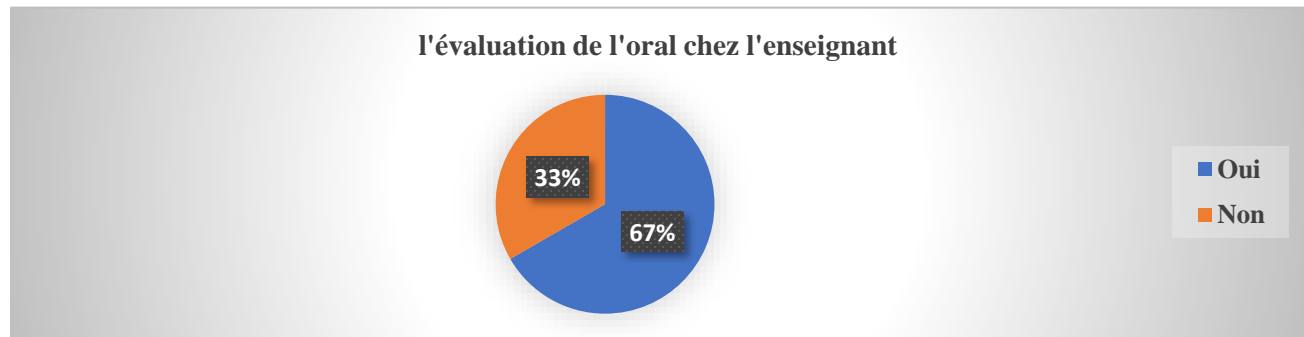
Nous avons observé que la compétence écrite pose des difficultés aux enseignants en classe de français langue étrangère (FLE). La majorité des répondants ont clairement affirmé que l'écriture est une tâche ardue, notamment en raison des multiples règles qui l'accompagnent (conjugaison, orthographe, dictée, rédaction, etc.).

Cette préférence pour l'écrit explique pourquoi les enseignants accordent plus d'importance à cette compétence, au détriment de l'oral. Pourtant, l'oral est essentiel, d'autant plus qu'il a récemment

gagné en importance grâce à des méthodes d'enseignement spécifiquement conçues pour valoriser cette compétence.

## 6. Estimez-vous votre français oral ?

| Réponse    | Nombre | Pourcentage |
|------------|--------|-------------|
| <b>Oui</b> | 10     | 67%         |
| <b>Non</b> | 05     | 33%         |



Le pourcentage de 71 % des enseignants estiment que leur compétence orale en classe de français langue étrangère (FLE) est adéquate. Ils se sentent à l'aise pour s'exprimer dans une langue étrangère. Cependant, 29 % des enseignants reconnaissent qu'ils rencontrent des difficultés lorsqu'ils s'expriment en français. Ces difficultés sont souvent liées à des facteurs tels que le manque de confiance en soi et la peur de commettre des erreurs devant les autres.

Parmi les répondants, certains éprouvent un sentiment d'insécurité linguistique lors des situations de communication. Ce phénomène persiste même chez des enseignants ayant une bonne expérience dans l'enseignement et l'apprentissage. Malgré leurs années passées dans le domaine de l'éducation, ces obstacles subsistent et entravent leur capacité à profiter pleinement de leur expérience vécue.

## 7. Prenez-vous la parole en français avec vos collègues et responsables ?

| Réponse             | Nombre | Pourcentage |
|---------------------|--------|-------------|
| <b>Oui</b>          | 01     | 06%         |
| <b>Non</b>          | 04     | 27%         |
| <b>Pas toujours</b> | 10     | 67%         |

### La prise de parole avec les collègues et les responsables.



Selon les données présentées dans ce graphique, 8 % des répondants communiquent avec leurs collègues et leurs responsables, tandis que 34 % ne prennent pas la parole ni avec les collègues ni avec les responsables. En revanche, la majorité des répondants, soit 58 %, affirment prendre la parole avec les collègues et les responsables, mais pas systématiquement. D'après notre analyse, il semble y avoir un écart entre les perceptions des enseignants et leurs actions en matière de communication. En d'autres termes, ils ne communiquent pas régulièrement avec leurs collègues ou leurs responsables, et préfèrent souvent utiliser leur langue maternelle plutôt que le français, invoquant un manque de confort dans la communication en langue étrangère.

### 8. Vous est-il arrivé de comparer votre oral à celui des autres ?

| 9. Réponse | Nombre | Pourcentage |
|------------|--------|-------------|
| Oui        | 11     | 73%         |
| Non        | 4      | 27%         |

### Vous est-il arrivé de comparer votre oral à celui des autres ?



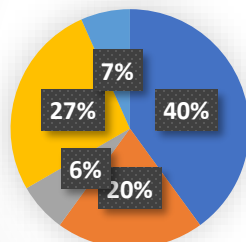
Selon les résultats collectés, 73 % des répondants portent une grande attention à leur langage oral, notamment dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage. Ils ressentent une lourde responsabilité en ce qui concerne leur maîtrise de l'expression orale lors des situations de communication. Pour eux, l'image de soi compte énormément. Une bonne maîtrise de la langue les fait se sentir intégrés et partie prenante de la communauté éducative. Cependant, ce sentiment de responsabilité élevée peut parfois entraîner des conséquences néfastes, comme la difficulté à prendre la parole en public<sup>1</sup>.

### 9. Sur une échelle de 0 à 10, comment évaluez-vous votre français oral ?

| Valeur sur l'échelle | Nombre de répondants | Pourcentage |
|----------------------|----------------------|-------------|
| 03                   | 06                   | 40%         |

|    |    |     |
|----|----|-----|
| 07 | 04 | 20% |
| 08 | 01 | 06% |
| 09 | 04 | 27% |
| 10 | 01 | 07% |

#### Evaluation quantitative sur la maitrise de l'oral



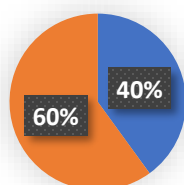
- valeur introduite 03
- valeur introduite 07
- valeur introduite 08
- valeur introduite 09
- valeur introduite 10

40% des répondants expriment leur insatisfaction concernant leur compétence orale, tandis que 27% estiment être relativement satisfaits, 6% trouvent leur niveau acceptable, et 20% se disent satisfaits. Seulement 7% des répondants se déclarent très satisfaits, avec un score parfait de 10/10. En conséquence, la majorité des répondants, soit 40%, ressentent une insécurité linguistique, suggérant que la crainte de parler en public pourrait entraver la communication verbale, à l'exception d'un seul répondant qui semble ne pas partager cette inquiétude.

