

Houda TALBI*, houda.talbi@univ-bejaia.dz

Laboratoire LESMS, Faculté des lettres et des langues, Université de Bejaia, 06000 Bejaia, Algérie

Rima REDOUANE, rima.redouane@univ-bejaia.dz

Laboratoire LESMS, Faculté des lettres et des langues, Université de Bejaia, 06000 Bejaia, Algérie

L'enseignement de la compétence de production orale, en langue française, dans le contexte éducatif algérien : pratiques pédagogiques et circonstances sociolinguistiques

Article reçu le : 11.02.2025 / Accepté le : 03.08.2025 / Publié le : 31.08.2025

Résumé

Cette étude met en lumière les multiples facettes de l'enseignement de la compétence de production orale, en langue française, dans la sphère éducative algérienne. À partir de réponses obtenues via un questionnaire, destiné à des enseignants de français, nous avons tenté d'identifier, entre autres, les obstacles auxquels sont confrontés nos enquêtés et leurs apprenants lors de cette tâche. L'enquête que nous avons conduite a prouvé l'existence de carences notables, dans l'enseignement de la compétence en question, notamment en ce qui concerne la gestion de ce qui est inhérent au contexte sociolinguistique dans lequel évoluent ces derniers.

Mots-clés : oral, français langue étrangère, pratiques pédagogiques, plurilinguisme, Algérie

The teaching of oral production skill, in French language, within the Algerian educational context: teaching practices and sociolinguistic circumstances

Abstract

This study sheds light on the multiple facets of the teaching of oral production skill, in French language, within the Algerian educational sphere. On the basis of responses obtained via a questionnaire, intended for French teachers, we tried to identify, among other things, the obstacles faced by our respondents and their learners during this task. The survey we conducted proved the existence of notable deficiencies, in the teaching of the skill in question, particularly with regard to the management of what is inherent to the sociolinguistic context in which the latter evolve.

Keywords: oral, French as a foreign language, teaching practices, plurilingualism, Algeria

Pour citer cet article :

TALBI Houda et REDOUANE Rima (2025). L'enseignement de la compétence de production orale, en langue française, dans le contexte éducatif algérien : pratiques pédagogiques et circonstances sociolinguistiques. *Action Didactique*, [En ligne], 8 (1), 331-346. URL. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

AIT MOULA Zakia et AMMOUDEN M'hand (dir.). (2025). *L'anglais et le français comme langues d'enseignement et de recherche à l'université*. *Action Didactique*, 8 (1) [En ligne], URL. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>

* Auteur correspondant



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

L'enseignement de la compétence de production orale, en langue française, dans le contexte éducatif algérien, qui est un contexte marqué par la pluralité linguistique (berbère, arabe populaire, arabe classique, français et anglais), représente indéniablement un défi majeur. Cette langue, précisons-le, est enseignée aux apprenants algériens de la troisième année du cycle primaire à la troisième et dernière année du cycle secondaire, en passant par le cycle moyen.

Bon nombre de chercheurs algériens (voir notamment Outaleb, 2010 ; Benamar, 2019 et Guedjiba, 2020) ont prêté attention à la question de l'enseignement de la compétence orale, en langue française, dans la sphère éducative algérienne. Les travaux menés par ces chercheurs convergent pour souligner, entre autres, l'existence d'un rapport problématique entre les pratiques pédagogiques ayant trait à l'enseignement de ladite compétence et la réalité sociolinguistique de l'Algérie.

Dans cet article, notre focus sera porté sur l'enseignement de la compétence de production orale. La mise en exergue de l'oral, plutôt que de l'écrit, découle du fait que la langue orale « est le mode fondateur de nos communications » (Bidaud et Megherbi, 2005, p. 19). Pour ce qui est de notre intention de nous pencher sur la production orale, plutôt que sur la compréhension orale, elle s'inscrit dans une volonté d'aborder une composante négligée de l'enseignement de la langue française en Algérie. En effet, si la compétence de compréhension orale est fréquemment sollicitée, en classe, via des activités pédagogiques explicites et implicites, la compétence de production orale, elle, l'est moins.

Plusieurs questionnements nous ont permis d'échafauder notre étude : quel est le degré de maîtrise de la compétence de production orale, en langue française, chez les apprenants algériens ? Quels sont les obstacles auxquels font face ces derniers et leurs enseignants lors des séances de production orale ? Et quels sont les dispositifs pédagogiques qui devraient être mis en œuvre pour améliorer l'enseignement de la compétence orale en Algérie ?

Pour répondre aux interrogations citées supra, nous procéderons à l'analyse de données recueillies à travers un questionnaire adressé à un panel d'enseignants de français. Cette démarche nous permettra d'explorer, entre autres, leurs pratiques pédagogiques et les suggestions qu'ils avanceront afin d'élever la qualité de l'enseignement de la compétence orale en Algérie.

1. Présentation du corpus

1.1. Population d'enquête

Nous avons sollicité soixante enseignants de français répartis, de manière équilibrée, entre les trois cycles d'enseignement (primaire, moyen et secondaire). Lesdits enseignants, qui constituent un échantillon de convenance¹, exerçaient leur fonction dans trente établissements scolaires publics, tous situés au sein de la commune de Bejaia. Soulignons que nous avons choisi de questionner des enseignants qui travaillaient dans cette commune à cause de leur proximité géographique.

1.2. Instrument d'enquête

Dans le présent travail, nous ne présenterons qu'une partie des résultats de notre enquête. Bien que notre questionnaire comporte dix-neuf questions, nous avons choisi, pour les besoins spécifiques de cet article, d'analyser les réponses données à sept d'entre elles seulement. Ce choix peut être justifié, d'un côté, par la pertinence des sept questions par rapport aux objectifs de cette étude et, d'un autre côté, par le respect des contraintes relatives à la longueur des articles.

Voici, donc, les questions retenues :

1. Que pensez-vous du niveau de vos apprenants en matière de français parlé ?
2. Quelle(s) difficulté(s) rencontrez-vous, pendant les séances de production orale, avec vos apprenants ?
3. Combien de temps consacrez-vous, par séquence didactique, à l'enseignement de la production orale ?
4. Lors des séances de production orale, utilisez-vous les supports présents dans les documents officiels ou optez-vous pour d'autres supports ?
5. Lorsque vous évaluez la compétence orale de vos apprenants, prenez-vous en considération le contexte sociolinguistique dans lequel ils vivent ?
6. Avez-vous été formé(e) à gérer, en classe, les phénomènes sociolinguistiques découlant du contact du français avec les autres langues en présence en Algérie ?

¹ Un échantillon de convenance désigne un échantillon où les participants sont sélectionnés en fonction de leur disponibilité et de leur facilité d'approche pour le chercheur.

7. Que pourriez-vous suggérer pour améliorer, en matière de langue française, l'enseignement de la compétence orale aux apprenants algériens ?

Comme l'indiquent les questions présentées ci-dessus, nous avons opté, au moment d'élaborer notre questionnaire, pour des questions ouvertes. Selon Fenneteau (2002), celles-ci encouragent les enquêtés à formuler leurs pensées en toute liberté, offrant, ainsi, au chercheur la possibilité de découvrir, entre autres, des représentations inédites et des pratiques émergentes.

1.3. Protocole d'enquête

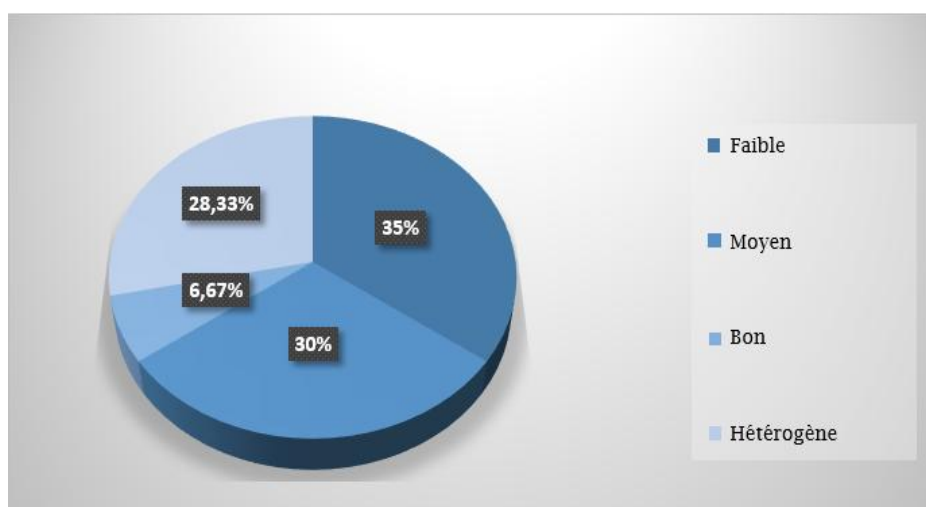
Afin de mener à bien notre enquête, laquelle s'est étalée sur une période de deux mois, deux modalités de passation du questionnaire ont été adoptées. D'une part, nous avons directement approché les enseignants de français faisant partie de notre réseau personnel. D'autre part, grâce à la collaboration de quelques directeurs et surveillants généraux, la distribution du questionnaire s'est étendue à d'autres enseignants de français.

Une fois la passation du questionnaire faite, des rendez-vous ont été fixés pour récupérer les questionnaires complétés. Signalons que cinq enseignants, parmi les soixante ayant pris part à notre enquête, ont rempli le questionnaire *in situ*.

2. Résultats

2.1. Niveau des apprenants en matière de français parlé : faut-il tirer la sonnette d'alarme ?

Graphique 1 : Que pensez-vous du niveau de vos apprenants en matière de français parlé ?