#### 10. Vous préoccupe-t-il ce que les autres pensent de votre oral ?

| Réponse | Nombre | Pourcentage |
|---------|--------|-------------|
| Oui     | 6      | 40%         |
| Non     | 9      | 60%         |

#### le sentiment ressenti vis à vis de votre oral par autrui



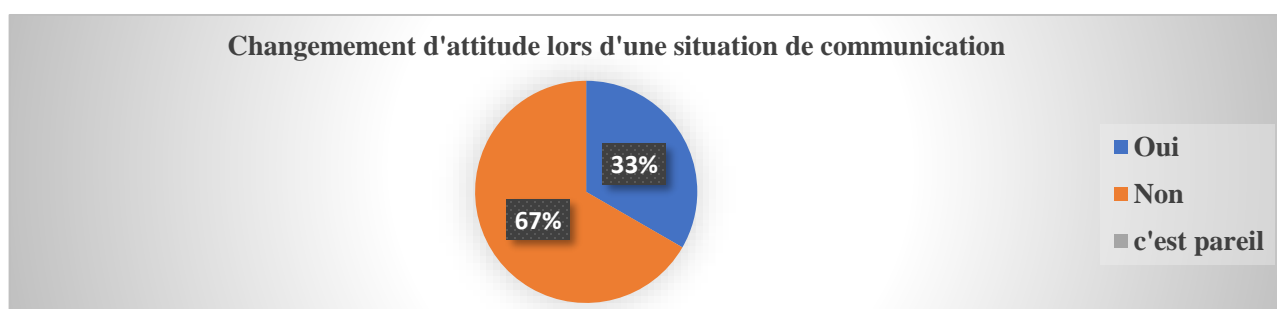
- Oui
- Non

D'après le tableau, 60 % des répondants ne se préoccupent pas de l'opinion des autres concernant leur façon de parler, tandis que 40 % y accordent implicitement de l'importance. Cette différence pourrait expliquer pourquoi certains se sentent mal à l'aise lorsqu'ils s'expriment en public et sont très attentifs à leur langage. Ces difficultés de prise de parole, telles que l'hésitation ou l'hypercorrection, peuvent découler de cette préoccupation.

Les 40 % qui ressentent des remords en cas d'erreur lorsqu'ils parlent en public sont particulièrement soucieux de leur langage. Ils se sentent extériorisés de la communauté à laquelle ils appartiennent ou croient appartenir. Ce comportement s'inscrit dans l'un des trois types d'insécurité linguistique identitaire dont CALVET a parlé. En revanche, les 60 % restants n'ont pas de représentation négative de leur façon de parler.

### 11. Vous sentez-vous plus à l'aise avec vos élèves qu'avec vos collègues ?

| Réponse             | Nombre de répondants | Pourcentage |
|---------------------|----------------------|-------------|
| <b>Oui</b>          | 5                    | 33%         |
| <b>Non</b>          | 10                   | 67%         |
| <b>C'est pareil</b> | 00                   | 00%         |



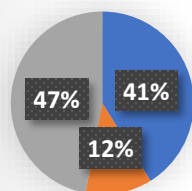
D'après le tableau, 67 % des enseignants ont indiqué qu'ils ne modifieraient pas leur attitude lorsqu'ils communiquaient avec leurs élèves ou leurs collègues. En revanche, les 33 % restants ont déclaré changer leur comportement lorsqu'ils interagissent avec leurs pairs. Cette différence notable suggère que, malgré leur vaste expérience, certains enseignants présentent des signes d'insécurité linguistique. Plus précisément, ils ressentent une insécurité identitaire, se sentant plus à l'aise en présence de leurs élèves qu'avec leurs collègues. Cette perception peut être interprétée comme une croyance de l'enseignant que son public principal (les élèves) est moins compétent que lui.

### 12. Comment préparez-vous votre séance de l'oral ?

| Réponse  | Nombre | Pourcentage |
|--|--------|-------------|
| <b>Je prépare une fiche pédagogique préalable.</b>   | 05     | 41%         |
| <b>Je me contente de la révision du thème.</b>   | 02     | 12%         |
| <b>Au début de ma carrière je m'appuyais sur la fiche mais, ce n'est plus le cas actuellement.</b> | 08     | 47%         |



### La préparation des séances de l'oral



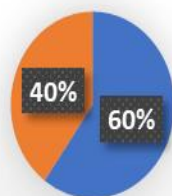
- Je prépare une fiche pédagogique préalable.
- Je me contente de la révision du thème.

D'après les données collectées auprès des répondants, 47 % d'entre eux ne s'appuient pas sur une fiche pédagogique lors d'une séance d'expression orale. En revanche, 41 % des répondants préparent une fiche pédagogique pour la séance d'expression orale d'autres enseignants. De plus, 12 % des enseignants se contentent de réviser le thème sans utiliser de fiche pédagogique. Il est intéressant de noter que les 47 % qui ne recourent pas à la fiche pédagogique ont probablement acquis une expérience considérable et ont développé d'autres méthodes pour entamer une séance d'expression orale. Leur approche peut varier, mais elle témoigne des efforts fournis par les enseignants lors de l'élaboration d'une séance d'expression orale en classe de français langue étrangère (FLE).

### 13. Si vous utilisez une fiche pédagogique vous y êtes toujours attachés ?

| Réponse | Nombre de répondants | Pourcentage |
|---------|----------------------|-------------|
| Oui     | 09                   | 47%         |
| Non     | 06                   | 53%         |

### La fidélité à la fiche pédagogique



- Oui
- Non

Ce tableau révèle une répartition intéressante entre les enseignants lors des séances d'oral en classe de FLE. 53% d'entre eux se montrent indépendants vis-à-vis de la fiche pédagogique, tandis que 47% sont intégralement attachés à celle-ci. Analysons les implications de ces chiffres : Dépendance à la Fiche Pédagogique :

Les enseignants qui s'appuient entièrement sur la fiche pédagogique peuvent être plus prudents dans leur approche. Ils suivent un cadre préétabli, ce qui peut limiter leur spontanéité.

Cette prudence peut entraîner moins d'investissement dans les compétences orales. En effet, l'oralisation de l'écrit devient une stratégie de dépannage pour ces enseignants.