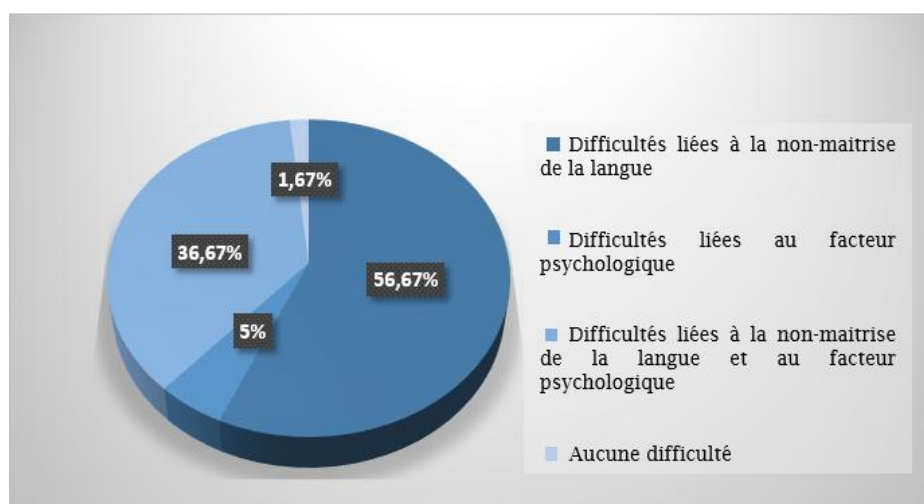


Plus du tiers des participants à notre enquête jugent que le niveau de leurs apprenants, en matière de français parlé, est faible. Cette appréciation inquiétante indique la présence de déficiences conséquentes dans l'enseignement de la compétence de production orale.

Il est également impératif de noter que près du tiers de nos enquêtés déclarent que le niveau de leurs apprenants, en matière de français parlé, est hétérogène. Burns (1971) souligne que nous ne pouvons pas trouver, au sein d'une même classe, deux apprenants possédant des traits d'apprentissage identiques (vitesse de progression, technique d'apprentissage, comportement en classe, centre d'intérêt, etc.). De plus, les apprenants, bien qu'ils fassent partie d'une même communauté, sont issus d'environnements familiaux différents, ce qui accentue les divergences entre leurs compétences linguistiques. En effet, un apprenant dont les parents sont instruits et qui vit dans un milieu où le français est employé de manière quotidienne aura un niveau de langue plus élevé que celui de ses camarades.

2.2. Quand les apprenants peinent à s'exprimer en langue française

Graphique 2 : Quelle(s) difficulté(s) rencontrez-vous, pendant les séances de production orale, avec vos apprenants ?



La majorité écrasante (93,34%) de notre population d'enquête rapporte que ses apprenants sont confrontés, au moment des séances de production orale, à des entraves relevant de la méconnaissance de la langue.

Les difficultés auxquelles font face les apprenants algériens de langue française sont attribuées, selon Amara (2010), à la non-prise en considération des différences existant entre cette dernière et leur langue maternelle,

notamment sur le plan phonétique, lexical et syntaxique.

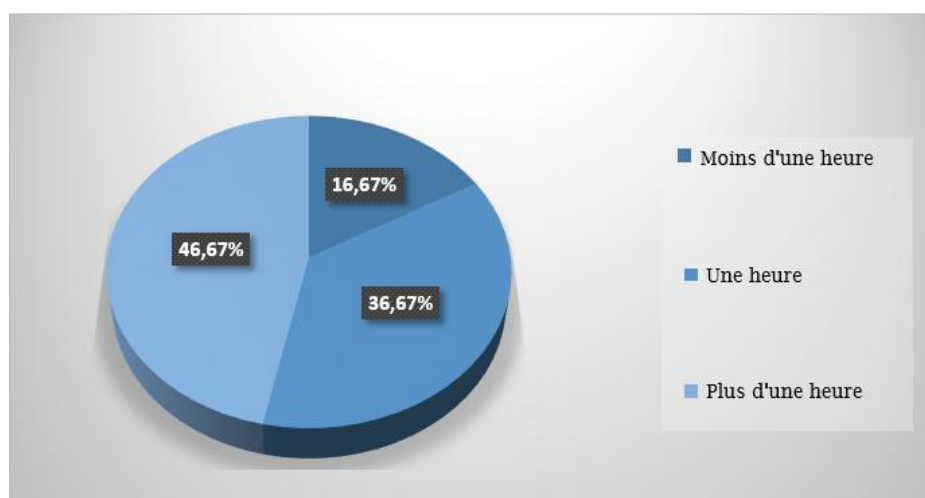
Par ailleurs, près de la moitié (41,67%) de nos enquêtés affirment que leurs apprenants sont confrontés, durant les séances de production orale, à des difficultés liées au facteur psychologique, à l'instar de la timidité, de la peur, de l'hésitation, du manque de confiance en soi, etc.

Les apprenants se trouvant en situation de production orale adoptent fréquemment, comme le précisent Ratkoff et Reynaert (2007), un comportement de retrait caractérisé par le silence. Cette attitude passive s'explique par la conscience accrue qu'ils ont de leurs insuffisances linguistiques et par l'hypersensibilité qu'ils développent vis-à-vis du jugement d'autrui.

Face à des apprenants en difficulté de communication, il incombe aux enseignants, comme l'indiquent Talbot et Arrieu-Mutel (2012), de constituer une atmosphère propice à l'utilisation de la langue de manière effective. Pour ce faire, ils devraient adopter une démarche pédagogique qui répond non seulement aux exigences de la Tutelle, mais aussi et surtout à celles de leurs apprenants, lesquels vivent dans un contexte sociolinguistique singulier. En outre, il leur incombe d'instaurer un cadre d'enseignement où la tolérance règne et où l'insécurité linguistique de leurs apprenants n'est pas exacerbée à cause notamment de leur comportement répulsif face aux erreurs.

2.3. Place de la production orale au sein d'une séquence didactique

Graphique 3 : Combien de temps consacrez-vous, par séquence didactique, à l'enseignement de la production orale ?



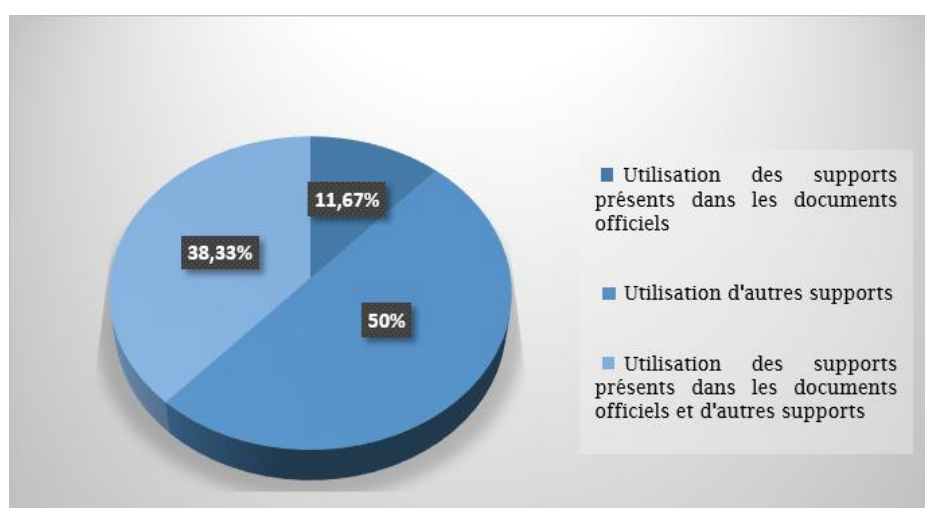
Plus de la moitié (53,34%) des enseignants ayant pris part à notre enquête attribuent à la séance de production orale, au sein d'une séquence didactique, un volume horaire inférieur ou égal à une heure². Or, ce volume horaire est insuffisant pour développer une compétence de production orale solide.

En effet, comme l'indique Mercier (2002), la maîtrise de ladite compétence ne peut être atteinte qu'à travers un travail progressif et rigoureux, et cela nécessite un accompagnement durable qui permet aux apprenants de surmonter les multiples difficultés auxquelles ils pourraient être confrontés.

Avec un temps attribué à la séance de production orale aussi restreint, et dans un contexte éducatif marqué par l'hétérogénéité du niveau des apprenants et par la présence d'un nombre excessif d'apprenants en classe, les enseignants compromettent le bon déroulement des séances de production orale et ne répondent, par conséquent, pas aux exigences ayant trait à l'enseignement de la compétence en question.

2.4. Lorsque les documents officiels ne font pas le poids pendant les séances de production orale

Graphique 4 : Lors des séances de production orale, utilisez-vous les supports présents dans les documents officiels ou optez-vous pour d'autres supports ?



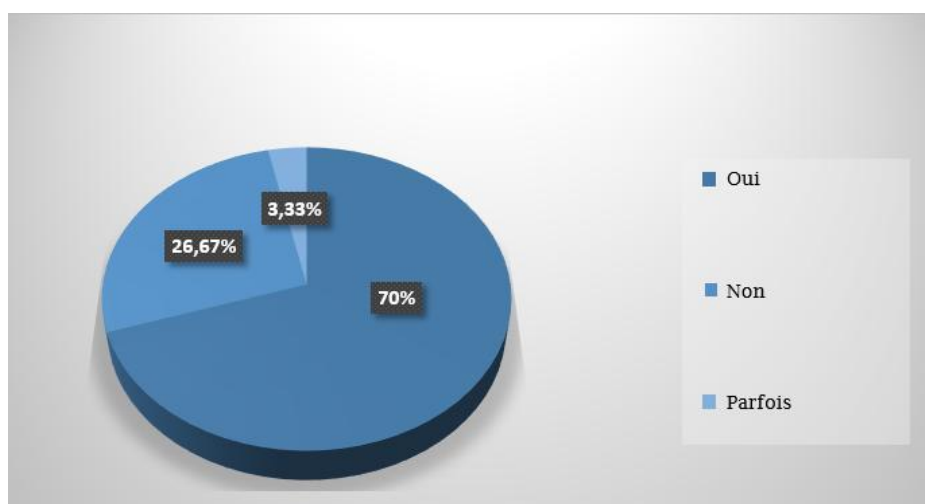
² La durée d'une séquence didactique, dans le cadre de l'enseignement du français, en Algérie, oscille, selon les cycles et les niveaux d'enseignement, entre six et seize heures.