Malheureusement, cette approche peut également les enfermer dans leurs lacunes et leurs manques.

Indépendance et Spontanéité :

D'un autre côté, les enseignants indépendants de la fiche pédagogique ont plus de liberté. Ils peuvent adapter leur enseignement en fonction des besoins spécifiques de leurs élèves.

La spontanéité est un atout majeur pour le développement des compétences orales. Plus un enseignant est spontané, plus il stimule ces compétences chez ses élèves.

Effet sur les Élèves :

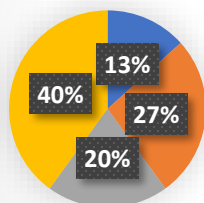
L'attitude de l'enseignant a un impact direct sur les élèves. Si l'enseignant oralise l'écrit au lieu de parler naturellement, les élèves risquent de reproduire ces structures artificielles.

À long terme, cela peut devenir un handicap pour les élèves, car ils adopteront les mêmes comportements communicatifs.

#### 14. Pendant la séance de l'oral, en lançant le sujet, vous

| Réponse                          | Nombre | Pourcentage |
|----------------------------------|--------|-------------|
| <b>Vous lisez</b>                | 02     | 13%         |
| <b>Vous expliquez</b>            | 04     | 27%         |
| <b>Vous débattiez.</b>           | 03     | 20%         |
| <b>Vous posez des questions.</b> | 06     | 40%         |

#### l'élaboration de la séance de l'oral



- Vous lisez
- Vous expliquez
- Vous débattiez.
- Vous posez des questions.

D'après le diagramme, nous observons les préférences des enseignants lors des séances orales en classe de FLE. Voici les pourcentages associés à chaque méthode :

- Questionnement : 40%
- Explication en lançant le sujet : 27%
- Débat : 20%
- Lecture en présentant la leçon : 13%
- Analyse et Conclusion :

Dans la question précédente, nous avons constaté que la majorité des enseignants étaient dépendants de la fiche pédagogique. Cependant, dans cette question-ci, 40% des enseignants affirment poser des questions lors de la préparation des séances orales. Ce changement de comportement témoigne d'une évolution subtile au-delà de ce qu'ils admettent. Les enseignants cherchent à diversifier leurs approches et à favoriser l'interaction avec les élèves.

## 15. Dans votre séance

| Réponse   | Nombre de répondants | Pourcentage |
|---|----------------------|-------------|
| <b>Vous vous attachez aux lexiques et structures fixés dans le manuel</b> | 03                   | 20%         |
| <b>Vous paraphrasez.</b>  | 03                   | 20%         |
| <b>Vous vulgarisez les formes.</b>  | 09                   | 60%         |



Le tableau ci-dessus met en évidence une parité intéressante entre deux approches adoptées par les enseignants lors des séances orales en classe de FLE :

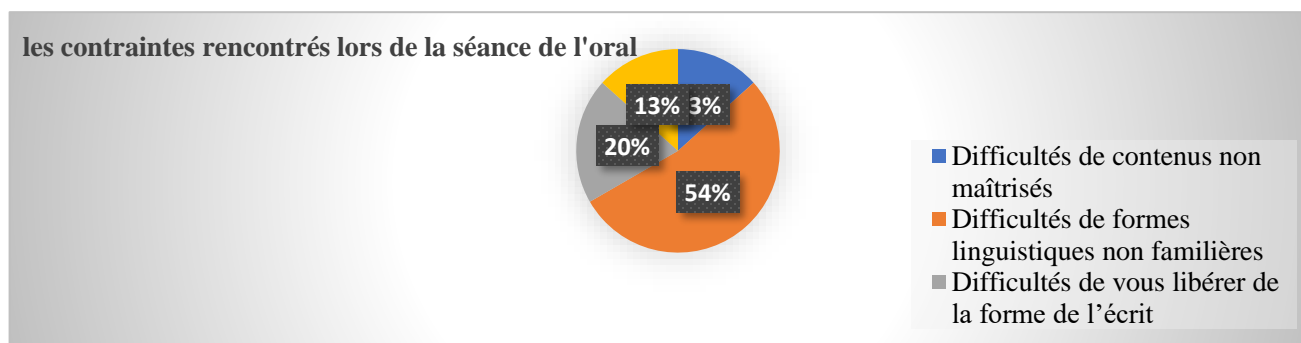
- Paraphrase des Leçons (20%) :  
20% des enseignants préfèrent paraphraser les leçons. Ils cherchent à reformuler les contenus de manière plus accessible pour les élèves.  
Cette approche peut favoriser la clarté et la compréhension, mais elle nécessite une certaine créativité.
- Attachement aux Lexiques et Structures (20%) :  
20% des enseignants s'en tiennent strictement aux lexiques et structures fixés dans le manuel.  
Cette approche peut être rassurante, car elle offre un cadre prédéfini, mais elle peut également limiter la spontanéité.
- Vulgarisation des Formes (60%) :  
La majorité des répondants (60%) vulgarisent les formes durant les séances orales.
- Insécurité Linguistique et Oralisation :

Cependant, nous observons que 20% des enseignants restent attachés au lexique du manuel. Cette attitude est basée sur la crainte de commettre des erreurs lors de l'oralisation de textes.

## 16. Quelles contraintes rencontrez-vous en menant la séance de l'oral ?

| Réponse                                      | Nombre de répondants | Pourcentage |
|--|----------------------|-------------|
| <b>Difficultés de contenus non maîtrisés</b> | 2                    | 20%         |

|  |    |     |
|--|----|-----|
|  |    |     |
| <b>Difficultés de formes linguistiques non familières</b>  | 08 | 20% |
| <b>Difficultés de vous libérer de la forme de l'écrit.</b> | 3  | 60% |
| <b>Une autre contrainte non évoquée</b>                    | 02 | 27% |



Les données présentées ci-dessus révèlent des difficultés variées rencontrées par les enseignants lors des séances orales en classe de FLE.