La très large majorité (88,33%) des participants à notre enquête déclarent remplacer ou compléter, lors des séances de production orale, les supports disponibles dans les documents officiels par des ressources externes.

Afin d'expliquer le manque d'engouement chez nos enquêtés pour les supports relatifs à la production orale présents dans les documents officiels, nous avons passé en revue ceux-ci, à travers les trois cycles d'enseignement, et les résultats auxquels nous avons abouti sont éloquentes. En effet, nous avons noté que la production orale, composante fondamentale de l'enseignement de la langue française, est victime, au fil des cycles, d'une marginalisation croissante. De surcroît, nous avons remarqué que les supports se rapportant à la production orale tendent à renforcer la compétence écrite des apprenants, délaissant, ainsi, leur objectif premier qui est celui de travailler, avec un maximum d'efficacité, la compétence de production orale de ces derniers.

2.5. Contexte sociolinguistique : paramètre non négligé lorsque les enseignants évaluent la compétence orale de leurs apprenants

Graphique 5 : Lorsque vous évaluez la compétence orale de vos apprenants, prenez-vous en considération le contexte sociolinguistique dans lequel ils vivent ?



Un pourcentage prépondérant d'enseignants ayant pris part à notre enquête affirment qu'ils évaluent la compétence orale de leurs apprenants en tenant compte du contexte sociolinguistique dans lequel ils évoluent.

L'évaluation accompagne inévitablement tout processus d'enseignement. Elle offre la possibilité, dans le domaine de l'enseignement de la compétence

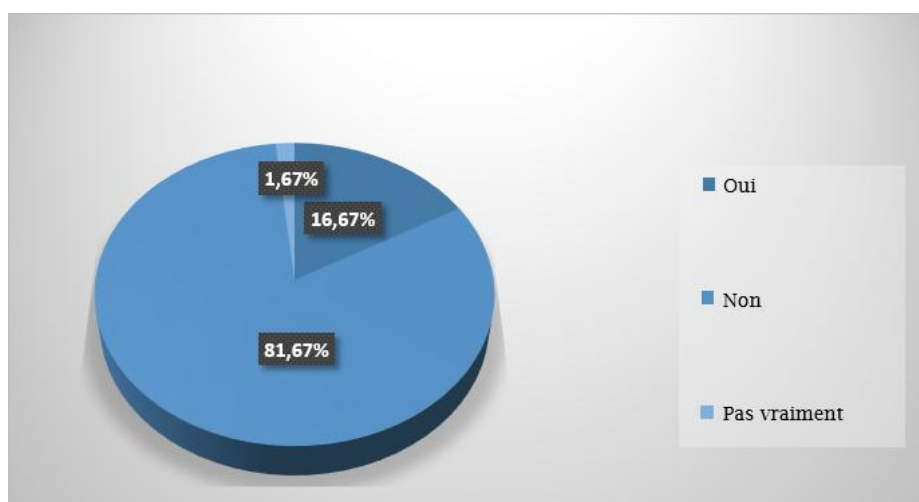
orale, de déterminer à quel degré les apprenants parviennent à mobiliser, dans des contextes de communication déterminés, les savoirs appris en classe, de jauger leur degré de maîtrise des normes linguistiques inhérentes à l'oral et d'identifier les éléments linguistiques qui nécessitent un approfondissement.

En parlant de normes linguistiques, Klinkenberg (2008) signale qu'elles ne sont pas des entités fixes, qu'elles émergent et qu'elles évoluent dans des communautés linguistiques qui les façonnent en fonction de leur sphère socioculturelle.

Ainsi, les enquêtés déclarant tenir compte du contexte sociolinguistique, dans lequel vivent leurs apprenants, lorsqu'ils évaluent leur compétence orale, appliquent une évaluation contextualisée qui prend en considération l'influence des langues présentes dans le répertoire linguistique de ces derniers sur leurs performances communicationnelles en français. S'agissant des enquêtés déclarant l'inverse, ils s'inscrivent dans une approche traditionnelle de l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE) et tendent à considérer les phénomènes sociolinguistiques émanant du contact du français avec les autres langues présentes en Algérie comme « des stigmates d'une mauvaise acquisition de la langue » (Bailly et al., 2003, p. 48).

2.6. Formation des enseignants à gérer les faits sociolinguistiques suscités par le contact de langues : dimension négligée

Graphique 6 : Avez-vous été formé(e) à gérer, en classe, les phénomènes sociolinguistiques découlant du contact du français avec les autres langues en présence en Algérie ?