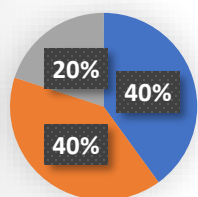
- **Contenus Non Maîtrisés (18%) :**  
18% des enseignants font face à des difficultés de contenus. Cela peut concerner des sujets spécifiques, des concepts complexes ou des informations mal assimilées. Ces difficultés peuvent entraver la fluidité de l'enseignement et la compréhension des élèves.
- **Formes Linguistiques Non Familières (55%) :**  
La majorité (55%) des enseignants se heurtent à des formes linguistiques non familières. Il peut s'agir de structures grammaticales inhabituelles ou de vocabulaire peu courant. Cette complexité peut rendre l'expression orale plus laborieuse.
- **Dépendance à l'Écrit (27%) :**  
27% des enseignants rencontrent des difficultés à se libérer de l'écrit lors des séances orales. Ils ont tendance à oraliser des textes écrits, ce qui peut limiter leur spontanéité.

Cette dépendance à l'écrit peut créer un état de malaise et freiner la communication entre enseignant et apprenant.

### 17. Vos tâches seront accomplies quand vos élèves

| Réponse  | Nombre | Pourcentage |
|--|--------|-------------|
| <b>Mémorisent le champ lexical du sujet abordé.</b>        | 06     | 40%         |
| <b>Répètent vos structures.</b>                            | 06     | 40%         |
| <b>Réagissent juste pour prendre part de la situation.</b> | 3      | 20%         |

### L'accomplissement des tâches selon l'enseignant



- Mémorisent le champ lexical du sujet abordé.
- Répètent vos structures.

Les données présentées ci-dessus mettent en lumière différentes approches adoptées par les enseignants lors des séances orales en classe de FLE.

- **Mémorisation du Champ Lexical (40%) :**

40% des enseignants considèrent que l'accomplissement de leurs tâches réside dans la mémorisation du champ lexical par les apprenants.

Cependant, cette approche peut avoir des implications négatives. En encourageant la mémorisation, on risque de limiter la capacité des apprenants à improviser et à s'exprimer spontanément.

- **Répétition des Structures (40%) :**

Une autre proportion de 40% d'enseignants estime que l'achèvement de leurs tâches consiste en la répétition des structures par les apprenants.

Bien que la répétition puisse renforcer la familiarité avec les formes linguistiques, elle ne favorise pas nécessairement la créativité et la communication authentique.

- 

- **Réaction à la Situation (20%) :**

Enfin, 20% des enseignants privilégient l'aboutissement de leurs tâches basé sur la réaction à la situation. Ils encouragent les apprenants à participer activement et à s'adapter aux contextes réels. Cette approche favorise le développement des compétences de communication et la confiance en soi.

#### Pour transmettre votre message.

| Réponse   | Nombre | Pourcentage |
|---|--------|-------------|
| <b>Vous vous contentez du code linguistique</b>   | 04     | 27%         |
| <b>Vous faites recours aux codes paralinguistiques (gestuelle, mimique, dessins au tableau)</b> | 08     | 53%         |
| <b>Vous alternez les deux.</b>  | 03     | 20%         |

### Le degré d'utilisation du code linguistique



Le graphique précédent révèle que 27 % des enseignants utilisent exclusivement le code linguistique, tandis que 33 % des répondants font appel aux codes paralinguistiques. De plus, 40 % des répondants alternent entre les deux codes simultanément.

Ces données confirment la prédominance significative du code paralinguistique. Ce dernier met en évidence l'incompétence linguistique chez certains enseignants, qui peinent à trouver le mot adéquat ou à simplifier le savoir pour leurs élèves.

### 18. Le choix des moyens de communication est souvent

| Réponse                    | Nombre | Pourcentage |
|----------------------------|--------|-------------|
| <b>Conscient</b>           | 06     | 40%         |
| <b>Inconscient</b>         | 02     | 13%         |
| <b>Les deux à la fois.</b> | 07     | 47%         |

### Le degré de contrôle de l'enseignant vis-à-vis le choix de moyen de communication



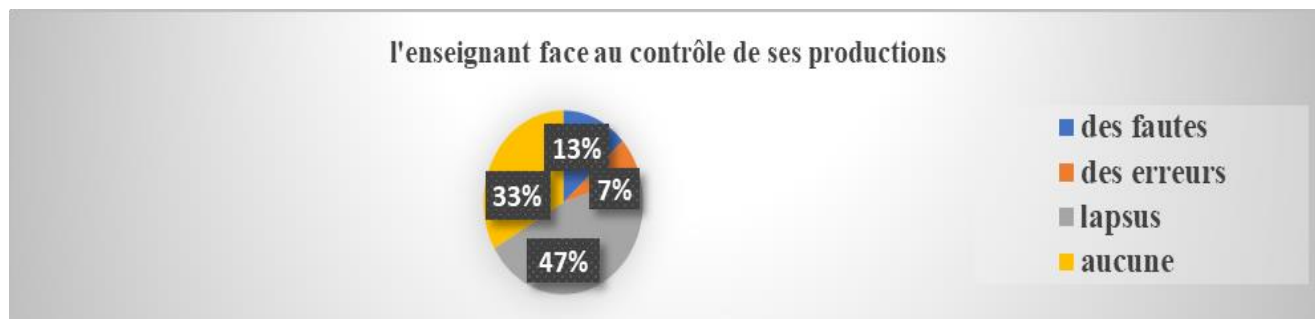
Les données recueillies révèlent que 40 % des répondants sont conscients du choix de leurs moyens de communication, tandis que 13 % des répondants agissent inconsciemment. De plus, 47 % des répondants oscillent entre conscience et inconscience dans leur sélection de modes de communication.

Ces résultats soulignent la nécessité d'un contrôle accru lors du choix des moyens de communication. L'absence de rigueur dans les pratiques en classe peut entraîner une mauvaise gestion de la classe, ce qui est antipédagogique.