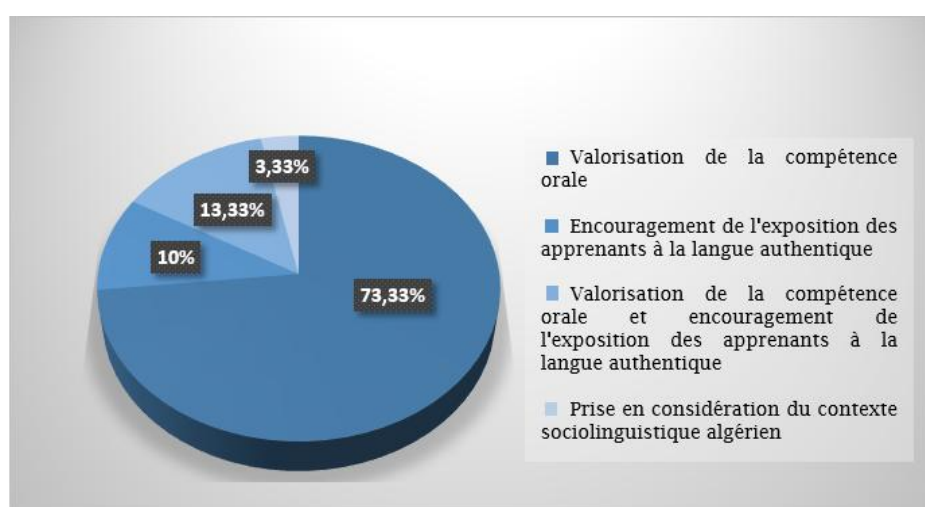


La très grande majorité de notre population d'enquête atteste n'avoir bénéficié d'aucune formation lui permettant de faire face aux manifestations sociolinguistiques résultant du contact du français avec les autres langues présentes en Algérie. Et parmi la minorité des enquêtés affirmant le contraire de cela, 3,33% assurent avoir été formés à gérer lesdites manifestations à l'ITE³, 3,33% à l'université (à travers notamment ces deux modules : sociolinguistique et linguistique contrastive), et 5% durant les réunions pédagogiques organisées par l'inspecteur. L'un de nos enquêtés précise que ces formations revêtent un caractère purement théorique, alors que les enseignants ont besoin de prendre part à des formations pratiques (pendant lesquelles ils assistent à de véritables cours) où le formateur expose la manière par laquelle ils devraient procéder pour faire face aux manifestations en question.

Ainsi, il est évident que former les enseignants à la gestion des phénomènes sociolinguistiques engendrés par le contexte multilingue, dans lequel évoluent leurs apprenants, n'est pas une priorité dans le système éducatif algérien. Cet état de fait prouve que celui-ci s'appuie, encore, sur une approche pédagogique axée sur le monolinguisme au lieu de veiller à l'exploitation des ressources offertes par le plurilinguisme, lequel constitue un véritable levier pour l'enseignement du FLE.

2.7. Pistes pour faire évoluer l'enseignement de la compétence orale

Graphique 7 : Que pourriez-vous suggérer pour améliorer, en matière de langue française, l'enseignement de la compétence orale aux apprenants algériens ?



³ Institut technologique de l'Education. Les ITE étaient chargés de la formation des enseignants du cycle primaire et moyen. A l'heure actuelle, ils sont substitués par les ENS (Ecoles normales supérieures).

La très vaste majorité (86,66%) des participants à notre enquête déclarent que la mise en valeur de la compétence orale est une condition *sine qua non* pour l'amélioration de son enseignement. A ce propos, Outaleb (2010) soutient l'idée selon laquelle l'enseignement de cette compétence, en Algérie, n'occupe pas une place centrale, car « on [y] enseigne [...] aux apprenants à se préparer et à répondre surtout aux examens écrits » (Outaleb, 2010, p. 230).

La mise en valeur de la compétence orale repose essentiellement, selon nos enquêtés, sur l'augmentation du volume horaire imparti à son enseignement, la révision majeure des programmes d'enseignement et des manuels scolaires, l'actualisation des approches pédagogiques employées par les enseignants et l'équipement des établissements scolaires du matériel numérique indispensable au bon déroulement des séances d'oral.

Par ailleurs, près du quart (23,33%) de notre population d'enquête préconise, pour faire évoluer l'enseignement de la compétence orale, d'inciter les apprenants à s'exposer à la langue authentique. En effet, en promouvant l'exposition des apprenants au français utilisé de manière spontanée, les enseignants facilitent l'imprégnation de ces derniers des mécanismes propres à la langue française.