### En vous exprimant, vous commettez le plus.

| Réponse | Nombre | Pourcentage |
|---------|--------|-------------|
|---------|--------|-------------|

|                    |    |     |
|--------------------|----|-----|
| <b>Des fautes</b>  | 02 | 13% |
| <b>Des erreurs</b> | 01 | 07% |
| <b>Lapsus</b>      | 07 | 47% |
| <b>Aucune</b>      | 05 | 33% |

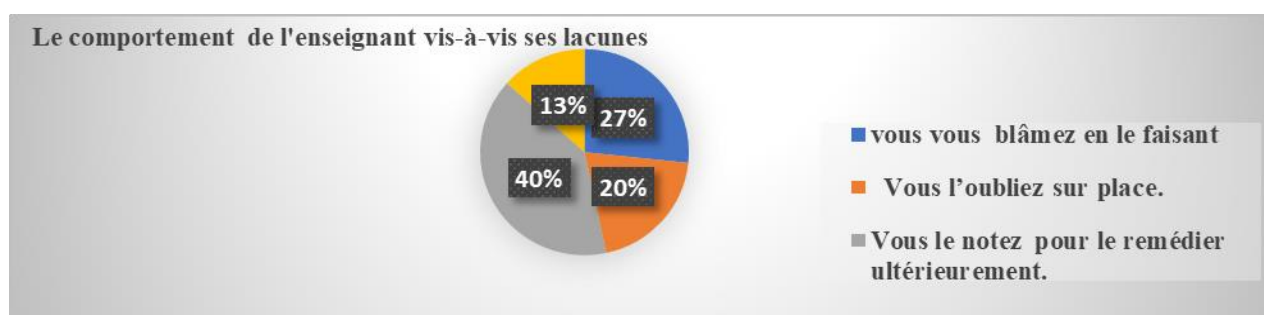


Le graphique précédent révèle que 13 % des enseignants supposent commettre des fautes, tandis que 7 % commettent des erreurs. De plus, 47 % des répondants font des lapsus, tandis que 33 % ne commettent aucune erreur.

Cette observation met en évidence que certains enseignants exercent un contrôle attentif sur leur expression, leur permettant de distinguer entre fautes, erreurs et lapsus.

### 19. Si ça été le cas.

| Réponse   | Nombre | Pourcentage |
|---|--------|-------------|
| <b>Vous vous blâmez en le faisant</b>                 | 04     | 27%         |
| <b>Vous l'oubliez sur place.</b>                      | 03     | 20%         |
| <b>Vous le notez pour le remédier ultérieurement.</b> | 06     | 40%         |
| <b>Vous ne vous rendez même pas compte.</b>           | 02     | 13%         |

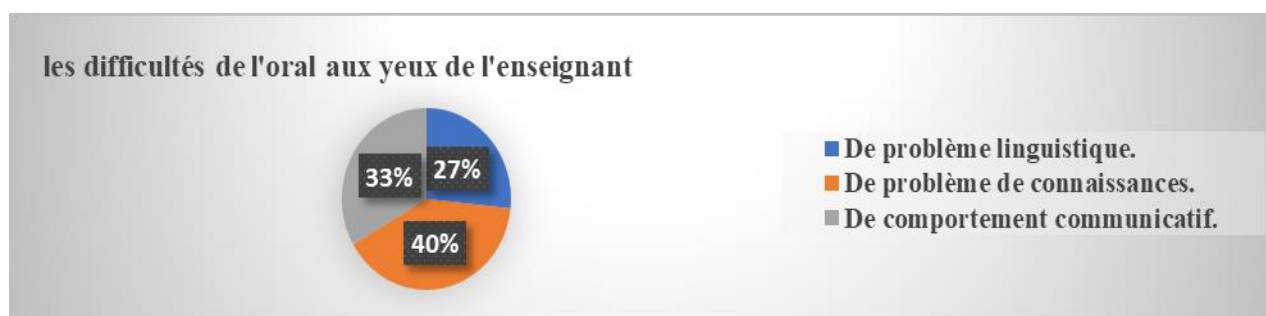


Les données du graphique révèlent que 27 % des répondants se blâment immédiatement pour leurs erreurs, tandis que 20 % les oublient sur le moment. De plus, 40 % notent leurs erreurs pour les corriger ultérieurement, alors que 13 % ne se rendent même pas compte qu'ils ont commis des erreurs. En ce qui concerne les enseignants, 40 % se sentent responsables de leurs erreurs et

éprouvent un sentiment de culpabilité, ce qui peut les conduire à une forte insécurité linguistique. Cependant, 40 % des répondants cherchent à améliorer leurs compétences en remédiant à leurs lacunes, témoignant ainsi de leur volonté d'apprentissage. Par ailleurs, 20 % oublient leurs erreurs immédiatement, révélant ainsi un niveau débutant.

## 20. Une difficulté de l'oral est-elle l'indice

| Réponse                              | Nombre | Pourcentage |
|--------------------------------------|--------|-------------|
| <b>De problème linguistique.</b>     | 04     | 27%         |
| <b>De problème de connaissances.</b> | 06     | 40%         |
| <b>De comportement communicatif.</b> | 05     | 33%         |



Les résultats du graphique indiquent que 27 % des enseignants interprètent les difficultés de l'oral comme des problèmes linguistiques, tandis que 40 % d'enseignants considèrent que ces difficultés sont liées à des lacunes de connaissances. De plus, 33 % des enseignants estiment que les difficultés de l'oral proviennent de comportements communicatifs.

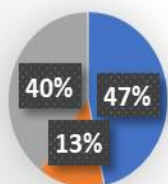
Cette observation met en évidence que la majorité des enseignants perçoivent les difficultés de l'oral comme des problèmes de connaissances. Par ailleurs, le 33 % qui identifie les problèmes de comportement communicatif souligne que même le code non verbal joue un rôle crucial dans l'acte de communication, sachant que l'oral est toute une scène.

## 21. Par quoi justifiez-vous vos problèmes de l'oral ?

| Réponse                                     | Nombre | Pourcentage |
|---|--------|-------------|
| <b>La pratique de français qu'à l'école</b> | 07     | 47%         |
| <b>Manque d'informations sur le sujet</b>   | 02     | 13%         |
| <b>Peur de commettre l'erreur.</b>          | 06     | 40%         |



### Les problèmes de l'oral chez l'enseignant



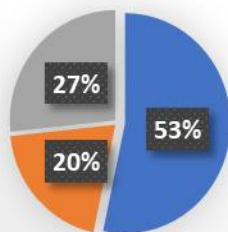
- Manque de communication
- Manque d'informations sur le sujet
- Manque d'estime de soi.

Les données du graphique indiquent que 47 % des enseignants justifient leurs problèmes de l'oral par un manque de communication, tandis que 13 % affirment que leurs difficultés résident dans un manque d'informations sur le sujet. De plus, 40 % des enseignants considèrent que leur problème provient de la crainte de faire des erreurs. Cette observation met en évidence que la majorité des répondants attribuent leurs difficultés de l'oral à un manque de pratique du français en dehors de l'école. En d'autres termes, ils ne s'expriment en français qu'en classe. Cette constatation souligne l'importance du facteur social dans l'amélioration des compétences communicatives.