En outre, une minorité de nos enquêtés considèrent qu'il est primordial, pour améliorer l'enseignement de la compétence orale, de tenir compte du contexte sociolinguistique dans lequel vivent les apprenants. Effectivement, les tendances actuelles en didactique penchent pour une prise en considération de la pluralité linguistique caractérisant chaque sphère éducative. Leur objectif est de donner naissance à une didactique qui prend en charge, de manière tangible, non seulement les ressources linguistiques, mais aussi les ressources culturelles des pays pour lesquels le multilinguisme constitue une partie intégrante de leur identité. Toutefois, Blanchet (2014) indique que pour envisager l'implantation, de manière effective, d'une didactique centrée sur le plurilinguisme, il ne suffit pas de s'en tenir à « un travail de juxtaposition de monolinguisms [...] avec la volonté ferme de cloisonner les espaces linguistiques, d'empêcher les pratiques plurilingues [...]. [Il faudrait, plutôt, effectuer] un travail de comparaison, de transfert, d'emploi simultané, d'alternances voire de tissage des “ langues ” » (Blanchet, 2014, p. 47).

3. Discussion

Les résultats présentés ci-dessus mettent en exergue des éléments problématiques quant à l'enseignement de la compétence de production orale. Ceux-ci se traduisent notamment par un hiatus profond entre le diagnostic établi par les enseignants et leur capacité d'action.

Le niveau des apprenants, en matière de français parlé, jugé majoritairement par leurs enseignants comme faible, remet, d'emblée, en question les modalités d'enseignement de la compétence de production orale. Il est, en effet, paradoxal de constater que celle-ci, reconnue comme fondamentale dans les discours scientifiques, peine à s'installer efficacement chez les apprenants algériens.

Si certains enseignants attestent que leurs apprenants rencontrent, pendant les séances de production orale, des difficultés relatives au facteur psychologique, il convient, toutefois, de souligner que ces difficultés ne sauraient être dissociées complètement des limites des dispositifs pédagogiques adoptés par la Tutelle.

L'enseignement de la compétence de production orale constitue, comme le souligne Merazka (2024), le domaine où les enseignants rencontrent les défis pédagogiques les plus délicats. En effet, quand bien même ces derniers nourriraient une intention ferme de développer chez leurs apprenants une compétence de production orale solide, l'insuffisance du volume horaire alloué à son enseignement, combinée avec l'impertinence des supports présents dans les documents officiels, conduit à l'installation de pratiques pédagogiques fragmentaires et, bien souvent, superficielles. A cela s'ajoute la non-formation des enseignants à la gestion des manifestations sociolinguistiques suscitées par le multilinguisme caractérisant l'Algérie, non-formation qui prive ceux-ci des repères nécessaires à l'accompagnement efficient de leurs apprenants.

De surcroît, l'évaluation contextualisée de la compétence orale, lorsqu'elle s'opère sans formation adéquate au profit des enseignants, réduit les initiatives pédagogiques de ces derniers à une forme de résistance vaine. En effet, en laissant les enseignants seuls (sans cadres de référence) face à des situations pédagogiques complexes, la Tutelle leur transfère silencieusement la charge de l'adaptation. Dès lors, une question de taille émerge : l'évaluation en question repose-t-elle sur des critères collectifs ou des critères individuels qui pourraient transformer une intention de

contextualisation en un vecteur d'inégalités ?

Les propositions suggérées par la très grande majorité des enseignants pour l'amélioration de l'enseignement de la compétence orale témoignent d'une nécessité de valorisation de celle-ci et reflètent une compréhension lucide des enjeux inhérents à sa maîtrise. Néanmoins, leur impact dépend, d'une part, de la volonté de la Tutelle de les traduire en mesures concrètes et durables, d'autre part, de leur appropriation par les acteurs du terrain.

Conclusion

Dans le présent travail, nous avons porté notre réflexion sur les pratiques pédagogiques associées à l'enseignement de la compétence de production orale, en langue française, dans le contexte éducatif algérien. Notre objectif principal était de mettre en exergue les écueils auxquels sont confrontés les enseignants et leurs apprenants dans ce domaine.

Notre enquête par questionnaire a révélé que les apprenants possèdent un niveau faible en matière de français parlé. Cette réalité peut être attribuée notamment au temps réduit dédié à l'enseignement de la compétence de production orale, aux supports officiels inadaptés aux apprenants, à l'évaluation défailante de ladite compétence et à la non-préparation des enseignants à gérer les faits sociolinguistiques provenant du contact du français avec les autres langues présentes en Algérie.

Il est, donc, impératif d'élaborer des contenus pédagogiques adéquats au contexte sociolinguistique dans lequel évoluent les apprenants. Ces contenus devraient concevoir le plurilinguisme non pas comme un obstacle, mais comme une ressource didactique structurante.

En outre, il est indispensable de repenser les modalités de formation continue des enseignants afin qu'ils soient en mesure de gérer, de la meilleure des manières, la diversité des profils de leurs apprenants.

Joint à cela, il convient de créer des ateliers pédagogiques où les enseignants procéderont à des co-observations, ce qui favorisera l'émergence de démarches pédagogiques innovantes.

De plus, il serait intéressant de mettre à la disposition des enseignants des outils didactiques structurés tels que les banques de supports authentiques. Ceux-ci devraient être contextualisés, de complexité variée et choisis par des équipes spécialisées en enseignement du FLE. A titre indicatif, le dispositif

FLEURON⁴ propose des supports multimédias authentiques très pertinents.