### 22. Que faites-vous pour améliorer vos compétences ?

| Réponse  | Nombre | Pourcentage |
|--|--------|-------------|
| <b>Communiquer en français</b>                       | 08     | 53%         |
| <b>La lecture</b>                                    | 03     | 20%         |
| <b>Consacrer plus de temps à la séance de l'oral</b> | 04     | 27%         |

### L'amélioration des compétence



- Communiquer en français
- La lecture

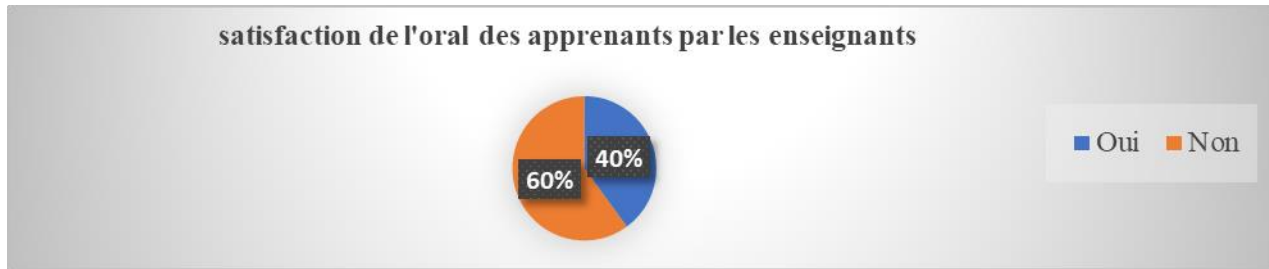
Parmi les enseignants, 53 % déclarent que l'amélioration des compétences passe par la communication en français. De plus, 20 % des répondants privilégient la lecture pour améliorer leurs compétences, tandis que 27 % demandent davantage de temps consacré à la séance d'oral. Partons de l'hypothèse que la pratique et la volonté d'expression sont des atouts essentiels pour la pérennité d'une langue. Dans ce contexte, la majorité des enseignants considère que l'amélioration se réalise en dialoguant avec autrui en français. Cette pratique permet de véhiculer non seulement des connaissances linguistiques, mais aussi sociales et culturelles, dans le cadre d'un échange communicatif.

Il est important de noter que beaucoup de locuteurs, y compris certains enseignants, pensent à tort que la lecture est une stratégie de remédiation pour les difficultés de l'oral. Cependant, cette

conception est erronée. En réalité, la lecture améliore principalement la rédaction, tandis que l'écoute active contribue à améliorer les compétences orales.

### 23. Êtes-vous satisfaits de l'oral de vos élèves ?

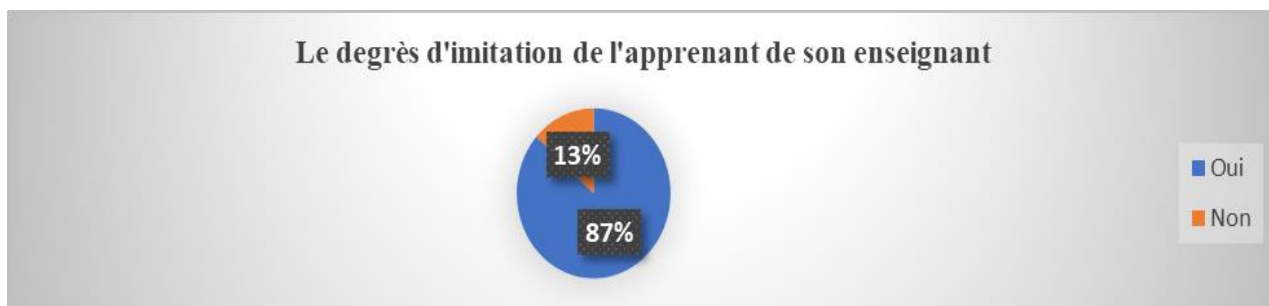
| Réponse    | Nombre | Pourcentage |
|------------|--------|-------------|
| <b>Oui</b> | 06     | 40%         |
| <b>Non</b> | 09     | 60%         |



Les données collectées révèlent que 60 % des enseignants ne sont pas satisfaits de l'oral de leurs élèves, tandis que 40 % des répondants sont tout à fait satisfaits. Il est important d'avoir une idée sur les paramètres d'évaluation de l'oral selon chaque enseignant. En effet, comme nous l'avons constaté, un grand pourcentage a du mal à concevoir ce qu'est un discours oral et comment l'améliorer.

### 24. Leur arrive-t-il d'imiter votre façon de parler ?

| Réponse    | Nombre | Pourcentage |
|------------|--------|-------------|
| <b>Oui</b> | 13     | 87%         |
| <b>Non</b> | 02     | 13%         |



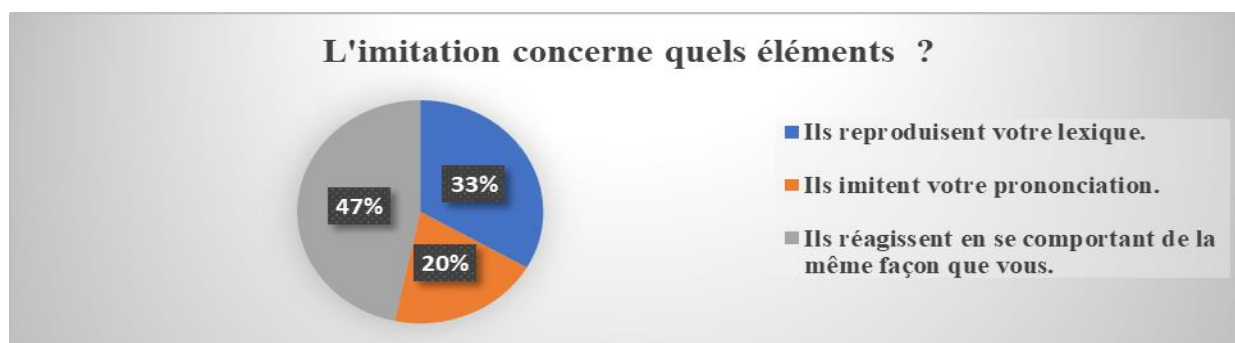
Le graphique présenté révèle que 87 % des enseignants affirment que leurs apprenants les imitent, tandis que 13 % d'enseignants disent que leurs apprenants ne les imitent pas.

Il est important de noter que l'imitation de la manière de s'exprimer de l'enseignant par l'apprenant n'est jamais un choix conscient. L'apprenant, en raison de son statut et de sa mission,

est soumis aux exigences de la scène. Ainsi, il calque à la fois le correct et le faux, le beau et le mauvais, comme des modèles à suivre et des contenus à assimiler. Cette dynamique joue un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage, où l'observation et l'imitation sont des mécanismes fondamentaux.

### 25. Si oui :

| Réponse   | Nombre | Pourcentage |
|---|--------|-------------|
| <b>Ils reproduisent votre lexique.</b>                            | 05     | 33%         |
| <b>Ils imitent votre prononciation.</b>                           | 03     | 20%         |
| <b>Ils réagissent en se comportant de la même façon que vous.</b> | 07     | 47%         |



Les données recueillies révèlent que 33 % des répondants indiquent que leurs apprenants reproduisent leur lexique, tandis que 20 % affirment que les apprenants imitent leur prononciation. De plus, 47 % des répondants déclarent que les apprenants réagissent et se comportent de la même manière qu'eux.

L'imitation de l'apprenant de son enseignant se manifeste à travers la prononciation, la reproduction du lexique et la simulation de comportement. Cependant, il est important de noter que cette imitation peut être une arme à double tranchant. D'un côté, elle peut servir l'apprenant en l'aidant à s'approprier les bonnes pratiques. D'un autre côté, elle peut également bloquer sa créativité et ses capacités communicatives résultant de circonstances sociolinguistiques non favorables.

### Conclusion

Notre étude s'est fondue sur l'hypothèse initiale que les apprenants rencontrent des difficultés à l'oral lorsqu'ils évoluent dans un contexte sociolinguistique restreint. Plus précisément, nous avons présumé que ces difficultés découlent de la nature des échanges verbaux qui ont lieu en classe, entre l'enseignant et les élèves. Ces deux parties sont soumises aux mêmes conditions discursives et sociolinguistiques. Notre hypothèse centrale a supposé donc l'existence de difficultés communicatives chez les deux partenaires, résultant d'un processus de transmission dialogique où l'apprenant modèle son expression orale sur celle de l'enseignant, de manière explicite ou implicite.

En effet, nous nous sommes fixé les objectifs suivants :

- 1) Observer et évaluer l'oral des apprenants en pleine séance d'apprentissage.

- 2) Observer, décrire et évaluer l'oral des enseignants en pleine séance d'enseignement.
- 3) Comparer les deux types de prises de parole dans l'objectif de confirmer ou infirmer l'hypothèse d'un éventuel processus dialogique gérant les interactions verbales favorisant le partage des formes, des structures, ainsi que des comportements et attitudes communicatives de l'enseignant vers l'apprenant.
- 4) Dégager les difficultés résultats du processus chez les deux partenaires de l'échange.

La première étape de notre enquête consistant en une observation participante, nous a permis d'obtenir une description détaillée de l'expression orale des élèves, étant notre premier objectif d'analyse. Rappelons-le, nous avons constaté une faible interaction conversationnelle entre les différents participants de la salle de classe. Les élèves semblaient principalement intéressés par la prise de parole, la considérant comme un jeu, sans nécessairement avoir conscience de son aspect communicatif ou de la nécessité de s'intégrer dans un véritable échange pour exprimer leurs idées. Leur unique souci était de reproduire les propos de l'enseignant. Des interventions succinctes, présentant souvent des lacunes syntaxiques ou sémantiques, interrompues parfois par des moments de silence, de recours à la langue maternelle ou des gestes. Ces élèves ont manifesté d'importantes difficultés sur le plan grammatical, résultat que nous pensons très évident.

Dans la deuxième étape de notre analyse, nous avons entrepris de décrire l'expression orale des enseignants en tant que partenaires de la scène d'apprentissage. Ces enseignants sont soumis aux mêmes circonstances sociolinguistiques que leurs élèves. Notre hypothèse sous-jacente suppose que l'un des partenaires influence l'expression orale de l'autre (partant du principe que l'oral s'apprend par imitation).

Afin de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse, nous avons utilisé deux approches complémentaires :

L'analyse qualitative par observation participante : Nous avons observé directement les interactions entre les enseignants et leurs élèves dans leur environnement quotidien. Cette méthode nous a permis de comprendre comment les enseignants s'expriment lorsqu'ils interagissent avec leurs élèves en classe et en dehors. Nous avons noté les caractéristiques de leurs échanges verbaux, leurs choix linguistiques et leurs comportements.

L'analyse quantitative par questionnaire : Nous avons conçu un questionnaire pour recueillir des informations spécifiques sur la manière dont les enseignants s'expriment en tant que locuteurs de Français langue étrangère. Ce questionnaire a été administré aux enseignants en dehors de la salle de classe. Nous avons tenté d'analyser leurs performances linguistiques, leurs communications et interactions en classes.

Grâce à ces méthodes d'analyse nous avons constaté que les échanges verbaux des trois enseignants étaient principalement centrés sur la description des activités pédagogiques plutôt que sur des interactions linguistiques, ce qui incitait les apprenants à exécuter des tâches plutôt que participer activement à des conversations.

La plupart des enseignants se sont largement appuyés sur des structures et des formulations préétablies présentes dans leurs supports pédagogiques, privilégiant ainsi les formes de l'écrit oralisé plutôt que les échanges spontanés avec leurs élèves. Cette habitude a entravé la prise de parole des apprenants en les démotivant et les obligeant à se soumettre à la norme que d'avoir l'initiative de s'engager à prendre la parole en langue étrangère.

Nous avons remarqué que les trois enseignants étaient principalement préoccupés par la réalisation de leurs objectifs pédagogiques plutôt que par l'engagement dans des interactions verbales avec les apprenants. Cette attitude s'explique par un manque de compétences communicatives plus précisément une insécurité linguistique, où les exigences langagières

contextuelles ne coïncident pas avec les compétences communicatives de l'enseignant. Ces signes incluent notamment la dépendance aux supports écrits pendant les séances en général et celles d'expression orale, l'autocorrection, les pauses fréquentes, la répétition des mêmes formes, génération des structures syntaxiques limitées, lexique restreint, ...etc.