Par ailleurs, la Tutelle pourrait confier aux chercheurs en didactique la mission d'expérimenter certains dispositifs pédagogiques innovants, à l'instar de celui (relatif à la phonétique) proposé par Durán Arroyo (2023). Fondé sur une progression structurée, un entraînement ciblé et des supports contextualisés, il pourrait donner lieu à d'autres dispositifs pédagogiques à appliquer en vue d'un enrichissement lexical, d'une automatisation des structures grammaticales et d'un développement des habilités sémantiques et pragmatiques.

Enfin, il importe d'impliquer activement les apprenants dans le processus de construction progressive de leur compétence de production orale. Cela passe par leur sensibilisation aux stratégies de prise de parole, aux stratégies compensatoires et à leurs points forts et points faibles.

Références bibliographiques

- Amara, A. (2010). Langues maternelles et langues étrangères en Algérie : conflit ou cohabitation ? *Synergies Algérie*, (11), 121-125. <https://gerflint.fr/Base/Algerie11/abderrezak.pdf>
- Bailly, S., Castillo, D., & Ciekanski, M. (2003). Nouvelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage du plurilinguisme en contexte scolaire. *Lidil*, (1), 47-59. https://www.persee.fr/doc/lidil_1146-6480_2003_hos_1_1_1864
- Benamar, R. (2019). *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives* [Thèse de doctorat, Université de Tlemcen]. <https://bucket.theses-algerie.com/files/repositories-dz/3131194008443159.pdf>
- Bidaud, E., & Megherbi, H. (2005). De l'oral à l'écrit. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 3 (61), 19-24. <https://doi.org/10.3917/lett.061.24>
- Blanchet, Ph. (2014). Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Dans J.-F. De Pietro, & Ph. Blanchet (dirs.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme* (pp. 33-48). PUN.
- Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11 (6), 55-56.

⁴ français langue étrangère universitaire ressources et outils numériques (<https://fleuron.atilf.fr/>)

- Durán Arroyo, L. (2023). *Phonétique remédiate et didactique de la prononciation en français langue étrangère : le cas des voyelles /ə/ - /e/ - /ɛ/ chez des apprenants hispanophones colombiens* [Thèse de doctorat, Université d'Avignon]. https://theses.hal.science/tel-04143498v1/file/These_Leonardo_DURAN.pdf
- Fenneteau, H. (2002). *Enquête : entretien et questionnaire*. Dunod.
- FLEURON. (s. d.). <https://fleuron.atilf.fr/>
- Guedjiba, A. (2020). L'enseignement de l'oral en classe de FLE au secondaire. Entre postulats théoriques et applications pratiques. *ALTRALANG Journal*, 2 (1), 197-214. <https://asjp.cerist.dz/en/article/123370>
- Klinkenberg, J.-M. (2008). Normes linguistiques, normes sociales, endogénèse. Dans C. Bavoux, L.-F. Prudent, & S. Wharton (dirs.), *Normes endogènes et plurilinguisme. Aires francophones, aires créoles* (pp. 17-32). ENS Editions. <https://books.openedition.org/enseditions/30803?lang=fr>
- Merazka, H. (2024). Les activités d'expression orale en classe du FLE en Algérie : « Quelle(s) contrainte(s) de mise en œuvre dans l'enseignement secondaire ? Et quelle(s) remédiation(s) possible(s) ? ». *Al Mieyar*, 28 (1), 995-1004. <https://asjp.cerist.dz/en/article/237943>
- Mercier, J. (2002). *L'expression orale en classe de FLE* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Panama.
- Outaleb, A. (2010). La place et le rôle de l'oral dans l'enseignement-apprentissage du FLE. *Synergies Algérie*, (9), 227-235. <https://gerflint.fr/Base/Algerie9/outaleb.pdf>
- Ratkoff, F., & Reynaert, C. (2007). L'expression orale en continu : entraînement et évaluation. Dans la direction générale de l'Enseignement scolaire (dir.), *L'évaluation des compétences orales en langues vivantes. Réflexions autour des nouvelles épreuves du baccalauréat STG* (pp. 53-58). Eduscol.
- Talbot, L., & Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Education & didactique*, 6 (3), 65-95. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1504>

AUTEURES

Houda TALBI est doctorante en sciences du langage. Elle prépare une thèse ayant pour intitulé « Analyse sociolinguistique du français parlé en Algérie et transposition à l'enseignement ».

Rima REDOUANE est titulaire d'un doctorat en linguistique appliquée et est maître de conférences à l'Université de Bejaia (Faculté des lettres et des langues, Département de langue et de littérature françaises). Elle fait partie de l'équipe de recherche du Laboratoire LESMS (les langues étrangères de spécialité en milieux socioprofessionnels : préparation à la professionnalisation). Ses champs d'intérêt ont trait, entre autres, à la pédagogie inclusive, à la gestion des stéréotypes et des préjugés en classe de langues, à l'interculturalité, au ludique, aux processus cérébraux sous-tendant l'acquisition des langues et aux troubles du langage.