En résumé, notre observation participante nous a conduit à la conclusion que les enseignants, au sein de leurs salles de classe et dans de telles circonstances sociolinguistiques, sont eux aussi soumis à diverses pressions impactant négativement leurs compétences communicatives. Ils s'efforcent de remédier aux difficultés d'apprentissage de leurs élèves, tout en accomplissant les autres tâches inhérentes à la mission d'enseignement du français langue étrangère.

Les enseignants, en tant que locuteurs du Français langue étrangère, ont répondu à des questionnaires et ont confirmé leur insatisfaction, voire un certain malaise, vis-à-vis de leurs compétences orales. 40 % d'entre eux ont exprimé des difficultés, tandis que 27 % n'éprouvent aucune gêne à l'oral. Cette impression justifie fortement le désinvestissement des enseignants (34 %) dans les échanges professionnels avec leurs collègues et les responsables.

Nous qualifions cette attitude d'insécurité linguistique dans les échanges courants, qui pousse les enseignants à recourir à leur langue maternelle pour communiquer avec leurs collègues enseignants dans la même langue étrangère, voire à prendre du recul et à perdre la motivation d'échanger avec autrui. Les enseignants adoptent ainsi cette approche pour éviter la critique des autres et pour ne pas être sous-estimés en termes de compétences communicatives et donc professionnelles.

Cette réflexion s'inspire d'une conception erronée des apprentissages des langues justifiant les faibles compétences communicatives par la méconnaissance des normes grammaticales de la langue. Or, en matière des compétences orales, la véritable question réside dans l'entraînement à prendre la parole, où toutes les compétences se concrétisent et s'améliorent quantitativement et qualitativement.

Selon les réponses obtenues dans le cadre du questionnaire, les attitudes des enseignants ont confirmé l'insécurité linguistique qui est, en grande partie due à des facteurs sociolinguistiques externes, tels que la faible présence du français, que ce soit dans le milieu professionnel ou social.

En guise de conclusion, notre enquête, nous a permis d'analyser attentivement les difficultés de l'oral des élèves dans le contexte du sud algérien, cas des apprenants de 3ème année secondaire, lycée ELARBI Smahi "Berriane", Wilaya de Ghardaia. Notre enquête a révélé que les apprenants sont plus attentifs aux enseignements implicites qu'aux enseignements explicites, notamment ceux qui concernent le savoir-faire et savoir être. Ce constat explique également comment les compétences communicatives orales sont principalement influencées par les interactions réelles plutôt que par d'autres facteurs externes au contexte de communication.

En effet, se rendre compte des difficultés et des problèmes d'apprentissage ne doit pas seulement remettre en question les méthodes, les approches, les objectifs et les finalités de l'enseignement, mais surtout se ramener à la nature des actes effectués : l'oral est avant tout une interaction, un réseau de partage non-sélectif entre deux individus.

## **Bibliographie**

### **Les ouvrages**

- ❖ CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabella. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presse universitaire de Grenoble, 2005.
- ❖ [Vers la compétence de communication. Dell H. Hymes, 1984, Collection « Langues et apprentissage des langues », Paris, Hatier-Crédif,

- ❖ Ministère de l'éducation de l'Ontario. Politique d'aménagement linguistique, PUG, Paris, 2004
- ❖ Canale M., Swain M. (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», in Applied Linguistics, vol.1.n° 1.
- ❖ Moirand Sophie : Enseigner à communiquer en langue étrangère Hachette, Paris (1982.)
- ❖ Carullo, K. 1999. La précision linguistique et l'aisance à communiquer en enseignement intensif du français. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- ❖ A. AREZKI, « Le rôle et la place de français dans le système éducatif algérien »,2002.
- ❖ Richard Gerrig, Philip Zimbardo, psychologie, France, PEARSON, 2008.
- ❖ (La psychologie de la communication théories et méthodes (Jean-Claude Abric(P-04))le petit atelier Armand Colin, 2008 pour la 3e édition).
- ❖ Karen Huffman, introduction à la psychologie, Québec, De Boeck, 2007.
- ❖ [Langage et communication. PUF, Paris, 1956, CEPL,Retz, Paris, 1973.
- ❖ Claude Roy in Communication, Bidon, Tolérance,12 Juin 1995.
- ❖ René C Et William C, La communication orale, Ed., Nathan, Paris, 1994.
  
- ❖ LABOV.W 1976 sociolinguistique, Tard.Fr.d'A.KIHM Paris, Editions de Minui.
- ❖ BOURDIEU.P ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques, Paris, Fayard (1982)
- ❖ GUENIER.Nicole E. KHOMSI.A les Français devant la norme, Edition champion 1987.
- ❖ FRANCARD.M « insécurité linguistique »in MOREAU M.L(Ed)
- ❖ Sociolinguistique, concept de base,liège,Mardaga.
- ❖ DUEZ.D pauses silencieuse et pauses non silencieuse dans trois types de message oraux : travaux de l'institut de phonétiques d'Aix 1980/82 vol-8.
- ❖ FARACO M., Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2, 2002
- ❖ Blanche-Benveniste, C.1997. Apprentissage de la langue parlée. Paris :Ophrys.
- ❖ CICUREL Francine la classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe dans AILE 16,1996.
- ❖ Jean-Louis DUMORTIER Université de Liège -service de didactique des langues et littérature romaines, 1999
- ❖ J. P Cuq, Isabelle GRUCA ? Cours de didactique du français L.E et seconde, Grenoble, presse Universitaires, 2002.
- ❖ CICUREL Francine la classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe dans AILE 16, 1996
- ❖ CALVET J-P la sociolinguistique, Paris, presses universitaires de France.
- ❖ Jean-Louis DUMORTIER Université de Liège -service de didactique des langues et littérature romaines, 1999
- ❖ P Cuq, Isabelle GRUCA ? Cours de didactique du français L.E et seconde, Grenoble, presse Universitaires, 2002.

### Articles en ligne

- ❖ ALGÉRIE, L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS à la lumière de la réforme Par Fatiha Fatma FERHANI Inspection générale, Ministère de l'Éducation nationale, Algérie, <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm>
- ❖ « Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé Philippe Blanchet » <https://www.persee.fr/doc/airdf>

- ❖ L'impact des contextes sociolinguistique et scolaire sur l'enseignement/apprentissage du français dans le Souf à travers l'analyse des représentations comme outil de description Afaf Boudebia Boudebia-Baala, <https://theses.hal.science/>
- ❖ La situation sociolinguistique de l'Algérie: pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre, Ibtissem Chachou, <https://hal.science/hal>